



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE FRONTEIRA**

ALBERTO MARTIN ANTONIO PADRON ABAD

**MOBILIDADE. VIABILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM POLO
DE ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E
TALENTO NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA**

Macapá, outubro de 2018

ALBERTO MARTIN ANTONIO PADRON ABAD

**MOBILIDADE. VIABILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM POLO
DE ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E
TALENTO NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteiras da Universidade Federal de Amapá como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Fronteiras.

Prof. Orientador: Dr. Handerson Joseph

Macapá, outubro de 2018

Abad, Alberto Martin Antonio Padron.

Mobilidade. Viabilidade de implementação de um polo de atendimento às altas habilidades/superdotação e talento na fronteira Franco-Brasileira / Alberto Martin Antonio Padron Abad ; Orientador, Handerson Joseph. – 2018.
223 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Fronteira.

1. Mobilidade. 2. Altas habilidades/superdotação. 3. Pessoas supertalentosas. 4. Giftedness-drain. 5. PAAH/ST. I. Joseph, Handerson, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

371.95 A116m

CDD. 22 ed.

ALBERTO MARTIN ANTONIO PADRON ABAD

**MOBILIDADE. VIABILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM POLO
DE ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E
TALENTO NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteiras da Universidade Federal de Amapá como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Fronteiras.

Prof. Orientador: Dr. Handerson Joseph

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Handerson Joseph (Orientador)
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Marcus André de Souza Cardoso da Silva (membro interno).
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. José Lindomar Coelho Albuquerque (membro externo)
Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha esposa e amor da minha vida, Thaís que tem sido e será sempre a minha motivação para tentar ser uma pessoa melhor e me superar dia a dia: pela sua paciência, sabedoria, parceria, cumplicidade e amor; aos meus filhos Pedro Surya e Marina Tchandra que sem dúvida me mostraram o caminho das Altas Capacidades com seus comportamentos, pensamentos e sentimentos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Handerson Joseph que, com sabedoria, me conduziu durante o desenvolvimento desta pesquisa. Foi através de seu exemplo que tive a oportunidade de conhecer as trilhas da mobilidade, fator que motivou a finalização desse trabalho.

Ao coordenador do mestrado Prof. Dr. Gutemberg de Vilhena Silva pelo seu profissionalismo, comprometimento com a pesquisa e por mostrar a qualidade humana na academia, sendo um exemplo motivador no meu caminho durante mestrado.

A Profa. Dra. Soraia Freitas Napoleão pela sua generosa e sempre carinhosa contribuição teórica e profissional que me inseriu ao mundo das AH/SD no Brasil, e por ser exemplo de ser humano a seguir na pesquisa acadêmica, cujo conhecimento é tão grande quanto são a empatia e a solidariedade.

À Profa. Dra. Margarete Gomes por ser, além de excelente profissional, um ser humano de extrema inteligência emocional. Grato pelas inestimáveis contribuições metodológicas na construção deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que financiou a pesquisa de campo que faz parte do projeto de investigação “O perfil socioeconômico e as dinâmicas da vida social dos migrantes e refugiados residentes na região fronteira franco-brasileira (Guiana Francesa e Amapá), sob a coordenação do Prof. Dr. Handerson Joseph, orientador deste trabalho.

A todo o corpo docente do PPGEF e aos colegas de mestrado que contribuíram com conhecimentos, ações e amizade em minha pesquisa. Em especial: Brenda, Caroline, Chayenne, Clícia, Daniella, David, Eric, Jonathan, Leone, Livia, Mannuela, Richard, Uzian

e Whitney.

A doutora Simone Delphin, pelo apoio, orientação e acompanhamento, que me permitiram conseguir a revalidação do diploma de Psicologia. Oportunizando-me ingressar no programa de Mestrado.

À minha avó materna por ser o meu modelo a seguir na vida e me facilitar tornar-me o ser humano que sou. A minha tia Maria Antonieta Abad (tia Pulga) pelo seu apoio constante e amor incondicional. E à minha mãe.

A Sra. Teresa Gomes Marques pela sua coerência na vida: por ser uma pessoa que pensa, fala e atua congruentemente com a vontade de Deus. Obrigado por tudo! Definitivamente sem seu apoio, não teria conseguido nem iniciar esse mestrado.

Obrigado a toda a família Marques: Teliany, Teresa Neta, Juliany, Maria Eduarda, Sophia, Murilo, Tio José Maria, Thadeu, Remerson e Adriano por me receberem com tanto carinho nesta família unida pela felicidade e amor. Em especial a bacharel em direito Tânia Marques, pela pródiga leitura e contribuições jurídicas na parte três (03) deste relatório.

Ao grupo de amigos e profissionais do CAAH/S: João Bosco, Dayse Nascimento, Edivan Chalton Ribeiro e Gilvandro Pantaleão que me apoiaram e ouviram minhas ideias durante o desenvolvimento da pesquisa.

Reconheço a importância e agradeço a todos os estudantes com indicadores em AH/SD da Escola Estadual Joaquim Nabuco (Oiapoque) e de outras instituições. Da mesma forma, agradeço aos professores e corpo técnico da escola, bem como, aos responsáveis dos estudantes que fizeram parte do corpus desta pesquisa através das entrevistas e da aplicação dos questionários

Aos professores que participaram da análise, discussão, qualificação e avaliação deste relatório técnico, como membros da banca: Prof. Dr. Lindomar Coelho Albuquerque, Dr. Marcus André de Souza Cardoso da Silva, Dr. Handerson Joseph, Dr^a. Carmentilla das Chagas Martins e Dr^a. Simone do Socorro Freitas do Nascimento, muito obrigado.

Por seu infinito amor e sabedoria, obrigado Padmasambhava.

ॐ नमो भगवते वासुदेवाय ॐ

MOBILIDADE. VIABILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM POLO DE ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TALENTO NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA

RESUMO

No século XXI, percebem-se grandes alterações no cenário internacional como consequência da integração transnacional e transcultural de atividades humanas. Mudanças que incluem novas tendências migratórias de estudantes, pessoas talentosas e profissionais a países com maior estabilidade política, econômica e social. Dentre os novos fluxos migratórios existe a mobilidade de pessoas com indicadores em Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD) como parte da migração global – fenômeno que na presente pesquisa se propõe denominar de *giftedness drain* ou “mobilidade de AH/SD”. O objetivo geral da pesquisa é analisar as expectativas de mobilidade de pessoas AH/SD na fronteira franco-brasileira e a viabilidade de implementação de um Polo de Atendimento às AH/SD e Talento (PAAH/ST) no município de Oiapoque. A base teórica adotada para alicerçar a pesquisa foi o Modelo de desenvolvimento da Superdotação e do Talento de François Gagné e a Teoria da Desintegração Positiva de Kazimierz Dabrowski. A metodologia utilizada na pesquisa está alicerçada numa perspectiva Interdisciplinar de tipo exploratória e explicativa com uma abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se entrevistas, diários de observação de aulas e aplicaram-se questionários – LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA, LIVIAHSD-ACC, QIIAHSD-A, QIIAHSD-Pr, QIIAHSD-R e QCCAE – aos estudantes e professores, incluindo os da educação especial, do ensino regular, técnicos pedagógicos lotados na escola e responsáveis dos estudantes da Escola Estadual Joaquim Nabuco, no município de Oiapoque; além de entrevistas desenvolvidas em uma escola particular, como também de profissionais do Centro de Atendimento às Altas Habilidades Superdotação no Estado de Amapá (CAAH/S). Como resultados, determinou-se que, para a implementação do PAAH/ST existe: viabilidade legal, ao ser congruente com a Lei 9394/96, o PNEE-EI/08, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009, a Resolução CNE 04/2009, o Decreto nº 7.611, e a Lei 13.005; e viabilidade operacional ao serem indicados três alunos e uma aluna para seu atendimento na sala de recursos multifuncionais do AEE na referida escola. As conclusões apontam, com base nas leis brasileiras, que a identificação dos estudantes AH/SD deveria ser, em primeira instância, no ambiente escolar, porém, a realidade é que nas escolas pesquisadas no Amapá são negadas, aos estudantes, essas experiências educacionais estimulantes e, portanto, estes sofrem de déficits para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Outro resultado aponta que a falta da indicação e de uma identificação eficaz desses estudantes influi no seu desejo constante de migrar a outros países à procura de melhores oportunidades educacionais. Finalmente, percebeu-se que a mobilidade de AH/SD ocorre em um padrão diferente dos fluxos migratórios regulares e, por isso, exige uma análise diferenciada.

Palavras Chave: Mobilidade; *Giftedness-drain*; Altas habilidades/superdotação; Talento; PAAH/ST.

MOBILIDAD. VIABILIDAD DE IMPLEMENTACIÓN DE UN POLO DE ATENDIMIENTO A LAS ALTAS CAPACIDADES Y TALENTO EN LA FRONTERA FRANCO-BRASILEÑA.

RESUMEN

En el siglo XXI se perciben grandes cambios en el escenario internacional como consecuencia de la integración transnacional y transcultural de actividades humanas. Cambios que incluyen nuevas tendencias migratorias de estudiantes, personas talentosas y profesionales a países con mayor estabilidad política, económica y social. Entre los nuevos flujos migratorios existe la movilidad de personas con indicadores en Altas Capacidades como parte de la migración global – fenómeno que en la presente investigación se propone denominar *giftedness drain*. El objetivo general de la investigación es analizar las expectativas de movilidad de personas con Altas Capacidades en la frontera franco-brasileña y la viabilidad de implementación de un Polo de Atención a las Altas Capacidades y Talento (PAAH / ST) en el municipio de Oiapoque. La base teórica adoptada para fundamentar la investigación fue el Modelo de desarrollo de la Superdotación y del Talento de François Gagné y la Teoría de la Desintegración Positiva de Kazimierz Dabrowski. La metodología utilizada en la investigación está fundamentada en una perspectiva Interdisciplinaria de tipo exploratorio y explicativo con un enfoque cualitativo. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron entrevistas, diarios de observación de clases y se aplicaron cuestionarios - LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA, LIVIAHSD-ACC, QIIAHSD-A, QIIAHSD-PR, QIIAHSD-R y QCCAE – a los estudiantes y profesores, incluidos los de la educación especial y de la enseñanza regular, técnicos pedagógicos y responsables de los estudiantes de la Escuela Estatal Joaquim Nabuco, en el municipio de Oiapoque; además de entrevistas desarrolladas en una escuela particular, así como de profesionales del Centro de Atención a las Altas Habilidades Superdotación en el Estado de Amapá (CAAH / S). Como resultado, se determinó que, para la implementación del PAAH / ST existe: viabilidad legal, al ser congruente con la Ley 9394/96, el PNEE-EI / 08, el Plan Nacional de Educación (PNE), el Decreto n° 6.571 / 2008, el Decreto CNE-CEB n° 13/2009, la Resolución CNE 04/2009, el Decreto n° 7.611, y la Ley 13.005; y la viabilidad operacional al ser indicados cuatro estudiantes para su atención en la sala de recursos multifuncionales del AEE en dicha escuela. En las conclusiones se apunta que, con base en las leyes brasileñas, la identificación de los alumnos con Altas Capacidades debería ser, en primera instancia, en el ambiente escolar, sin embargo, la realidad es que en las escuelas investigadas en Amapá son negadas, a esos alumnos, experiencias educativas estimulantes y, por lo tanto, sufren de déficits para el desarrollo de sus habilidades cognitivas. Otro resultado apunta a que la falta de la indicación y de una identificación eficaz de estos alumnos influye en su deseo constante de migrar a otros países en busca de mejores oportunidades educativas. Finalmente, se percibió que la movilidad de Altas Capacidades ocurre en un patrón diferente de los flujos migratorios regulares y, por eso, exige un análisis diferenciado.

Palabras Clave: Movilidad; *Giftedness-drain*; Altas capacidades; Talento; PAAH/ST.

MOBILITY. VIABILITY OF IMPLEMENTATION OF A GIFTEDNESS AND TALENT CARE CENTER AT THE FRANCO-BRAZILIAN BORDER

ABSTRACT

In the twenty-first century, there are major changes in the international scene due to transnational and transcultural integration of human activities. Changes that include new migratory trends of students, talented people and professionals to countries with political, economic and social stability. Among the new migratory flows there is the mobility of gifted people as part of the global migration – a phenomenon that in the present research proposes to be called “giftedness drain”. The purpose of the research is to analyse the mobility expectations of gifted and talented people in the Franco-Brazilian border and the feasibility of implementing a Giftedness and Talented people Care Center (PAAH / ST) in the municipality of Oiapoque. The theoretical basis used to support the research was François Gagné’s Model of Development of the Gifted and Talented and the Theory of Positive Disintegration by Kazimierz Dabrowski. The methodology used in the research is based on an exploratory and explanatory interdisciplinary perspective with a qualitative approach. As data collection instruments were used: interviews, class observation journals and questionnaires – LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA, LIVIAHSD-ACC, QIIAHSD-A, QIIAHSD-Pr, QIIAHSD-R and QCCAE – were applied to students and teachers, including those of special and regular education, pedagogical technicians and parents of Joaquim Nabuco’s school students (Oiapoque); Additionally other interviews were applied in a private school and at the High Abilities Attention Center in the State of Amapá (CAAH / S). As results: it was determined that, for the implementation of the PAAH / ST there is legal feasibility, as it is congruent with Law 9394/96, PNEE-EI / 08, the National Education Plan (PNE), Decree No. 6,571 / 2008, CNE-CEB No. 13/2009, CNE Resolution 04/2009, Decree No. 7,611, and Law 13,005; and operational feasibility when four students were indicated for their attendance at the Multifunctional Resources Center of the school. Within the conclusions, it is pointed out that based on Brazilian law, the identification of gifted students should be, in the first instance, in the school environment, but the reality is that in the schools surveyed in Amapá this kind of students are denied of experiences that stimulate them, and therefore suffer from deficits for the development of their cognitive abilities. Another result points out that the lack of indication and effective identification of these students influences their constant desire to migrate to other countries in search of better educational opportunities. Finally, it was found that the giftedness drain occurs in a different pattern from regular migratory flows and, therefore, requires a differentiated analysis.

Key words: Mobility; *Giftedness-drain*; Giftedness; Talent; PAAH/ST.

MOBILITÉ. VIABILITÉ DE LA MISE EN OEUVRE D'UN POLE DE ATTENTION AUX SURDOUÉS ET TALENTUEUX DANS LA FRONTIÈRE FRANCO BRASILIENNE

RESUMÉÉ

Au XXI^e siècle, l'intégration internationale et transculturelle des activités humaines a entraîné des changements majeurs sur la scène internationale. Transformations qui incluent les nouvelles tendances migratoires d'étudiants, de personnes talentueuses et de professionnels vers des pays jouissant d'une plus grande stabilité politique, économique et sociale. Parmi les nouveaux flux migratoires, il y a la mobilité des surdoués dans le cadre de la migration globale – un phénomène qui dans la présente recherche se nomme "giftedness drain" ou "mobilité de surdoués". L'objectif général de la recherche est d'analyser les attentes de mobilité des surdoués à la frontière franco-brésilienne et la faisabilité de la mise en place d'un pôle d'attention aux surdoués et talentueux (PAAH / ST) dans la municipalité d'Oiapoque. Les bases théoriques utilisées pour étayer la recherche étaient le modèle de développement des surdoués et des talents de François Gagné et la théorie de la désintégration positive de Kazimierz Dabrowski. La méthodologie utilisée dans la recherche est basée sur une perspective interdisciplinaire exploratoire et explicative avec une approche qualitative. En tant qu'instruments de collecte : interviews, journaux d'observation de classe et questionnaires - LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA, LIVIAHSD-ACC, QIIAHSD-A, QIIAHSD-Pr, QIIAHSD-R et QCCAE - ont été appliqués aux étudiants et aux enseignants, y compris ceux de l'enseignement spécial et normal, les techniciens pédagogiques et responsables des élèves de l'École publique Joaquim Nabuco, dans la municipalité d'Oiapoque; en plus des interviews développés dans une école privée, ainsi que des professionnels du Centre d'attention pour les compétences des surdoués dans l'État d'Amapá (CAAH / S). En conséquence, il a été déterminé que, pour la mise en œuvre du PAAH / ST, il existait: une faisabilité juridique conforme à la loi 9394/96, PNEE-EI / 08, Plan national d'éducation (PNE), décret n° 6 571 / 2008, loi CNE-CEB n° 13/2009, résolution CNE 04/2009, décret n° 7 611 et loi 13 005; et faisabilité opérationnelle lorsque quatre étudiants sont indiqués pour leur présence dans la salle des ressources multifonctionnelles de l'AEE dans ladite école. Dans les conclusions, il est indiqué que, conformément à la loi brésilienne, l'identification des surdoués devrait être, en premier lieu, dans l'environnement scolaire, mais la réalité est que, dans les écoles étudiées à Amapá, ces expériences éducatifs sont niées et donc ceux-ci souffrent de déficits pour le développement de leurs capacités cognitives. Un autre résultat souligne que le manque d'indication et d'identification efficace de ces étudiants influence leur désir constant de migrer vers d'autres pays à la recherche de meilleures opportunités d'éducation. Enfin, il a été constaté que la mobilité des surdoués se présente sous une forme différente de celle des flux migratoires réguliers et nécessite donc une analyse différenciée.

Mots-clés: Mobilité; *Giftedness-drain*; Surdoués; Talentueux; PAAH/ST.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| ABSD-RS | Associação Brasileira para superdotados do Rio Grande do Sul |
| AEE | Salas de Atendimento Educacional Especializado |
| AH/SD | Altas Habilidades/Superdotação |
| APAHS-DF | Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação do Distrito Federal |
| CAAHS- AP | Centro de Atendimento às AH/SD do Amapá |
| CEDEPAH | Centro de Desenvolvimento, Estudos e Investigações em Altas Habilidades |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CMET | Conferência Mundial sobre Educação para Todos |
| CNAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| ConBraSD | Conselho Brasileiro para Superdotação |
| DMGT | Modelo de Desenvolvimento das Altas Capacidades e do Talento |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| FAO | Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| IMD | Instituto pelo Desenvolvimento Gerencial |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIVIAHSD-EI | Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - Educação Infantil. |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAAHS | Núcleo de Atendimento às AH/SD |
| NUEEI | Núcleo de Educação Especial e Inclusiva |
| OEs | Sobreexcitabilidade |
| OIM | Organização Internacional para as Migrações |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PAAH/ST | Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento |
| PAHs | Pessoas com AH/SD |
| PNA | Programa Nacional de Acessibilidade |

| | |
|------------|---|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPDs | Pessoas com deficiência |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| QIIAHSD-A | Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (Aluno). |
| QIIAHSD-Pr | Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (Professor). |
| QIIAHSD-R | Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (Responsável). |
| SEED- AP | Secretaria de Estado da Educação do Amapá. |
| SIP | Sociedade Interamericana de Imprensa |
| S&P | <i>Standard and Poors</i> |
| TA | Termo de Assentimento |
| TBD | Teorias do <i>Brain Drain</i> |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDP | Teoria da Desintegração Positiva |
| TMI | Teorias da Migração Internacional |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Número de AH/SD no Brasil (2016) | 31 |
| Figura 2 Desenvolvimento dos termos relacionados à mobilidade de talento humano | 74 |
| Figura 3 Respostas à pergunta: em caso de oportunidade, deixaria Brasil para residir em outro país? (surveymonkey) | 161 |
| Figura 4. Respostas à pergunta: em caso de oportunidade, deixaria Brasil para residir em outro país? (Survio) | 161 |
| Figura 5 Respostas à pergunta: onde você iria? (surveymonkey) | 162 |
| Figura 6 Respostas à pergunta: onde você iria? (Survio) | 162 |
| Figura 7 Respostas à pergunta: Quanto tempo permaneceria fora do Brasil? (surveymonkey) | 163 |
| Figura 8 Respostas à pergunta: Quanto tempo permaneceria fora do Brasil? (Survio) | 164 |
| Figura 9 Respostas à pergunta: Você tem membros de sua família ou amigos que residem ou residiram em outro país? (surveymonkey) | 165 |
| Figura 10 Respostas à pergunta: Você tem membros de sua família ou amigos que residem ou residiram em outro país? (Survio) | 165 |
| Figura 11 Respostas à pergunta: Porque os brasileiros moram e trabalham em outro país? (surveymonkey) | 166 |
| Figura 12 Respostas à pergunta: Porque os brasileiros moram e trabalham em outro país? (Survio) | 166 |
| Figura 13 Respostas à pergunta: Considera que no Brasil existe a migração a outros países de pessoas talentosas, altamente qualificadas e educadas? (surveymonkey) | 167 |
| Figura 14 Respostas à pergunta: Considera que no Brasil existe a migração a outros países de pessoas talentosas, altamente qualificadas e educadas? (Survio) | 167 |

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|-----|
| Foto 1. Escola Estadual Joaquim Nabuco | 123 |
| Foto 2. Orla de Oiapoque | 127 |
| Foto 3. Horários do minicurso “AH/SD: Identificando talentos” | 134 |
| Foto 4. Minicurso horário da manhã | 135 |
| Foto 5. Minicurso horário da tarde | 136 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Remessas enviadas por imigrantes para familiares, 2009 a 2016 | 21 |
| Tabela 2. Fatores de repulsão e atração (<i>push-pull</i> factors) | 89 |
| Tabela 3. Análise Político do Brasil | 91 |
| Tabela 4. Análise Econômico do Brasil | 93 |
| Tabela 5. Análise Social do Brasil | 95 |
| Tabela 6. Análise Tecnológico do Brasil | 96 |
| Tabela 7. Análise Legal do Brasil | 97 |
| Tabela 8. Análise do Meio Ambiente no Brasil | 98 |

NOTAS E CONVENÇÕES NO TEXTO

- 1) Todas as fotos identificadas como “arquivo pessoal” são do autor do trabalho.
- 2) As traduções das citações em línguas estrangeiras (espanhol, inglês e francês) são do autor do trabalho.
- 3) Os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios. Utilizaram-se códigos com nomes e sobrenomes no intuito de proteger suas identidades e privacidades, mantendo-os no anonimato.
- 4) Os nomes das instituições e lugares nos quais foi realizada a pesquisa são todos verídicos à exceção da escola privada “Victor Hugo”.
- 5) Os substantivos migração e migrantes, e o verbo migrar para referir-se à mobilidade de pessoas de acordo com as observações de Faret: “[...] nem imigrantes nem emigrantes, eles são migrantes – ao utilizar esse termo, queremos ao mesmo tempo insistir na dimensão dinâmica do fato migratório e não estabelecer uma referência a um território” (FARET, 2003, p. 6). Neste sentido, através do texto se considerarão sinônimos tanto os termos sociedades de envio e países emissores, quanto sociedades de acolhimento e países receptores.
- 6) No relativo à Educação Especial utilizou-se o duplo termo “Altas Habilidades/Superdotação” para ser congruentes com a legislação vigente no Brasil, termo que foi adotado pela Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).
- 7) Tomando em conta o modelo DMGT de Gagné, o termo duplo “AH/SD” referir-se-á à superdotação, ou altas capacidades, geralmente manifestadas na infância; enquanto o termo “talento” aludirá o desenvolvimento – dessas capacidades (competências) –, alcançado geralmente na idade adulta. Portanto, ambos conceitos implicam um processo em que se distinguem dois momentos: no primeiro (AH/SD) observa-se o potencial, a capacidade – com ênfase no futuro; e, num segundo momento (Talentos), fase de realização de suas aptidões ou competências – com ênfase no presente.
- 8) Finalmente, devido ao fato de ser difícil construir um trabalho desta magnitude sem nenhum erro gramatical, apesar de ter todo o cuidado necessário, e no intuito de evitar o uso

sexista da linguagem e respeitar destarte a todas as pessoas envolvidas, utilizar-se-ão, no possível, termos genéricos como discentes ou estudantes (no lugar de alunos e alunas). Porém, em alguns parágrafos, pela falta de sinônimos, para evitar repetições exageradas, será empregada a regra gramatical da Língua Portuguesa, do masculino genérico.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | <u>INTRODUÇÃO</u> | 21 |
| 2 | <u>JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS</u> | 31 |
| 3 | <u>BASES LEGAIS DO ATENDIMENTO ÀS AH/SD E TALENTO</u> | 39 |
| 3.1 | HISTORICIDADE E AMPARO INTERNACIONAL | 39 |
| 3.2 | HISTORICIDADE E AMPARO NACIONAL | 42 |
| 4 | <u>AH/SD E TALENTO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO</u> | 48 |
| 4.1 | CONCEITOS RELACIONADOS ÀS AH/SD | 48 |
| 4.2 | O CONCEITO DE AH/SD | 51 |
| 4.3 | ALTAS HABILIDADES / ALTAS CAPACIDADES / SUPERDOTAÇÃO, SINÓNIMOS? | 54 |
| 4.4 | CONCEITOS UTILIZADOS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO | 61 |
| 4.5 | SUPORTE TEÓRICO ÀS AH/SD | 63 |
| 4.5.1 | MODELO DE DMGT DE FRANÇOYS GAGNÉ. | 64 |
| 4.5.2 | TEORIA DA DESINTEGRAÇÃO POSITIVA DE KAZIMIERZ DABROWSKI. | 65 |
| 4.6 | IDENTIFICAÇÃO DE AH/SD E TALENTO | 70 |
| 4.6.1 | INDICADORES DE AH/SD E TALENTO | 73 |
| 5 | <u>MOBILIDADE, <i>BRAIN DRAIN</i> E <i>GIFTEDNESS DRAIN</i></u> | 75 |
| 5.1 | CONCEITOS RELACIONADOS AO FENÔMENO DE <i>BRAIN-DRAIN</i> . | 76 |
| 5.2 | <i>GIFTEDNESS-DRAIN</i> / <i>BRAIN-DRAIN</i> | 79 |
| 5.3 | TEORIAS DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL | 82 |
| 5.3.1 | PERSPECTIVA NEOCLÁSSICA – MACRO. | 84 |
| 5.3.2 | PERSPECTIVA NEOCLÁSSICA -MICRO. | 85 |
| 5.3.3 | A NOVA ECONOMIA DA MIGRAÇÃO | 85 |
| 5.3.4 | A TEORIA DO CAPITAL SOCIAL. | 86 |
| 5.3.5 | A TEORIA DA CAUSALIDADE CUMULATIVA. | 87 |
| 5.4 | TEORIAS DO <i>BRAIN-DRAIN</i> | 88 |
| 5.4.1 | MODELOS MACRO NÍVEL (<i>MACRO NIVEL MODELS</i>) | 88 |
| 5.4.2 | MODELOS MESSO NÍVEL (<i>MESSO NIVEL MODELS</i>) | 89 |
| 5.4.3 | MODELOS MICRO NÍVEL (<i>MICRO NIVEL MODELS</i>) | 90 |
| 5.4.4 | MODELOS MULTINÍVEL (<i>MULTI NIVEL MODELS</i>) | 90 |
| 5.5 | ANÁLISE PESTLE DO BRASIL | 91 |
| 5.5.1 | ANÁLISE POLÍTICO. | 92 |
| 5.5.2 | ANÁLISE ECONÔMICO | 94 |
| 5.5.3 | ANÁLISE SOCIAL | 96 |
| 5.5.4 | ANÁLISE TECNOLÓGICO | 98 |
| 5.5.5 | ANÁLISE LEGAL | 98 |

| | |
|--|------------|
| | 19 |
| 5.5.6 ANÁLISE DO MEIO AMBIENTE NO BRASIL | 100 |
| 5.6 IMPLICAÇÕES DO <i>BRAIN-DRAIN</i> / <i>GIFTEDNESS-DRAIN</i> | 100 |
| 6 PESQUISA DE CAMPO | 108 |
| 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 108 |
| 6.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA | 109 |
| 6.2.1 LISTAS DE VERIFICAÇÃO DE AH/SD | 110 |
| 6.2.2 QUESTIONÁRIOS QIIAHS-D-A / QIIAHS-D-Pr / QIIAHS-D-R / QCCAE | 110 |
| 6.2.3 ENTREVISTAS | 111 |
| 6.2.4 DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO | 112 |
| 6.3 PLANEJAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO | 112 |
| 6.3.1 PRIMEIRA ETAPA | 112 |
| 6.3.2 SEGUNDA ETAPA | 113 |
| 6.4 LOCALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: OIAPOQUE | 115 |
| 6.5 ANTECEDENTES DA PESQUISA DE CAMPO DE ABRIL 2018 | 117 |
| 6.5.1 ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM NABUCO | 124 |
| 6.5.1.1 Análise da Organização da Escola | 126 |
| 6.5.1.2 Análise da Realidade Escolar | 128 |
| 6.5.1.3 Professores participantes da pesquisa | 133 |
| 6.5.1.4 Estudantes participantes da pesquisa | 134 |
| 6.6 COLETA DE DADOS | 135 |
| 6.7 ANÁLISE DE DADOS | 139 |
| 6.7.1 ESTUDANTES COM INDICADORES EM AH/SD | 140 |
| 6.7.1.1 Andreia Souza: dedicada aos estudos | 141 |
| 6.7.1.2 Iracema Cervera: concentração e foco são suas fortalezas | 146 |
| 6.7.1.3 Ricardo Rambal: espírito socialista | 149 |
| 6.7.1.4 Claudio Morais: seguindo os passos da Semana de Arte Moderno de 1922 | 153 |
| 6.7.2 EXPECTATIVAS DE MOBILIDADE DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE AH/SD NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA | 158 |
| 6.8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 170 |
| 6.8.1 PRODUTO DE APLICABILIDADE: PAAH/ST | 174 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 177 |
| 8 REFERÊNCIAS | 180 |
| 9 ANEXOS | 198 |

1 INTRODUÇÃO

Em períodos intermitentes entre 1993 e 1997 morei na fronteira entre México e Estados Unidos por motivos pessoais e profissionais¹ – a empresa em que trabalhava tinha seu escritório na cidade *El Paso* (Texas). Durante a minha estadia nessa região pude vivenciar a dinâmica de duas cidades fronteiriças² com notáveis contrastes: Ao Norte, *El Paso*, cosmopolita e segunda cidade mais segura dos Estados Unidos³. Ao Sul, no lado mexicano, Ciudad Juárez – como contraste, uma das mais violentas de México. Localidade com grandes contradições: representa para algumas pessoas a esperança da migração e para outras a ruína – condições que só podem ser expressadas por meio de duas hipérboles: *tan lejos de dios y tan cerca de los estados unidos* e *el gran sueño americano*⁴. Contudo, El Paso Texas é o representante:

[...] do mito nacional americano, segundo o qual a legitimidade da cidadania está quase ligada à imigração – o americano é um imigrante ou um descendente de imigrantes [...] a identidade dos americanos foi chamada por alguns de “identidade com hífen”: pode-se de fato ser “italo-americano”, “polono-americano”, “judeu-americano”, etc. [...] é preciso observar, no entanto, que o mito americano leva a considerar os índios, que não são, por definição, imigrantes, e os negros, cuja imigração foi forçada, como não sendo totalmente americanos (CUCHE, 1996, p. 66).

Desta maneira, continuando com os argumentos de Cuche (1996), o hispano-americano é considerado pelos cidadãos estado-unidenses⁵ como possuidor de uma cultura comum, de uma “cultura dos imigrantes” como um fenômeno preexistente a qualquer tipo de intercâmbio social – considera-se deste modo que para eles todos os migrantes são “mexicanos”:

¹ Nascido na Cidade de México.

² Denominadas pelos seus habitantes como cidades gêmeas (*twin cities*), porém “cidades binacionais pode ser um nome mais propício para essas cidades fronteiriças” (BUURSINK, 2001, p. 8).

³ O *ranking* é baseado pela companhia *SafeWise*, que alicerça os dados nas pesquisas do *Federal Bureau of Investigation* (FBI) de cidades maiores a 300,000 habitantes. Sendo Nova Iorque a primeira na lista. Disponível em: < <http://www.univision.com/noticias/noticias-de-eeuu/el-paso-y-ciudad-juarez-cielo-e-infierno-fotos> > acesso em: 07 outubro 2018.

⁴ “tão longe de Deus e tão perto dos Estados Unidos” e o “grande sonho americano”.

⁵ O emprego do termo “estado-unidense” é para não criar equívocos entre gentilícios: não podem ser denominados “americanos” porque criaria confusão com todos os países do continente americano; não podem ser considerados norte-americanos, porque internacionalmente Norte América está constituída por Canadá, Estados Unidos e México; e até o termo Estado-Unidense poderia criar confusão, uma vez que o nome oficial do México é: “Estados Unidos Mexicanos”.

O indivíduo não poderia escapar à sua cultura (de origem) da mesma forma que ele não pode escapar de seus caracteres genéticos. Nesta acepção, a noção de cultura funciona geralmente como um eufemismo de “raça” (“faz parte da sua cultura”, subentende-se “ele não pode nada contra isso”) [...] “culturas de origem” é um erro baseado em uma série de confusões. Inicialmente, confunde-se “cultura de origem” com cultura nacional. Raciocina-se como se a cultura do país de origem fosse única, ao passo que as nações de hoje não são culturalmente homogêneas. Não se analisa a especificidade cultural de cada grupo de emigrantes de um mesmo país (CUCHE, 1996, p. 228).

Ao utilizar esse termo, os cidadãos estado-unidenses não consideram as especificidades, a dinâmica, as influências da mobilização e do intercâmbio entre nações; nem a ressignificação dos processos culturais⁶. Uma migração que segundo Faret (2003), não pode só ser analisada como uma soma de práticas individuais, já que é importante ter em conta a sua dimensão comunitária – destacam-se os fluxos migratórios como redes de apoio em diferentes escalas. A migração, neste sentido, não pode só ser localizada na fronteira, existem grandes redes de apoio ao migrante desde o centro do México, e inclusive desde estados localizados ao sul do país⁷.

Um exemplo do parágrafo precedente é a cidade de San Diego, no Estado de Guanajuato (México) onde, utilizando uma metonímia: a narrativa popular estabelece a intenção de morar “na sua cidade gêmea” (San Diego Califórnia). No início dos anos oitenta, San Diego (Guanajuato) era um pequeno povoado com uma população menor de cinco mil habitantes⁸ maioritariamente masculina que, na primeira oportunidade, migrava aos Estados Unidos para melhorar sua condição socioeconômica. Um povoado com casas feitas de adubo e ruas sem pavimentação que ficavam alagadas e cheias de lama na temporada de chuvas; ruas transitadas por cavalos, carroças e burros de carga que levavam e traziam produtos agrícolas. Cidade natal do meu padrasto, que, nos idos dos anos 1950, migrou aos Estados Unidos ao alcançar a maioria – é tradição das famílias mexicanas desta localidade que os

⁶ “A fronteira como lugar é um espaço intercultural de produção de identidades, alteridades, estereótipos e formas de discriminação, mas também de convivências, relações de parentescos, trocas culturais e simbólicas variadas com os vizinhos imediatos e com outros grupos étnicos e nacionais que vivem nessas cidades fronteiriças (CARDIN: ALBUQUERQUE, 2018, p. 119).

⁷ Entre 1942 e 1964 aproximadamente 4,5 milhões de mexicanos migraram ao território estado-unidense: a partir do *Programa Bracero* promovido pelo governo dos Estados Unidos (é interessante que também foi promovido para os haitianos em Cuba e República Dominicana nas décadas de 1920, 1930, 1940). Programa que procurava mão de obra barata para trabalhar no território estado-unidense. O programa começou com o apoio do governo mexicano, ao trasladar mil camponeses mexicanos para trabalhar na região de Stockton, Califórnia (1942). Laurent Faret no livro *Les Territoires de la Mobilité* (2003) comenta esse período no México: “A construção da ferrovia desempenha um papel importante [...] para as possibilidades de contato com o exterior [...] neste contexto, a mobilidade das pessoas nos estados da região se expande rapidamente, a tal ponto que a mão-de-obra é escassa para as culturas locais no início do século [...] a informação sobre a possibilidade de ganhar salários extraordinários de fato, circulava cada vez mais (p. 35-36).

⁸ Atualmente 39,668 habitantes segundo o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015, p. 97).

filhos migrem ao exterior para enviar dinheiro aos familiares que ficam, geralmente as mulheres da família⁹.

Como consequência da migração, o Investimento Estrangeiro Direto¹⁰ (IED) e os fluxos financeiros (atividades bancárias e transações financeiras)¹¹ constituíram-se além de uma fonte de desenvolvimento: em uma força de transformação para San Diego (México)¹².

Tabela 1 – Remessas enviadas por imigrantes para familiares, 2009 a 2016 (milhões de dólares).

| Año | Enero-marzo | Abril-junio | Julio-septiembre | Octubre-diciembre |
|------|-------------|-------------|------------------|-------------------|
| 2009 | 500 | 528 | 497 | 420 |
| 2010 | 433 | 555 | 525 | 468 |
| 2011 | 473 | 582 | 587 | 514 |
| 2012 | 500 | 632 | 516 | 491 |
| 2013 | 452 | 568 | 509 | 478 |
| 2014 | 489 | 564 | 544 | 499 |
| 2015 | 509 | 586 | 613 | 554 |

Fonte: INEGI (2015).

O montante das remessas recebidas no Estado de Guanajuato, entre os anos 2009 e 2016, contribuiu para que o povoado se transformasse em uma cidade¹³ (tabela 1). A mudança foi notória: carros importados circulando nas ruas, casas de dois ou três andares com amplos jardins equipadas com antenas parabólicas de *Direct-TV*, *SKY*, aparelhos eletrodomésticos, e todo tipo de equipamento importado.

Sem dúvida, este fator familiar contribuiu para a primeira escolha da área da minha graduação (Administração Turística) e posteriormente a minha moradia em Ciudad Juárez; influenciadas pelas histórias familiares e pelo contato com pessoas que viajaram ao exterior: parentes, amigos, vizinhos ou conhecidos que, ao migrar, eram lembrados desde a perspectiva da saudade, da nostalgia – criando uma imagem positiva de suas aventuras, histórias, virtudes e talentos. Expressões orais que predominantemente utilizavam o pretérito imperfeito do subjuntivo ao expressarem as probabilidades e acontecimentos condicionados

⁹ Existem 85 homens por cada 100 mulheres (INEGI, 2015).

¹⁰ *Foreign Direct Investments* (FDI).

¹¹ “[...] a migração tem um significante impacto positivo em empréstimos bancários” (RAPOPORT, 2016, p. 17).

¹² Os IED “passaram a ser mesuráveis e emergiram como uma importante fonte de capital para países emergentes e em desenvolvimento” (RAPOPORT, 2016, p. 9).

¹³ Na atualidade, o nome de San Diego aparece nos mapas mexicanos rodoviários – há pouco tempo atrás, os mapas não incluíam o povoado de San Diego.

pela presença dos migrantes: “se eles estivessem aqui as coisas seriam melhores”, “se ele não tivesse migrado, seu talento teria ajudado a nossa família”, ou inclusive: “se meu irmão não tivesse ido embora, ele teria concluído seus estudos e seria um ótimo profissional”. Um fato era real: as famílias acreditavam que esses migrantes seriam muito importantes na sua cidade natal.

Nos primeiros anos do século XXI, uma experiência laboral que me marcou foram os três anos que trabalhei na cidade de México na empresa *Asesoría en Programas y Proyectos Técnicos S.A. de C.V.* como assessor técnico, onde tive a oportunidade de me desenvolver na área da minha primeira graduação. Nessa empresa coordenei projetos técnicos para a Secretaria de Educação que incluíam um programa de treinamento, um manual do facilitador, um manual do participante e um vídeo utilizando – materiais alicerçados com base nos conceitos de competências laborais e teorias do desenvolvimento do talento humano.

Posteriormente, no ano 2004, ao ingressar no curso de graduação em psicologia – orientada à prática clínica e educacional, as teorias anteriormente mencionadas influíram nos tópicos que foram de especial interesse para a minha formação: o fenômeno da violência escolar e o desenvolvimento do talento humano. Nesse processo, tive a oportunidade de morar durante onze anos no município de Los Cabos, no Estado de Baja California Sur, onde fiz seu estágio em psicologia no Centro de Saúde de San José del Cabo e trabalhei no Instituto *Sud-Californiano* da Mulher e no Conselho Municipal da Mulher como Psicólogo do projeto comunitário no “Módulo de Atenção Rural com Assistência às Mulheres e Vítimas de Abuso Sexual e Violência Familiar e Apoio às Famílias”. Experiência que foi determinante para conhecer outra realidade: uma grande quantidade de pessoas que por diversas motivações – falta de recursos, problemas familiares, procura de oportunidades, etc. –, decidiam “se arriscar” e cruzar a fronteira de Tijuana para chegar a San Diego (Estados Unidos) – sincronicamente, a vida me levou a repetir o itinerário: “todos os caminhos levam a Roma”, aliás a San Diego Califórnia.

As experiências narradas e os empregos posteriores como professor na Universidad de Tijuana (CUT) e na Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) foram determinantes para aprofundar por um lado, no tópico da violência escolar (*bullying*) e por outro, no tema do talento humano e das Altas Capacidades. Inicialmente o principal foco de pesquisa esteve centrado no *bullying* e seus impactos na vida escolar, posteriormente, meu

interesse se deslocou aos seus impactos socioeducativos e emocionais, este último tópico incluído como matéria de pesquisa nas aulas de psicologia educacional que ministrei na universidade.

Pouco antes da minha vinda ao Brasil, durante a pesquisa anteriormente mencionada, a leitura da tese da Doutora em Educação, Marcília de Moraes Dalosto, “O aluno com Altas Habilidades /Superdotação e o *Bullying*: manifestações, prevalência e impactos” (2011) teve grande influência na minha seguinte escolha do tema de pesquisa: o objetivo da tese da doutora era:

[...] investigar se os alunos com altas habilidades / superdotação são afetados pelo fenômeno *bullying* nas escolas de ensino regular, bem como identificar as manifestações, a prevalência e os impactos dessa prática na vida desses alunos e nas suas escolhas (DE MORAIS, 2011, p. 7).

Entre os anos 2012 e 2014 tive a possibilidade de observar o fenômeno da mobilidade a partir da minha própria experiência a procura de oportunidades no Brasil tanto laborais quanto acadêmicas (estas últimas tiveram que esperar mais de quatro anos por situações burocráticas). Posteriormente, já estabelecido no Brasil, e com intuito de dar continuidade à pesquisa, participei do Curso de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) numa Perspectiva Inclusiva, organizado e ministrado por Psicólogos, Pedagogos, Assistentes Sociais e Professores do Centro de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação do Amapá (CAAH/S) em maio de 2014, na cidade de Macapá, Estado do Amapá, Brasil. Evento que foi alicerçado em discussões e debates acerca dos temas: características do aluno com indicadores de AH/SD; processo de identificação do aluno com indicadores de AH/SD; Políticas inclusivas para AH/SD; e atividades de enriquecimento para alunos com indicadores de AH/SD. Como reflexão direta do curso, escrevi, a quatro mãos com minha esposa, os artigos: “A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com Altas Habilidades / Superdotação” (2015) e “Altas Habilidades / Superdotação: um olhar para o desenvolvimento cognitivo, ajuste emocional e seus impactos na vida profissional” (2016).

A primeira conclusão apresentada nesses artigos, foi que as características diferenciadas de tipo intelectuais, sócio emocionais e comportamentais que possuem as pessoas com indicadores em AH/SD, as tornam mais vulneráveis ao *bullying*. Estudantes com essas características são usualmente escolhidos pelas suas diferenças individuais¹⁴.

¹⁴ O AH/SD pode apresentar o que se conhece como dissincronia: uma disparidade entre o seu

Nesse sentido, o estudo *Perfil del niño superdotado en México* (2012) detectou que as crianças com Superdotação são as que mais sofrem o acoso escolar – 82% sofreram violência escolar nos seus entornos educativos¹⁵.

Outra inquietação proveniente das pesquisas sobre violência escolar, foi a descoberta de que em muitos casos de homicídios em massa, os assassinos possuíam um grau alto de inteligência, como o caso de Barry Loukaitis, aluno de quatorze anos, que manteve como reféns onze estudantes e uma professora na escola de Moses Lake (Washington), para posteriormente matá-los em fevereiro de 1996. Um estudante com honrarias, com um QI alto, tal como o Dr. Langman se refere a seguir:

Um dos aspectos fascinantes dos atiradores escolares é que muitas vezes são bons estudantes. Ao contrário do que esperamos, não são crianças que estão no limite do espectro acadêmico. Os atiradores escolares não são fracassos acadêmicos – são brilhantes e, às vezes, até superdotados. Dylan Klebold passou vários anos em um programa para crianças superdotadas. Michael Carneal tinha um QI na faixa superior. Eric Harris foi um bom aluno que participou ativamente da aula e recebeu elogios consistentes de seus professores (LANGMAN, 2009, p. 1).

Outros massacres aconteceram em diferentes regiões do mundo: Littleton (Colorado) quando catorze estudantes e um professor foram mortos e vinte e três alunos foram feridos na escola Columbine, por Eric Harris e Dylan Klebold, no dia 20 de abril de 1999 ou a vivida na Escola Municipal do Rio de Janeiro “Tasso da Silveira” onde um ex-aluno invadiu o colégio e matou 12 estudantes no dia 7 de abril de 2011.

No final do ano de 2016, fiz um pré-projeto de investigação para candidatar-me na Pós-Graduação em Estudos de Fronteiras da Universidade Federal do Amapá (PPGEF-UNIFAP). A linha de pesquisa trabalhada pelo doutor Handerson Joseph “Migrações internacionais; Mobilidade transfronteiriça; diásporas; pós-colonialismo; Relações Étnico-raciais” foi idônea para a investigação. Assim sendo o pré-projeto de pesquisa apresentado à banca vinculava os tópicos de mobilidade fronteiriça e migrações internacionais com a saída de talento humano e pessoas com indicadores em AH/SD. O título do pré-projeto de pesquisa na época foi “Emigração de Altas Habilidades/Superdotação na Fronteira Brasil-Guiana Francesa: Práticas de Identificação e Impacto Socioeconômico”.

desenvolvimento cognitivo e maturidade física ou emocional, o que será percebido pelos seus colegas como uma diferença que pode torna-los alvos de violência.

¹⁵ *Centro de Atención al Talento* (CEDAT). Disponível em: < <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/866082.html> > acesso em: 07 outubro 2018.

Em setembro de 2017, após terminar o primeiro semestre das disciplinas do mestrado, iniciei a pesquisa bibliográfica e de campo com o objetivo de conhecer a real situação do atendimento na Educação Especial¹⁶ no Estado do Amapá, nas principais instituições educativas estatais.

Finalizadas as disciplinas do segundo semestre e com base nos resultados da pesquisa de campo e bibliográfica preliminares¹⁷, surgiu a inquietação de criar uma alternativa ao fenômeno de *brain drain*, isto é, a saída de pessoas com às Altas Habilidades/Superdotação e Talento brasileiro ao exterior. Como primeiro passo observei a necessidade de indicar oportunamente essas pessoas AH/SD – e posteriormente o talento brasileiro, para aproveitar as suas características no Brasil.

Deste modo cogitei a necessidade de um Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento (PAAH/ST) na fronteira franco-brasileira, na cidade de Oiapoque onde, pelos motivos apontados nas entrevistas da pesquisa de campo realizadas no mês de setembro de 2017, não se realiza o atendimento real a essas pessoas. Isto posto, o projeto tem o intuito de contribuir no âmbito das ciências humanas e sociais, colocando o talento brasileiro como fator de desenvolvimento econômico, cultural e social tanto regional (favorecendo a cooperação binacional entre Brasil e Guiana Francesa), quanto nacional (em todo o território brasileiro). À vista disso, o objetivo geral da pesquisa é analisar as expectativas de mobilidade de pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na fronteira franco-brasileira e a viabilidade de implementação de um Polo de Atendimento às AH/SD e Talento (PAAH/ST) no município de Oiapoque, AP.

O objeto de pesquisa, portanto, foi analisado desde duas dimensões: humana, a saber, o reconhecimento e definição dos sujeitos alvos a serem investigados (estudantes de ensino fundamental e médio com indicadores em AH/SD); e dinâmica, a saber, o fenômeno de *giftedness drain* ou mobilidade de AH/SD na fronteira franco-brasileira. O campo no qual

¹⁶ O MEC, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08) onde “a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2007, p. 15).

¹⁷ As quais, *a priori*, evidenciam as condições atuais das pessoas com indicadores em AH/SD e o talento brasileiro na fronteira franco-brasileira, onde o atendimento do NAAH/S é inexistente, por motivos econômicos apontados na entrevista. Assim sendo, existe uma distância significativa entre o que a legislação estabelece, no relativo à inclusão e Educação Especial, e a real identificação e atendimento dessas pessoas no município de Oiapoque. Fator que, desde a perspectiva do autor influi tanto, no não aproveitamento do talento existente no território nacional, quanto, na mobilidade de talento brasileiro ao exterior à procura de novas oportunidades.

se analisaram essas dimensões foi a Cidade de Oiapoque, AP.

Na sua dimensão humana, na parte três (3) deste relatório se apresentam as bases legais do atendimento às AH/SD e talento observando tanto a perspectiva do amparo internacional quanto do nacional, visando atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa, a saber – realizar uma cronologia de leis, decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/MEC em matéria da implementação e funcionamento das salas ou núcleos de atendimento educacional especializado às AH/SD.

A seguir, na parte quatro (4) do relatório, com base nas diretrizes legais, se analisa o componente humano do *giftedness drain*: pessoas talentosas ou com indicadores em AH/SD. Porém, o primeiro empecilho para definir os sujeitos alvos de estudo da pesquisa, foi desemaranhar os múltiplos conceitos relacionados ao tema¹⁸ – “atualmente, a área das altas habilidades/superdotação (AH/SD) é permeada por indefinições e conflitos, a começar pela própria terminologia que a define” (MARTINS, 2013, p. 33). Nesse intuito, se fez uma revisão dos conceitos relacionados ao tema de pesquisa e posteriormente se definiu a terminologia que foi utilizada no corpo do texto – respeitando as definições empregadas no contexto brasileiro pelo Ministério de Educação e pela legislação vigente.

Na revisão da terminologia, inicialmente se considerou a proposta de James H. Borland (1986) que pondera que não é necessário ter um conceito de AH/SD. A seguir se analisaram os termos: criança precoce, criança prodígio e gênio, para posteriormente dialogar sobre os vocábulos de Altas Habilidades, Superdotação e talento, tomando em conta os conceitos utilizados no território brasileiro. O seguinte passo, após definir a terminologia mais adequada para ser empregada (a saber, os conceitos de AH/SD e Talento), se apresentam o Modelo de Desenvolvimento das Altas Capacidades e do Talento (DMGT pelas suas siglas em inglês) de François Gagné (1986) e a Teoria da Desintegração Positiva de Kazimierz Dabrowski (1964) para finalmente comentar-se os indicadores de AH/SD a serem observados no processo de indicação na pesquisa de campo.

Na análise da dimensão dinâmica da pesquisa, foi considerando que o fenômeno do *giftedness drain* é um tema muito complexo, abrangente e multifacetado que requer ser delimitado para facilitar seu estudo. Nesse intuito, na parte cinco (5) deste relatório, se

¹⁸ Surgem conceitos como “altas habilidades”, “superdotação”, “sobredotação”, “talento”, “precocidade”, “prodígio”, “gênio”, termos que têm sido utilizados no campo da Educação Especial, no intuito de aludir a sua população alvo de análise. Vocábulos que em certas ocasiões são utilizados como sinônimos por alguns pesquisadores, enquanto para outros possuem definições diferentes.

analisam os conceitos relacionados ao fenômeno tanto do *brain drain* quanto do *giftedness drain* para posteriormente considerar¹⁹ as teorias da migração internacional (perspectiva neoclássica, nova economia da migração, capital social e causalidade cumulativa) e as teorias do *brain drain* (modelos macro, *meso*, micro e multinível) no intuito de observar os fatores de repulsão e atração (*push-pull factors*) que atrelam o talento humano ao nível de desenvolvimento econômico dos países emissores e receptores. Nessa linha de ideias, para sustentar esses fatores, se apresenta a análise PESTLE do Brasil (político, econômico, social, tecnológico, legal e do meio ambiente) desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo para finalmente ponderar as implicações do fenômeno do *brain drain/giftedness drain* no Brasil.

Na parte seis (6) se analisa a pesquisa de campo realizada no mês de abril (2018) que foi organizada no formato de um *workshop* como uma estratégia para motivar a participação dos docentes da escola. Por um lado, o *workshop* visava atingir o segundo objetivo específico da pesquisa – indicar a existência de estudantes com características de AH/SD na Escola Estadual Joaquim Nabuco na fronteira franco-brasileira no Município de Oiapoque- AP, e por outro lado, também apontava atingir o terceiro objetivo específico da pesquisa, a saber – estudar as expectativas de mobilidade de estudantes com indicadores de AH/SD do município de Oiapoque em escala regional ou internacional.

A premissa para escolher os instrumentos utilizados no *workshop* foi que estivessem alicerçados em teorias ou modelos das AH/SD, que respeitassem a terminologia proposta na investigação e que observassem as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UNIFAP. Destarte foram escolhidos os questionários e as listas de verificação elaborados por Freitas e Perez (2016). Outros instrumentos empregados foram diários de observação e entrevistas.

Finalmente apresentam-se os resultados da pesquisa com base nos dados, informações e conteúdos obtidos na execução das atividades para atingir os objetivos geral e específicos. Assim, almejando contribuir no âmbito das ciências sociais com o conceito de transferência de conhecimento “que não somente compreende os aspectos de produto físico e o conhecimento interligado ao mesmo” (CASTRO MARTINEZ et al. 2008, p. 620), e no intuito que exista um elo entre o conhecimento obtido e a prática para melhorar as condições

¹⁹ A pesquisa relacionada ao fenômeno de *brain drain* e a mobilidade internacional é muito ampla, porém pela falta de literatura para analisar o fenômeno de *giftedness drain*, optei por utilizar essas teorias no intuito de analisar a mobilidade de AH/SD.

de vida das pessoas AH/SD e talentosas em particular, bem como de toda a população em geral, se apresenta a sua aplicabilidade, ou produto técnico, a saber – o PAAH/ST na fronteira franco-brasileira que observa as AH/SD e o talento brasileiro como fator de cooperação transfronteiriça e de desenvolvimento regional e nacional.

2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Na atual conjuntura econômica, política e social internacional, a migração massiva de talentos, ou *brain drain*, pode ser analisada tanto como um benefício²⁰, quanto como uma ameaça para os países em desenvolvimento; contudo, George B. Baldwin considera que é um paradoxo que a saída de talento constitua um prejuízo para uma nação, e ao mesmo tempo, a sua permanência não signifique um lucro para a mesma (BALDWIN, 1970). O autor, neste sentido analisa a dicotomia em relação à mobilidade de pessoas.

[...] a produção desses profissionais muitas vezes não é aproveitada pelos países subdesenvolvidos onde trabalham [e estudam]. Portanto, é comum a existência de produtos inventivos [e inovadores] que não são usados e, mais tarde, são incorporados pelos países desenvolvidos (TOSTA, 1972, p. 17).

Seguindo a lógica de Baldwin (1970), por um lado, o *brain drain* pode ter consequências a longo prazo para a prosperidade do Brasil, nesse sentido é importante conservar e desenvolver o capital humano talentoso que existe no país. O primeiro passo para alcançar esse objetivo implicaria a identificação oportuna das crianças com indicadores de AH/SD e a identificação do talento em geral, já que “ser capaz de identificar, [conservar], atrair e desenvolver o capital humano é cada vez mais importante para organizações de negócios, científicas [educacionais] e técnicas enquanto procurem ser competitivas” (ABAD, 2016, p. 104).

A escola é a primeira instituição²¹ que pode identificar essas pessoas AH/SD, devido a sua função social mais importante ser a formação de cidadãos cômicos e participativos da realidade em que vivem. Pessoas que possam participar ativa, informada e conscientemente da vida social, política e econômica do país na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito às diferenças individuais, e com um sentido de inclusão.

²⁰ O fenômeno de *brain drain* pode ser analisado a partir de uma perspectiva positiva, como argumentam Docquier (2012) e Rapoport (2016), no que concerne às oportunidades de intercâmbio, fluxos de capital e transferências de tecnologia para os países em desenvolvimento. Os autores referem-se ao talento humano que pode ser analisado sob essas perspectivas, porém, o *giftedness drain* implicaria a perda não somente dessas pessoas, mas também a de seus talentos, em detrimento do país de origem.

²¹ Poder-se-ia argumentar que a família é a primeira instituição, porém seus integrantes nem sempre possuem os conhecimentos necessários para identificar as AH/SD. Assim, a escola é a instituição, que por decreto de lei, tem a obrigação de identificar os estudantes da Educação especial.

Esse é o sentido da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que garante a oportuna identificação e atendimento de estudantes com indicadores de AH/SD, e a implementação e funcionamento de: Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Núcleos de Educação Especial e Inclusiva (NUEEI); Núcleos de Atendimento às AH/SD (NAAHS).

No caso específico do Estado de Amapá, existe o Centro de Atendimento às AH/SD – CAAHS localizado na cidade de Macapá, criado no ano 2005. Centro, que, com base na entrevista realizada em setembro à professora Bernardette Souza²², lotada na Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA) do CAAH/S, não oferece atendimento ao município de Oiapoque por questões de ordem econômicas, uma vez que “não há uma contrapartida para realizar esses deslocamentos; os professores devem usar seus automóveis e gasolina” (SOUZA, setembro de 2017, Macapá).

O tema da inclusão escolar sobre a perspectiva da diversidade é fundamental para que a identificação de estudantes AH/SD e talentosos seja efetivada. Mas de que inclusão estamos falando? Se ainda existem escolas que não indicam seus estudantes com AH/SD, se existem Núcleos de Atendimento às Altas Habilidades, que por falta de recursos não podem atendê-los, e inclusive, existem escolas que desconhecem ou ignoram que estes discentes fazem parte do público alvo da Educação Especial – como foi evidenciado nas entrevistas de campo feitas no contexto do I Seminário Internacional: “A Fronteira Franco-Brasileira em Debate: Velhas e Novas Questões”, onde a diretora de uma escola estadual do município de Oiapoque confirmou que até o momento da entrevista, não tinham sido indicados estudantes AH/SD.

Provavelmente pareceria que a não indicação de discentes AH/SD nas escolas Estaduais de Oiapoque se deve à distância de sua localização da capital do Estado, porém, os dados a nível nacional confirmam essa tendência em todo o território brasileiro: se consideramos que Associação Brasileira para superdotados do Rio Grande do Sul (ABSD-RS), estima um índice de 7,78% de estudantes com indicadores AH/SD²³ (NEGRINI, 2008,

²² O nome da professora é fictício para garantir o seu anonimato.

²³ Existe o mito que indica que Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que os alunos com indicadores em AH/SD constituem entre um 3,5 a um 5% da população escolar brasileira, o qual é utilizado em quase todas as pesquisas relativas ao tema. Porém, no intuito de investigar sua fonte original não foi possível encontrar essa porcentagem. As referências indicam que o dado foi publicado na revista da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) denominada “*Youth and Skills. Putting education to work*” (*EFA Global Monitoring Report 2012*), mas infelizmente nessa publicação não aparece o dato referido às AH/SD. Consideramos que o mito nasce junto com o relatório feito, e entregue ao Congresso dos Estados Unidos: *Education of the Gifted and Talented* (conhecido como Relatório de Marland) que comenta: “*It can be*

p. 278), e que o Censo Escolar da Educação Básica informa a existência de 15,751 estudantes com AH/SD em classes regulares (figura 1) de um total de 48,8 milhões de matrículas registradas (INEP BRASIL, 2016); podemos inferir que faltam mais de dois milhões de estudantes AH/SD a serem identificados no Brasil (ABAD; ABAD, 2015).

Figura 1 – Número de AH/SD no Brasil (2016).



Fonte: Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação do DF (APAHS-DF).

Essa falta de indicação oportuna de pessoas AH/SD e talentosas no Brasil, “por inabilidade ou por desinteresse institucional” (ABAD; ABAD, 2015, p. 31), em especial na fronteira franco-brasileira, pode leva-os à mobilidade ao procurem oportunidades em outro país²⁴. Contudo, o mais preocupante desse descaso, refere-se à possibilidade dessas pessoas AH/SD tornarem-se problemáticos, podendo “apresentar comportamento social inadequado, hostilidade, agressão com relação aos outros e delinquência social, [...] autoconceito

assumed that utilization of these criteria for identification of the gifted and talented will encompass a minimum of 3 to 5 percent of the school population” (MARLAND, p. 2). Contudo, existem estudos baseados em pesquisas formais e não em assunções, que advertem uma porcentagem maior, como o da Associação Brasileira para superdotados do Rio Grande do Sul (ABSD-RS), realizados no ano de 2001, no qual evidencia um índice de 7,78% de alunos AH/SD” (NEGRINI, 2008, p. 278). Inclusive, “há várias referências teóricas que sugerem porcentagens maiores quanto à expectativa da presença dos alunos AH/SD na rede educativa brasileira, “esta porcentagem pode atingir de 15 a 30% da população quando são incluídos aspectos como: liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas” (VIRGOLIM, 2007, p. 58).

²⁴ É provável que o fato de muitos brasileiros mudarem sua residência às zonas fronteiriças, ocorre devido à procura de oportunidades para conseguirem melhores condições de vida. Isto com base no item da qualidade de vida, no qual os países mais desenvolvidos ocupam melhores posições: Pode-se exemplificar através dos casos de migração de brasileiros à Guiana Francesa: a França está no lugar 23º do relatório, enquanto Brasil ocupa a posição 54º. (IMD WORLD COMPETITIVENESS CENTER, 2016, p. 94).

negativo, insegurança e sentimentos gerais de inadequação” (VIRGOLIM, 2014, p. 588). Esse envolvimento em atividades irregulares apontado por Virgolim tem sido investigado por Kenneth Seeley da Universidade de Denver, com apoio do Escritório de Justiça para a Prevenção de Delinquência Infantil (USA), quem cita os resultados do projeto conduzido pela autora, relacionado com o sistema judiciário juvenil. A pesquisadora refere que:

[...] existem um número substancial de jovens superdotados nesta população específica; esses jovens têm características únicas; suas capacidades não são associadas com um alto rendimento na escola [...] têm menos probabilidade de serem identificados; as suas características escolares e familiares não estavam relacionadas com suas capacidades (SEELEY, 1984, p. 69).

Com base nesses resultados, podemos entender a perspectiva de Baldwin (1970), que a permanência das AH/SD ou do talento pode não significar um lucro para o país: e como pode ser de outra maneira? Já que, como foi apontado, se ainda não foram identificados mais de dois milhões de estudantes com características de AH/SD. Discentes que, por descaso ou desconhecimento podem ser parte da grande quantidade de pessoas que abandonam seus estudos: “O Escritório de Educação dos EUA tem estimado que entre 25 a 30% do abandono escolar é de estudantes AH/SD – Relatório do Congresso 1971” (SEELEY, 1984, p. 64). Assim, pode-se inferir que esses estudantes não encontram o apoio e compreensão necessários para o desenvolvimento de suas capacidades.

Num estudo elaborado por King (1980), relacionado com a propensão dessas pessoas converterem-se em engajar-se em atividades ilícitas, o autor considera que o fator mais importante é a relação inversamente proporcional entre o apoio do ambiente (*environmental support*) e a propensão à delinquência (*delinquency proness*)²⁵. Logo, outra das conclusões dessa pesquisa é que “os sujeitos com possibilidades de converterem-se em delinquentes, e que possuem indicadores em AH/SD [...], não foram percebidos como AH/SD pelos seus professores e companheiros, mesmo tendo altos resultados de habilidade intelectual” (SEELEY, 1984, p. 65).

Mas, o mais interessante da pesquisa refere-se à quebra do paradigma da relação entre a pobreza e da falta de oportunidades com a delinquência. Em um estudo realizado por Caplan (1964), identificou que um entre cada quatro pessoas envolvidas em atividades

²⁵ O principal resultado foi que, à medida que o apoio ambiental percebido de uma criança diminuiu, o pronunciamento da delinquência aumentou (*The main result was that as a child's perceived environmental support decreased, delinquency proness rose*) (KING, 1980, *apud* SEELEY, 1984).

ilícitas com indicadores em AH/SD²⁶ provinham de famílias com alto poder de renda: “os pais de uma quarta parte dos delinquentes eram executivos ou profissionais. Alguns deles com fortunas acima do milhão de dólares” (SEELEY, 1984, p. 66).

O estudo também aponta que existem diferentes fatores para que essa pessoa se envolva em atividades ilícitas: traços de personalidade que podem predispor-lo a condutas antissociais, condições ambientais e seu estilo de AH/SD²⁷. Nesse sentido, quantas pessoas AH/SD encontram-se em risco de engajar-se nessas atividades? Quantas entre essas pessoas, ao não encontrar apoio na escola, decidem ingressar a ambientes onde não é exigida uma formação – onde podem utilizar suas AH/SD em atividades ilícitas? E, no referente à fronteira franco-brasileira, estarão envolvidas em atividades irregulares tanto no Brasil quanto na Guiana Francesa ocasionando problemas de ordens jurídicas, sociais e políticas internacionais – redes de garimpo ilegal, redes de exploração sexual de mulheres, crianças e adolescentes; tráfico humano, de armas, de drogas ou de biodiversidade?

Outro caminho da lógica de Baldwin (1970), refere-se ao talento humano: um fator que pode estar relacionado ao não aproveitamento profissional no Brasil e se deve “geralmente aos Departamentos de Recursos Humanos não possuírem informações suficientes das pessoas AH/SD [ou talentosas], e poucas vezes canalizam seus trabalhadores para serem atendidos às instâncias adequadas” (ABAD; ABAD, 2015, p. 103), ocasionando que estes “desenvolvam tarefas ou atividades rotineiras, que estão aquém de sua capacidade de desempenho” (PÉREZ, 2012, p. 20).

A inexistência de instituições locais que proporcionem atendimento²⁸ às pessoas com indicadores em AH/SD e talento humano no município de Oiapoque, mostra a necessidade da implementação do PAAH/ST na faixa fronteiriça franco-brasileira, para que se converta em uma alternativa²⁹ aos fenômenos de *brain drain* e *giftedness drain* ao focar-se no aprimoramento do capital humano AH/SD e talentoso que se encontra em território nacional como fator de cooperação transfronteiriça e de desenvolvimento regional e nacional.

²⁶ É importante mencionar, que nem todo jovem AH/SD que não é indicado oportunamente envolve-se em atividades ilícitas. Não existem estatísticas que indiquem a correlação entre a falta de indicação de AH/SD e a delinquência.

²⁷ “[...] indivíduos com diferentes estilos de talento, como habilidades em pensamento divergente [...] contribuem mais para o número de delinquentes talentosos [...]” (SEELEY, 1984).

²⁸ Considerando a informação obtida na entrevista realizada à professora do CAAHS-AP (SOUZA, setembro de 2017, Macapá).

²⁹ Outra alternativa consistiria em concentrar-se no talento humano que já emigrou, implementando políticas públicas que visem seu retorno ao Brasil.

Como consequência do anterior, o objetivo geral da atual pesquisa de mestrado profissional é analisar as expectativas de mobilidade de pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na fronteira franco-brasileira e a viabilidade³⁰ de implementação³¹ de um Polo³² de Atendimento às AH/SD e Talento (PAAH/ST) no município de Oiapoque, AP³³.

Para alcançar o objetivo geral proposto, alvitram-se quatro objetivos específicos: o primeiro é realizar uma cronologia de leis, decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/MEC em matéria da implementação e funcionamento das salas ou núcleos

³⁰ A análise de viabilidade indaga, como sua etimologia preconiza, a probabilidade de que um projeto, uma ideia ou uma solução a um problema tenha bons resultados, seja exequível e realizável. Devido que a análise de viabilidade pode ser feita sob diversas perspectivas. A presente pesquisa se focará em dois tipos: viabilidade operacional (que implica a existência de pessoas que demandam os serviços e atendimento do PAAH/ST no Município de Oiapoque), e a viabilidade legal, ou seja, que a implementação do PAAH/ST seja permitida pela legislação Brasileira.

³¹ Se bem que nesta fase, a nível de mestrado profissional, a pesquisa só se foca em averiguar a viabilidade de implementação do PAAH/ST, porém, almeja-se que a viabilidade seja positiva para, no doutorado, implementar e criar um Polo deste tipo que traga benefícios em vários níveis: no plano local, como fator de melhorar a acessibilidade aos serviços educacionais identificando oportunamente pessoas com indicadores de AH/SD e talento; pessoas que ao ser identificadas teriam maiores oportunidades para desenvolver suas habilidades e, a posteriori, aumentar suas possibilidades de emprego melhorando desta forma seu nível de vida. O PAAH/ST, está idealizado para respeitar as diretrizes utilizadas pelo MEC e leis brasileiras – em sua maioria alicerçadas na teoria de Renzulli, não se limitaria e ela, a qual, pode desaperceber outras características das AH/SD e do talento humano, como são observadas em outras teorias – ampliar-se-ia desta forma o conceito de AH/SD e Talento, com base no modelo DMGT de François Gagné e na Teoria da Desintegração Positiva de Kazimierz Dabrowski. Teorias que aportariam à função do PAAH/ST, uma perspectiva que ajudaria a contribuir a uma melhor identificação e atendimento às AH/SD e ao talento brasileiro. Além disso, outra característica diferenciadora do PAAH/ST estaria relacionada precisamente com o atendimento, que não seria “preferencial”, mais será “inclusivo”, abrangendo escolas da rede pública e privada em todos os níveis educativos (fundamental, médio e superior), e inclusive fora do âmbito escolar: indústrias, centros de emprego, instituições. Assim, pode ser desenvolvido por empresas, universidades, prefeituras, ONG, ou qualquer entidade que queira incentivar o desenvolvimento das AH/SD e do talento brasileiro. Em nível internacional, o PAAH/ST fortaleceria a relação internacional entre Guiana Francesa e Brasil ao criar parcerias de cooperação transfronteiriça com instituições de ensino tanto no lado brasileiro, quanto no lado da Guiana Francesa. Diminuindo, desta maneira o efeito barreira – na dimensão analítica cultural-social definida por Medeiros (2011, p. 42).

³² A etimologia do termo “polo”, provém do latim *polus* significando “eixo, poste e mastro”. As acepções desse conceito, nas distintas áreas do conhecimento, são: na geometria, sendo cada uma das extremidades do eixo de uma esfera – em um sentido amplo implica cada uma das duas extremidades de qualquer eixo ou linha; na física, representa cada um dos dois pontos de um ímã ou corpo imantado; em geografia designa as zonas limítrofes aos polos terrestres – o eixo terrestre atravessa a esfera do planeta; e ainda, para as empresas e/ou instituições acadêmicas ou de investigação é o lugar onde concentram suas atividades de investigação, desenvolvimento e produção – Nesse sentido, o polo idealizado anseia ser o lugar ou espaço onde se concentram as atividades de identificação, atenção, desenvolvimento e investigação das AH/SD e talento humano. O termo também se relaciona com o conceito de eixo (*axis*), um termo dinâmico – ao contrário de centro e o núcleo que aludem a uma ideia estática, implicando uma posição central, nuclear, imóvel. O vocábulo “polo”, ao ser dinâmico em natureza, tem como função transmitir movimento de uma extremidade a outra. Assim sendo, as atividades desenvolvidas no polo implicariam ação, execução, desempenho, atividade, empreendimento, energia, movimento, dinâmica, realização, influência – ao final, as palavras têm influência no objeto que designam.

³³ O PAAH/ST em Oiapoque está visualizado como um projeto piloto, ou a primeira experiência para aferir a eficácia desse conceito de atendimento, visando posteriormente serem implementados em outras fronteiras. Inicialmente escolheu-se o Arco Norte, pela sua importância geopolítica, porém, se considera posteriormente implementar outros PAAH/ST no Arco Sul e Central.

de atendimento educacional especializado às AH/SD. Deste modo analisa-se a viabilidade legal³⁴ para a implementação do PAAH/ST na cidade de Oiapoque, concebido como um Polo filantrópico.

O segundo objetivo específico é indicar³⁵ a existência de estudantes com características de AH/SD na Escola Estadual Joaquim Nabuco na fronteira franco-brasileira no Município de Oiapoque, AP. Esse objetivo específico implica a análise da viabilidade operacional³⁶, representada no quantitativo aproximado de pessoas que serão alvo de atendimento do PAAH/ST. Nesse intuito, se delimitou o universo de pesquisa aos estudantes oriundos desta instituição escolar, do município de Oiapoque.

O terceiro objetivo específico refere-se a estudar as expectativas de mobilidade de estudantes com indicadores de AH/SD do município de Oiapoque em escala regional ou internacional. Por fim, como quarto objetivo específico, o que constitui o produto desta pesquisa, elaborou-se o presente relatório técnico científico: *Mobilidade. Viabilidade de Implementação de um Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento na fronteira Franco-Brasileira*. Como produtos derivados do relatório foram a criação de folders fronteiriços de indicação de pessoas AH/SD em quatro línguas (português, francês, espanhol e inglês) para serem distribuídas em regiões de fronteira (ANEXO 1).

³⁴ Viabilidade legal implica que a implementação do PAAH/ST seja permitida pela legislação Brasileira. Neste intuito se realizará a consulta da legislação vigente.

³⁵ É importante diferenciar os conceitos de indicação e identificação de alunos com AH/SD: a indicação é o primeiro passo de um processo mais abrangente que tem como resultado a identificação do aluno. Nesse sentido, os passos, ou etapas, de maneira sucinta seriam: indicação do aluno ao AEE; ingresso ao AEE; desenvolvimento do produto ou projeto do aluno; saída do AEE; e parecer pedagógico. Interessa mencionar que esse primeiro estágio pode ser atingido mediante: a nomeação por professores; presença de indicadores de criatividade; nomeação por pais; nomeação por colegas; auto nomeação; nomeações especiais; avaliação de produtos; escalas de características e listas de observação; nomeação pela motivação do aluno; e oficinas pedagógicas. Portanto para atingir o primeiro objetivo específico será necessária a indicação de alunos e alunas com indicadores de AH/SD ao AEE da escola.

³⁶ A viabilidade operacional implica a existência de pessoas que demandam os serviços e atendimento do PAAH/ST no Município de Oiapoque, ou seja, indivíduos com indicadores em AH/SD. Para isso, aplicou-se questionários e entrevistas para indicar alunos e alunas, na Escola Estadual Joaquim Nabuco do Município de Oiapoque, como resultado obteve-se uma relação de quatro (04) alunos que foram indicados ao AEE da referida escola.

3 BASES LEGAIS DO ATENDIMENTO ÀS AH/SD E TALENTO

A implementação de políticas públicas no Brasil relacionadas à Educação Especial – no concernente às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) – tem avançado nas últimas décadas, porém, também tem sido influenciada pela cognição social alicerçada nos “mitos e crenças que impregnam o imaginário popular sobre o tema” (FREITAS, 2016, p. 15). Representações sociais que obstaculizam o desenvolvimento da primeira fase do processo de elaboração de políticas públicas apontada por Secchi (2014), a saber: a identificação do problema; fato que muitas vezes se traduz em uma falta de vontade política para continuar com as seguintes fases do processo: “[...] formação da agenda; Formulação de alternativas; tomada de decisão; Implementação; Avaliação; e Extinção (SECCHI, 2014, p. 33). Contudo, o Ministério da Educação (MEC) no contexto de conferências, convenções e declarações internacionais atuou para assegurar o direito de todos à educação regular dentro dos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva. À vista disso, nesta seção inicialmente se faz uma cronologia das principais resoluções, conferências e declarações internacionais que consolidam as bases legais do atendimento às AH/SD e talento no marco internacional, para posteriormente comentar às relativas ao marco nacional.

3.1 Historicidade e amparo internacional

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no seu artigo segundo menciona:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...] não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (DECLARAÇÃO..., 1948, p. 1).

O texto “assegura a necessidade da defesa dos direitos humanos, pela proteção do Estado de Direito, pela dignidade humana e melhores condições de vida, inclusive o direito à liberdade” (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 27). A educação, neste sentido, é considerada como fator de promoção dessas garantias (*ibidem* p. 28).

No contexto internacional posterior à Segunda Guerra Mundial, e especificamente, ao final da década de 1960 apresentavam-se nas relações internacionais novos desafios a serem discutidos: a confirmação da URSS como uma superpotência; o surgimento de novos estados e atores na política internacional – começaram a ser discutidos e firmados numerosos pactos e protocolos em diversas áreas sociais.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência e menciona que considera que:

[...] a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer no sistema escolar comum [...]. As medidas para tal efeito devem ser incorporadas no processo de planejamento geral e uma estrutura administrativa de qualquer sociedade (PROGRAMA..., 1982).

A partir da DUDH, foram assinados: a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino (1960)³⁷; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966); a convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); a convenção sobre os Direitos da criança (1989); e, para o teor deste estudo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (CMET) (1990), ocorrida em Jomtien Tailândia, onde foi debatida a maneira de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem numa educação para todos: “Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento. As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas (DECLARAÇÃO..., 1990, p. 8).

Como antecedente à CMET, a Convenção sobre os Direitos da criança, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, estabelece, dentro dos seus princípios gerais que nenhuma criança deve ser prejudicada de forma alguma por motivos de raça, credo, cor, gênero, idioma, casta, situação ao nascer ou por padecer alguma deficiência física. Particularmente no artigo 28, considera o direito da criança à educação na base da igualdade de oportunidades. A Educação Especial é mencionada ao estabelecer que a “criança deficiente tem direito a cuidados especiais,

³⁷ No seu artigo 1º menciona: “Para os fins da presente Convenção, o termo ‘discriminação’ abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. (CONVENÇÃO..., 1960, p. 1).

educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível” (CONVENÇÃO..., 1989, p. 16). Posteriormente, no texto final da CMET considera, entre outros pontos:

[...] a equidade e universalização do acesso à educação, dando a oportunidade de atingir metas e um padrão de qualidade, sem preconceitos e estereótipos, garantindo o livre acesso a todos [e] a ampliação da educação básica, por meio de um ambiente propício à aprendizagem, com auxílio à nutrição, à saúde, e apoio físico e emocional” (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 28).

A CMET, à vista disso, foi considerada uma referência histórica na definição de políticas públicas:

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento. As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas (DECLARAÇÃO..., 1990, p. 8).

Quatro anos mais tarde, em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, e com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi pronunciada a Declaração de Salamanca que “assegura o direito de toda criança à Educação e reconhece a necessidade da escola levar o aluno a aprender com qualidade, valorizar sua individualidade, características, necessidades e habilidades” (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 28).

Visando responder às necessidades de seu tempo, a Declaração de Salamanca trata de uma educação que atenda a todos, crianças com necessidades educativas especiais, os que apresentam altas habilidades/superdotados, que pertençam a minorias étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos, ou seja, a todos que necessitem permanentemente ou temporariamente de um atendimento diferenciado. Segundo o documento, o *locus* de atendimento é a escola regular que deve buscar prática inclusiva, combatendo a discriminação, acolhendo a todos, com o apoio político e financeiro do governo, matriculando todas as crianças na escola comum. O documento defende também a participação dos países e da comunidade nos processos inclusivos e no investimento voltado para a formação inicial e continuada de professores (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 29).

Entre os anos 1999 e 2001 celebraram-se dois momentos que tiveram influência na educação Brasileira: A Conferência Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999), na Guatemala, a qual objetiva

eliminar todas as formas de discriminação dos alunos com necessidades educacionais especiais mediante a integração social. E em 2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, que foi aprovada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 31).

Assim sendo, no ano de 2001, com base no artigo primeiro da DUDH, que estabelece que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos, a Declaração de Montreal, promove a importância dos governos em assegurar a transparência na implementação de políticas e práticas para que toda a sociedade seja beneficiada com a inclusão de todas as pessoas sem haver nenhum tipo de preconceito e discriminação (VAGULA; VEDOATO, 2014).

3.2 Historicidade e amparo nacional

No Brasil, no século XX, já existiam leis que estabeleciam o tratamento especial para os superdotados. A Lei de Diretrizes e Base 5692/71 estabelecia o tratamento especial para este tipo de pessoas:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 8).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972 -1974) tomou como base a Lei 5692/71 estabelecendo, entre outras ações prioritárias, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com o intuito de desenvolver ações estratégicas para o atendimento a alunos considerados como superdotados (FREITAS, 2016, p. 16). Em seguida, na década de 1990, no contexto das convenções conferências e resoluções consideradas na secção anterior (CONVENÇÃO..., 1989; CONFERÊNCIA..., 1990; DECLARAÇÃO..., 1994; DECLARAÇÃO..., 2001) e da Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), o MEC atua para assegurar o direito de todos os estudantes à educação regular. Consequentemente, se reforça a importância e a necessidade de ações encaminhadas à universalização do acesso à escola e a combater as atitudes discriminatórias:

A inclusão, sendo uma capacidade de abrigar a todos os seres humanos, independentemente de suas particularidades e diferenças, precisa de

elementos fundamentais para ser efetivada nas escolas; Martins (2006) considera que estes são: a adoção efetiva de políticas inclusivas; gerar mudanças na escola para que atenda às necessidades de todos; levar os professores à reflexão sobre seu compromisso com a aprendizagem de todos, preparando-os para ensinar; e possibilitar que os alunos especiais possam sentir-se integrados à escola (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 4).

A Educação Especial advém foco de importância tanto na proposta pedagógica escolar mundial, quanto na brasileira. Em vista disso, o Ministério de Educação – MEC, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08). “A Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2007, p. 11). Isto posto, a PNEE-EI/08 garante:

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 33).

A partir da PNEE-EI/08 criaram-se políticas de Educação Especial que “provocaram alterações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, [...] na organização do ensino e na estruturação dos serviços relativos à modalidade em todo o território nacional” (HARLOS, 2013, p. 221). Inclusive, a partir do ano 2005, foram instituídos os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S³⁸ para todos os estados³⁹ pelas Secretarias de Educação com apoio do MEC, objetivando orientar “os sistemas de ensino quanto ao atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ”. (MEC, 2015, p. 24). Como exceção, o Governo do Estado de Amapá, através do Decreto nº 2090/2008, implantou o Centro de Atividades às Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S)⁴⁰.

³⁸ Atualmente, existem 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação no país, um por Unidade Federativa. Os NAAH/S de Belo Horizonte/MG e de Recife/PE são municipais, sendo que os demais se vinculam às Secretarias Estaduais de Educação (MEC, 2015, p. 91).

³⁹ Só os estados de Pernambuco e Minas Gerais não aderiram ao programa estadual ao estar vinculados às Secretarias Municipais de Educação de suas respectivas capitais. No caso de Amapá é denominado CAAHS (Centro de Atividades às Altas Habilidades / Superdotação).

⁴⁰ Interessa mencionar que essa denominação (CAAHS) foi devido a questões políticas: O Estado de Amapá contava com três centros de atendimento educacional especializado: Centro de Atendimento aos Surdos (CAS),

Desta forma, a PNEE-EI/08 destaca a importância da implementação das salas de recursos multifuncionais como *lócus* prioritários de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender as necessidades específicas do grupo alvo da ação da Educação Especial (pessoas com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento) ” (HARLOS, 2013, p. 219). Uma diferença importante da nova proposta é o fato de afastar a Educação especial do paradigma clínico-terapêutico, no qual eram utilizados testes psicométricos, laudos médicos e diagnósticos para “definir” aos alunos na dicotomia normal/anormal.

[...] a educação especial se organizou tradicionalmente como AEE substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 15).

Portanto, “o que diferencia a PNEE-EI/08 das políticas precedentes é sua radicalidade na garantia dos direitos à igualdade de oportunidades educacionais, justamente porque este documento não admite uma escolarização substitutiva, paralela e segregada, com agrupamentos sob critérios de categorização das diferenças” (HARLOS, 2013, p. 219).

Harlos (2013) comenta que posteriormente o Parecer 13/2009, referente às Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica reiterou que:

O AEE seja realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou **filantrópicas** sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.” (BRASIL, 2009, art. 5º, grifo do autor).

Posteriormente a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 institui as diretrizes anteriormente citadas (HARLOS; 2013).

Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CRNDR), Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP). Assim, para organizar o organograma se fez um decreto para transformar o Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) no CAAHS (fora do Amapá ainda é denominado como NAAHS) o mesmo faz parte da Secretaria Estadual de Educação, que inclui o NEES (Núcleo de Educação Específica que coordena todos os centros). A agência mantenedora é a Secretaria Estadual de Educação, e a agência fiscalizadora é o MEC.

[...] o Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009, e a Resolução CNE 04/2009 são marcos delineadores da implementação de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva consolidando propostas contempladas no documento elaborado pelo SEESP/MEC em 2008 (HARLOS, 2013, p. 220).

O ciclo de mudanças completou-se a partir da Lei nº 12.796, e do “Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que reafirmou os princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, repetindo a função do AEE, por meio das salas de recursos multifuncionais” (HARLOS, 2013, p. 220).

[...] partir da Lei nº 12.796, o inciso III do artigo 4º da LDB que antes afirmava que o dever do Estado com a educação escolar pública deveria ser efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010, p. 9), passou a afirmar que este mesmo dever deve ser efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (HARLOS, 2013, p. 220).

As mudanças salientam a transversalidade do atendimento a todos os níveis, etapas e modalidades preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei possibilita que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam aceitos por seus pares e outros membros da escola e possam integrar-se a ela a pesar de apresentarem:

[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2007, p. 15).

Outra contribuição importante da Lei nº 12.796 foi a substituição da expressão necessidades educacionais especiais pelas expressões “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p. 25). A definição de AH/SD também teve mudanças:

[...] em 1994 a categoria “altas habilidades” era utilizada para designar alunos com notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos

seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; talento especial para artes; capacidade psicomotora. Nos documentos atuais, os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (HARLOS, 2013, p. 221).

A partir das Conferências e Declarações internacionais, criaram-se políticas de educação especial que “provocaram alterações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, [...] na organização do ensino e na estruturação dos serviços relativos à modalidade em todo o território nacional” (HARLOS, 2013, p. 221). Destarte, dentre as leis, resoluções, decretos e pareceres para assegurar os direitos à Educação Especial aos alunos com AH/SD, podem-se citar:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1998); Parecer Nº 17/01 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – 03/07/01; Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – 11/09/01; Plano Nacional de Educação – (Lei 10172/01) – 09/01/01; Parecer Nº 13 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2009); Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2009); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto Nº 7611 de 2011; Decreto Nº 7611 da Casa Civil da Presidência da República (2011) (PEREIRA; DELOU, 2013, p. 2475).

As transformações na definição da área e seu público alvo da Educação Especial também ocasionaram mudanças estruturais “no que concerne ao lugar que ela ocupava na esfera administrativa do Ministério da Educação, no que se refere às posições em que a mesma acontecia no sistema de ensino” (HARLOS, 2013, p. 222). As políticas de Educação Especial atualmente são difundidas pela Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A sua vez a DPEE está constituída por três coordenações: Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial (CGPPEE); Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola (CGPAE); e, Coordenação Geral da Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino (CGAPISE).

Finalmente, é importante destacar a Lei 13.005, de 25 junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE). Este, na sua meta quatro, pretende:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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, p. 33).

No intuito de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, o PNE constituiu as estratégias 4.3, 4.4 e 4.5 que estabelecem a necessidade de:

[...] implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 55-56).

Diante do exposto, a implementação do Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento (PAAH/ST) é viável desde uma perspectiva legal tanto internacional quanto nacional, visando a ampliação da oferta de atendimento a estudantes com indicadores de AH/SD como complemento para o PNE nas escolas públicas e privadas.

4 AH/SD E TALENTO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A dimensão humana da pesquisa requer o reconhecimento e definição dos sujeitos alvos a serem investigados. Em vista disso, inicialmente analisar-se-ão os principais conceitos relacionados às AH/SD e ao talento no contexto internacional para posteriormente considerar a terminologia utilizada no território brasileiro. A seguir, considerar-se-ão as principais teorias que sustentam a presente pesquisa: O Modelo de Desenvolvimento das Altas Capacidades e do Talento (DMGT) de François Gagné, e a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) de Kazimierz Dabrowski. Finalmente serão listados os indicadores de AH/SD.

4.1 Conceitos relacionados às AH/SD

Para entender a diversidade de conceitos relacionados com as AH/SD, é importante levar em conta que a “história da Educação Especial traz praticamente o mesmo percurso para as pessoas com deficiência (PPDs) e para as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAHs), iniciando com a segregação” (FREITAS, 2016, p. 2). Pesquisas sobre inteligência realizadas por Francis Galton (1869)⁴¹, James McKeen Cattell⁴² (1890), Alfred Binet⁴³ (1895), Lewis Terman⁴⁴ (1916), psicólogos e cientistas que cooperaram com investigações que posteriormente serviram como base teórica de pesquisas no campo das AH/SD. “Por um lado, estas contribuições para a pesquisa e o atendimento das PAHs ajudaram a chamar a atenção sobre este tema, mas, por outro, também colaboraram para institucionalizar a diferença, o estigma e promover rotulação” (FREITAS, 2016, p. 3).

A Educação de estudantes com indicadores de AH/SD iniciou entre os anos 60 e 70. Período que fora considerado como o apogeu da educação destes discentes para muitos estudiosos da área. Para Freitas (2016) no contexto da guerra fria, o conceito de

⁴¹ Seu livro *Hereditary Genius* (1874), baseado na obra de Charles Darwin define o conceito de *eugenia*, a melhora de uma determinada espécie através da seleção artificial. Destarte, um homem notável teria filhos notáveis.

⁴² Seu artigo *Mental tests and measurements* (1890), foi precursor do desenvolvimento de testes psicológicos.

⁴³ Considerado o inventor do primeiro teste de inteligência. *Etude expérimentale de l'intelligence* (1903) contribuindo assim no campo psicométrico.

⁴⁴ No livro *The Measurement of Intelligence* (1916) contribuiu com a revisão da escala Binet-Simon de inteligência.

superdotação é associado ao de riqueza da nação:

O lançamento do Sputnik pela Rússia, em 1957, coloca em xeque o poderio norte-americano, naquele momento baseado na sua capacidade técnico-científica, e a seleção e educação de PAHs passa a cumprir uma função muito clara e determinada: suprir as fileiras de cientistas, matemáticos, físicos e pesquisadores que assegurariam a supremacia do Norte. É neste momento que o conceito de superdotação da época é associado ao de riqueza da nação, e a educação destas pessoas passa a garantir impressionantes recursos para o fomento dos Vales de Silício, MTIs e muitos outros viveiros tecnológicos dos Estados Unidos, que asseguraram o poderio deste país (FREITAS, 2016, p. 5).

Outras perspectivas (GAGNÉ, 1986; FELDHUSEN, 1986) consideram que é necessário fazer uma distinção de terminologia. Segundo o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), Organização Não-Governamental sem fins lucrativos, que visa contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com AH/SD, é importante apontar entre os termos de criança precoce, criança prodígio e gênio.

A criança precoce foi definida por Angela Virgolim na série “Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando Potenciais” (2007), coletânea editada pelo Ministério de Educação (Secretaria de Educação Especial), considera que “são chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura” (VIRGOLIM, 2007, p. 23). Essas crianças, por demonstrarem maior facilidade em uma área de conhecimento, progridem com maior facilidade e rapidez que outras crianças na mesma faixa etária. Porém, nem todas as crianças precoces chegam a desenvolver suas habilidades para converter-se em adultos talentosos, existem diversos fatores como a genética, o ambiente familiar, a sociedade onde está inserido, a definição de AH/SD e teorias adotadas no país e na escola em que estuda, atributos de personalidade (DABROWSKI, 1964), motivação, oportunidades que aparecerão ou não no decurso de sua vida, etc.

A criança prodígio por sua vez é um vocábulo pouco compreendido, e corriqueiramente mal utilizado na mídia para descrever “fenômenos não-naturais relativos à existência de humanos e animais considerados como aberrações” (MORELOCK; FELDMAN, 2000, p. 227). O termo prodígio, corretamente utilizado “designa a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico” (VIRGOLIM, 2007, p. 24). Para Martha Morelock, um prodígio é uma criança que “antes dos dez anos, executa uma tarefa, ao nível de um adulto

altamente treinado, em um domínio cognitivo demandante” (MORELOCK; FELDMAN, 2000, p. 227).

Os psicólogos americanos David Henry Feldman e Martha Morelock analisaram as influências familiares, ambientais e os traços de personalidade que contribuem ao desenvolvimento de um prodígio. Observaram que os prodígios surgem não de maneira espontânea, mais quando uma série de fenômenos acontecem simultaneamente. Neste sentido, Feldman desenvolveu a Teoria da Co-incidência, a qual pode ser sintetizada na:

[...] fusão de um conjunto de forças que interagem no desenvolvimento na expressão de todo potencial humano. Essas se estendem desde o domínio individual e a família, e num nível maior de oportunidades culturais diferenciadas para a expressão desses talentos. As crianças prodígio são o resultado de uma concordância fortuita das forças de co-incidência que levam à maximização do potencial humano” (MORELOCK; FELDMAN, 2000, p. 228).

Nesse sentido é evidente que as realizações feitas por prodígios só acontecem em entornos acessíveis às crianças: para um violinista prodígio será necessário que exista um violão a disposição, ou para um médico prodígio será necessário o contato com a medicina à idade certa. Destarte, podemos encontrar prodígios musicais, na pintura, na literatura, acadêmicos (VIRGOLIM, 2007, p. 25-26).

Feldman propõe uma interessante distinção entre o indivíduo superdotado que se destaca por seu alto QI, medido por testes psicométricos, e o prodígio. O prodígio é único no sentido de exibir uma habilidade extremamente especializada, somente expressa sob condições bastante específicas do ambiente sociocultural. De forma contrastante, o indivíduo superdotado com alto QI possui habilidades intelectuais generalizadas que permite altos níveis de funcionamento em uma grande amplitude de ambientes (VIRGOLIM, 2007, p. 24).

Já o conceito Gênio da humanidade é utilizado com diferentes intenções em nossa sociedade; associando a uma criança precoce e a um prodígio como se fossem gênios, porém, o “termo deve ser reservado para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo” (VIRGOLIM, 2007, p. 27). A autora segue e afirma que “são raras as pessoas que atingem patamares excepcionais⁴⁵. Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins e Edson Arantes do Nascimento estão entre os grandes gênios da humanidade, em seus

⁴⁵ Um exemplo é citado no livro “Mozart, sociologia de um gênio” de Norbert Elias: “O dom especial — ou, como se dizia no tempo de Mozart, o “gênio” que uma pessoa tem, mas não é — em si mesmo constitui um dos elementos determinantes de seu destino social, e, neste sentido, é um fato social, assim como os dons simples de uma pessoa sem gênio” (1991, p. 54).

campos específicos” (*ibidem*).

4.2 O conceito de AH/SD

O professor de Educação na Universidade Johns Hopkins (USA), James H. Borland, com doutorado em Educação Especial de estudantes AH/SD, no seu artigo *Gifted education without gifted children: the case for no conception of giftedness* considera que “o conceito de criança [AH/SD] é logicamente, pragmaticamente, e [...] moralmente insustentável já que os objetivos do campo da educação em AH/SD teria uma maior probabilidade de ser realizada se [o conceito] fosse dispensado” (BORLAND, 1986, p. 1). Para apoiar sua posição, argumenta que é insustentável devido a que num primeiro momento, é uma construção social de validade questionável, e num segundo momento, sua prática educativa não tem sido efetiva. Segundo esta perspectiva, o conceito surgiu a partir dos interesses daquelas pessoas que controlam as escolas e disciplinas que guiaram a educação americana ao início do século XX:

No século XIX não houve crianças “dotadas”, simplesmente porque a construção do conceito de “criança dotada” ainda não havia sido cogitada. O conceito começou a existir, tanto quanto posso dizer, na segunda década do século XX como resultado de uma confluência de fatores socioculturais e sociopolíticos que tornou útil o construto (BORLAND, 1986, p. 3).

Para Borland não é coincidência que Lewis M. Terman⁴⁶ fosse tanto a pessoa considerada o criador da educação das AH/SD nos EUA quanto aquele que desenvolve a *Stanford-Binet Intelligence Scale* e, portanto, um dos responsáveis pelo uso generalizado de testes mentais nas escolas americanas (BORLAND, 2005). Por consequência, os testes de inteligência tornaram-se a ferramenta para medir a inteligência das pessoas sem ter em conta outros fatores de importância radical como o entorno social, familiar e facilidades de acesso.

A ampla aceitação desses testes de inteligência teve razões práticas, estratégicas e políticas, como o fato de serem instrumentos “para classificar, guiar, agrupar e controlar as crianças [...] visto como *desideratum* devido ao incremento da diversidade da população escolar” (BORLAND, 1986, p. 4). Questão que se tornou necessária após a Primeira Guerra Mundial e a “onda de imigrantes” chegados aos Estados Unidos provenientes de diferentes

⁴⁶ Psicólogo Educacional da Universidade de Stanford, autor do Teste de Stanford-Binet de QI.

países europeus, que deviam ser “americanizados” nas normas culturais norte americanas.

James Borland explica essa americanização dos migrantes através de “um conjunto de experiências escolares designadas para inculcar as normas culturais derivadas da herança da Europa Ocidental daqueles no poder – [considerado] o objetivo explícito da educação americana” (BORLAND, 1986, p. 4). Outrossim, para entender como isto leva à construção do conceito de AH/SD, o referido autor utiliza conceitos foucaultianos da relação entre o conhecimento e o poder:

Foucault acreditava que [...] o sucesso do poder disciplinar deriva do uso de instrumentos simples; observação hierárquica, normalização do julgamento e sua combinação em um procedimento que é específico para ele – o teste. Esses são suas conhecidas tecnologias de poder (BORLAND, 1986, p. 5).

A normalização do julgamento, ao lado da observação hierárquica⁴⁷ são tecnologias que, segundo Borland, foram utilizadas como resposta à heterogeneidade da população escolar no início do século XX. A partir dessa perspectiva, “a diversidade humana [foi] reduzida a um contínuo bipolar [...]” (BORLAND, 1986, p. 6), surgindo os conceitos de “normalidade” e “anormalidade”⁴⁸:

A resposta ao fato de que as crianças diferem nas formas em que interagem com o currículo escolar foi acreditar que pelo menos parte dessa diferença é o resultado da existência de grupos distintos de crianças, incluindo crianças superdotadas, que possuem características que os separam da média. Uma vez que se admite que existem grupos separados e qualitativamente diferentes, os próximos passos inevitáveis são tentar estabelecer uma definição viável das populações cuja existência tenham sido postuladas, desenvolver e implementar procedimentos de identificação para localizar essas populações e depois desenvolver e implementar disposições educacionais separadas para atender às suas necessidades (BORLAND, 1986, p. 7).

Para Borland “esta dicotomia simplista da humanidade em dois grupos diferentes e mutuamente exclusivos, os superdotados e o resto da população – os não superdotados? – É tão contrária à nossa experiência na variedade de esferas da humanidade” (*ibidem*, p. 8).

⁴⁷ No referente a ferramenta de observação hierárquica, o doutor Borland comenta que Foucault cita o conceito de *panopticon*, como ideia de prisão ideal, do jurista Jeremy Bentham, que em forma simplificada permite que um único vigilante, com a tecnologia apropriada, possa observar a todos os prisioneiros, sem que eles saibam se estão ou não sendo observados; essas circunstâncias levam-nos a adotar o comportamento desejado pelo vigilante. “O que induz no preso a um estado de visibilidade consciente e permanente que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1995, p. 201-202). Assim, “os educadores fazem essencialmente o mesmo, lembrando aos alunos que estão subordinados a eles que têm o poder de observá-los a partir de uma posição de poder [...] essa consciência é um poderoso meio de controle” (BORLAND, 1986, p. 5).

⁴⁸ Interessante mencionar nesse ponto que a normalidade é um construto social.

Nós brilhantemente falamos sobre “identificar os talentosos”; sobre ser “verdadeiramente dotado”; sobre “suavemente”, “moderadamente”, até “severamente”. Em outras palavras, tratamos o talento como uma coisa, uma realidade, algo que as pessoas, especialmente as crianças, têm ou não têm, algo com uma existência própria, independentemente da nossa concepção (BORLAND, 1986, p. 7).

O mesmo autor enfatiza sua posição ao mencionar seu conceito de superdotação geográfica:

[...] o fenômeno não-incomum, segundo o qual uma criança superdotada, assim rotulada em um distrito escolar, percebe-se não mais dotada depois de mudar para outro sistema escolar [...] que pode ser explicado em termos de erro de medição ou pela aderência de um sistema escolar a uma definição incorreta de superdotação (BORLAND, 1986, p. 8).

Neste sentido, o problema da multiplicidade de definições que têm sido propostas ao redor do mundo e através do tempo, criaram maior confusão – nenhuma delas abordou essas pessoas como realmente são⁴⁹. Outrossim, o autor comenta que não existe “uma base empírica para escolher uma ou outra definição, porque a definição de superdotação é um assunto de valores e políticas, não de pesquisa científica” (*ibidem*, p. 8). Tanto o grupo das pessoas superdotadas quanto o grupo das que pertencem a média populacional, são, para Borland, rótulos socialmente construídos, de tal modo o talento é:

[...] o que Stuart Hall chama de “significante flutuante”, um termo semiótico definido como um significante com um significado vago, altamente variável, não especificável ou inexistente. Esses significantes significam (sic) coisas diferentes para diferentes pessoas: eles podem representar muitos ou mesmo quaisquer significados; eles podem significar o que seus intérpretes querem que eles signifiquem (BORLAND, 1986, p. 8).

Em resumo, o autor sustenta sua posição em três pontos essenciais: a construção do conceito de superdotação não é nem necessário, nem suportado empírica ou logicamente; a aceitação desse construto tem levado a práticas que não satisfazem critérios utilitários e pragmáticos; e a prática da educação das AH/SD, contrário aos objetivos e valores da maioria de seus defensores, tem tido desafortunadas consequências sociais e morais, o que faz necessário considerar alternativas tanto na prática quanto no fundamento axiomático do campo de estudo (BORLAND, 1986). Assim, a proposta do autor é:

⁴⁹ O autor enfatiza esse ponto ao comentar as diferentes definições de AH/SD através do tempo: das definições psicométricas à Teoria dos Três Anéis do psicólogo Joseph Renzulli, entre outras, o que leva que a composição do grupo de superdotados mude conforme a sua definição: “alguns estudantes superdotados deixarão de ser AH/SD, e alguns estudantes não superdotados de repente encontrar-se-iam na categoria de superdotados” (BORLAND, 1986, p. 5).

[...] sugerir que consideramos uma educação sem estudantes superdotados, exorto a dirigir os esforços para a diferenciação do currículo, ignorando os problemas divisórios, talvez intratáveis, de definir e identificar a superdotação. Estabelecer como objetivo a criação de escolas nas quais os currículos e a instrução refletiram a diversidade dos alunos encontrados nas salas de aula, e ao conseguir esse objetivo, o único alvo legítimo da educação seria alcançado. [...] Em tais escolas, a ideia de crianças “normais” e “excepcionais” seria, em sua maior parte, abandonada, assim como o currículo central de Procusto, no qual os alunos devem se encaixar ou ser rotulado de “excepcional” (BORLAND. 1986, p. 13).

O autor segue seus argumentos e conclui que a educação se libertaria da crença ilógica e anacrônica de que a maioria dos estudantes nas escolas são normais ou não-excepcionais e, portanto, suas necessidades de instrução são determinadas no seu ano de nascimento.

4.3 Altas Habilidades / Altas Capacidades / Superdotação, sinónimos?

Uma vez definidos os conceitos criança precoce, criança prodígio e gênio, relacionados às Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), se analisará a perspectiva de Christina Menna Barreto Cupertino que, no livro “Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos” (2008), pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, faz uma distinção entre superdotação e altas habilidades, sendo um indivíduo superdotado aquele “que demonstra desempenho superior ao de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade acadêmica, motora ou artística, criatividade, liderança” (CUPERTINO, 2008, p. 15), no entanto, as altas habilidades podem ser definidas como “habilidades acima da média em um ou mais domínios: intelectual, das relações afetivas e sociais, das produções criativas, esportivas e psicomotoras” (*ibidem*).

Martins (2013), explica que a confusão na terminologia iniciou na década de 50, quando surgiram as pesquisas nos Estados Unidos na área. As primeiras traduções em ocasiões foram equivocadas: “como ocorreu com a introdução do prefixo “super” na tradução dos termos *giftedness* e *gifted* que deveriam ser traduzidos como dotação e dotado” respectivamente (MARTINS, 2013, p. 34). A partir dessas definições, o uso da terminologia correta tornou-se um debate no Brasil, dividindo aos pesquisadores em vários grupos⁵⁰:

⁵⁰ É possível que a controvérsia na identificação do termo correto provenha da definição proposta na Teoria dos Três Anéis por Renzulli: “os favoráveis ao termo superdotação [...] receavam que a admissão de altas habilidades ocasionasse a identificação de pessoas que apresentam capacidade acima da média, mas não os demais indicadores necessários: criatividade e comprometimento com a tarefa” (MARTINS, 2013, p. 35).

- Os que eram aderentes à expressão superdotação, que “temiam que utilizar o termo Altas Habilidades poderia levar à identificação equivocada de pessoas que apenas são boas no que fazem, ou seja, que costumam ter uma capacidade acima da média, mas que não apresentam os demais indicadores de AH/SD” (FREITAS, 2016, p. 9);
- Os que defendiam o conceito de altas habilidades aludindo que “o termo superdotação trazia uma carga muito pesada para a pessoa, especialmente para as crianças. Por um lado, porque o próprio prefixo *super* dava (e dá) a entender que esta pessoa tem que ser excelente ou melhor, em tudo” (FREITAS, 2016, p. 9), para alguns pesquisadores a utilização do prefixo *super* “transmite a ideia de que a pessoa é boa em tudo o que faz e aumenta as expectativas a seu respeito” (MARTINS, 2013, p. 35); pela sua etimologia indica “posição em cima, excesso” e, portanto, pode ser exagerado:

[...] mesmo em países, como os Estados Unidos, em que o termo utilizado é *gifted* e não *supergifted*, o mesmo tem sido rejeitado por muitos educadores, os quais preferem os termos “talento” ou “crianças/jovens com desempenho excepcional”, entre outros. De forma similar, em países europeus, os termos “alta habilidade” ou “aluno altamente capaz” têm sido adotados nos documentos oficiais relativos às políticas educacionais voltadas para a educação do aluno que se destaca por um potencial intelectual superior (ALENCAR, FLEITH, 2005, p. 3).

- E aqueles que, a pesar de existir uma diferença conceitual, ainda consideram ambos os termos como sinônimos⁵¹.

Diferentes contextos e países, com base nas suas características próprias e escolhas particulares, conceituam às pessoas que apresentam capacidades superiores ou acima da média com termos diferentes – inclusive ao interior da mesma língua. No português existem conceitos provenientes das suas variantes linguísticas entre Portugal e Brasil. O português europeu utiliza os termos Altas Capacidades/Sobredotação – mais próximos às expressões *high ability* e *giftedness* derivados do contexto europeu e aos vocábulos utilizados pelos países de língua espanhola: *Altas Capacidades/ Superdotación*.

Martins (2013) considera que a expressão *high ability*, foi traduzida ao português do Brasil como “Altas Habilidades”, implicando uma vez mais, uma tradução que “ao invés

⁵¹ Durante a pesquisa o autor observou que existem pessoas, tanto leigos, quanto indivíduos que trabalham na área da educação especial que consideram ambos termos como sinônimos, inclusive, em uma palestra assistida, na qual o especialista que a ministrava apontou que os dois termos seriam sinônimos.

de capacidade elevada ou, literalmente alta capacidade, traduziu-se como altas habilidades (no plural) havendo perda da essência conceitual” (GUENTHER, 2011, *apud* MARTINS, 2013, p. 34).

A confusão se deve que existem pesquisadores que consideram as palavras inglesas *ability* e *skill* como sinônimos. Se bem é certo, no dia a dia, esses termos são intercambiados corriqueiramente em inglês por pessoas leigas, o que não é aceitável quando se trata de um tema tão especializado como o que estamos tratando:

[...] *ability* tem como sinônimos *aptitude* (aptidão) e *skill* (habilidade) [sic]. Também encontramos um sinônimo de *ability*, no termo *capacity*, que é definido como capacidade, calibre, estatura: poder mental, capacidade e discernimento (ou perspicácia) combinados que permitem que o indivíduo compreenda ideias; analise e julgue; e enfrente problemas: máxima capacidade mental potencial (PÉREZ, 2012, p. 54).

Assim, a tradução liga os termos aptidão e habilidade, sendo que para Martins (2013), “alta capacidade significa a presença de elevado grau de capacidade natural na constituição genética da pessoa, e quando esse grau atinge dois ou mais desvios padrões acima da média, compreende-se a dotação” (p. 34).

Considerando os pontos anteriores, o autor deste texto considera que inicialmente o termo *High Ability* foi traduzido do inglês ao espanhol, como *Altas Capacidades*, e posteriormente, ao português⁵² como Altas Habilidades. Os termos são muito parecidos, e em ocasiões até utilizados como sinônimos, porém, existe uma pequena diferença entre os conceitos: a etimologia da palavra capacidade provém do latim *capacitas* que se refere a aptidão da pessoa para realizar uma tarefa numa perspectiva futura – o que alude uma série de ferramentas inatas com que nascem todos os indivíduos que podem ser desenvolvidas a través do tempo. Já o termo habilidade, etimologicamente alicerçado no latim *habilitas*, faz referência à facilidade e rapidez para realizar qualquer atividade. A habilidade pode ser de vários tipos a saber: cognitiva, musical, social, comunicativa, etc., e pode ser inata ou adquirida. Porém, diferente à capacidade, está relacionada com realizar alguma coisa no presente. Desde uma perspectiva prática, as habilidades estariam relacionadas com o saber fazer e as aptidões ou capacidades com poder fazer⁵³.

⁵² Em espanhol o termo inglês *ability* pode ser traduzido como aptidão ou capacidade (sendo a aptidão e a capacidade sinônimos), o termo inglês *skill* pode ser traduzido como habilidade ou destreza.

⁵³ Desde outra perspectiva, o conceito de competências pode ser definido como o conjunto de: conhecimentos (saber); habilidades (saber fazer); capacidades ou aptidões (poder fazer) e atitudes (querer fazer) para realizar uma tarefa específica. Assim, considera-se “[...] o conceito de competência como a capacidade de responder com sucesso às exigências pessoais e sociais que nos convergem a uma atividade ou uma tarefa qualquer no

Contudo, existem outras perspectivas que ponderam os termos *giftedness* e *talent*, como os mais adequados, e inclusive consideram-nos como os conceitos centrais para a conceituação do público alvo da Educação Especial, para o desenvolvimento da metodologia de identificação, e para o atendimento de seus indivíduos na área. Freitas (2016), nesse sentido, comenta: “em minha opinião, entender superdotação⁵⁴ como sinônimo de AH/SD na área intelectual, e talento, como sinônimo de AH/SD somente nas áreas artísticas e esportivas se justifica quando se aceita uma hierarquia das inteligências, uma categorização das inteligências, por grau de importância” (p. 10). Aliás, os conceitos de AH/SD, talento, competências e realização criativa⁵⁵, consideram-se conceitos interligados (FELDHUSEN, 1986).

O campo da educação de dotados define sua população especial em torno de dois conceitos-chave: a superdotação e o talento. Aqueles que exploram a literatura científica e profissional em educação de dotados logo descobrem que a existência de dois termos não significa a existência de dois conceitos distintos (GAGNÉ, 2008, p. 1).

Os termos AH/SD e talento são utilizados em diferentes formas dependendo do quadro teórico e da metodologia utilizada pelos pesquisadores. Em algumas ocasiões são utilizados como sinônimos, em outras destaca-se somente um dos termos, como no caso da Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg (1985) ou na Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1984):

Renzulli (2004, p. 84) também repudia essa diferenciação ao defender sua Teoria dos Três Anéis, dizendo que: “boa parte das interpretações errôneas e das controvérsias está na dificuldade para definir um conceito complexo sem criar atrocidades semânticas ou argumentos banais como a diferença de significado entre palavras como superdotado e talentoso” (FREITAS, 2016, p. 11).

Inclusive, o psicólogo Howard Gardner (Universidade de Harvard), autor do livro “Estruturas da mente” (1983), segue essa linha de raciocínio:

Gardner é taxativo ao afirmar que não faz objeção a que se chamem as inteligências de talentos ou habilidades, mas que não aceita que chamem “algumas habilidades (como a linguagem) de inteligências e outras (como a música) de “simples” talentos. Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades (FREITAS, 2016, 11).

contexto de exercício profissional” (GONZÁLEZ, 2008, p. 91).

⁵⁴ Utilizar-se-á na presente pesquisa o duplo termo AH/SD como tradução de *giftedness* (superdotação) e o vocábulo talento como tradução de *talent*, seguindo a perspectiva de Gagné (2006) e da doutora Freitas (2016).

⁵⁵ No original “*giftedness, talent, expertise and creative achievement*”.

Entre as abordagens que consideram os conceitos de AH/SD e talento em forma diferenciada estão as pesquisas dos psicólogos François Gagné (1986) e Frederic Feldhusen (1986):

Quando os dois termos são distinguidos, a diferença pode assumir várias formas. Alguns aplicam o termo “dotado” a altas habilidades cognitivas e o termo “talentoso” para todas as outras formas de excelência (por exemplo, artes, esportes, tecnologia). Outros consideram que o talento representa um nível maior de excelência. Ainda outros associam talentos com alguma expressão madura ao invés de uma visão de talento como uma habilidade não desenvolvida. Em outras palavras, se fossemos extrair das principais publicações no campo todas as definições propostas para esses termos, acabaríamos com uma dúzia (GAGNÉ, 2008, p. 1).

John Frederic Feldhusen no seu artigo *Giftedness, talent, expertise, and creative achievement* (1986) objetivou examinar a natureza básica das AH/SD e seus conceitos relacionados, e como esses conceitos afetam a sua educação e, portanto, ao desenvolvimento de suas habilidades. O autor se faz a pergunta: que potenciais genéticos e condições facilitadoras combinam e interatuam para produzir competências e/ou realizações de alto nível? (p. 64). O psicólogo objetiva com essa pergunta explicar a grande diversidade de altos realizadores (*high achievers*) como Albert Einstein, Pablo Picasso, Darwin ou Ernest Hemingway. Assim, considera que a genética é desenvolvida na interação com experiências estimulantes com familiares, professores, amigos e o contexto onde vive.

Algumas crianças têm potencial genético para aprender mais facilmente, mais cedo e mais rápido do que outras, para aprender esquemas mais complexos e mais abstratos do que outras, e lembrar e recuperar informações melhor do que outras. Dadas as oportunidades de se envolver em atividades avançadas tanto cognitivas quanto de aprendizado, antes das experiências típicas de sua idade, o potencial genético dessas crianças precoces interage com suas experiências estimulantes, produzindo um aprendizado e realizações escolares em níveis acima da média ou extremamente altos (FELDHUSEN, 1986, p. 64).

Para esse último autor, em países centrais, os pais das crianças precoces geralmente possuem recursos abundantes e oportunidades para desenvolver os seus talentos, porém, em países menos desenvolvidos, são negadas a essas crianças “experiências educacionais estimulantes e de excelência e, portanto, sofrem sua vida toda déficits para a realização e desenvolvimento de suas habilidades cognitivas” (FELDHUSEN, 1986, p. 65). Portanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, é importante inicialmente identificar os indivíduos oportunamente, “entender suas aptidões especiais e procurar serviços educativos e oportunidades para desenvolver essas habilidades especiais” (FELDHUSEN, 1986, p. 75).

E o primeiro passo nesse sentido é definir corretamente esses indivíduos.

Por sua parte, o modelo de Desenvolvimento das Altas Capacidades e do Talento (*Development Model of Giftedness and talent – DMGT*) do psicólogo estado-unidense François Gagné, também considera os termos AH/SD e talento por separado no intuito de aproveitar as suas diferenças conceituais.

À medida que procuramos entender o desenvolvimento das habilidades na juventude e o aumento das conquistas de alto nível na idade adulta, esses conceitos [altas capacidades e talento] podem guiar nossos esforços para nutrir e estabelecer condições para sua plena fruição (FELDHUSEN, 1986, p. 64).

Gagné comenta que a pesar de outros autores considerarem ou não as utilizações de ambos conceitos nas suas abordagens, inclusive de maneira contraditória em alguns casos, não deixam de reconhecer:

[...] de forma implícita ou explícita, uma distinção entre formas emergentes de altas capacidades, até certo ponto inato e geralmente manifestado na infância, e formas adultas totalmente desenvolvidas de talento. A distinção é expressa com termos como potencial versus realização, aptidão versus concretização, ou promessa versus realização, mas raramente, se alguma vez, são sistematicamente operacionalizados (GAGNÉ, 1986, p. 99).

Deste modo, considera que as aptidões “podem ser descritas como habilidades naturais em um domínio específico e a realização como habilidades sistematicamente desenvolvidas em um campo de talento particular” (GAGNÉ, 1986, p. 99). No modelo, Gagné designa as AH/SD⁵⁶ (*giftedness*), como “a posseção e uso de habilidades naturais excepcionais, chamadas aptidões, pelo menos num domínio e num nível que coloca ao indivíduo dentro dos 10% entre seus pares” (GAGNÉ, 2008, p. 2), já o termo talento⁵⁷ (*talent*) faz referência ao domínio de “habilidades sistematicamente desenvolvidas, denominadas competências (conhecimentos e habilidades⁵⁸) em pelo menos uma área de conhecimento em um nível que coloca ao indivíduo pelo menos entre os 10% dos pares que

⁵⁶ *Giftedness designates the possession and use of outstanding natural abilities (called aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10 percent of age peers* (GAGNÉ, 1986 p. 99).

⁵⁷ *Talent designates the outstanding mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual at least among the top 10 percent of age peers who are or have been active in that field or fields* (GAGNÉ, 1986, p. 99).

⁵⁸ Em inglês existem dois termos diferenciados: *abilities* e *skills* que são traduzidos ao português em um único termo: “habilidades”, porém são termos que diferem, existindo linha muito tênue entre ambos conceitos: por um lado uma diferencia entre o inato e o aprendido. Porém em português existe o termo destreza, que difere um pouco do conceito *ability* inglês, residindo principalmente na capacidade de desenvolver atividades físicas ou manuais.

estão, ou têm estado ativos no campo” (GAGNÉ, 2008, p. 2).

Para Guenther (2011), que se fundamenta em Gagné, os termos dotação e talento seriam os mais adequados. Dotação representa a posse e uso de notável capacidade natural em pelo menos um domínio da capacidade humana, ao passo que talento indica desempenho superior sistematicamente aprendido, que resulta em alto nível de realização em algum campo da atividade humana (MARTINS, 2013, p. 33).

Essa maior amplitude conceitual já é utilizada no mundo inteiro por instituições e profissionais para identificar os indivíduos com indicadores em AH/SD e talentosos. Segundo Freitas:

[...] o Conselho Europeu para Altas Habilidades - *ECHA Journal High Ability Studies* [...] longe de limitar-se ao foco tradicional no elevado desenvolvimento cognitivo, também apresenta pesquisas em todas as demais áreas do esforço humano, incluindo os esportes, a tecnologia, as artes, os negócios, a administração e as relações sociais [...] O *Eurotalent*, organização europeia [...] define que essa superdotação ocorre em dimensões variadas que não sempre são gerais e ecléticas [...] as diretrizes da política educacional de Hong Kong, que prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD na escola regular, adotam oficialmente a Teoria das Inteligências Múltiplas [Gardner] como referencial (FREITAS, 2016, p. 12).

Tendo analisado os termos utilizados, o seguinte passo é conhecer a terminologia utilizada no Brasil.

4.4 Conceitos utilizados no território brasileiro

O duplo vocábulo utilizado no Brasil é: Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)⁵⁹. Cupertino (2008, p. 15) explica:

[O] conceito de alunos com AH/SD utilizado pela Secretaria Estadual de Educação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial / 1994: Alunos superdotados caracterizam-se pelo alto desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes, capacidade psicomotora (CUPERTINO, 2008, p. 15).

⁵⁹ O termo foi adotado no Brasil a partir do dia de novembro de 2002, “visto que a escolha contemplava a preferência da maior parte dos pesquisadores e não abandonava o termo superdotação, o qual carregava um conceito até certo ponto homogêneo” (MARTINS, 2013, p. 35). Porém, não foi a primeira vez que foi utilizado esse termo, já que o MEC o utilizou em 1995 no documento “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos” (BRASIL, 2005).

A definição brasileira, com base na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no seu artigo quinto menciona:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Assim se ressaltam “duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse” (VIRGOLIM, 2007, p. 28). Nesse sentido, observando as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos na Educação Especial MEC/UNESCO, alude a Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28/08/86, no que se refere ao superdotado, expressa sua definição e caracterização no artigo 3º:

Superdotados⁶⁰: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado (BRASIL, 1995, p. 11, grifo do autor).

A definição brasileira dia a dia mostra maior aderência para ser utilizada em pesquisas e documentos oficiais e legais, porém, “convém notar que essa adesão não é unânime e, entre os pesquisadores brasileiros, não é difícil encontrar aqueles que alternam o emprego de superdotação e altas habilidades de forma indiscriminada” (MARTINS, 2013, p. 35). Confusão que “é um complicador maior que simples dissidência semântica” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 248), pois “afetam a elaboração de políticas públicas eficientes” (MARTINS, 2013, p. 35).

Neste contexto, no ano 2002 é fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), onde se debateu a terminologia que deveria ser empregada no Brasil:

[...] a questão da terminologia foi um dos temas que lideraram as discussões. Sabendo que o termo superdotação em si encerrava um conceito mais ou menos homogêneo, embora com diferentes nomes. No dia 15 de novembro de 2002, na cidade de Lavras, Minas Gerais, onde foi

⁶⁰ Importante ressaltar que Virgolim, quando faz referência a esse texto, intercambia o vocábulo “superdotados” por “pessoas com altas habilidades/superdotação”, portanto, o texto fica: “as pessoas com altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados” (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

realizada a primeira reunião, chegou-se ao consenso de que o termo mais adequado para definir este comportamento seria Altas Habilidades/Superdotação. (FREITAS, 2016, p. 10).

Como comenta Freitas, é possível que esse termo:

[...] não seja o melhor termo para nomear os milhões de crianças, adolescentes e adultos que deveriam ser identificados e adequadamente atendidos, mas ele tem o consenso [no Brasil] daqueles que pensam e trabalham para que as PAH/SD saiam da escuridão e sejam reconhecidas e aceitas como cidadãos (2016, p. 11).

Defendendo a conceptualização brasileira, Virgolim (2007) sustenta que os termos AH/SD são “mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente [ou adulto] que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares” (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa⁶¹ consideram-se dois conceitos centrais: o duplo vocábulo AH/SD e talento, seguindo a linha de Gagné (1986) e a perspectiva de Freitas (2016), porém com as seguintes especificidades: Ambos termos estão inter-relacionados num processo integral. O termo duplo AH/SD refere-se às formas iniciais desse processo – capacidades, geralmente manifestadas na infância⁶²; enquanto o talento aludirá o desenvolvimento dessas capacidades iniciais – alcançado geralmente na idade adulta⁶³. Portanto, a definição implica um processo em que se distinguem dois momentos: no primeiro (AH/SD) observa-se o potencial, a capacidade – com ênfase no futuro), onde se pode apreciar a possibilidade de desenvolver suas habilidades em um estágio posterior; e, num segundo momento (Talento), fase de realização de suas aptidões, que em algumas circunstâncias são sistematicamente operacionalizadas.

4.5 Suporte teórico às AH/SD

As duas teorias que alicerçam a pesquisa são o modelo DMGT de François Gagné e a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) de Kazimierz Dabrowski. A escolha dessas

⁶¹ Utilizar-se-á a terminologia brasileira adotada pelo MEC e órgãos governamentais para ser congruentes com as leis e decretos, e desta maneira facilitar o processo de identificação e atenção aos alunos com indicadores em AH/SD e talentosos. Contudo, serão respeitados os termos utilizados pelos autores que serão mencionados na investigação, inserindo, se necessário, notas pertinentes no rodapé da página.

⁶² Geralmente identificadas, mas não necessariamente. Devido a que é possível que um adulto possua indicadores em AH/SD.

⁶³ Neste ponto, os prodígios, pela sua definição, podem demonstrar esse nível de desenvolvimento e suas potencialidades numa idade anterior à idade adulta.

teorias se baseia no fato que descrevem a evolução das AH/SD e do Talento desde uma perspectiva construtivista sociointeracionista – coincidente com a de Vygotsky⁶⁴ que considera que o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação.

As propostas de Gagné e Dabrowski coincidem com a descrição de Vygotsky no relativo a que não existem estágios evolutivos alicerçados na faixa etária. Para este autor, o funcionamento psicológico não é nem inato nem é recebido como um produto terminado do médio ambiente; para ele existem quatro fatores do desenvolvimento que juntos caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano: a filogênese ou história da espécie humana; a ontogênese relacionada com a história do indivíduo e da espécie; a sociogênese que inclui o meio cultural em que o indivíduo está inserido; e a microgênese ou fator que aponta que cada fenômeno psicológico tem sua própria história individual.

Condizente com esses fatores, Gagné, no modelo DMGT distingue as AH/SD do Talento, porém sem atribuir suas características a uma faixa etária específica; pela sua parte, a TDP de Dabrowski aprofunda a linha de Gagné ao explicar o processo pelo qual as AH/SD podem fazer a transição em Talentos tomando em conta aspectos sociais e emocionais.

4.5.1 Modelo de DMGT de François Gagné.

Gagné distingue as AH/SD⁶⁵ do talento no modelo DMGT. Para o autor, as AH/SD indicam a posse e uso de aptidões (*aptitudes or gifts*) que de forma natural, de maneira espontânea e sem treino anterior, são expressadas em alguma área do conhecimento – colocando ao indivíduo entre o 10% do grupo mais desenvolvido nessa área, na sua idade.

O talento, em contraste, é uma consequência direta da interação entre indivíduo e ambiente, no domínio de habilidades sistematicamente desenvolvidas: “[as AH/SD] é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola” (ROCHA, 2017, p. 9). Os talentos, portanto, representam o domínio superior de habilidades, um produto de um processo de desenvolvimento sistemático que posiciona ao indivíduo entre os primeiros 10% do grupo

⁶⁴ Uma perspectiva no estudo do desenvolvimento humano é a abordagem sociointeracionista cujo representante principal é Lev Vygotsky.

⁶⁵ No texto original, Gagné utiliza o termo *giftedness*, que muitos pesquisadores traduzem como superdotação ou sobredotação.

ativo nesse campo específico.

Mais especificamente, Gagné (2004) propõe que a sobredotação se refere à existência e uso de habilidades naturais (ou aptidões), expressas de forma espontânea em pelo menos um domínio da atividade humana [...], o termo talento designa a maestria superior de habilidades (ou competências) que são desenvolvidas a partir do treino sistemático e domínio de conhecimento em, pelo menos, uma área da atividade humana (acadêmica, artística, desportiva ou social, entre outras) (ROCHA, 2017, p. 9).

O modelo identifica quatro domínios de aptidão (intelectual, criativo, sócio afetivo e sensório-motor), que podem ser desenvolvidos no tempo. Daí a importância da oportuna identificação das AH/SD para desenvolver esses talentos, ao serem produto da aprendizagem: “a aprendizagem e o treino eficaz e sistemático das aptidões permitem o desenvolvimento de competências, fazendo emergir progressivamente o talento numa determinada área de realização” (ROCHA, 2017, p. 10).

Em uma análise, é possível determinar que o talento sugere, como condição *sine qua non* às AH/SD, sem ser isto verdade no sentido contrário: “o talento implica necessariamente as AH/SD, mas o contrário nem sempre se verifica” (ROCHA, 2017, p. 10). No modelo, Gagné considera que existem dois fatores que influem no desenvolvimento do talento: fatores físicos e psicológicos onde se destaca a motivação, ou intrapessoais, e ambientais que exercem influência sobre o indivíduo.

4.5.2 Teoria da Desintegração Positiva de Kazimierz Dabrowski.

Aprofundando a linha de Gagné, para analisar o discurso intersubjetivo das motivações que levam à mobilidade de pessoas AH/SD, devemos considerar o ajuste emocional desses indivíduos, o qual é um construto psicológico que faz referência a como a pessoa “responde às demandas do ambiente [...] e, é o resultado de um eficaz aproveitamento dos recursos ambientais e psicológicos que o indivíduo tem a sua disposição” (PEÑAS, 2006, p. 92). Nesse intuito, utilizar-se-á a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) do Psicólogo polaco Kazimierz Dabrowski.

Desde o ponto de vista do autor desse texto, a Teoria de Dabrowski não tem sido utilizada amplamente por vários motivos políticos e econômicos: o primeiro deles porque os postulados iniciais da teoria foram desenvolvidos na época da guerra fria; e o segundo pela influência das teorias estado-unidenses no mundo; especialmente no Brasil, onde a utilização

da Teoria de Renzulli é quase sistemática. Se bem a teoria de Renzulli é uma boa teoria, por si só não é capaz de explicar toda a complexidade das pessoas com indicadores em AH/SD e da interrelação entre as altas capacidades humanas (AH/SD) e o desenvolvimento de talentos.

A Teoria TDP de Dabrowski (1964). “salienta às emoções e relega a inteligência a uma posição secundária de influência no desenvolvimento da personalidade” (MENDAGLIO, 2008, p. 13); a teoria postula:

[...] que os indivíduos AH/SD poderiam estar positivamente desajustados, isto é, que no seu desenvolvimento entram em conflito com os valores, opiniões e costumes externos inculcados, devido apresentarem uma forte tenacidade (*overexcitability*) expressa como uma resposta extrema a estímulos, levando-os a períodos de profunda reflexão e introspeção para finalmente emergir seu ideal de personalidade (ABAD; ABAD, 2016, p. 100).

Esses traços de personalidade podem confundir a sua identificação, levando a essas pessoas a não serem identificadas e, portanto, com base no modelo de Gagné, não desenvolver seus talentos. As AH/SD, no lugar de serem desenvolvidas “podem converter-se em fraquezas tais como: sua tendência ao perfeccionismo, a escassa tolerância à frustração, sua excessiva tendência à autocrítica, [...] seu medo ao fracasso e sua sensibilidade emocional” (PEÑAS, 2006, p. 91), ou, em um caso extremo, se outros fatores convergem (traços de personalidade, estilo de AH/SD e condições ambientais), fazer parte do grupo de delinquentes AH/SD (cf. *supra*, p. 32).

A teoria de Dabrowski aprofunda o modelo DMGT de Gagné, ao explicar o processo pelo qual algumas pessoas com indicadores em AH/SD podem fazer a transição a indivíduos talentosos. Contudo, a teoria, tem influenciado pesquisas que incluem os aspectos sociais e emocionais desses indivíduos.

TDP previu uma explicação convincente na questão que tinha aparecido durante meus dias como estudante: Como pode ser que um indivíduo altamente inteligente e educado seja malvado e mantenha atitudes negativas tais como o racismo? TPD me proveu a resposta [...] a inteligência não é condição suficiente para o desenvolvimento humano, devido a que o desenvolvimento não se equipara com o sucesso acadêmico ou material na vida (MENDAGLIO, 2008, p. 14).

Para Dabrowski, a “personalidade não é um atributo fixo e universal [...] deve ser modelada, criada, pelo indivíduo para refletir seu caráter único” (MENDAGLIO, 2008, p.

18), neste sentido, o processo de desenvolvimento implicaria uma transformação de um ser autocentrado a um ser altruísta: “a maioria dos AH/SD e indivíduos com criatividade mostram altos níveis de empatia, sensibilidade, responsabilidade, autorreflexão e autonomia de pensamento que a população comum” (NELSON, 1989, p. 5).

Porém, no processo, o indivíduo enfrentará todo tipo de emoções, positivas e negativas. Neste sentido, será importantíssimo que a pessoa viva e experimente suas emoções negativas que surgem em todos os contextos e em todas as etapas de vida, devido a que são essenciais no desenvolvimento da sua personalidade⁶⁶.

A desintegração positiva é o processo pelo qual a personalidade é alcançada, e implica um processo de duas vias: 1) desintegração da organização primitiva destinada à gratificação de necessidades genéticas e conformidade a normas sociais, e 2) reintegração a um nível maior de funcionamento, onde o indivíduo transcende o determinismo biológico e se torna autónomo (MENDAGLIO, 2008, p. 18).

O psicólogo considera que o desenvolvimento humano é um contínuo hierárquico, “uma progressão de um nível inferior e primitivo a um nível superior e avançado” (MENDAGLIO, 2008, p. 18). O processo pode chegar a ser doloroso, assim, a teoria “ênfatisa o papel do sofrimento e do conflito interno para um desenvolvimento avançado – oferece a estrutura para entender esses níveis qualitativamente diferentes do desenvolvimento humano” (NELSON, 1989, p. 2).

Um potencial de desenvolvimento favorável produz crises caracterizadas por psiconeuroses – fortes ansiedades e depressões – desintegração da organização mental do indivíduo. A primeira fase da desintegração positiva e do desenvolvimento da personalidade (MENDAGLIO, 2008, p. 18).

A referida teoria considera, em uma primeira fase, o desenvolvimento em forma individual implicando uma importante influência no crescimento mental. Em palavras do autor: “é a dotação constitucional que determina o carácter e a extensão do desenvolvimento mental possível para cada indivíduo” (DABROWSKI, 1972, p. 303). Numa segunda fase, de desintegração positiva, se cria de forma individual uma hierarquia de valores que determinaria o desenvolvimento da personalidade e autonomia do indivíduo. Dessa maneira cria-se um ideal de personalidade⁶⁷ que se converte no alvo de desenvolvimento individual.

⁶⁶ A teoria de Dabrowski “tem sido proposta para explicar o desenvolvimento emocional de indivíduos superdotados, e numa grande extensão de tópicos relacionados às Altas Habilidades” (MENDAGLIO, 2008, p. 17).

⁶⁷ Confronte-se a teoria de Sigmund Freud referente à estrutura da personalidade superego (consciência – ego-ideal).

O termo potencial de desenvolvimento⁶⁸ é utilizado na teoria dabrowskiana, e refere-se ao conjunto de aspectos psicológicos que estão associados com o desenvolvimento da personalidade, os quais “incluem três aspectos principais: habilidades especiais e talentos (como atletismo ou habilidade musical); as cinco formas de sobre excitabilidade; e uma forte motivação autônoma para alcançar a individualidade” (MENDAGLIO, 2006, p. 70).

Um dos componentes do desenvolvimento potencial é uma qualidade que “nomeou de sobre excitabilidade (*overexcitability*), ou propriedade do sistema nervoso central [...] (que) é maior que as respostas a estímulos devido aos receptores do sistema nervoso altamente sensíveis” (DABROWSKI, 1972, p. 304). Não é difícil que essas características sejam confundidas com transtornos e cheguem a etiquetar esses indivíduos devido a que percebem “a realidade de uma maneira diferente, mais intensa e multifacetada” (MENDAGLIO, 2008, p. 24). Dabrowski definiu-a como “maior que uma resposta normal aos estímulos, manifestada tanto como sobre excitabilidade psicomotora⁶⁹, sensual⁷⁰, emocional⁷¹ (afetiva), imaginativa⁷² ou intelectual⁷³, ou como a combinação destas” (DABROWSKI, 1972, p. 303).

O processo de desenvolvimento do indivíduo com indicadores em AH/SD, como um todo, é descrito por Dabrowski (1972) como transformações ou hierarquias do desenvolvimento onde:

⁶⁸ O interessante neste ponto é que Dabrowski, muito antes dos postulados da “Teoria dos Três Anéis” já inclui os componentes da Teoria de Renzulli.

⁶⁹ Como exemplificado por Mendaglio (2006), “pode ser de dois tipos, os com excesso de energia e os nervosos. Quando nervosos, a atividade psicomotora se manifesta em tics, morder as unhas ou conduta impulsiva” (p. 70). Essa sobre excitabilidade implica pessoas que “se expressam com altos níveis de energia, atividade, fala rápida, procura de intensa atividade física, pressão pela ação, impulsividade” (NELSON, 1989, p. 70), e podem ser confundidas facilmente com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ao terem “dificuldade para permanecer sentados, precisam uma constante mudança de cenários e geralmente são inquietos” (MENDAGLIO, 2008, p. 24).

⁷⁰ Este tipo de sobre excitabilidade se refere “à experiência elevada de busca de descargas sensuais da tensão interna” (MENDAGLIO, 2008, p. 10) e “à intensidade na procura de prazer” (NELSON, 1989, p. 70). São indivíduos muito sensitivos “às percepções sensoriais como a visões, cheiros, sabores, e estimulações tácteis” (MENDAGLIO, 2008, p. 24).

⁷¹ A sobre excitabilidade emocional é a mais comum ao incluir: “expressões somáticas, sentimentos extremos, inibição, forte memória afetiva, medo com a morte, ansiedades” (NELSON, 1989, p. 10), incluso expressa “medos, culpa, depressão e temperamento suicida” (MENDAGLIO, 2008, p. 10). “São indivíduos sensitivos que experimentam intensamente as emoções [...] são empáticos aos outros e sentem uma forte necessidade de relações exclusivas” (MENDAGLIO, 2008, p. 24).

⁷² A sobre excitabilidade imaginativa refere-se a indivíduos inclinados a ter uma “vívida imaginaria mental, invenções e a capacidade de imaginação criativa. Pode ser reconhecida através de uma rica associação de imagens e impressões, visualização animada e uso da imagem e metáforas na expressão verbal, predileção pela fantasia e a habilidade de recontar sonhos com detalhes” (NELSON, 1989, p. 10).

⁷³ Refere-se a uma atividade intensificada e acelerada da mente que “inclui perguntar, analisar, resolver problemas, pensamento teórico e capacidade de um sustentado esforço intelectual” (NELSON, 1989, p. 10). “Manifestam a habilidade de análise e síntese, fazer perguntas de sondagem, e amam aprender por seu próprio benefício” (MENDAGLIO, 2008, p. 25).

Cada nível constitui uma estrutura diferente de personalidade ou organização comportamental. As forças emocionais que distinguem os níveis são denominadas de “dinamismos” para indicar o princípio subjacente que promove o desenvolvimento. O Potencial de Desenvolvimento (PD) é o princípio subjacente que prove continuidade entre os níveis (NELSON, 1989, p. 5).

Ao serem considerados nesta teoria os indivíduos com indicadores em AH/SD como possuidores de “altos níveis de empatia, sensibilidade e responsabilidade” (NELSON, 1989, p. 5). É lógico que ante um estressor⁷⁴ exibam diferentes tipos de comportamento. Dabrowski considera que essas pessoas, em tempo de crise, exibem sintomas neuróticos.⁷⁵ Assim, o autor utiliza a expressão “positivamente mal ajustados”⁷⁶ (*positively maladjusted*) para explicar que eles têm evoluído além das normas sociais e “tem experimentado muita dor ao dar se conta de suas diferenças pela norma” (NELSON, 1989, p. 5). Esses são os elementos que Dabrowski utilizou como alicerces para denominar sua teoria de “Desintegração Positiva” ao sugerir que o sofrimento e a aflição acompanharam ao desenvolvimento.

Nesse processo, Dabrowski assinala cinco níveis de desenvolvimento humano, cada um deles com sua organização específica de personalidade. A dinâmica de cada estágio é representada através do processo pelo qual as estruturas psicologicamente menos maduras se descontrolam para dar passo as estruturas mais complexas e desenvolvidas, o que significa um ajuste emocional e social. As etapas são: integração primária⁷⁷ (*primary integration*); desintegração uninível⁷⁸ (*unilevel disintegration*); desintegração espontânea multinível⁷⁹

⁷⁴ Confronte-se a “Teoria da Avaliação Positiva” do psicólogo Richard Lazarus: LAZARUS, R, et al. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing. 1984.

⁷⁵ “Tais como intenso conflito interior, sentimentos de inferioridade para seus ideais, sentimentos de inadequação, vergonha e culpa, e ansiedade existencial e desespero” (NELSON, 1989, p. 5).

⁷⁶ Dabrowski *psychoneurosis is not an illness* (1972).

⁷⁷ Este nível representa a etapa mais primitiva do desenvolvimento humano na qual os indivíduos se preocupam simplesmente com a satisfação de suas necessidades básicas e imediatas, “o egoísmo prevalece e a pessoa nesse nível carece da capacidade de empatia e auto análise. Quando as coisas vão mal sempre o culpado é outra pessoa” (NELSON, 1989, p. 5). A harmonia associada com a integração primária é caracterizada pela falta de conflito interno, os indivíduos são simplesmente motivados pelos instintos básicos em conformidade às normas sociais. Essas pessoas encontram-se num estado semiconsciente, respondendo à vida com pouca ou nenhuma reflexão (MENDAGLIO, 2008, p. 20).

⁷⁸ O nível “representa a primeira desintegração, a indicação que o desenvolvimento está acontecendo. Esse processo é causado por um conflito que cria intensas emoções negativas como frustração ou ansiedade” (MENDAGLIO, 2008, p. 36). Nesta etapa “os indivíduos são influenciados primariamente por seu grupo social e pelos valores compartilhados [...] geralmente exibem sentimentos ambivalentes e condutas indecisas porque não possuem valores internos próprios” (NELSON, 1989, p. 6).

⁷⁹ O passo do nível II ao nível III não é uma transição macia, de fato “é um pulo quântico com uma experimentação multinível de uma realidade que não pode ser predita por um modo uninível. Para ilustrar esse ponto Dabrowski fez a seguinte pergunta: Como pode ser implicada logicamente uma borboleta de uma lagarta? Sua resposta: o potencial para ser uma borboleta já existe na lagarta” (MENDAGLIO, 2008, p. 37).

(*spontaneous multilevel disintegration*); desintegração multinível organizada⁸⁰ (*organized multilevel disintegration*); integração secundária⁸¹ (*secondary integration*).

O potencial de desenvolvimento se manifesta através dos diferentes níveis na forma de uma “insatisfação pelo que a pessoa é, devido ao senso de competência com o que poderia e deveria ser – ideal de personalidade” (NELSON, 1989, p. 6). A inadequação pessoal é acompanhada de emoções negativas devido a que o sujeito não está preparado para essa autoavaliação. Portanto, a identidade completa é ameaçada, os valores sociais, familiares e espirituais são questionados.

A herança e o entorno governam os níveis I e II, mais no nível III para que o desenvolvimento seja possível a pessoa deverá afirmar-se com autoconsciência, auto direção e autodisciplina para superar as propensões genéticas, educativas e as circunstâncias externas (NELSON, 1989, p. 7).

É possível visualizar que muitos indivíduos estão destinados e dotados de ferramentas internas que podem desenvolver para atingir o ideal de personalidade, autodeterminado e com influência no seu entorno. Têm a capacidade tornar-se pessoas cômicas de seu papel humano, social, político e cultural, que coloquem em primazia o bem comum visando uma sociedade mais justa e igualitária.

Infelizmente, como Dabrowski comenta, é muito comum alguns adultos permanecerem no primeiro ou segundo nível pelo resto da vida porque seus sentimentos são muito fortes e o jeito de lidar com eles geralmente é através da frustração, angústia, confusão e raiva. Porém, para Dabrowski (1972) representam forças impulsoras que podem estimular a essa pessoa a progredir ao seguinte nível ou a regredir ao primeiro nível⁸².

4.6 Identificação de AH/SD e Talento

Uma vez definida a terminologia para a presente pesquisa, alicerçada nas distintas teorias das AH/SD e Talento, o seguinte passo é analisar o conceito de identificação que sem

⁸⁰ O quarto nível se caracteriza pelo “controle consciente do indivíduo do curso de seu desenvolvimento. Os indivíduos se tornam auto organizados” (MENDAGLIO, 2008, p. 38) porque já encontraram “o jeito de atingir seus próprios ideais e são líderes efetivos na sociedade. Mostram altos níveis de responsabilidade, autenticidade, juízo de reflexão, empatia por outros, autonomia de pensamento e ação e auto entendimento” (NELSON, 1989, p. 8).

⁸¹ O último nível, representa o ápice do desenvolvimento humano. Na integração secundária, a harmonia e paz surgem pela conquista da personalidade. O indivíduo de aceita a si mesmo e aos outros de maneira autônoma e autêntica, e tem uma vida diária dirigida por uma hierarquia de valores” (MENDAGLIO, 2008, p. 20).

⁸² Para Dabrowski, “uma prolongação da desintegração nesse nível frequentemente conduz a uma reintegração ao nível anterior, a tendências suicidas ou a psicose” (DABROWSKI, 1964, p. 7).

dúvida é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento da atual investigação. A identificação é relevante para facilitar a implementação de políticas públicas condizentes ao fomento de ações educativas eficientes e à promoção de estudos, investigações e pesquisas que melhorem o atendimento aos AH/SD e pessoas talentosas. Para Vieira (2005) identificar é:

[...] definir um conjunto de características singulares de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Entendo, também, que utilizar esse termo significa adotar uma nova postura diante do processo de reconhecimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, especialmente [...] as pessoas com altas habilidades/superdotação (VIEIRA, 2005, p. 74).

A identificação de AH/SD tem utilizado diversos instrumentos apoiados em terminologias, contextos e definições diferentes – desde conceitos de inteligência atrelados ao QI, passando pela teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner⁸³. As diferentes propostas de identificação, portanto, têm sido influenciadas através do tempo pelas transformações na definição do conceito de inteligência, pela influência de estudos culturais e linguísticos e pelas contribuições na área da criatividade (VIEIRA, 2005). Contudo, a identificação deve ter alicerces numa definição de inteligência e num modelo ou teoria das AH/SD.

Portanto, é importante mencionar as características que de maneira geral apresentam as pessoas com indicadores em AH/SD. Freitas e Pérez (2016) comentam:

Mesmo não compartilhando dos mesmos referenciais teóricos subjacentes, algumas dessas características são recorrentemente mencionadas por diferentes autores: precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade; capacidade de observação muito diferenciada; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinhos; independência; autonomia, senso de humor refinado e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outras (p. 13).

Dentre as características gerais, é possível salientar o assincronismo, que é “a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado ‘normal’” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 14)

⁸³ O Psicólogo Howard Gardner, no seu livro “Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências”: [...] existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como “inteligências humanas”. Estas são as “estruturas da mente” do meu título. A exata natureza e extensão de cada “estrutura” individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (GARDNER, 1983, p. 7).

padronizado. Uma das características típicas que ocorrem:

[...] com crianças e jovens superdotados [...] a falta de sincronia entre seu desenvolvimento físico, cognitivo e social a que Jean-Charles Terrassier (1979) denomina dissincronia interna. Com esse termo, Terrassier assinala a grande disparidade que às vezes existe no desenvolvimento das diferentes capacidades da criança, como, por exemplo, ritmos diferentes nas áreas: intelectual, psicomotora, linguística e perceptual (VIRGOLIM, 2003, p. 15).

No nível de funcionamento interno, é possível encontrar esse desequilíbrio em diferentes esferas: afetiva-condutual⁸⁴; intelectual-psicomotora⁸⁵; e o assincronismo entre linguagem e raciocínio⁸⁶.

Contudo, para Virgolim (2003), existe o assincronismo externo, que pode ser observado em relação com seu ambiente externo e não apenas dentro da própria criança. Assim sendo, pode ser apontada “[...] na inadequação entre as necessidades da criança e o currículo escolar [...] se a criança superdotada não se encontra em atendimento especializado, dificilmente terá, em sala de aula, a profundidade e abrangência de informação que necessita (VIRGOLIM, 2003, p. 15). O assincronismo externo pode ser tanto escolar-social⁸⁷, quanto familiar⁸⁸.

A Universidade de Columbus, Ohio (EUA), propõe que as AH/SD contém tanto uma subestrutura cognitiva, quanto uma emocional, de modo que a criança não somente possui características intelectuais diferenciadas e pensa diferente de seus colegas, mas também sente de forma diferente. O desenvolvimento assincrônico resulta, assim, em consciência, percepções, respostas emocionais e experiências de vida completamente incomuns (VIRGOLIM, 2003).

Existem autores que consideram que altos níveis de desenvolvimento cognitivo não

⁸⁴ Implica um “desequilíbrio entre as esferas afetiva e cognitiva, em relação às etapas de desenvolvimento previstas como “norma” ou “regra” para o geral das crianças adolescentes” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 14).

⁸⁵ Ou “desequilíbrio entre o nível intelectual e o desenvolvimento psicomotor, que pode refletir-se, por exemplo, entre a aprendizagem da leitura (geralmente precoce) e a da escrita, que demanda uma maturidade psicomotora prévia para concretizá-la” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 14).

⁸⁶ Implica um “desequilíbrio entre o raciocínio e a linguagem [...] crianças que compreendem um processo matemático rapidamente, mas, quando solicitadas a explicar o procedimento, não conseguem demonstrar a sua compreensão com palavras” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 14).

⁸⁷ Como exemplo: “a criança que domina mais informações e cujo ritmo de aprendizagem é superior ao de seus colegas” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 15).

⁸⁸ Se traduz num “desequilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e afetivo [...] os seus interesses, incomuns para sua faixa etária, deixam os pais perplexos e elas acabam sem poder assumir condutas infantis face aos raciocínios ‘adultos’ que apresentam (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 15).

implicam em altos níveis de desenvolvimento afetivo (VIRGOLIM, 2007) o que acarreta que as pessoas com AH/SD sejam caracterizadas por “[...] uma grande sensibilidade proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, captadas pela criança, do que ela pode absorver e processar” (VIRGOLIM, 2007, p. 44). À vista disso, outras características gerais das AH/SD atreladas ao assincronismo são: interesses variados e diferenciados de seus pares; a preferência por relacionar-se com pessoas mais velhas ou mais novas que elas; o sentimento de diferença, na sua forma de pensar, sentir ou agir em relação às demais pessoas; liderança; a preferência de trabalhar ou estudar sozinhos; a independência e autonomia; o nível de exigência mais elevado e perfeccionismo; a capacidade de observação muito elevada; a precocidade e gosto pela leitura; o senso de humor desenvolvido; e a preferência e gosto por jogos que exijam estratégia.

Dentre as características cognitivo-intelectuais mais frequentemente encontradas nos indivíduos AH/SD (CLINE; SCHWARTZ, 1999) salientam-se: habilidades superiores de pensamento; fluência, flexibilidade e originalidade de ideias; criatividade e imaginação; iniciativa, liderança e boa memória; habilidades para lidar com ideias abstratas; vocabulário avançado para sua idade cronológica e riqueza de expressão verbal; originalidade para resolver problemas; alto nível de energia. Contudo, no relativo a suas características emocionais e sociais destaca-se a sua preocupação e a tendência de agregar mais cedo componentes da ética ou da moral diante de algumas situações na vida diária, o que se traduz em dificuldades em relacionamentos sociais; dificuldades para aceitar críticas; resistência a autoridade; recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas; e intensidade de emoções e ansiedade.

As crianças AH/SD são mais sensíveis, pela sua natureza à população em geral. Esse é o sentido do conceito de sobreexcitabilidades na TDP de Dabrowski: O autor “encontrou que cinco tipos de excitabilidade psíquica aumentada ou *overexcitabilities* (OEs) eram preditivos do potencial de desenvolvimento [...] usados para identificar as AH/SD” (NELSON, 1989, p. 9). Assim sendo, os indivíduos AH/SD “reagem com muito mais força e expressão a um ambiente onde suas habilidades não são percebidas e suas necessidades especiais não são atendidas” (VIRGOLIM, 2003, p. 17).

4.6.1 Indicadores de AH/SD e Talento

A literatura relativa aos indicadores em AH/SD é muito abundante, assim, no intuito de facilitar o processo de identificação das AH/SD serão mencionados três tipos de indicadores:⁸⁹ habilidades acima da média; criatividade; e comprometimento com a tarefa. Apontando que para ser considerado AH/SD o indivíduo não precisa exibir todas as características no mesmo patamar de desenvolvimento. No entanto, se o observador nota que o indivíduo mostra constantemente muitos destes comportamentos, existe uma grande possibilidade de que essa pessoa apresente AH/SD é muito forte (VIRGOLIM, 2007).

Dentre os indicadores referentes a suas habilidades acima da média é possível encontrar que essas pessoas (FREITAS; PÉREZ, 2016) apresentam: um vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade; uma memória muito destacada (especialmente de interesse pessoal); adaptação a situações novas; um pensamento abstrato muito desenvolvido; raciocínio lógico-matemático destacado; capacidade de generalização e indução; aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e tem a capacidade de aplicá-las a outras áreas.

Por sua parte, no relativo à criatividade, podemos destacar como indicadores principais (FREITAS; PÉREZ, 2016): curiosidade extrema; imaginação exacerbada; gosto pela crítica construtiva; não aceitação do autoritarismo; propõe ideias que podem ser vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais; gosto de arriscar-se e de enfrentar desafios; inconformismo; gosto por fazer perguntas provocativas; têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns; utilização de novos e diferentes caminhos para a solução de problemas; não é adepto a cumprir regras, especialmente quando as considera injustas ou sem sentido.

O último item, relacionado com o comprometimento com a tarefa, pode ser verificado pelos seguintes indicadores (FREITAS; PÉREZ, 2016): organização própria; estabelece prioridades com facilidade; deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa; dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade de interesse; persistente nas atividades que lhe interessam; teimosia em suas convicções; é muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a; insiste em buscar soluções para os problemas; procura concluir as tarefas; reconhece rapidamente as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade; não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe

⁸⁹ Relacionados à Teoria dos Três Anéis de Renzulli, os quais são compatíveis com a TDP de Dabrowski e o DMGT de Gagné.

interessa; é eficiente na organização de tarefas; e treina por conta própria para aprimorar sua técnica.

5 MOBILIDADE, *BRAIN DRAIN* E *GIFTEDNESS DRAIN*

No século XXI, percebem-se grandes alterações no cenário internacional a partir da crescente estagnação econômica no Hemisfério Norte: crises cíclicas em países em desenvolvimento; mudanças no fluxo migratório Sul-Sul (SOLIMANO, 2016); e modificações das tendências migratórias de estudantes, pessoas talentosas e profissionais a países com maior estabilidade educacional, política, econômica e social. Um fator importante neste cenário internacional foi a crise financeira de 2008, que causou grandes movimentos migratórios como resultando dos altos índices de desemprego em países como Grécia, Itália, Portugal e Espanha. Afetando especialmente aos jovens na procura de seu primeiro emprego (HAUER, 2017).

De tal modo, sendo a globalização definida como “um processo que abrange as causas, curso e consequências da integração transnacional e transcultural de atividades humanas” (AL RODHAN, 2006, p. 2) e estando “caraterizada pelo incremento geral em fluxos internacionais de bens, tecnologia, fatores de entrada, ativos financeiros [e capital humano]” (RAPOPORT, 2016, p. 2), “constitui o principal motor da migração internacional” (MASSEY, 1998, p. 5), beneficiando a alguns países⁹⁰ devido a que uma das “caraterísticas distintivas da migração internacional contemporânea é o tamanho das disparidades que existem entre as nações de envio e receptoras – em riqueza, renda, poder, tamanho, desenvolvimento e cultura” (MASSEY, 1998, p. 7), assimetrias “econômicas entre nações que [...] incrementam a motivação pela emigração internacional laboral (MARTIN, 2004, p. 448).

Nesta seção analisar-se-á a dimensão dinâmica da pesquisa – a saber, o fenômeno de mobilidade de AH/SD e talentos. Iniciar-se-á com uma análise dos principais conceitos relacionados ao fenômeno de *brain drain* para em seguida definir a mobilidade de AH/SD ou *giftedness drain*. A seguir, apresentar-se-ão as principais teorias migratórias e do *brain drain*. Posteriormente, devido a que os impactos do *brain drain* e *giftedness drain* são diferentes em cada país com base em suas peculiaridades e contextos, apresentar-se-á a análise PESTLE do Brasil (política, econômica, social, tecnológica, legal e do meio ambiente) feita pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo para ter as ferramentas para observar as implicações do fenômeno do *giftedness drain* no atual contexto internacional e entender os fatores ambientais e institucionais que levam a tomada de decisões para a

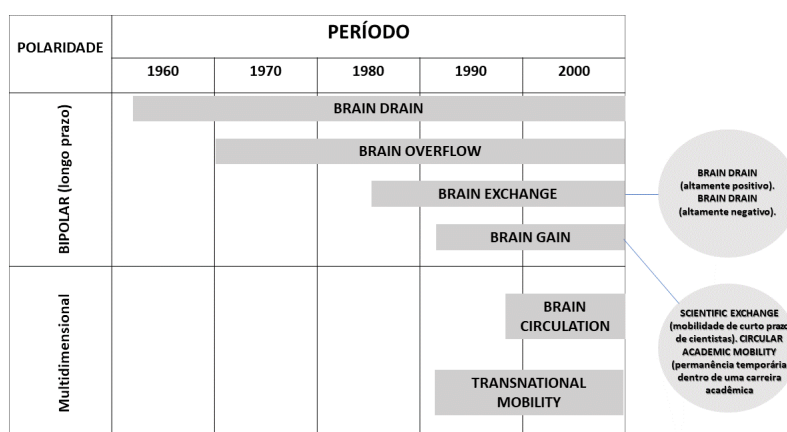
⁹⁰ Quase um de cada cinco migrantes no mundo mora nas vinte maiores cidades industrializadas (OIM, 2016).

mobilidade de talentos e AH/SD fora do Brasil.

5.1 Conceitos relacionados ao fenômeno de *brain-drain*.

Existem uma série de termos relacionados ao fenômeno da mobilidade de pessoas talentosas⁹¹, qualificadas ou altamente educadas (*brain drain*) (figura 2), vocábulos que ajudam na sua definição e que complementam sua análise ao observá-lo desde diversas perspectivas.

Figura 2 – Desenvolvimento dos termos relacionados à mobilidade de talento humano.



Fonte: BREINBAUER (2007).

O termo mobilidade de talento ideal (*optimal brain drain*), implica para alguns economistas (DOCQUIER, 2012; RAPOPORT, 2016), um equilíbrio do número de pessoas talentosas em mobilidade entre as sociedades de saída e os países de chegada. O “movimento da força de trabalho qualificada cria incentivos para as pessoas que ficam em casa para buscar educação” (HAUER, 2017, p. 21) à vista disso, se evidencia a melhoria dos níveis educacionais no país de origem e o crescimento econômico nacional é promovido (LOWELL; FINDLAY, 2001). Esta mobilidade pode levar ao ganho de talentos e a melhoria da educação no país de origem.

Um conceito parecido ao anterior é do “intercâmbio de talentos” (*brain-exchange*) definido por Allan Findlay (1990), como “um intercâmbio balanceado de talentos entre países em desenvolvimento” (BREINBAUER, 2007, p. 5). “O termo sugere uma troca de experiências de fluxo bidirecional entre o país de origem e de envio [...] a saída de

⁹¹ O conceito de *giftedness drain* não é sinônimo de migração qualificada. Se bem é certo que uma pessoa com indicadores em AH/SD pode ser também altamente qualificada.

trabalhadores nativos altamente educados é compensada por uma entrada de profissionais estrangeiros altamente educados” (HAUER, 2017, p. 21). Contudo, pode ocorrer que os fluxos não estejam equilibrados, surgindo termos como *brain overflow*, *brain gain* e *brain drain*, implicando o processo como uma perda, ou não, para o país emissor.

Outrossim, o termo “transbordo de talentos” (*brain-overflow*) (BALDWIN, 1970), utilizado em referência à sobre produção de pessoas com altas qualificações em países “cujo mercado de trabalho não pode absorver esse talento, e como consequência, é forçado a abandonar o país” (BREINBAUER, 2007, p. 6).

[...] refere-se ao fenômeno de ter um excesso de oferta, intencional ou não, de profissionais educados no país de origem. A implicação de tal situação é que a migração altamente qualificada ocorre em custos muito baixos ou quase sem custos. Como o mercado de trabalho não conseguiu absorver a formação de habilidades, não ocorre o *brain drain*. Ao mesmo tempo, a desigualdade oferta-demanda do mercado de trabalho no país emissor é reduzida (HAUER, 2017, p. 22).

Essa sobre produção de pessoas talentosas pode ter consequências positivas para alguns países: o termo “ganho de talento” (*brain gain*) refere-se ao “ganho que os países anfitriões conseguem em termos de capital humano quando indivíduos que foram treinados em outros lugares entram no país, contribuindo assim para o crescimento econômico nesse país” (HAUER, 2017, p. 20). Portanto, podemos distinguir dois conceitos: o termo *brain drain* será utilizado “quando para o país emissor o fenômeno é unidirecionalmente negativo, sendo denominado *brain-gain*, se é unidirecionalmente positivo para o país receptor” (BREINBAUER, 2007, p. 5).

Outro termo referente ao fenômeno é “circulação de talento” (*brain-circulation*), introduzido na década de 1970, que considera o retorno das pessoas talentosas ao país de origem; *brain-circulation* implica a terceira e última fase da migração: “[...] a primeira fase é o fenômeno de *brain-drain*; a segunda fase é o início da re-migração (sic) do *brain-drain*; e a terceira fase é o *brain-circulation*, [...] como a maior forma de integração no mundo globalizado” (BREINBAUER, 2007, p. 7). O termo é parecido a *brain Exchange*:

[...] pois se refere ao capital humano que circula entre as nações, beneficiando assim vários países. Ao mesmo tempo, *brain circulation* significa que os migrantes retornam ao seu país de origem, aumentando o estoque de capital humano e, ao mesmo tempo, aumentando a produtividade do país devido aos benefícios trazidos do exterior (HAUER, 2017, p. 22).

Inclusive, existe o termo “desperdício de talento” (*brain waste*) que pode ocorrer de duas formas: a primeira refere-se quando o país de origem “desperdiça” seus talentos seja porque não pode empregar seus trabalhadores nativos altamente qualificados e talentosos ou porque não aproveita suas capacidades mediante uma educação de qualidade. A segunda alude ao subemprego, ocasionando que trabalhadores altamente qualificados tenham formas de emprego abaixo do seu nível educacional e talento (LOWELL; FINDLAY, 2001) desenvolvendo trabalhos como taxistas, garçons ou faxineiros em países desenvolvidos.

O conceito de “mobilidade de talento global” (*brain globalization*), surge em um mundo globalizado onde as empresas visam se expandir em vários países e continentes e, portanto, precisam realocar talentos no mundo. Dentro desse cenário, o conceito refere-se aos:

[...] processos de mobilidade qualificada que faz parte do comércio internacional. Para elaborar, as corporações multinacionais e as forças da globalização exigem mobilidade internacional. Como tal, a globalização pode ser percebida como um determinante crucial na mobilidade internacional (HAUER, 2017, p. 22).

Finalmente existe também o termo mobilidade transnacional (*transnational mobility*), quando se vive em dois ou mais mundos⁹², “nem emigração, nem imigração” (BREINBAUER, 2007, p. 4).

A mobilidade humana e os processos migratórios que ela implica têm sua origem em múltiplas causas e explicações. Algumas pessoas migram por causa de uma diferença salarial entre o país de destino e o país de origem, outras porque têm conhecimento e informações sobre condições em outros países ou comunidades, má governança, serviços públicos ruins, baixas expectativas de melhoria pessoal e social, fatores ambientais, violência e conflitos internos (DURÁN; GONZÁLEZ, 2016, p. 26).

Todas as definições apresentadas aludem a uma série de “deslocamentos populacionais entre países” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 3) que criam complexos processos de manutenção, de rejeição e de negociação relativos a valores, relações familiares, identidade pessoal e grupal, educação dos filhos, hábitos alimentares e de higiene, abrangendo toda realidade humana (DEBIAGGI, 2004) – as fronteiras, mais que um espaço

⁹² Interessante observar a perspectiva de (BASCH; BLANC-SZANTON; GLICK-SCHILLER, 1992) que define o termo transnacionalismo como “o processo pelo qual os imigrantes constroem redes sociais que ligam o país de saída e o país de chegada. Os imigrantes que constroem tais campos sociais são designados como “transmigrantes”. Os transmigrantes desenvolvem e mantêm múltiplas relações - familiares, econômicas, sociais, organizacionais, religiosas e políticas - que atravessam fronteiras. Transmigrantes tomam ações, tomam decisões e sentem preocupações, e desenvolvem identidades dentro de redes sociais que as conectam a duas ou mais sociedades simultaneamente” (p. 1).

geográfico, constituem-se num entorno humano onde os processos de migração⁹³ questionam o sentido da vida de pessoas com nacionalidades, culturas e capacidades diferentes. Neste contexto, “reconhecer a migração como parte natural da integração econômica mundial é trabalhar multilateralmente para gerir esses fluxos de forma mais eficaz, [...] maximizar benefícios e minimizar custos, tanto para as sociedades de envio, quanto para as de acolhimento” (MARTINS, 2012, p. 4).

Assim sendo, a seguir aprofundar-se-á no conceito de *brain drain* e suas vicissitudes para poder abordar as teorias migratórias em geral e as teorias da mobilidade de talentos em particular.

5.2 *Giftedness-Drain / Brain-Drain*

Como parte do fenômeno migratório, o *brain drain* implica a saída de talento humano a procura de uma melhor qualidade de vida, maiores salários, acesso à tecnologia avançada e condições políticas mais estáveis em diferentes partes do mundo (DODANI, 2005), também conhecido nas pesquisas internacionais como “fuga de talentos”, “termos mais coloquiais à mobilidade internacional de talentos” (SOLIMANO, 2012, p. 2). “O termo *brain drain* começou a ser usado corriqueiramente para condenar a saída de mentes brilhantes dos países em desenvolvimento para os países ricos como um fenômeno de uma via só” (GAILLARD, 1997, p. 195), é o fenômeno que fomenta a saída de pessoas com alto nível de competências de seus países de origem.

Para Wickramasekara (2002), “O conceito de *brain drain* no contexto dos países em desenvolvimento geralmente se refere à emigração internacional permanente ou a longo prazo de pessoas qualificadas que foram objeto de investimentos educacionais consideráveis por parte de suas próprias sociedades” (p. 3). De fato, para o mesmo autor, os debates sobre *brain drain* podem ser divididos em duas fases: a primeira, nos anos sessenta e setenta, com a notória mobilidade de pessoas altamente qualificadas dos países em desenvolvimento (Sul) para o mundo desenvolvido (Norte) e a segunda, a etapa atual da globalização.

A primeira fase, iniciou na década dos anos sessenta e foi “caracterizada por uma expansão contínua das fronteiras políticas, a fim de promover a livre circulação de bens e serviços, capital, conhecimento e habilidades” (HAUER, 2017, p. 20).

[...] O debate sobre a mobilidade de talentos iniciado em 1963, quando um

⁹³ (FARET, 2003, p. 6).

relatório da *Royal Society* britânica se queixou sobre a emigração de cientistas e pessoas com altas qualificações para os Estados Unidos [...] esta saída de pessoas qualificadas foi denominada *brain drain*. A discussão do tema desde então trouxe uma expansão e diferenciação dos termos utilizados em conexão com o *mobile elite* (BREINBAUER, 2007, p. 4).

A segunda fase começa na “década de 1990 com avanços rápidos na globalização e crescimento fenomenal nas tecnologias da informação e das comunicações (TIC)” (WICKRAMASEKARA, 2002, p. 3). Nesse sentido, em uma pesquisa do número total de migrantes no mundo⁹⁴, a Organização Internacional para Migração (OIM) considera que na atualidade existem “214 milhões de pessoas que vivem em território que não [é] o de seu nascimento” (BRAVO, 2014, p. 1). Dentro do fluxo total de imigrantes internacionais, “a proporção de capital humano [talentoso e] com educação superior, é estimada ao redor do 10% [...] aproximadamente entre 20 e 25 milhões de pessoas” (SOLIMANO, 2011, p. 1).

Entre os talentos que migram a outros países, é possível encontrar profissionais qualificados academicamente, “seres humanos talentosos com a capacidade de desenvolver ideias e objetos, (um novo software, uma vacina, um novo livro ou filme), alguns deles com um alto valor econômico” (SOLIMANO, 2012, p. 2):

A imigração internacional de profissionais qualificados tem incrementado sua importância nos últimos anos, refletindo o impacto da globalização na economia mundial e o desenvolvimento explosivo da informação e da tecnologia (LOWELL, 2001, p. 5).

O problema com o *brain drain* é que pode dificultar o desenvolvimento econômico nos países que perdem suas pessoas talentosas, devido a que o capital humano que migra é de qualquer faixa etária: desde crianças prodígio, estudantes com indicadores de AH/SD que podem ser desenvolver seus talentos numa idade adulta, até indivíduos talentosos que já apresentam a realização plena de suas habilidades. Capital humano que é fator de desenvolvimento econômico, político, estratégico, científico-tecnológico, sociológico e psicológico (BAAKANLIĞI, 2013).

⁹⁴ No caso de Brasil, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2015), aponta uma estimativa populacional de 3.083.255 brasileiros morando fora do país. No rubro de América do Sul são 553.040 brasileiros que vivem em países como Paraguai (332.042), Argentina (46.870), Guiana Francesa (40.550), Venezuela (28.533), Bolívia (27.581), Colômbia (17.000), Guiana (15.500) e Suriname (15.000). No caso das Guianas e no Suriname, esses países somam um 12.8% do total de brasileiros que moram em países da América do Sul – em sua maioria provenientes das regiões norte e nordeste do Brasil a procura de oportunidades no exterior. É possível que vejam o atrativo da Guiana Francesa como departamento ultramarino francês pertencente à União Europeia, cujas condições de vida podem ser motivadoras para a emigração de talentos brasileiros. Disponível em: < <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf> > acesso em: 07 outubro 2018.

Na presente pesquisa propõe-se o termo *giftedness-drain* – mobilidade de pessoas com indicadores de AH/SD como parte do fenômeno migratório global, que implica a saída destas pessoas por diversos motivos, geralmente impulsionadas pelas condições sociais, educacionais, políticas e econômicas do país de origem. A escolha do termo, baseia-se nas teorias de Gagné (1986) e Dabrowski (1964), apontando à complementariedade dos conceitos de AH/SD e do talento como fases de um processo em que se distinguem dois momentos: no primeiro (AH/SD) refere-se ao potencial, à capacidade para desenvolver habilidades em um estágio posterior – etapa com ênfase no futuro; e, num segundo momento (Talento), fase de realização das aptidões – geralmente na idade adulta, que em algumas circunstâncias são sistematicamente operacionalizadas. Contudo, o segundo momento do processo apontado tem sido amplamente pesquisado a partir do surgimento do termo *brain-drain* em 1963.

Não obstante, as pessoas com indicadores em AH/SD pertencentes ao primer momento do processo também podem estar em mobilidade – *giftedness drain* – a qual não tem sido pesquisada em forma tão abrangente como no segundo momento ou *brain drain*, precisando-se inclui-la como uma etapa prévia na taxonomia do talento⁹⁵ proposta por Solimano (2012), referente às características ocupacionais e relações de trabalho – talento técnico, empreendedor, cultural, científico / acadêmico e dos profissionais das ciências da saúde.

A ironia da migração internacional na atualidade é que muitas pessoas que migram legalmente dos países pobres para os países ricos são exatamente aquelas que o terceiro mundo menos pode perder: os altamente educados e talentosos [...] essa mobilidade de talentos não só representa uma perda de recursos humanos valiosos, mais pode representar uma limitação para o progresso econômico das nações do terceiro mundo (RAPOPORT, 2017, p. 2).

A seguir, no intuito de explicar os fatores que motivam a saída do talento humano de um país e aprofundar a análise da mobilidade em geral – e do *giftedness drain* em particular, apresentar-se-ão brevemente as principais teorias da migração internacional e do *brain drain* para conhecer tanto as características estruturais dos países que facilitam a migração, quanto os processos individuais, que levam a tomada de decisões para migrar.

⁹⁵ Solimano (2012) com alicerces nas características ocupacionais e relações de trabalho, esboça uma taxonomia dos diferentes tipos de talentos: talento técnico (especialistas em tecnologia da informação); talento científico e acadêmico; talento dos profissionais das ciências da saúde (médicos e enfermeiras); talento empreendedor; e talento cultural entre outros.

5.3 Teorias da Migração Internacional

Existem diversas teorias que analisam a migração, que “diferem em seus conceitos, premissas e pontos de referência” (HAUER, 2017, p. 25). Porém, não obstante a magnitude dos fluxos migratórios ao final do século XIX e início do XX, o estudo das migrações:

[...] quer sob a forma de intensos movimentos internos, dirigidos dos campos para as cidades, quer de migrações transoceânicas, que permitiram libertar parte do êxodo rural e povoar os novos continentes, o tema não surge senão de forma marginal na maioria dos autores (PEIXOTO, 2004, p. 3).

As primeiras imagens da migração na virada do século XIX “sugeriam desagregação social, quebra de laços familiares, guetos, criminalidade” (SASAKI; ASSIS, 2000, p. 1), fato que tornou a migração em uma questão sociológica, ao serem atribuídos a esse grande contingente de migrantes, a origem dos problemas nas cidades de chegada. Ao considerar as teorias – Malthus⁹⁶, Marx⁹⁷, Durkheim⁹⁸ e Weber⁹⁹, demonstraram “que a migração era analisada enquanto consequência do processo de desenvolvimento do capitalismo, assim como os processos de industrialização e urbanização” (PEIXOTO, 2004, p. 2). Nesse contexto, no século XIX, Ravenstein publicou dois artigos sobre “as leis das migrações”, os textos são importantes porque:

[...] apresentam uma análise empírica pormenorizada dos fenômenos migratórios, onde se reconhecem muitos dos procedimentos metodológicos

⁹⁶ “Para Malthus, a migração era vista como uma consequência inevitável da superpopulação. O Novo Mundo possibilitava um espaço para as migrações temporárias para fugir do ciclo de pobreza e miséria. Este pensamento derivava de sua concepção de que a população crescia em ordem geométrica, enquanto a capacidade de gerar tecnologias crescia em ordem aritmética” (PEIXOTO, 2004, p. 2).

⁹⁷ Marx considerava que a sociedade capitalista está dividida em duas classes sociais: os burgueses (capitalistas) e os proletários (trabalhadores), e as duas classes sociais (proprietários e trabalhadores) vivem em constante embate caráter ideológico e político. O trabalhador controla muito pouco da produção: ele deve submeter-se às normas e deliberações de outras pessoas. Quase sempre o trabalhador desconhece todo o processo produtivo, o que lhe impossibilita de saber qual o produto que ajuda a produzir e para que finalidade ele é utilizado – alienação.

⁹⁸ Durkheim considera a migração como um dos fatores de quebra das comunidades tradicionais mantidas juntas pelos laços de solidariedade mecânica (PEIXOTO, 2004). Faz uma analogia da sociedade como uma espécie de “organismo vivo”, composta por várias partes com funções específicas a desempenhar – as instituições, neste sentido, representariam aos os órgãos do corpo humano. Contudo, o organismo pode adoecer ao serem ultrapassados seus limites tolerados. Para o autor, o conceito “anomia” é quando a sociedade entra em estado de caos, de “doença social” que prejudica a ordem social. Essa desorganização tal da sociedade enfraqueceria a integração dos indivíduos.

⁹⁹ “Weber estava concentrado nas consequências da industrialização e crescimento do capitalismo. Ele estava impressionado com os efeitos desintegradores e notava a importância da religião, particularmente pelo que chamou de “ética protestante”, a qual reconhecia como condição necessária para acumulação de capital e para impor um código de disciplina sobre a força de trabalho” (PEIXOTO, 2004, p. 3). A sociologia para Weber é uma ciência visa compreender interpretativamente a ação social – que adota um significado subjetivo que tem valor para o executor do ato, não para a coletividade ou para a sociedade. A ação social é, portanto, tudo aquilo que o indivíduo faz orientando-se pela ação dos outros.

ulteriores [...] vários dos temas e conceitos que anuncia são os posteriormente estudados: classificações de migrantes (temporários, de curta e média distância, entre outros), migrações por etapas, regiões de atracção e repulsão, efeito da distância [...] o autor está na base de todos os modelos modernos de atracção-repulsão - ou, na sua denominação mais vulgar, os modelos de *push-pull* [...] A filiação paradigmática destes modelos é, como se sabe, clara. Eles consideram que, no centro dos processos migratórios, se encontra a decisão de um agente racional que, na posse de informação sobre as características relativas das regiões A e B, e de dados contextuais respeitantes à sua situação individual e grupal, se decide pela permanência ou pela migração (PEIXOTO, 2004, p. 5).

Os fluxos migratórios do século XX, levaram a problematizar a migração: “essa mobilidade, decorrente do crescimento populacional e das crises econômicas gerou um intenso debate político nos Estados Unidos” (SASAKI; ASSIS, 2000, p. 3). O estudo pioneiro nesse contexto de debates, foi a obra “*The Polish Peasant in Europe and America*” de Thomas e Znaniecki (1918) que:

[...] influenciou fortemente os estudos posteriores de migração. Esta obra é considerada importante por que, embora tratasse de um objeto específico – os cerca de dois milhões de poloneses que migraram para a América entre 1880 e 1910 – também demonstrou como o processo de migração quebra os laços de solidariedade, particularmente o sistema familiar. Os estudos influenciaram o surgimento da sociologia urbana e da sociologia do desvio, temas retomados pela Escola de Chicago (SASAKI, ASSIS, 2000, p. 4).

A partir dessa publicação, a Escola de Chicago desenvolveu pesquisas centradas nos “processos de adaptação, aculturação e assimilação dos grupos imigrantes dentro da sociedade americana” (SASAKI, ASSIS, 2000, p. 4). Por isso, “estas obras tiveram uma apropriação por outras áreas disciplinares da sociologia, incluindo os estudos sobre a família, a ruralidade e, sobretudo, a sociologia urbana” (PEIXOTO, 2004, p. 6). A Escola de Chicago foi a primeira em utilizar o termo *melting pot*¹⁰⁰, tão utilizado corriqueiramente nos Estados Unidos para referir-se ao processo de americanização dos migrantes. Mas, as teorias clássicas foram fortemente criticadas porque não reconheciam as particularidades e diferenças “dos processos de colonialismo e imperialismo, que configuravam os vários fluxos migratórios” (SASAKI, ASSIS, 2000, p. 4).

A meados do século XX, após o período das guerras mundiais, teve uma nova configuração dos fluxos migratórios internacionais, resultando em diversos enfoques teóricos: a perspectiva neoclássica (micro e macro)¹⁰¹, a Nova Economia da Migração, a

¹⁰⁰ A definição do termo é: *A place where different peoples, styles, theories, etc., are mixed together* (Um lugar onde diferentes povos, estilos, teorias, etc., são misturados).

¹⁰¹ Desde uma perspectiva sociológica, as teorias podem ser enquadradas tomando em conta ao agente ou ator social. Uma perspectiva “micro” seria aquela onde o sujeito é capaz da ação social, no entanto, a perspectiva

Teoria do mercado de trabalho duplo (*dual labor Market*), e a Teoria do Capital Social (*social capital theory*), entre outras.

Por outro lado, com base nas ideias de Ravenstein, “o motivo principal de uma migração era o desejo do agente individual melhorar a sua condição econômica representa a essência do modelo de *push-pull*” (PEIXOTO, 2004, p. 14). Neste sentido, a decisão de migrar depende de vários fatores: características econômicas, políticas e culturais das regiões de origem e destino; e as influências sociais e familiares.

5.3.1 Perspectiva Neoclássica – macro.

A teoria neoclássica tem como contexto os fluxos migratórios nos meados do século XX. Desde esta perspectiva, a migração e o desenvolvimento econômico estão interligados, “assume-se que o comportamento de migração individual é motivado pela busca de melhores oportunidades econômicas” (HAUER, 2017, p. 26). Esta teoria concorda com a “a existência de regiões (ou países) com características econômicas desiguais pode ser lido de uma forma mais “estrutural” (PEIXOTO, 2004, p. 5), ao serem os processos migratórios alicerçados numa decisão racional que, com base na informação sobre as características das regiões, cria as condições da migração.

Assim, devido a que os diferentes países são caracterizados por dessemelhantes relações entre a oferta de mão-de-obra e o salário, criam-se condições para que as pessoas tentem alcançar benefícios através da migração – aumento da renda ou outros benefícios. Portanto, os indivíduos tendem a migrar a países onde podem conseguir um melhor bem-estar de vida. Destarte, trabalhadores talentosos, altamente qualificados e/ou com indicadores em AH/SD passam de países pobres em capital para países ricos, pois obtêm melhores retornos para suas habilidades (MASSEY, 1993).

O modelo desenvolvido por George Borjas (1989), pode explicar a decisão final para migrar, desde uma perspectiva econômica:

Os mecanismos de maximização da utilidade podem ser representados em um modelo econômico, o que mostra que a maximização da renda desempenha um papel importante na maximização da utilidade. De acordo

“macro” seria quando o sujeito é receptor das estruturas sociais. Contudo, as perspectivas “micro” e “macro” existem em outras ciências sociais como a economia.

com o modelo, desenvolvido por Borjas (1989), outros aspectos da maximização da utilidade, como o clima, a cultura, a taxa de criminalidade, etc. não deve ser ignorado, mas a decisão final é, finalmente, baseada em diferenciais salariais (HAUER, 2017, p. 26).

Nesse sentido, outros fatores utilitários como as condições políticas, sociais, econômicas e culturais influenciam a tomada de decisões para migrar. Em vista disso, a maneira de conclusão, é possível sintetizar em três pontos a teoria neoclássica: a migração internacional é determinada principalmente pelas diferenças dos salários internacionais e pelos mercados de trabalho; o fluxo internacional de capital humano difere do fluxo migratório regular; se pudesse ser estabelecido um equilíbrio salarial a mobilidade de talentos seria encerrada – portanto, os governos desempenham um papel crucial (HAUER, 2017).

5.3.2 Perspectiva Neoclássica -micro.

De acordo com essa teoria, os humanos são atores racionais. Como tal, os indivíduos decidem migrar como resultado de um cálculo custo-benefício, que inclui: “os custos monetários da viagem, os custos de viver em outro país, o esforço para aprender uma nova língua e cultura e a dificuldade de se adaptar ao novo mercado de trabalho” (HAUER, 2017, p. 28). Nesta perspectiva, as conclusões mais importantes do modelo salientam que a mobilidade internacional é resultado: das diferenças nos ganhos esperados e nas taxas de emprego; e das características dos migrantes que se manifestam em diferentes graus de educação, experiência, treinamento, habilidades linguísticas e condições sociais (*ibidem*).

5.3.3 A nova economia da migração

Em concordância com esta escola, as decisões para migrar não são feitas “por atores individuais isolados, mas por pessoas inter-relacionadas que formam unidades, como famílias ou comunidades. As decisões geralmente são realizadas com o objetivo de reduzir o risco de renda” (HAUER, 2017, p. 30). As decisões para migrar, desta perspectiva são tomadas:

[...] por unidades maiores de pessoas relacionadas – tipicamente famílias ou domicílios – nas quais as pessoas agem coletivamente, não apenas para maximizar a renda esperada, mas também para minimizar e afrouxar os

constrangimentos associados a uma variedade de mercados de trabalho (SASAKI, ASSIS, 2000, p. 7).

Tomando em conta esta teoria, poder-se-iam analisar os fluxos provenientes de países em desenvolvimento como México e Brasil, observando as redes de apoio familiares e sociais condizentes à migração: em muitos casos, as famílias enviam parentes a outros países no intuito de melhorar suas condições econômicas.

A teoria da nova economia da migração pode ser sintetizada da seguinte maneira: as pessoas não migram necessariamente por diferentes tipos de salários, mas para melhorar o bem-estar econômico da família, portanto, a unidade de análise não deve ser individual (HAUER, 2017).

5.3.4 A teoria do Capital Social.

De acordo com esta teoria, “o migrante aposta na capacidade que possui de gerar maiores rendimentos no futuro (utilizando melhor as suas qualificações), mesmo que para tal seja necessário incorrer em custos importantes no curto prazo” (SASSAKI, 2004, p. 16). Por outro lado, os laços entre migrantes (amizade, origem da comunidade, parentesco, ou relações interpessoais em geral), sob a forma de redes migratórias, e por causa destas:

[...] que os movimentos internacionais aumentam [...], as conexões de rede fazem parte do capital social que, em seguida, ajudam as pessoas a ter acesso ao conhecimento, à assistência e ao capital financeiro sob a forma de emprego estrangeiro, salários e a possibilidade de devolver as poupanças e remessas (HAUER, 2017, p. 36).

Desde outro ponto de vista, a “aquisição de capital humano (por escolarização, formação e experiência profissional) aumentam as possibilidades de mudança posterior de emprego e, em consequência, de migrações” (PEIXOTO, 2004, p. 17). Assim, a teoria do Capital Social, ao contrário das teorias anteriormente discutidas:

[...] não só analisa o ato da migração internacional a partir de um processo de tomada de decisão de micro nível, mas também argumenta que a migração internacional é influenciada pela migração anterior e outras redes facilitadoras, como organizações ou empresários que organizam a entrada dos imigrantes (HAUER, 2017, p. 37).

Um dos pontos centrais da teoria é que as redes facilitam a expansão da migração internacional. Como exemplo, Faret (2003) considera que as redes sociais são essenciais no

fenômeno da migração mexicana aos Estados Unidos

Se considerarmos que a migração depende fortemente do estabelecimento de redes sociais e setores geográficos, podemos pensar logicamente que os lugares onde as novas experiências se multiplicam são aqueles em que o fato migratório é susceptível de tomar raízes (FARET, 2003, p.46).

As redes sociais reduzem os riscos e custos associados à mobilidade de pessoas, e, portanto, como a teoria do capital social anuncia, a migração não é somente determinada pelas diferenças salariais e oportunidades de emprego. Assim, a “migração internacional torna-se autossustentável e independente de quaisquer fatores que a causaram inicialmente” (HAUER, 2017, p. 37).

5.3.5 A teoria da causalidade cumulativa.

Como complemento, ou expansão da teoria do capital social apresentada anteriormente, o presente enfoque percebe também a migração internacional como autossustentável – cada ato de migração muda o contexto social em que as decisões subsequentes de migração são feitas, aumentando a probabilidade de migração internacional (HAUER, 2017).

Voltando ao estudo de Faret (2003), o autor considera que a migração mexicana não pode ser observada como um conjunto de práticas individuais. É importante considerar o fenômeno a nível coletivo, desde um ponto de vista de sistemas migratórios abrangentes.

A mobilidade dos indivíduos e os intercâmbios que eles mantêm além das distâncias cruzadas podem então ser considerados como um novo fator de organização ou mutação de conjuntos existentes e sistemas espaciais [...] nesta perspectiva, os locais de movimento são lugares de eventos, pontos no espaço que não desencadeiam parte da lógica de contiguidade ou proximidade dos territórios da área, mas aos quais as práticas repetidas de grupos de migrantes conferem objetividade e significado. [...]. Como resultado, há uma intercessão incessante de temporalidades, onde a mobilidade observada em um determinado momento se refere a práticas anteriores e prefigura outras formas para vir (FARET, 2003, p. 7).

A teoria da causalidade cumulativa argumenta que os primeiros migrantes são afetados por seis fatores socioeconômicos: “cultura, distribuição de renda, distribuição de terra, reorganização da agricultura, distribuição de capital humano e divisões estruturais de produção. Todos esses fatores finalmente incrementam a migração” (HAUER, 2017, p. 38). Neste sentido, a migração desencadeia mudanças sociais, econômicas e culturais que

resultam no aumento da migração internacional através do tempo, devido a que cada ato migratório muda o contexto social facilitando assim as futuras migrações.

Mas, desde a perspectiva da atual pesquisa, o fator referente à distribuição de capital humano é importantíssimo, já que a teoria observa que “pessoas bem-educadas, qualificadas, produtivas e altamente motivadas são as que migram, pois, outras pessoas são apresentadas com maiores riscos e custos” (HAUER, 2017, p. 39). Destarte, o incremento de redes sociais e diásporas entre migrantes facilitam a posteriori a tomada de decisão para migrar.

5.4 Teorias do *brain-drain*

Uma vez analisadas as teorias da migração internacional, podemos considerar que nenhuma delas explicam totalmente o fenômeno do *giftedness drain*. Interessa analisar as teorias da mobilidade de talento e AH/SD, porém, a pesquisa relacionada a este tipo de migração é escassa:

[...] existem poucos dados em relação à extensão da migração altamente qualificada e as características dos imigrantes [...] foram publicadas pesquisas muito limitadas sobre os fatores motivacionais subjacentes das pessoas altamente qualificadas e seu processo de tomada de decisão para migrar (HAUER, 2017, p. 40).

5.4.1 Modelos Macro Nível (*macro nivel models*)

Este tipo de modelos da mobilidade de indivíduos com alto nível de qualificações e talentos examinam a migração como o resultado “das disparidades globais na oferta e demanda desses profissionais, criados pelo sistema econômico internacional. Como tal, uma percepção é que pessoas altamente educadas emigram em resposta ao nível do desenvolvimento econômico nacional do país” (HAUER, 2017, p. 40). É uma proposta que é congruente com a Teoria do sistema mundo de Wallerstein, no referente à divisão do mundo em três níveis hierárquicos¹⁰². No modelo, as pessoas talentosas estão inclinadas a migrar ao exterior quando consideram que suas competências não podem ser aproveitadas em forma de oportunidades de trabalho e de formação. A grande maioria de imigrantes talentosos e altamente qualificados:

¹⁰² Desde o ponto de vista do autor deste relatório, o mundo está se dividindo em um sistema bipolar, transformando os países da semiperiferia em periféricos.

[...] vêm de países em desenvolvimento e agora representam mais de um terço da imigração total para a OCDE. As causas dessa crescente fuga de cérebros são bem conhecidas. Do ponto de vista da oferta, a globalização da economia mundial fortaleceu a tendência para que o capital humano se aglomerasse, onde já é abundante e contribuiu para aumentar a auto seleção positiva entre os migrantes internacionais. E, do lado da demanda [...] os países anfitriões introduziram gradualmente políticas de imigração seletivas de qualidade e agora estão envolvidos no que parece ser uma competição internacional para atrair talentos globais (BEINE, 2008, p. 631).

Os trabalhadores altamente qualificados fazem parte de um movimento global que “se caracteriza pelo trabalho substituível de habilidades comuns e uma linguagem comum – o inglês – que é ainda reforçada pela expansão de valores globalizados e redes profissionais (HAUER, 2017, p. 40). Redes profissionais, que ao igual que as redes sociais – como indicado na teoria do capital social – reduzem os riscos e custos associados à mobilidade de pessoas, tornando-a autossustentável e independente de quaisquer fatores que a causaram inicialmente.

5.4.2 Modelos Messo Nível (*meso nivel models*)

Estes modelos, “examinam os movimentos internacionais de pessoas altamente qualificadas através da influência de estados e corporações transnacionais” (HAUER, 2017, p. 42). Portanto, o papel do Estado é de importância na procura de talento de outros países e do controle e aproveitamento de seus cidadãos altamente qualificados.

Existem várias instituições e organizações que facilitam a mobilidade de talentos a nível internacional. Dentre elas, as agências de recrutamento promovem a migração de indivíduos altamente talentosos e qualificados. “Aliás, os pesquisadores têm identificado pequenas empresas, organizações políticas e redes de associações freelance como canais que promovem a migração de indivíduos com altas habilidades” (HAUER, 2017, p. 43).

5.4.3 Modelos Micro Nível (*micro nivel models*)

Neste nível, a tomada de decisões para migrar depende do indivíduo. Infelizmente “pouca pesquisa existe no intuito de examinar o processo de tomada de decisões dos indivíduos altamente qualificados para emigrar” (HAUER, 2017, p. 43). Porém, tomando em conta a teoria sistema mundo, com as crescentes diferenças entre países do centro e periféricos, na atual conjuntura económica global, existe a tendência de estudantes, pessoas

talentosas e profissionais de migrar a países com maior estabilidade política, econômica e social.

5.4.4 Modelos Multinível (*multi nivel models*)

O modelo multinível se baseia na perspectiva dos fatores de repulsão e atração (*push-pull factors*) “que considera que os níveis de talento humano estão relacionados com o nível de desenvolvimento econômico dos países emissores e receptores, e traz informações importantes à análise de movimentos transfronteiriços” (HAUER, 2017, p. 42).

Os fatores de atração (*pull factors*), referem-se às facilidades que alguns países oferecem para receber a migração de indivíduos qualificados e talentosos¹⁰³. Entre esses fatores encontram-se políticas migratórias condizentes à atração de talento humano e incentivos tributários e facilidades de acesso a migrantes. Estímulos que reconhecem os efeitos positivos da migração de indivíduos altamente qualificados e seus efeitos na produtividade no país. Pela sua parte, os fatores de repulsão (*push factors*) se referem ao país emissor, geralmente representados pelas condições desfavoráveis que podem ser de tipo sociais, econômicas, políticas e/ou culturais. Destarte, o modelo integra os modelos micro, meso e macro, com base tanto nos fatores de atração, quanto nos de repulsão, os quais podem ser integrados num padrão mais abrangente para a análise da tomada de decisões para migrar.

Tabela 2 – Fatores de repulsão e atração (*push-pull factors*).

¹⁰³ Um exemplo é o Canadá que possui políticas migratórias específicas de migrações qualificadas. Nas décadas de 60 e 70, fez chamadas para intelectuais e professores francófonos, haitianos e de outros países caribenhos para ir a Canadá ensinar nas universidades, até os dias atuais, há chamadas do governo canadense para migrantes qualificados povoarem algumas regiões do país.

| FATORES DE REPULSÃO Relevantes para o país receptor | FATORES DE ATRAÇÃO Relevantes para o país emissor |
|---|---|
| Baixo nível de emprego | Melhores perspectivas económicas |
| Baixo desenvolvimento económico | Salários e ingressos superiores |
| Baixos níveis de salários | Melhores condições de vida |
| Instabilidade política | Melhores facilidades de pesquisa |
| Sobre produção e baixo aproveitamento do talento humano | Sistema educacional moderno e melhores oportunidades para qualificações mais elevadas |
| Falta de incentivos para pesquisa | Prestígio de treinamento estrangeiro |
| Falta de liberdade | Liberdade intelectual |
| Discriminação | Melhores condições e oportunidades laborais |
| Instalações de trabalho inadequadas | Estabilidade política |
| Falta de cultura e tradição científica | Presença de uma rica tradição científica e cultural |
| Instituições inadequadas | Atração de centros urbanos |
| Desejo por uma melhor vida urbana | Disponibilidade de equipe de suporte experiente |
| Desejo por melhores qualificações e reconhecimento | Possibilidades de melhora de vida |
| Melhores expectativas de carreira | Gap tecnológico |
| Falta de condições de trabalho satisfatórias | Alocação de fundos substanciais para pesquisa |

Fonte: VIRZINTAITE; JUCEVICIENE (2004).

A partir das diferentes perspectivas do fenômeno da mobilidade de pessoas talentosas apresentadas nas teorias e modelos anteriores, é possível deduzir que a migração internacional de talentos opera em múltiplos níveis e escalas devido a que, para analisar a motivação que leva na tomada de decisões para migrar, devem ser considerados tanto fatores individuais – traços de personalidade, comportamentos, crenças, intenções, atitudes e normas interiorizadas em forma subjetiva; quanto ambientais e institucionais – amizades, redes de apoio, condições sociais, políticas, econômicas e culturais do país em que o indivíduo mora. Portanto, as teorias e modelos observados não necessariamente são contraditórios ao explicarem diferentes tipos de influências. Neste sentido, como seguinte passo apresentar-se-á a análise político, econômico, social, tecnológico, legal e do meio ambiente do Brasil (análise PESTLE) para observar os fatores ambientais e institucionais que levam a tomada de decisões individuais para a mobilidade de talentos e AH/SD.

5.5 Análise PESTLE do Brasil

No intuito de ter as ferramentas para analisar o fenômeno de *giftedness drain* utilizar-se-á a análise PESTLE¹⁰⁴ desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo que objetivou fazer um estudo comparativo da mobilidade de talento humano entre México e Brasil. Assim sendo, a metodologia utilizada nessa pesquisa foi alicerçada nas teorias de migração internacional e do *brain drain*, com dados extraídos da plataforma *MarketLine*¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Mnemônico da língua inglesa: *Political, Economic, Social, Technological, Legal and Environmental*.

¹⁰⁵ A plataforma oferece um suporte completo com informações atualizadas sobre tendências em diferentes setores econômicos, estudos de caso, notícias e estatísticas.

5.5.1 Análise político.

A partir da restauração da democracia com a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e governos sucessivos, Brasil fortaleceu suas relações diplomáticas com os países vizinhos. Porém, nos últimos anos, uma série de acontecimentos mudaram a imagem política do país no exterior:

O presidente anterior, Luiz Inácio Lula da Silva, conseguiu garantir a estabilidade macroeconômica, mas não implementou reformas. Isso foi continuado por Dilma Rousseff. Em 2015, o cenário político tornou-se uma grande preocupação com o resultado de um *impeachment* do presidente Rousseff em maio de 2016 com base em acusações de ter violado as regras fiscais do orçamento federal do Brasil. Michel Temer assumiu a presidência. As próximas eleições gerais serão realizadas em outubro de 2018. O próprio Michel Temer foi acusado de acusações de corrupção em 2017. Em junho de 2017, o promotor Rodrigo Janet apresentou acusações contra o presidente dos tribunais supremos com base em alegações de corrupção passiva (HAUER, 2017, p. 48).

Alguns economistas consideram que os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro de Dilma Rousseff antes do *impeachment* do presidente em agosto de 2016,

[...] ampliaram as políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os setores sociais mais empobrecidos, porém abandonaram a agenda de reformas estruturais; descuidaram da expansão dos bens e serviços de uso coletivo; não conseguiram coordenar e executar os investimentos necessários em infraestrutura [...] Adicionalmente, o “lulismo” manteve intacto o oligopólio da mídia e não contribuiu para a elevação dos níveis de politização e organização da classe trabalhadora (MANCEBO, 2017, p. 877).

Contudo, o preocupante é que existem setores no país que consideram que o *impeachment* do ex-presidente Dilma Rousseff, foi “um golpe parlamentar-judicial-midiático” (MANCEBO, 2017, p. 877). Independentemente de ser ou não ser um golpe, o problema é que esses movimentos afetam a imagem política do Brasil no exterior em três pontos principalmente: “pela preocupação que a liberdade de expressão está sob ameaça extrema no Brasil” (HAUER, 2017) pelo estado de direito enfraquecido; e pela incerteza política resultante da crise política. A tabela três (3) mostra o panorama político brasileiro.

Tabela 3 – Análise Político do Brasil.

| FORÇAS ATUAIS | DESAFIOS ATUAIS |
|--|---|
| República Federal forte | Liberdade de expressão sob ameaça |
| Esforços para a integração econômica | Fraco estado de direito |
| Aumento de laços com Estados Unidos e México | Altos índices de crime e violência contra as mulheres |
| PERSPECTIVAS FUTURAS | RISCOS FUTUROS |
| Esforços para limpar o processo eleitoral | Prevalência de crimes violentos |
| Adopção de um marco de lei civil | Incerteza política |

Fonte: MARKETLINE (2017).

A análise destaca a importância da participação de Brasil em política internacional, especificamente no relacionado a sua liderança na integração econômica e cooperação na região do Mercosul, que com a recente crise política e econômica tem sido comprometida – Brasil deixou de participar ao início do 2018 da Unasul. Portanto, dentre os fatores mais importantes que afetam a liderança do país considerados na pesquisa, está a necessidade de diversificação de fontes de informação que facilitem a liberdade de expressão. Nesse sentido, em comunicado oficial a UNESCO considera que:

A Constituição Federal de 1988 conta com uma legislação infraconstitucional que data de 1962 e, portanto, não responde aos desafios políticos e sociais postos e pela nova realidade social brasileira e, tampouco, atende à inquestionável revolução tecnológica pela qual passou e passa o setor. O país tem ainda de avançar em relação a diversificar suas fontes de informação, ampliando-as a canais governamentais e comunitários¹⁰⁶ (UNESCO, 2018).

Outro fator analisado na plataforma *MarketLine* (2018), considera que “Brasil é caracterizado por um marco legal fraco [...] em particular com o aumento contínuo de assassinatos em guetos e áreas do centro do país” (HAUER, 2017, p. 48). Nesse sentido, é importante que o país diminua seus altos índices delitivos e a prevalência do crime violento. Neste contexto, no mês de março de 2018, o Congresso Nacional aprovou um decreto de intervenção federal no Rio de Janeiro, medida que não é considerada como solução viável por todos os setores do país.

Finalmente, a plataforma considera que o maior risco e grande ponto de interrogação que Brasil vive na atualidade refere-se à incerteza política que prevalece no país,

[...] que cresceu após o *impeachment* da Dilma Rousseff. A situação teve

¹⁰⁶ Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/freedom-of-expression/> > acesso em: 07 outubro 2018.

impactos sobre a confiança dos consumidores e dos investidores. Assim, o atual governo enfrenta a delicada necessidade de restabelecer a economia e promover sentimentos positivos dos consumidores. A incerteza política da economia brasileira ganhou uma camada adicional quando o atual presidente Michel Temer se envolveu em acusações de corrupção em 2017. Além disso, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, candidato à presidência nas eleições de 2018, foi condenado a uma prisão de 10 anos em julho de 2017 devido a acusações de corrupção (HAUER, 2017, p. 48).

A atual incerteza política interna do Brasil afeta sua liderança Latino-americana, especificamente, quanto que os acontecimentos do Rio de Janeiro, uma vez que geram dúvidas se serão um preâmbulo de uma intervenção militar mais abrangente. Fatores que podem incentivar a mobilidade de talento fora do Brasil.

5.5.2 Análise econômico

Todos os fatores anunciados na análise PESTLE estão interligados, por isso, as atuais condições políticas do Brasil, comentadas no ponto anterior, têm profunda influência na economia e em outras áreas. Não é casualidade que as principais agências internacionais¹⁰⁷ (encarregadas de qualificar a países, governos ou empresas, com base no grau de risco de que não paguem suas dívidas pelas condições político econômicas e sociais), tenham rebaixado a nota de grau de investimento do Brasil. Em janeiro de 2018:

A agência de classificações *Standard & Poor's* reduziu a classificação de crédito do Brasil na quinta-feira, à medida que as dúvidas cresceram sobre o resultado de uma eleição presidencial em outubro e um impulso para reduzir seu sistema de aposentadoria caro, visto como vital para fechar um enorme déficit fiscal¹⁰⁸ (REUTERS, 2018).

As agências *Moody's* e *Fitch* também rebaixaram a nota do país, sob argumentos de preocupação após os últimos acontecimentos políticos colocando as perspectivas de investimento no Brasil em risco.

Tabela 4 – Análise Econômico do Brasil.

¹⁰⁷ As agências de risco *Fitch Ratings*, *Moody's* e *Standard and Poor's* (S&P) são denominadas “as três grandes” (*the big three*).

¹⁰⁸ Disponível em: < <https://www.reuters.com/article/brazil-sovereign-downgrade/sp-cuts-brazil-credit-rating-as-pension-reform-doubts-grow-idUSL1N1P628Y> > acesso em: 07 outubro 2018.

| FORÇAS ATUAIS | DESAFIOS ATUAIS |
|--|---|
| Forte quadro macroeconômico | Dependência em exportação de <i>commodities</i> |
| Forte base agrícola | |
| PERSPECTIVAS FUTURAS | RISCOS FUTUROS |
| Projetos de Investimento em infraestrutura | Dependência em exportação de <i>commodities</i> |
| Autossuficiência de energia | |
| Reformas laborais | |

Fonte: MARKETLINE (2017).

Como é possível apreciar na análise de *MarketLine* (2017) – tabela quatro, Brasil possui tanto um quadro macroeconômico forte quanto uma base agrícola importante. Porém, existem dois pontos fracos que destaca a pesquisa. O primeiro que a economia brasileira estar basicamente atrelada à agricultura:

[...] sendo o terceiro maior exportador com quase 7,3% das exportações agrícolas mundiais [...] caracterizado por uma legislação de responsabilidade fiscal, uma política monetária flexível e metas de inflação [...] que ajudou o Brasil a se tornar o maior exportador de *commodities* (HAUER, 2017, p. 51).

Essa dependência da exploração de *commodities*, ao não ser acompanhada de políticas de competitividade que visem melhorar o investimento em inovação tecnológica gera outro tipo de problemas: essa vinculação da economia com a venda de *commodities* tem menor impacto na geração de riqueza e na geração de empregos; as monoculturas em larga escala têm impactos negativos sobre a biodiversidade do Brasil, – ao em muitas ocasiões essas atividades não serem efetuadas de maneira sustentável.

Outro problema destacado pela pesquisa, refere-se que a produtividade no país é muito baixa. Ao tomar em consideração a análise realizada pela *World Management*, quase 18% das empresas são má administradas – especialmente aquelas relacionadas com o governo, o que dificulta a concorrência e, portanto, a produtividade (HAUER, 2017). Contudo, “os trabalhadores brasileiros têm habilidades menores em comparação com outros países. Em 2013, apenas 10% da população possuía um diploma de pós-secundário. Em comparação, a média nos países da OCDE é de 30% e 15% no México” (*ibidem*, p. 52).

Apesar de Brasil precisar de uma força de trabalho qualificada, no contexto atual da crise econômica e política brasileira, as Instituições de Educação Superior (IES), “se encontram afetadas, primeiramente, pela recessão e pelos cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos (MANCEBO, 2017, p. 884). Inclusive, diversos governos:

[...] têm adotado, de forma mais recorrente, “alternativas” para reduzir o custo da força de trabalho, por meio da implementação de variadas estratégias de precarização, com vistas à transformação das relações de trabalho e redução da folha de pagamento. Uma situação que vem se generalizando e que está requerendo investigações mais aprofundadas refere-se à terceirização da força de trabalho auxiliar – mas que poderá ser estendida para os trabalhadores das atividades – fins –, incluindo contratos com empresas que negam aos funcionários, inclusive, direitos trabalhistas básicos e proteção (MANCEBO, 2017, p. 885).

A educação sem dúvida tem um impacto na economia brasileira no que se refere à produtividade. Ponto que se torna chave na análise da mobilidade de talento brasileiro ao exterior, já que ao considerar que o investimento do Brasil em educação é pouco eficiente – ou mal administrado – é imaginável que muitas famílias tentem outorgar uma melhor educação a seus filhos no estrangeiro, especialmente se eles possuem características de AH/SD. Da mesma forma é possível que existam estudantes que procurem melhores condições educativas em outros países, o que seria uma motivação para a mobilidade de AH/SD ou *giftedness drain*.

5.5.3 Análise social

Brasil teve avanços nas últimas décadas no relativo à introdução de programas sociais: “a pobreza foi reduzida com o *boom* econômico do Brasil e a introdução de programas sociais, como o Bolsa Família” (HAUER, 2017, p. 53). Infelizmente, nos últimos acontecimentos políticos, econômicos e sociais no Brasil, em palavras do brasileiro José Graziano da Silva, diretor geral da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO): se o Brasil “não voltar ao crescimento econômico, gerar empregos de qualidade e ter um programa de segurança alimentar voltado especificamente para as zonas mais deprimidas, nós podemos voltar a fazer parte do Mapa da Fome da FAO” (UOL, 2018).

Tabela 5 – Análise Social do Brasil.

| FORÇAS ATUAIS | DESAFIOS ATUAIS |
|--|---|
| Alta porcentagem de população em idade ativa | Disparidade regional e pobreza urbana |
| Melhora da vida urbana | Emprego informal |
| Medidas para erradicar a fome e a pobreza | Alta taxa de criminalidade e violência contra as mulheres |
| PERSPECTIVAS FUTURAS | RISCOS FUTUROS |
| Progresso em Educação | Envelhecimento da população |

Fonte: MARKETLINE (2017).

Hauer (2017) considera que a população economicamente ativa no Brasil “aumentou 9,2% da população total de 1990 a 2016, com 60,7% da população total em 1990 e 69,2% em 2016” (p. 53). Porém para que esses dados sejam valiosos para a economia brasileira, é importante que essa mão de obra seja qualificada partindo de uma educação de nível. Neste sentido, Brasil pode ser dividido em regiões com extremas disparidades: com um importante crescimento no Sudeste e com regiões “do Norte e do Nordeste têm atraso em termos de desenvolvimento (*ibidem*).

A análise de *MarketLine* (2018) considera também que na atualidade:

O Brasil enfrenta um envelhecimento da população e um declínio constante da taxa de força de trabalho. De acordo com a OCDE, o índice de dependência da velhice (ou seja, a proporção da população acima de 64 anos para a população trabalhadora com idade entre 15-64) passará de 10,37% em 2010 para 39,10% em 2060. Provavelmente, terá um impacto negativo sobre empresas e segurança social, colocando muito estresse no sistema de previdência já muito generoso (HAUER, 2017, p. 53).

Destarte, ao considerar que a população brasileira está envelhecendo percentualmente, a mobilidade de crianças, jovens AH/SD e pessoas talentosas se torna em um tema de extrema importância para o futuro de Brasil.

5.5.4 Análise Tecnológico

Como mencionado anteriormente na análise econômica, a economia brasileira é dependente da exploração de *commodities*. Portanto a implementação de políticas públicas que facilitem a competitividade e que visem melhorar o investimento em inovação

tecnológica são essenciais para garantir o desenvolvimento do país. Da mesma maneira, ~~se bem é certo,~~ nas últimas décadas, Brasil aprovou políticas públicas para “promover a inclusão social e estimular a inovação para que o país se torne mais competitivo. No entanto, as despesas continuam baixas, o que pode ser observado na apresentação de poucas patentes” (MARKETLINE, 2017).

Tabela 6 – Análise Tecnológico do Brasil.

| Tabela 6 – Análise Tecnológico do Brasil | |
|--|---|
| FORÇAS ATUAIS | DESAFIOS ATUAIS |
| Incentivos do governo na melhora da pesquisa e desenvolvimento | Baixo investimento em pesquisa e desenvolvimento |
| Indústria aeroespacial e de defesa | |
| PERSPECTIVAS FUTURAS | RISCOS FUTUROS |
| Plano INOVA | Baixa disponibilidade de recursos humanos em ciência e tecnologia |

Fonte: MARKETLINE (2017).

O governo tem implementado incentivos fiscais e concessões legais “para atrair entidades estrangeiras, universidades e organizações de pesquisa para estimular o crescimento da inovação. Como resultado, muitas empresas de tecnologia e comunicação se estabeleceram no Brasil” (HAUER, 2017, p. 56). Porém, um fator importante é a baixa disponibilidade de recursos humanos nesse setor.

5.5.5 Análise Legal

Dentro dos desafios do Brasil o Relatório do *World Bank Doing Business 2017* comenta:

[...] o Brasil enfrenta um sistema fiscal muito complicado com muitos impostos diferentes para contribuições sociais e sobre impostos regionais e municipais. O sistema está altamente fragmentado com seis impostos indiretos diferentes, que produzem altos custos de conformidade e colocam alta pressão sobre os negócios em termos de grandes custos judiciais. Para elaborar, de todos os países, o Brasil ocupa o número 181 no pagamento de impostos (HAUER, 2017, p. 58).

O anterior também é afetado pela burocracia no país. Com base no relatório *Doing Business 2017* do Banco Mundial, “Os regulamentos complexos e demorados do Brasil

tornam muito difícil começar, operar e fechar um negócio, desencorajando assim muitos investidores” (HAUER, 2017, p. 58). O índice *Ease of doing business*¹⁰⁹ que classifica o ambiente regulatório dos países no intuito de classificar as operações comerciais coloca Brasil no lugar 125, [dentre 190 economias] significa que possui regulamentos complicados para as empresas¹¹⁰.

Tabela 7 – Análise Legal do Brasil.

| FORÇAS ATUAIS | DESAFIOS ATUAIS |
|-------------------------------|--|
| Estrutura jurídica abrangente | Sistema fiscal complicado |
| | Preocupações com a proteção da propriedade intelectual |
| | Incremento da corrupção no país |
| | Atrasos judiciais |
| PERSPECTIVAS FUTURAS | RISCOS FUTUROS |
| Lei anticorrupção | Entorno regulatório ineficiente |

Fonte: MARKETLINE (2017).

Brasil também enfrenta problemas com a credibilidade “da proteção adequada da propriedade intelectual” (HAUER, 2017, p. 58), fator que desmotiva o investimento e a pesquisa no território nacional, o que pode ser um incentivo para a tomada de decisões e muitos talentos brasileiros para abandonar o país à procura de melhores oportunidades no exterior. Mas o item mais preocupante refere-se ao aumento da corrupção no Brasil. “No momento, o Brasil enfrenta uma das piores crises políticas em que o sistema judicial é incapaz de enfrentar muitos grandes escândalos de corrupção” (HAUER, 2017, p. 59).

5.5.6 Análise do Meio Ambiente no Brasil

Brasil possui uma grande extensão territorial e, portanto, uma diversidade climática e recursos naturais. “Porém, a floresta amazônica foi prejudicada pela construção de barragens” (MARKETLINE, 2017).

¹⁰⁹ Disponível em: < <https://tradingeconomics.com/brazil/ease-of-doing-business> > acesso em: 07 outubro 2018.

¹¹⁰ O índice classifica os países com base em como o ambiente regulatório é propício para as operações comerciais e a proteção dos direitos de propriedade. As economias de alto nível (1 a 20) têm regulamentos mais simples e amigáveis para as empresas – os países melhores classificados, a saber, Nova Zelândia (1º), Singapura (2º), Dinamarca (3º), Coreia do Sul (4º), Hong Kong (5º), Estados Unidos (6º) e Reino Unido (7º).

Tabela 8 – Análise do Meio Ambiente no Brasil.

| FORÇAS ATUAIS | DESAFIOS ATUAIS |
|--|--|
| Grande Biodiversidade | Mudanças no código florestal |
| Energia Hidrelétrica | Má administração gestão de resíduos |
| PERSPECTIVAS FUTURAS | RISCOS FUTUROS |
| Reduzir deflorestação | Projetos carregados de riscos no meio ambiente |
| Propagação do Ecoturismo | Espécies ameaçadas em perigo |
| Reflorestação e planos de energia renovável com Estados Unidos | |

Fonte: MARKETLINE (2017).

Entre os riscos atuais se encontram os relacionados à deflorestação da Amazônia com o incremento e desenvolvimento do agronegócio (MARKETLINE; 2017). Outro desafio para o Brasil é o problema dos resíduos “só 2% dos resíduos são reciclados, com os restantes depositados em aterros sanitários o que ocasiona poluição do solo e expõe aos brasileiros a doenças prejudiciais” (HAUER, 2017, p 60). Um dos fatores dessa poluição e deterioro do solo brasileiro é a já mencionada dependência na exploração de *commodities*, que ao não ser acompanhada de políticas que visem melhorar o investimento em inovação tecnológica tem impactos negativos sobre a biodiversidade do Brasil.

5.6 Implicações do *Brain-Drain* / *Giftedness-Drain*

Frédéric Docquier, professor em economia da Universidade de Louvain, considera que a migração de talentos se torna na atualidade numa “fonte de preocupação em países do terceiro mundo; e pelo desenvolvimento da comunidade [...] a globalização está criando escassez de capital humano onde já era insuficiente e abundância onde já era copioso, portanto, contribuindo ao incremento da desigualdade entre países” (DOCQUIER, 2012, p. 725). As previsões atuais apontam que a escassez de talentos em países desenvolvidos criará maiores oportunidades para migrantes internacionais¹¹¹ incrementando as assimetrias

¹¹¹ “O número de migrantes internacionais tem crescido rapidamente nos últimos anos, alcançando 258 milhões de migrantes em 2017 [...] 67% vivem em vinte países [...] a idade média dos migrantes internacionais tem diminuído em Ásia, América Latina e Caribe”. (UNITED NATIONS, 2017, p. 1). Assim sendo, “[...] existiam perto de 28 milhões de migrantes com altas habilidades residindo em países da OECD em 2010, um

existentes.

Segundo o último informe sobre “O Talento Global em Risco”, publicado pelo Foro Econômico Mundial em 2011, dentro de vinte anos na Europa precisar-se-ão 46 milhões de novos empresários, engenheiros, doutores, especialistas em tecnologia, cientistas e pesquisadores, técnicos, professores, enfermeiras, etc. para cobrir postos de alta qualificação. E pode ser que, dentro de vinte anos, não tenham suficientes pessoas talentosas para cobrir esses postos (OIM, 2016, p. 11).

Os profissionais da saúde encontram-se dentre os mais solicitados a nível internacional: a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que “a carência de profissionais de saúde é um entrave para o cumprimento das metas do milênio e para a melhoria das condições de saúde em muitos países e regiões” (PERES, 2016, p. 2). Inclusive, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) aponta que a demanda de profissionais qualificados em países desenvolvidos será cada vez maior se considerarmos que “nos Estados Unidos se prevê um déficit de 20% na força laboral do pessoal de enfermagem com diploma para 2020” (2016, p. 31).

Essa carência de profissionais na atual conjuntura global, cria oportunidades para a migração de talentos e pessoas com indicadores em AH/SD, especialmente causadas pelas demandas insatisfeitas pela educação média e superior. Assim, no intuito de satisfazer suas necessidades internas, as principais nações industrializadas atraem pessoas com indicadores em AH/SD e talentosos do mundo inteiro por meio de oportunidades de emprego e políticas seletivas de migração. A Educação Superior torna-se outro canal de atração de talentos para países industrializados, impulsionando como consequência, a saída de pessoas com competências e altas qualificações dos países em desenvolvimento, favorecendo a distribuição assimétrica de talentos globais (SARAVIA; MIRANDA, 2004).

A “fonte de preocupação” apontada por Docquier e por outros pesquisadores, têm-lhes levado ao ponto de criar propostas econômicas para compensar a saída de talentos dos países em desenvolvimento – pelas oportunidades laborais e educativas que oferecem os países desenvolvidos: inclusive, “o economista Jagdish Bhagwati propôs instituir um imposto¹¹² para compensar a saída de talentos dos países em desenvolvimento para as nações

incremento de quase 130 por cento desde 1990 [...] em comparação, a porcentagem de migrantes com baixas habilidades [no mesmo período] foi somente 40%” (KERR, 2016, p. 2-3).

¹¹² Para o autor, “o princípio fundamental desse imposto se baseia na noção de que os países de origem devem ser compensados pela perda do capital humano resultante da mobilidade de talentos (RAPOPORT, 2017, p. 2). O imposto constitui assim um ato de equidade para os países mais pobres que não possuem recursos nem reservas necessárias para afrontar a perda de talento, diminuindo deste modo a distância que os separa dos países desenvolvidos, considerando: [...] a existência de recursos escassos e a demanda de investimentos

economicamente mais avançadas” (RAPOPORT, 2017, p. 2).

Contudo, o fenômeno de *brain drain*, “tem sido visto tanto como uma rede de segurança (permitindo exportar o excedente demográfico e receber renda por remessas), quanto como uma ameaça (no caso de fuga de talentos) dos países em desenvolvimento” (RAPOPORT, 2016, p. 21). Destarte, é possível analisar o fenômeno desde suas perspectivas: a primeira, notando as “oportunidades em termos de intercâmbio, fluxos de capital e transferências de tecnologia para os países em desenvolvimento” (DOCQUIER, 2012) – neste quesito é possível incluir fatores como: Fluxos Financeiros e Investimento Estrangeiro Direto (IED)¹¹³; os benefícios da criação de comércio entre países¹¹⁴; a adoção de nova tecnologia nos países de origem e a difusão do conhecimento¹¹⁵.

Outras abordagens assinalam um panorama mais pessimista do fenômeno de *brain drain*, considerando-o: como fonte de “detrimento econômico para aqueles países que perdem sua força de trabalho talentoso” (MARINAKOU, 2016, p. 1); ou como fator que “pode dificultar o progresso em países em desenvolvimento” (RAPPOPORT, 2016, p. 4). Zhang e Lucey (2017) consideram que “os países menos desenvolvidos tendem a perder seus trabalhadores altamente educados [...] no ano 2008, a crise econômica exacerbou a distância entre países para reter e atrair trabalhadores qualificados” (p. 1). Pesquisas que, em muitas ocasiões consideram que a emigração de talentos “[é] o resultado da história conjunta entre colonialismo e violência nos países colonizados, [os quais] frequentemente têm sido mais violentados pelas potências ocidentais”. (BROCK, 2015, p. 2).

Na atual conjuntura mundial, é evidente a assimetria existente entre países que

públicos e privados para o desenvolvimento socioeconômico desses países. É pouco provável que em futuro próximo eles possam investir a quantidade de recursos necessários para o desenvolvimento de uma comunidade técnico-científica de tamanho e qualidade razoáveis (TOSTA, 1972, p. 14).

¹¹³ *Foreign Direct Investments (FDI)*. Ao final da década do oitenta, os IED “passaram a ser medíveis e emergiram como uma importante fonte de capital para países emergentes e em desenvolvimento” (RAPOPORT, 2016, p. 9). O IED constitui somente um dos componentes dos fluxos financeiros entre países, que usualmente “incluem atividades bancárias e transações financeiras” (RAPOPORT, 2016, p. 15). “[...] a migração tem um significativo impacto positivo em empréstimos bancários” (RAPOPORT, 2016, p. 17).

¹¹⁴ Os imigrantes têm a possibilidade de “incrementar as importações e exportações [...] por ter um melhor conhecimento do mercado de seu país de origem, [...] dos entornos institucionais, e por possuir as habilidades linguísticas que são necessárias para desenvolver as atividades de importação e exportação entre países, [...] assim sendo, [também influem pelo] ‘efeito de preferência’ onde os imigrantes podem gerar demanda adicional de bens provenientes de seus países de origem (RAPOPORT, 2016, p. 6).

¹¹⁵ É possível considerar que “a migração de cientistas pode facilitar a difusão internacional de conhecimento e tecnologia, seja diretamente, através da circulação de talentos, ou indiretamente, com a criação de redes de conhecimento científico” (RAPOPORT, 2016, p. 19) ou diásporas científicas, fato que está “incrementando a globalização da atividade científica, intercâmbio de tendências em políticas científicas e tecnológicas, e desenvolvimento de nova informação e sistemas de comunicações” (GAILLARD, 1997, p. 196).

“aponta ao subdesenvolvimento como produto do desenvolvimento das forças produtivas globais, ou melhor, das economias dos países do centro capitalista” (NOGUEIRA; MESSARI, 2005, p. 116). O economista franco-grego Arghiri Emmanuel, na sua Teoria do Intercambio Desigual menciona que “dentro deste mundo pobre e subdesenvolvido existem ilhotas de desenvolvimento avançado, nas quais aproximadamente 90% da tecnologia e das forças produtivas materiais e humanas estão concentradas” (EMMANUEL, 1972, p. 262); uma característica do sistema mundial “é que, ao funcionar como um todo integrado, extrai o excedente econômico e transfere riqueza da periferia dependente para os centros imperiais” (GILPIN, 2002, p. 71) – a hegemonia dos países capitalistas, a influência das empresas multinacionais e o intercâmbio desigual entre nações criam:

[...] um mecanismo de extração do excedente produzido na periferia, uma modalidade internacional do conceito de exploração. Impossibilitados de apropriar-se do excedente produzido localmente, os países pobres nunca teriam os recursos para seu desenvolvimento e não conseguiriam reduzir o *gap* (econômico, tecnológico, militar) que os separa dos países ricos e os condena à dependência (NOGUEIRA; MESSARI, 2005, p. 116).

O fenômeno de *brain drain*, considerado desde esta perspectiva, implica a migração de talentos dos países periféricos para os países centrais – outro tipo de transferência de riqueza. Como consequência, existe um desenvolvimento dispar entre países que pode manifestar-se de diferentes formas na economia internacional.

O valor econômico do talento varia segundo as suas manifestações: desde o conhecimento acumulado dos cientistas até a criação de riqueza e bem-estar dos empreendedores, “alguns deles contribuem diretamente na criação de riqueza, no desenvolvimento tecnológico, ou em atividades culturais” (SOLIMANO, 2012, p. 9). Inclusive existem pesquisas que assinalam que “o capital humano excepcional dirige a economia global” (ABAD; ABAD, 2016, p. 103).

No referente a Brasil, até o ano 2012 “o número relativo de brasileiros altamente qualificados vivendo no exterior como porcentagem de todas as pessoas no Brasil era relativamente baixo” (HAUER, 2017, p. 61). Posteriormente, no período de 2010 ao 2012, devido à recessão mundial foi um período de mobilidade de talentos inversa – *reverse brain drain*:

[...] muitos brasileiros voltaram a Brasil, e, ao mesmo tempo, muitos cidadãos da Europa migraram a Brasil na procura de melhores oportunidades econômicas [...] muitos pesquisadores consideram que o

fenômeno de *brain drain* não tem sido muito grande no Brasil porque era capaz de oferecer uma educação a nível mundial em áreas essenciais para o desenvolvimento nacional (HAUER, 2017, p. 61).

Porém, nos últimos anos, a situação é diferente: o *brain drain* tem mudado com a crise política e econômica recente no Brasil, onde são observados: altos índices de criminalidade e violência contra as mulheres; a prevalência de crimes violentos – como recentemente o assassinato da vereadora Marielle Franco, do Rio de Janeiro, e seu colaborador, Anderson Gomes; reclamos da liberdade de expressão sob ameaça; e um fraco estado de direito. Por outro lado, existem fatores legais que também afetam a economia nacional ao considerar também que Brasil possui um sistema fiscal complicado; existem atrasos judiciais; preocupações internacionais com a proteção da propriedade intelectual; e é considerado o incremento da corrupção em geral (MARKETLINE, 2017).

Os fatores políticos, econômicos e legais têm influenciado às principais agências qualificadoras a rebaixar o grau de investimento do Brasil; destarte, cada vez mais e mais expertos consideram que Brasil está encarando um grande problema de mobilidade de talento ao exterior, especialmente de engenheiros e cientistas devido à falta de oportunidades de trabalho, cortes de verbas, baixo investimento em pesquisa e pouca disponibilidade de recursos humanos em ciência e tecnologia (MARKETLINE, 2017).

Esta situação piorou com a crise econômica que começou em 2014 [no Brasil], que também trouxe uma crise orçamentária que cortou muito do financiamento público para pesquisadores. Para ilustrar a gravidade do problema, o declínio do apoio federal à ciência tem sido a norma dos últimos três anos, o que reduziu drasticamente os fundos disponíveis para bolsas de estudo e infraestrutura de laboratórios (HAUER, 2017, p. 62).

Assim, mesmo com o incremento da migração internacional entre os anos 1990 a 2010, e nos últimos anos de países como Haiti e Venezuela, é possível que Brasil deixe de aproveitar profissionais talentosos em várias áreas que sem dúvida seriam essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social. A Senadora e jornalista, Lúcia Vânia Abrão Costa aponta que “[...] dados divulgados pela Receita confirmam que a emigração qualificada [no Brasil] está em alta. Entre 2011 e 2015, o total de declarações de saída definitiva do país subiu 67%. [...] em 2015 foram 13.288 saídas ou 36 pessoas por dia” (VÂNIA, 2016, p. 1). Brasil “vem sofrendo perda constante de pessoal altamente qualificado tanto para Europa como para os EUA [...] cientistas, engenheiros e pessoal médico que emigra anualmente do Brasil (TOSTA, 1972, p. 13). “De acordo com um estudo publicado em 2006, cerca de 140.000 a 160.000 brasileiros que possuem um diploma

deixaram o país a cada ano na busca de oportunidades profissionais no exterior. O número deverá ser muito maior agora” (HAUER, 2017, p. 62).

Considerando que no mundo globalizado a migração de capital humano talentoso e/ou com AH/SD pode ser prejudicial ao longo prazo para a prosperidade de um país; é essencial analisar as forças migratórias e motivações dos migrantes brasileiros para aderir-se ao mercado laboral e escolar internacional:

A compreensão teórica dessas forças requer responder cinco perguntas fundamentais: Quais são os processos estruturais nos países em desenvolvimento que produzem imigrantes? Quais são as forças estruturais em países desenvolvidos que criam a demanda aos seus serviços? Quais são as motivações das pessoas que respondem à essas forças e acabam emigrando internacionalmente? Quais estruturas sociais e econômicas surgem no curso da migração internacional e globalização para sustentar a migração internacional? E finalmente, como os governos nacionais respondem aos fluxos resultantes e quanto efetivas são suas políticas? (MASSEY, 2003, p. 10).

Assim, objetivando responder à terceira pergunta proposta por Massey (2003) no referente a análise das motivações das pessoas que emigram a outros países, desde a perspectiva da migração de capital humano talentoso, pode-se reestruturá-la para que atenda de modo mais específico à realidade brasileira: será que a falta da identificação oportuna de pessoas com indicadores de AH/SD e posteriormente as poucas oportunidades que encontram as pessoas talentosas no país são fatores que motivam a mobilidade para o exterior à procura de oportunidades, particularmente laborais e educacionais que o Brasil não lhes oferece?

Nesse contexto, a falta de reconhecimento tanto de pessoas com indicadores de AH/SD, quanto talentosas no Brasil pode leva-lhes a estar em mobilidade internacional, dadas a assimetria cultural e à existência de estereótipos em outros países que complicam a integração social dos imigrantes, acabam sendo explorados e subutilizados.

Se não forem bem desenvolvidos esses talentos, “podem converter-se em fraquezas tais como: tendência ao perfeccionismo, escassa tolerância à frustração, excessiva tendência à autocrítica, [...] medo ao fracasso, e [extrema] sensibilidade emocional” (PEÑAS, 2006, p. 91). Efeitos negativos das assimetrias culturais nas fronteiras e dos estereótipos culturais que “são fatores limitantes do processo de integração” (STEIMAN; MACHADO, 2002, p. 11).

Com base nas teorias de Gagné e Dabrowski apontadas ao início deste relatório,

entre os que migram a outros países, é possível encontrar pessoas com indicadores de AH/SD (primeira fase do processo) e aqueles com talentos amplamente desenvolvidos (segunda fase do processo), ambos de diferentes faixas etárias. Assim, dentre as pessoas AH/SD que migram, por sua parte, podem-se achar tanto, crianças ou estudantes oportunamente identificados (ou não) com indicadores de AH/SD, quanto adultos tardiamente identificados (ou não) com AH/SD. Contudo, a migração dessas pessoas com indicadores de AH/SD não pode ser considerada como um benefício para o país, devido a que ainda precisam passar por um processo para atualizar seus talentos, criando condições mais favoráveis para que a migração se torne de forma permanente ao serem desenvolvidos seus talentos no país de chegada.

O fenômeno de *brain drain*, como referido anteriormente pode ser considerado desde um aspecto positivo, já que a migração das pessoas talentosas pode trazer benefícios no país de saída. Docquier (2012) e Rapoport (2016 e 2017) consideram que os países em desenvolvimento podem se beneficiar da migração de pessoas talentosas, devido a que se convertem em modelos para que outras pessoas procurem uma educação melhor.

A diferença do *brain drain*, que pode gerar oportunidades em termos de intercâmbio, fluxos financeiros, investimento estrangeiro direto e benefícios comerciais em geral, a mobilidade de AH/SD ou *giftedness drain*, ao ser principalmente constituído de menores de idade ou estudantes, seu objetivo ao migrar não é necessariamente enviar dinheiro de volta para casa ou criar laços comerciais com o país de saída, eles geralmente emigram no exterior de forma permanente e não necessariamente retornam ao país de saída. E como resultado “a população altamente educada que emigrou é substituída por indivíduos com menor nível de educação e habilidades” (HAUER, 2017, p. 23).

Os países, destarte, perdem seus estudantes matriculados no ensino fundamental, médio e superior, o que ocasiona que esses países “investem grandes somas em capital humano, que são usufruídas por outros países” (HAUER, 2017, p. 24). Como exemplo, na entrevista realizada a estudante Angélica, no contexto da pesquisa realizada em outubro de 2017, ela comenta a mobilidade de brasileiros com indicadores em AH/SD:

[...] ela existe porque com certeza a pessoa que está sendo exportada, ela não está sendo valorizada, onde ele tá (sic), e muitas vezes a oferta é maior. [...] e este é um dos fatores, é por isso que está interligado, e principalmente na questão das altas habilidades porque as mentes mais brilhantes são as que possuem altas habilidades, e esse é o diferencial

(ANGÉLICA, outubro de 2017, Macapá).

Interessa ressaltar a opinião de Angélica no referente à pouca valorização das capacidades como fator que motiva à mobilidade de pessoas talentosas ou com AH/SD, ponto que concorda com as opiniões de outros estudantes entrevistados durante o desenvolvimento da pesquisa de campo que a continuação se descreve.

6 PESQUISA DE CAMPO

6.1 Caracterização da pesquisa

O bojo desta pesquisa¹¹⁶ está alicerçada numa perspectiva interdisciplinar presente nos vários trabalhos de cunho antropológico, psicológico, educacional, econômico, etnográfico e sociológico (DEBIAGGI, 2004) para analisar a viabilidade de implementação de um Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento (PAAH/ST) na cidade de Oiapoque e as expectativas de mobilidade de pessoas com indicadores em AH/SD na fronteira franco-brasileira, refletindo, portanto “sobre tantas outras fronteiras (sociais, culturais, simbólicas) que se formam, se sobrepõem, se complementam e entram em conflito em relação à noção de fronteira política ou estatal” (ALBUQUERQUE, 2009. p. 138).

A metodologia da pesquisa é de tipo exploratória, devido que é uma análise de viabilidade legal e operacional de implementação do PAAH/ST e porque nesse intuito é também a primeira aproximação para a análise das práticas de indicação de pessoas com AH/SD no Município de Oiapoque. De igual maneira, é de tipo explicativo já que, fornece dados que elucidam os fatores (motivações e discursos intersubjetivos) que contribuem para a mobilidade de pessoas com indicadores em AH/SD – *giftedness drain*. Assim sendo, a abordagem utilizada na pesquisa é qualitativa porque foram empregadas “descrições, comparações e análises de informações que naturalmente não são expressas por números” (*ibidem*, p. 135), já que foram investigados os valores, crenças, hábitos e opiniões de pessoas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Como marco teórico-conceitual, na área das Relações Internacionais, foram

¹¹⁶ A presente pesquisa é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob a coordenação do doutor Handerson Joseph; está inserida dentro do projeto de investigação “o perfil socioeconômico e as dinâmicas da vida social dos migrantes e refugiados residentes na região fronteira franco-brasileira (Guiana Francesa e Amapá)”, que procura analisar o perfil socioeconômico e as dinâmicas da vida social dos migrantes e refugiados residentes na região fronteira franco-brasileira. Os eixos da pesquisa são: a trajetória de vida e a inserção socioeconômica dos migrantes e refugiados na região fronteira franco-brasileira; o mapeamento dos espaços sociais e laborais dos sujeitos da pesquisa; e as práticas de governo da migração e do refúgio na referida região.

utilizadas as Teorias da Migração Internacional e do *Brain Drain* para embasar essa possível transferência de valor de AH/SD e talento brasileiro para países desenvolvidos – do centro. Na área da psicologia, para alicerçar a prática de identificação, foram consideradas duas teorias: da Desintegração Positiva de Kazimierz Dabrowski; e o Modelo de Desenvolvimento da Superdotação e do Talento DMGT (*Development Model of Giftedness and talent*), do psicólogo estado-unidense François Gagné.

Finalmente, para a aplicação dos questionários, listas de verificação e entrevistas, realizou-se um protocolo de investigação observando as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UNIFAP – colegiado multidisciplinar e independente que defende os interesses dos participantes de análises, em sua integridade e dignidade no intuito de contribuir ao desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos e científicos, observando assim, as diretrizes internacionais para pesquisas envolvendo seres humanos¹¹⁷ (anexo 2).

6.2 Instrumentos de pesquisa

A premissa para selecionar os instrumentos utilizados foi que respeitassem a terminologia adotada pela pesquisa, analisada na parte quatro (4) deste relatório, e que fossem alicerçados em teorias ou modelos das AH/SD. “Devem refletir o conceito de superdotação adotado e os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados” (VIRGOLIM, 2007). Em vista disso, os instrumentos seletos compatíveis com o modelo DMGT de Gagné (no relativo à primeira fase do seu processo) e a TDP de Dabrowski foram elaborados por Freitas e Perez (2016). As autoras explicam que os questionários e listas de verificação procuram tecer o diálogo entre a teoria e a prática compatibilizando um conceito de inteligência e um conceito de AH/SD (FREITAS; PÉREZ, 2016).

Os questionários e listas de verificação selecionados foram: LIVIAHSD (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 30); LIVIAHSD-AA (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 34); LIVIAHSD-ACC (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 38); QIIAHSD-A (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 86-88); QIIAHSD-Pr (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 89-91); QIIAHSD-R (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 87-79); e QCCAE (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 82-85).

¹¹⁷ Declaração de Helsinki e Resolução CNS nº466/12.

6.2.1 Listas de Verificação de AH/SD

A Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD, LIVIAHSD, é “um instrumento de triagem, respondido pelo professor regente ou por um dos professores das diferentes disciplinas do ensino médio, exceto Educação Artística e Educação física que terão instrumentos específicos” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 29). A Lista de Verificação LIVIAHSD (anexo 3) é composta por vinte e cinco questões que:

[...] refletem cinco características gerais (questões 1 a 5); uma de liderança (questão 6), seis indicadores de habilidade acima da média (questões 7 a 12), seis indicadores de criatividade (questões 13 a 18), seis de comprometimento com a tarefa (questões 19 a 22), e dois questões que, as vezes indicam alunos com AH/SD muito tímidos, com autoestima muito prejudicada ou ainda que estão submetidos a situações diferenciadas que lhes impedem manifestar outros indicadores de AH/SD (questões 23 e 24). A questão 25 foi subdividida para evidenciar o destaque em áreas específicas de acordo com as disciplinas escolares (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 29).

As Listas de Verificação LIVIAHSD-AA (anexo 4) e LIVIAHSD-ACC (anexo 5) são preenchidas especificamente pelos professores de Educação Artística, e de Educação Física, respectivamente, dado que levam em conta itens relativos a essas disciplinas.

6.2.2 Questionários QIIAHSD-A / QIIAHSD-Pr / QIIAHSD-R / QCCAE

QIIAHSD-A

O Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – aluno (QIIAHSD-A) (anexo 6), é utilizado com discentes de 5º a 9º de ensino fundamental e 1º a 3º de ensino médio, e está composto por oitenta perguntas divididas em seis blocos. As autoras explicam que as quatro primeiras perguntas indagam informações do contexto socioeconômico da família e as seguintes (questões 5 a 18) investigam a presença de características gerais de AH/SD.

O seguinte bloco observa as habilidades acima da média do estudante (questões 19 a 30). Posteriormente, as questões, trinta e um (31) a quarenta e cinco (45), analisam a criatividade do aluno. A motivação e o comprometimento com a tarefa são considerados nas questões quarenta e seis (46) a cinquenta e oito (58). A liderança está considerada nas questões cinquenta e nove (59) a sessenta e três (63), e finalmente, da questão sessenta e

quatro (64) a oitenta (80) são ponderadas as áreas artísticas e/ou esportivas. A nona questão é definida pelo professor que posteriormente deverá responder o Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor (QIIAHSD-Pr) – (FREITAS; PÉREZ, 2016).

QIIAHSD-R / QIIAHSD-Pr / QCCAЕ

Os três questionários: QIIAHSD-R – responsável (anexo 7); QIIAHSD-Pr – professor (anexo 8); e QCCAЕ – complementar de características artísticas e esportivas (anexo 9), são quase idênticos ao QIIAHSDA, o que permite a comparação das respostas de todas as fontes (FREITAS; PÉREZ, 2016), porém observam-se algumas diferenças: as questões 5, 6 e 8 são diferentes no questionário QIIAHSD-Pr e no questionário QIIAHSD-R, sendo adaptadas para a pessoa encarregada de respondê-lo: o último indaga questões referentes à família, enquanto o primeiro, procura observar a percepção do comportamento em sala de aula (FREITAS; PÉREZ, 2016).

Todos os questionários investigam as características gerais (questões cinco a dezoito), habilidades acima da média (questões dezenove a trinta), criatividade (questões trinta e um a quarenta e cinco), comprometimento com a tarefa (questões quarenta e seis a cinquenta e oito), liderança (questões cinquenta e nove a sessenta e três), e habilidades artísticas e/ou esportivas (questões sessenta e quatro a setenta e oito).

O Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas (QCCAЕ) possui “um bloco destinado à investigação das áreas específicas de habilidade acima da média, dividido em oito áreas com indicadores próprios de cada uma (natação, voleibol, futebol, dança, atletismo, música, teatro e artes visuais)” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 75).

6.2.3 Entrevistas

Outro instrumento de pesquisa de coleta de dados utilizado foi a entrevista de tipo semiestruturado com professores, gestores, responsáveis e estudantes da escola, no intuito de dar mais flexibilidade ao entrevistador e garantir que o entrevistado tenha mais espontaneidade para expressar seus pontos de vista e, de tal modo, analisar os aspectos relacionados à pesquisa. Um fator que foi considerado ao pensar em uma entrevista desse tipo é que o estudante com indicadores em AH/SD pudesse expressar seus pontos de vista.

Neste sentido, foi importante que o entrevistador explorasse os temas de interesse do estudante, os quais poderiam ser sobre qualquer tópico – arte, robótica, astronomia, matemáticas, música – e, portanto, dificultando a elaboração de um instrumento com perguntas fechadas.

6.2.4 Diários de observação

Os diários de observação foram outra ferramenta utilizada para advertir o comportamento dos estudantes indicados e ter uma referência de sua conduta em sala de aula. O objetivo era analisar a interação entre o estudante, os colegas e o professor (anexo 10).

6.3 Planejamento da pesquisa de campo

Como estratégia para fomentar a participação e motivação dos professores, pensei numa pesquisa na forma de *workshop*¹¹⁸. Inicialmente criei uma página para o evento na plataforma de internet *doity*,¹¹⁹ onde os participantes se registraram e proporcionaram dados importantes para a pesquisa. Ao termo do período de inscrições, vinte e um (21) professores fizeram a sua inscrição – dentre eles, somente dezesseis (16) apresentaram-se no *workshop* e assinaram a frequência. Ao termino do *workshop*, dia 25 de abril, enviei os certificados de participação individualizados aos correios eletrônicos dos professores.

Dividi o *workshop* em duas etapas de atividades para atingir o segundo objetivo específico da pesquisa (indicar a existência de estudantes com características de AH/SD na escola Estadual Joaquim Nabuco no Município de Oiapoque, AP.). Nesse sentido, solicitei formalmente apoio à escola para facilitar a sua execução. As duas etapas se detalham a seguir.

¹¹⁸ A certificação de vinte horas pela participação do *workshop* representou um incentivo na participação dos docentes da escola.

¹¹⁹ Disponível em: < <https://doity.com.br/altas-habilidades-superdotao-identificando-talentos> > acesso em: 07 outubro 2018.

6.3.1 Primeira etapa

No primeiro dia, 18 de abril, fiz três reuniões – cada uma com os professores dos distintos turnos. As reuniões objetivaram me apresentar como pesquisador e introduzir o objetivo da pesquisa. Ao final destas, com auxílio da professora responsável do AEE da escola, solicitei que os professores regentes das disciplinas¹²⁰ responderam a Lista de Verificação LIVIAHSD com a seguinte instrução: “responda a lista de verificação pensando em cada um de seus estudantes, indique para cada questão o nome dos estudantes que mais se destacam na mesma turma”¹²¹ (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 29) e que possuam as características em AH/SD comentadas na reunião.

Posteriormente, no dia 20 de abril, sexta-feira, facilitei dois minicursos (um em cada turno, com duas horas de duração) com o objetivo de esclarecer as definições, terminologia, mitos, bases teóricas, indicadores de AH/SD e processo de identificação. Tal atividade facilitou o conhecimento prévio dos questionários QIIAHSD-A, QIIAHSD-Pr, QIIAHSD-R e QCCAE para os professores que serviram de *corpus* de pesquisa.

Entre as atividades complementares desenvolvidas *in situ*, entre os dias 18 e 20 de abril, destacaram-se também a análise da organização da escola, que objetivou conhecer o espaço físico (salas de aula, sala da equipe pedagógica, biblioteca, sala de vídeo, quadra, refeitório, banheiros, área administrativa, sala de professores), e a organização e funcionamento da escola (horários, rotina do dia escolar, etc.). Como resultado, fiz uma análise da realidade escolar utilizando o Projeto Político Pedagógico (PPP) para conhecer mais profundamente a organização, projetos desenvolvidos e calendário escolar que influem na Educação Especial, especificamente às AH/SD. Outra atividade programada foi a minha visita à Secretaria Municipal de Educação para entrevistar à professora de Educação Especial.

6.3.2 Segunda etapa

Nesta etapa, a coordenadora e eu chamamos aos responsáveis dos estudantes indicados para assinatura do Termo de Assentimento (TA)¹²² e do Termo de Consentimento

¹²⁰ A professora de Educação Artística utilizou a Lista de Verificação LIVIAHSD-AA; o professor de Educação Física a Lista de Verificação LIVIAHSD-ACC.

¹²¹ É importante destacar que lembrei aos professores que nem todos os estudantes deveriam ser nomeados, que alguns se repetiriam várias vezes, e que nem sempre seria necessário escrever o nome de algum estudante.

¹²² Que é “um documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais” (item II.24 Res. CNS

Livre e Esclarecido (TCLE)¹²³ (anexo 11) – como aprovado pela comissão de Ética da UNIFAP no dia 15 de março de 2018, mediante o número de parecer 2.546.112, atendendo assim às exigências indicadas na Resolução CNS 466/12. Destarte, solicitei as autorizações dos pais, mães e/ou responsáveis pelos estudantes indicados pelos professores para continuar o processo e assim fazer as entrevistas e aplicar os questionários correspondentes. De tal modo, os estudantes cujos pais assinaram o TCLA e TA responderam o questionário QIIAHSD-A e foram entrevistados por mim.

Posteriormente, entrevistei aos professores regentes que tinham indicado aos estudantes, e lhes apliquei o questionário QIIAHSD-Pr¹²⁴ – no caso de características artísticas e esportivas, o professor respondeu o questionário QCCAÉ. Ao contestarem os questionários, pedi que levassem em consideração as áreas de destaque dos estudantes, evitando assim que eu pudesse – mesmo que não propositalmente – induzir as respostas (FREITAS; PÉREZ, 2016), devido que “a criatividade e o comprometimento com a tarefa geralmente se manifestam na área de habilidade acima da média do respondente, mas não necessariamente nas atividades escolares ou laborais” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 53). Posteriormente, os professores responderam à questão número nove dos questionários QIIAHSD-A.

Como complemento, para conhecer a rotina de trabalho e o desenvolvimento das atividades de ensino dentro da sala de aula, participei como observador de três aulas. O bojo das observações se focalizou nos estudantes indicados pelos professores, analisando também o papel que o docente desempenha em sua aula e como favorece – ou não – o aprendizado dos estudantes com indicadores em AH/SD. Além disso, considerei como estão sendo trabalhadas as habilidades destes (leitura e compreensão textual, a produção de texto, atividades linguístico-gramaticais, etc.). Como último momento, elaborei os diários de observação (cada um deles feito ao final da aula correspondente) para sintetizar as observações.

Finalmente, no intuito de confirmar os indicadores em AH/SD dos estudantes,

466/2012).

¹²³ Que é um documento informativo e esclarecedor para o participante da pesquisa, que ajuda na tomada de decisões, de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa.

¹²⁴ A única exceção foi o caso do estudante Ricardo Rambal, que foi indicado pela sua mãe como é contemplado nos diferentes tipos de processos de indicação aceitos pelo Programa de Atendimento as AH/SD, a saber: indicação da família, da escola (professor, pela turma, por técnicos pedagógicos ou psicólogos) e até mesmo a auto indicação.

apliquei o questionário QIIAHSR aos pais e/ou responsáveis que puderam participar na pesquisa. A intenção de aplicar a maior quantidade de questionários foi cruzar as informações obtidas – triagem – a fim de confirmar a presença de indicadores em AH/SD nos estudantes.

Em total, a assistência do workshop foi de dezesseis (16) professores, e como resultado, apliquei: doze (12) Listas de verificação LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA e LIVIAHSD-ACC; cinco (5) questionários QIIAHSR-Aluno; sete (7) questionários QIIAHSR-Professor; cinco (5) questionários QIIAHSR-Responsável; e três (3) questionários QCCA. Assim sendo, fiz as seguintes entrevistas a: cinco (5) estudantes; quatro (4) professores de turma regular; dois (2) professores de Ensino Especial; três (3) responsáveis dos estudantes e uma (1) à diretora escolar. Também apliquei cento e nove (109) questionários *brain-drain* a estudantes em cinco (5) turmas.

6.4 Localização do campo de pesquisa: Oiapoque

Pela sua importância geopolítica¹²⁵ delimito a pesquisa; no Estado do Amapá, na Capital Macapá e, particularmente na Cidade de Oiapoque, fronteira franco-brasileira¹²⁶ como local para analisar a viabilidade de implementação do PAAH/ST.

O fator mais importante para escolher a fronteira franco-brasileira como local da pesquisa, foi o fato de ser a única no continente americano que limita com um país Europeu; assim sendo, é possível analisar a díade Saint-Georges – Oiapoque desde múltiplas escalas¹²⁷, o que é favorável para o estudo e análise dos fenômenos *brain drain* e *giftedness-drain*, e, desde a minha perspectiva, converte a Oiapoque na cidade ideal para albergar o PAAH/ST como um projeto piloto capaz de ser reproduzido em outras fronteiras no Brasil. Nesse sentido, no contexto das mudanças assinaladas por Solimano (2016), Rapoport (2016) nas proximidades do segundo decênio do século XXI, a fronteira franco-brasileira deve ser analisada em uma perspectiva mais abrangente, “pois, o caráter dessas mudanças está gerando uma divergência entre a função política dos limites e a função econômica das

¹²⁵ Consideram-se três registros da geopolítica: como uma representação (designando as escolas, discursos e construções teóricas); como prática (como guias de ação); como método (método global de análise geográfico de situações sócio-políticas concretas (FOUCHER, 1988).

¹²⁶ A fronteira pode ser considerada “como o elemento nuclear da Geopolítica” (FOUCHER, 1988, p. 17), devido a que as expressões ‘poder’ e ‘espaço’ (território) estão compreendidas nas diferentes concepções de geopolítica.

¹²⁷ Nacional (relação Brasil-França); estadual (relações Amapá- Guiana Francesa); municipal, (relações Oiapoque- Saint-Georges); ou transnacional (União europeia- Mercosul).

fronteiras (RIBEIRO, 2002, p. 5).

Para poder definir o tipo de fronteira que representa a díade Oiapoque – Saint-Georges, é importante analisar, além da distância física, outros parâmetros como a origem, idade, tamanho, aspecto, cultura, relações e minorias que habitam, e, por conseguinte, evitar utilizar conceitos que não sejam apropriados¹²⁸. Uma reflexão crítica do conceito de “cidade binacional” dado à fronteira franco-brasileira, pode ser estudado com base na tipologia de Oscar Martinez (1994). A fronteira referida pode ser definida como de tipo coexistente¹²⁹, já que França e Brasil têm reduzido os conflitos históricos dessa região a um nível manejável mediante uma cooperação binacional, porém ainda existe distância para poder denominá-la como cidade binacional, que implicaria a eliminação de suas diferenças políticas e das barreiras existentes a favor do intercâmbio e da mobilidade humana.

A “fronteira apresenta um caráter dualista [...] por um lado aparece como um elemento estruturante da nação, e por outro, como elemento isolador e impenetrável a todo gênero de fluxos internos (MEDEIROS, 2011, p. 22). Para Medeiros (2011), o elemento isolador das barreiras nas regiões fronteiriças varia de caso em caso e depende dos contatos transfronteiriços. O referido autor considera cinco dimensões de análise¹³⁰ objetivando, com esse conhecimento, diminuir o efeito barreira e desenvolver as relações transfronteiriças.

Nesse intuito, ao implementar o PAAH/ST na fronteira franco-brasileira, teria um impacto, para diminuir o efeito barreira na dimensão analítica cultural-social definida por Medeiros (2011, p. 42), ao ser fator de melhoria e de acesso aos serviços educacionais, identificando pessoas AH/SD e talentosas, permitindo deste modo melhorar seu nível de vida, desenvolver suas competências e aumentar a posteriori suas possibilidades de emprego. O PAAH/ST pode ser fonte de cooperação a futuro entre ambos países, criando parcerias de cooperação transfronteiriça com instituições de ensino tanto no lado brasileiro,

¹²⁸ Buursink (2001) analisa os diferentes conceitos referentes à relação entre cidades: *double cities* (cidades duplas), *sister cities* (cidades irmãs), *neighbouring cities* (cidades vizinhas), *companion cities* (cidades companheiras), *transborder cities* (cidades transfronteiriças) ou *border-crossing cities* (cidades de cruzamento fronteiriço), cada um podendo ser utilizado em situações concretas e específicas. Porém, o autor considera que o termo *twin cities* (cidades gêmeas) não existe e provavelmente nunca existirá.

¹²⁹A classificação do autor inclui: *alienated borders* (fronteiras alienadas), onde o intercâmbio transfronteiriço é praticamente inexistente; *co-existent borders* (fronteiras coexistentes), prelúdio de cooperação binacional, onde os conflitos se colocam num nível manejável; *interdependent borderlands* (fronteiras interdependentes), com cidades interligadas simbioticamente entre si, com um clima de relações internacionais relativamente estável pela existência de um clima econômico favorável; *integrated borderlands* (fronteiras integradas), neste nível, as nações eliminam as suas diferenças políticas e as barreiras existentes a favor do intercâmbio e da mobilidade humana.

¹³⁰As dimensões consideradas são: institucional-urbana; cultural-social; ambiental-patrimonial; acessibilidade; e economia-tecnologia (MEDEIROS, 2011).

quanto no lado da Guiana Francesa.

6.5 Antecedentes da Pesquisa de Campo de abril 2018

Inicialmente fiz um levantamento bibliográfico das publicações, documentos, leis e decretos mais recentes relacionados com o tema referente ao primeiro objetivo específico alusivo à viabilidade legal e política (realizar uma cronologia de leis, decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/MEC em matéria da implementação e funcionamento das salas ou núcleos de atendimento educacional especializado às AH/SD). Analisei a legislação vigente antes de iniciar a pesquisa de campo para ter informações relevantes para compartilhar no *workshop* com os professores e gestores da escola. Também fiz pesquisas de campo, nos meses de maio (2017)¹³¹ e setembro/outubro (2017). Das pesquisas mencionadas, destacaram-se as entrevistas: à estudante Angélica Angeli; ao Centro de Atendimento as Altas Habilidades/Superdotação do Estado de Amapá, (CAAHS); e à Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola da rede privada Victor Hugo na cidade de Macapá. A seguir farei um resumo delas.

A entrevista com Angélica Angeli, identificada como AH/SD¹³² foi interessante porque contribuiu com comentários muito enriquecedores da situação da Educação Especial no referente às AH/SD. Iluminou o papel que os mitos e múltiplos conceitos relacionados com o tema¹³³ foram à *priori* obstáculos para a sua oportuna identificação. Num momento da entrevista ela comentou que ficou surpreendida ao saber que tinha essas características: “[...] aí eu falei, mais por que? E aí ela me deu o material para ler e li todos os relatos, todas as experiências, eu vi que aquilo me identificava [...] eu fiquei assim, caramba, é realmente”

¹³¹ Paralelamente ao I Seminário Internacional “A Fronteira Franco-Brasileira em Debate: Velhas e Novas Questões”,

¹³² O nome da aluna é fictício para proteger sua identidade. A aluna Angélica Angeli de 17 anos, cursa o terceiro ano do Ensino Médio regular e tem, entre seus objetivos a curto prazo, “fazer a *application*” para a MIT *Massachusetts Institute of Technology* – *EUA* “[...] quero dar prosseguimento para minhas pesquisas [...] quero prosseguir e também eu estar incentivando cada vez mais jovens pra essa área [...] um dos meus planos é morar fora da minha cidade, más [...] não esquecer das minhas origens, não esquecer de onde eu vim, e trazer pra cá, novas ferramentas com tudo que eu aprendi eu tenho vontade de voltar um dia para aplicar aqui para ajudar mais pessoas a seguirem o mesmo rumo que eu segui e se deus quiser, vou estar bem melhor do que ontem” (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

¹³³ “A dificuldade de identificar essas pessoas vem de longa data e está fundamentalmente atrelada à falta de informações e de formação dos professores que deveriam atender esses alunos na Educação regular e em sala de recursos multifuncional e aos mitos e crenças populares que a sociedade foi criando para as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD). Além dessa representação cultural equivocada que temos como sociedade, ainda existe um problema maior devido à frequente confusão das AH/SD com a precocidade, a prodigalidade, a genialidade ou o bom desempenho acadêmico e, em um nível ainda mais grave, devido à confusão com transtornos como os do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Asperger, dentre os mais comuns” (CONBRASD, 2013, p. 21).

(ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá). De fato, foi sua “mãe-orientadora”, como ela descreve, a pessoa que identificou suas características:

[...] o processo de identificação em que eu apresentei altas habilidades foi mediante uma palestra que o NAAH’S daqui de Macapá fez, e a minha orientadora [minha mãe] estava presente nessa palestra sobre como identificar [...] então todas as características possíveis apresentadas para uma pessoa que tinha altas habilidades eu tava (sic) apresentando (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

O interessante é que pelo fato de sua orientadora, ser também sua mãe, teve necessidade de aprofundar as pesquisas sobre o tema da palestra a fim de compreender melhor as características que sua orientanda e filha estava apresentando, que de alguma forma se assemelhavam com as apresentadas pelo palestrante, o que culminou com a sua identificação positiva para o comportamento de estudantes com indicadores de AH/SD. Vale ressaltar que este processo de identificação, deveria ter sido feito no ambiente escolar, uma vez que nele se encontram os técnicos (pedagogos e psicólogos) e especialistas em educação (os professores) que supostamente deveriam ter os conhecimentos e embasamentos teóricos para propiciar um olhar diferenciado aos estudantes que apresentem características de aprendizado e comportamentos peculiares, que os destacam em relação aos seus pares. Mesmo que seja pertinente e teoricamente respaldado a indicação familiar de pessoas com comportamento de AH/SD, Angélica Angeli relata que:

[...] as pessoas falam “meu deus, mas é tua mãe” – como se houvesse algum outro tipo de intenção por isso. Minha mãe é formada em artes visuais [...] agora ela está fazendo um mestrado voltado para metodologia científica porque ela não orienta só eu, ela orienta diversos alunos desde a faculdade até alunos que estão no fundamental (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

A falta do conhecimento aprofundado da temática, bem como a mística em torno deste público, acaba por ser mais prejudicial ainda para o desenvolvimento escolar e acadêmico destas pessoas. Pois além de não serem identificadas, são confundidas ou até erradamente rotuladas¹³⁴, Angélica comenta:

¹³⁴ “As crianças AH/SD apresentam necessidades sócio emocionais, psicológicas e educativas diferenciadas de outros indivíduos. Essas necessidades frequentemente não são detectadas e são em ocasiões, infelizmente, confundidas com transtornos globais do desenvolvimento ou com deficiências, conduzindo-os, assim a serem equivocadamente diagnosticados e medicados e a ter um baixo desempenho na escola por não saber como lidar com suas habilidades, situações que se originam devido ao fato de que os professores nem sempre estarem preparados para identifica-los em suas Altas Habilidades/Superdotação” (ABAD: ABAD, 2015, p. 23). “É muito comum que desrespeitando todos os dispositivos legais federais vigentes, a escola transfira a sua responsabilidade pela identificação e atendimento educacional especializado AEE desses alunos para à saúde, exigindo um “laudo médico” ou um “parecer técnico” para garantir-lhes esse direito subjetivo e inalienável do aluno com necessidades educacionais especiais” (PÉREZ, 2012, p. 1).

[...] eu tenho um caso muito especial o nome dela é Angelita, professora Angelita, ela desenvolve um trabalho específico só com altas habilidades, e ela começou pelo filho dela, o filho dela quando era criança, ele era muito hiperativo, e a escola vinha pra cima [...] todo mundo tratava ele como um problema, até os professores, e ele falava, mãe, mas não é porque eu quero, não é porque eu quero, mãe é porque eu tenho muita energia para gastar mãe, isso não acontece porque eu quero, e a escola aconselhou ela levar um médico, vários médicos até que um laudo apresentou que ele tinha que tomar ritalina, que é um medicamento muito forte, e ela falou, meu deus como que eu vou dar ritalina para uma criança de quatro anos? E ela falou, não deve ter outro jeito, foi quando nessa busca que ela teve, ela passou a pesquisar, ela descobriu que o filho dela apresentava perfis de quem tinha altas habilidades, e o que ela fez? Ela passou a desenvolver umas atividades voltadas para ele, e ela descobriu que essas atividades que ela estava fazendo com ele canalizavam a energia dele e fazia com que ele tivesse um melhor desempenho e rendimento maior na escola (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

Ao considerar as dificuldades de identificação de estudantes com indicadores em AH/SD na rede educativa, é possível inferir que muitas escolas estão aquém das necessidades educativas atuais¹³⁵. À vista disso, ao omitir¹³⁶ as necessidades dos estudantes com AH/SD incorrem em um ato violento.¹³⁷

Angélica comentou que nem todos os brasileiros com indícios de comportamento de AH/SD, têm as mesmas oportunidades de serem identificados – o que explica os motivos pelos quais no ano 2016 só foram identificados 15.751 alunos no território brasileiro (figura 1, p. 31). Angeli explica:

[...] os estudantes brasileiros nem sempre têm as mesmas oportunidades, principalmente pela questão da escola, porque a escola é um ambiente onde deveria ser um indicador para os alunos que possuem altas habilidades. Muitas vezes o aluno quando ele apresenta um comportamento diferente porque a superdotação [...] nem sempre ela é inerente ao fato da pessoa tirar notas excelentes e ser bem comportada [...] tanto é que existem casos comprovados de alunos que apresentaram altas habilidades e foram reprovados na escola e depois de muito tempo foi realizado um estudo e foram indicados que apresentavam altas habilidades [...] muitas vezes a pessoa não amadurece, ela entra numa universidade sem mesmo saber que ela tem altas habilidades (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

¹³⁵ “Infelizmente nossas escolas lidam com paradigmas anacrônicos, com estilos de ensino obsoletos e com professores pouco hábeis para lidar com as crescentes mudanças na sociedade. O paradigma que orienta a educação é o paradigma conservador com alicerces no paradigma Newtoniano-Cartesiano” (ABAD; ABAD, 2017, p. 31).

¹³⁶ A violência pode ser caracterizada por ação ou omissão. Como exemplo de esta última pode-se fazer referência aos idosos, quando se não se proporcionam as condições necessárias para seu bem-estar (comida, roupas, medicamentos).

¹³⁷ “Desta forma, entende-se ser correto definir como violência paradigmática aquela que é feita pelas escolas e pelos professores aos estudantes AH/SD (tanto por inabilidade na sua identificação quanto por desinteresse), quando baseiam suas ações educativas no paradigma cartesiano. Assim, a violência paradigmática: é um conjunto de omissões e atitudes agressivas que transgredem e violam” (ABAD; ABAD, 2015, p. 31).

A referida estudante conhece muitas pessoas nessas circunstâncias que não se reconhecem como AH/SD e, portanto, não têm possibilidade de iniciar o processo para desenvolver essas características:

[...] eu pude observar vários indicadores que mostram o perfil de um aluno que apresenta altas habilidades, então eu passei a conversar: será que vocês não acham que vocês têm altas habilidades? Já pensaram procurar um núcleo de altas habilidades da sua cidade? Só que muitos nem sabem a existência desses núcleos que visam apoiar essas pessoas (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

Ao analisar os aspectos presentes e pertinentes apresentados nas informações obtidas durante a entrevista, pode-se aferir que a adolescente em questão possui desde criança características de AH/SD, e afortunadamente foi identificada pela sua mãe-orientadora em um momento oportuno. A partir do qual, começou a desenvolver pesquisas, e a apresentá-las em feiras científicas e tecnológicas, tanto nacionais quanto internacionais, desde os 14 anos, obtendo em mais de uma delas o primeiro lugar nas categorias de Meio Ambiente e Sustentabilidade (suas áreas de interesse acadêmico), bem como, o credenciamento para competições internacionais, nas quais também foi premiada nos primeiros lugares. Destarte, na atualidade, é possível referir-se à entrevistada como talentosa, ao estar desenvolvendo suas habilidades em forma sistemática.

Apesar de todas estas conquistas e resultados exitosos não recebe apoio (institucional, financeiro e nem psicopedagógico) da escola da rede privada em Macapá na qual estuda. Em um de seus comentários frisou que lhe foi dito, por uma das pedagogas escolares, que “minhas pesquisas estavam atrapalhando meu desempenho escolar¹³⁸” (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá). Não seria aqui o contrário? Se for considerado que ela está se preparando para ingressar ao *Massachusetts Institute of Technology MIT – EUA*, ter representado o Brasil e ao Estado de Amapá internacionalmente em mais de uma ocasião, e ter vários projetos premiados e com futuro promissor.

Sob esta ótica das oportunidades “perdidas” que os estudantes brasileiros vivenciam em suas realidades escolares, sociais e familiares, por não serem compreendidos quanto as suas capacidades e talentos como indícios de conduta de AH/SD, Angélica também tece comentários no referente à constante saída do talento acadêmico, científico, artístico e esportivo brasileiro ao exterior:

¹³⁸ Um exemplo de violência institucional. Cf. ABAD, Alberto; ABAD, Thais. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. Revista Foco. V. 8, nº 2. 2015.

Eu acredito que isso esteja muito vinculado à questão da valorização, um dos fatores que traz em questão a fuga de cérebros, é principalmente a questão da oportunidade da valorização. Por exemplo, a maior parte dos grandes talentos brasileiros na questão da ciência, estão em Harvard; e porque eles estão em Harvard? Que é uma das melhores universidades do mundo. Eles estão lá por conta da oportunidade que eles tiveram. Lá eles tiveram um olhar que muitas vezes aqui no Brasil as pessoas olham com maus olhos para quem tenta fazer a diferença (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

Como apontado por Angélica, a valorização das pessoas com indicadores de AH/SD inicia com a sua adequada e oportuna identificação. Esse é um dos motivos que sustentam a importância de implementar um Polo de Atendimento às AH/SD e Talento na fronteira franco-brasileira, no intuito de criar, *a posteriori*, um ambiente de cooperação com a Guiana Francesa para acolher a essas pessoas e evitar a mobilidade delas por falta de atendimento adequado. A criação de um Polo na fronteira amapaense tem o intuito de potencializar esses talentos em prol do país e do mundo.

Angélica apresenta um exemplo desta realidade de mobilidade do talento humano, com a experiência de uma estudante brasileira que teve a oportunidade de sair do país para realizar seus estudos na Universidade de Harvard- EUA:

[...] posso citar e eu tive a oportunidade de ver de perto, foi o caso da estudante, de uma estudante chamada Tabata Amaral de Pontes, ela é uma estudante de baixa renda, e [...] ela é portadora de altas habilidades, só que ela não se identifica como tal, principalmente na questão de raciocínio lógico e matemático, ela foi a melhor [...] e ela foi aceita na Universidade de Harvard, e depois de isso ela teve a ideia de criar um movimento chamado Movimento Mapa Educação, e ela prometeu que quando ela retornasse ao Brasil faria a implementação desse movimento, e assim que está acontecendo. O movimento Mapa Educação, ele está ganhando cada vez mais espaço, está ficando cada vez mais famoso, e cada vez mais jovens querem fazer parte dessa luta (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

Após este comentário Angélica finaliza seu ponto de vista ratificando o que os teóricos propõem sobre a importância de investir no talento humano local para o desenvolvimento econômico e social de um país:

[...] eu acredito que a fuga de cérebros existe porque com certeza a pessoa que está sendo exportada, ela não está sendo valorizada, onde ela tá (sic), e muitas vezes a oferta é maior. Onde ele vai preferir ficar? Em um país onde a educação está sendo sucateada, onde ele tem mal um laboratório para executar a pesquisa dele, ou em um país que é considerado do primeiro mundo, onde ele tem tudo o investimento, todo o suporte necessário para ele fazer a pesquisa dele? (ANGÉLICA, setembro de 2017, Macapá).

É importante analisar esse último comentário, que pode ser estudado em diferentes escalas associadas à mobilidade de pessoas AH/SD, ao articular a escolha individual e coletiva desses sujeitos para estar em mobilidade para outros países por conta não só de interesses individuais, familiares, mas também pela falta de políticas governamentais que facilitem o desenvolvimento de suas capacidades.

Neste sentido, esta escala analítica associa o desenvolvimento das AH/SD tanto ao capital econômico de um país, quanto ao capital cultural e social. Isto posto, o fenômeno das AH/SD pode ser também analisado, além de um ponto de vista psicológico, como um fenômeno cultural e social: as identidades culturais e híbridas das pessoas com indicadores em AH/SD que vivem na fronteira possuem peculiaridades em relação aos outros desprovidos dessas características?

Inicialmente a entrevista com Angélica tinha o foco de analisar a situação vivida pelos estudantes com indicadores em AH/SD visando responder à pergunta: quais são os empecilhos existentes no Brasil para sua identificação? Contudo, durante a entrevista, ela fez referência à saída de pessoas AH/SD e talentosas do Brasil, ressaltando a importância de considerar as AH/SD desde sua dimensão dinâmica: a mobilidade de pessoas com Altas Habilidades / Superdotação ou *giftedness drain*.

Outro destaque das pesquisas comentadas anteriormente foi a que fiz em setembro (2017) à professora Bernardette Souza, lotada na Unidade de Atendimento ao Aluno – orientadora de estudantes com indicadores em AH/SD na área de Robótica Educacional do Centro de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S), da qual foi possível concluir¹³⁹ que o atendimento do centro, pelas suas limitações financeiras, se concentra em Macapá¹⁴⁰. Os principais motivos pela falta de atendimento em outros municípios estão associados à falta de recursos e de estrutura financeira que permitam contemplar a todo o Estado Amapaense. Portanto, não existe atendimento no município de Oiapoque e não há projeto para realizar o atendimento às escolas nessa localidade.

Outro destaque das pesquisas prévias foi a entrevista que fiz à escola privada de

¹³⁹ Outros dados extraídos da entrevista foram: que o projeto principal desenvolvido pelo centro no intuito de identificar estudantes com indicadores em AH/SD são as oficinas em Robótica Educacional e que o centro atende efetivamente 16 alunos (a pesar de ter matriculados 63 alunos).

¹⁴⁰ Devido a que não há uma contrapartida para realizar deslocamentos a outros municípios como Santana, os professores devem levar seus próprios autos e utilizar sua própria gasolina. O que inviabiliza o atendimento em outras localidades.

Macapá¹⁴¹ “Victor Hugo” no mês de outubro (2017), que visava conhecer a situação das salas Atendimento Educacional Especializado (AEE). O resultado obtido foi um reflexo da situação do atendimento no estado: A sala é atendida por uma professora formada em psicologia com pós-graduações em psicologia infantil, comportamental e institucional. O serviço de AEE no colégio é relativamente novo, iniciou em 2015, visa trabalhar com os estudantes especiais, “adaptá-los”, no intuito de melhorar a sua participação nas salas de aula, com alicerces no conceito de inclusão escolar. A psicóloga atende adolescentes (ajuda emocional); um estudante TDH; um com afasia; dois com dislexia; dois autistas; e três com dificuldades de aprendizagem. É importante mencionar que o centro não atende especificamente o que a lei aponta, no relativo a Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiências e Altas Habilidades/Superdotação.¹⁴²

Ao perguntar sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula, a professora comentou que trabalha com atividades psicomotoras, jogos e atividades adaptadas, porém não está familiarizada com a lei que atende as necessidades específicas dos sujeitos prioritários da ação da Educação Especial. No relativo ao processo de identificação, a docente comentou que trabalha com laudos médicos – inclusive as AH/SD – ou relatórios, sendo o primeiro passo chamar a família para que esta procure um profissional fora que identifique e faça o diagnóstico. Outrossim, utilizam o relatório para direcionar esses estudantes. Uma vez mais, percebe-se a necessidade de atualização: os laudos médicos não são requeridos na indicação de estudantes AH/SD¹⁴³.

Outro ponto importante; foram várias as tentativas de contato com a Diretoria da Escola Estadual Joaquim Nabuco para organizar a visita. A primeira aconteceu no mês de maio de 2017, no contexto do I Seminário Internacional “A Fronteira Franco-Brasileira em Debate: Velhas e Novas Questões”. Nessa visita, apresentei à diretoria da escola os objetivos de sua investigação e solicitei a possibilidade da realização da pesquisa nesse centro educativo. Posterior à visita em maio, houveram alguns empecilhos para organizar as datas

¹⁴¹ Com base na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no quinto capítulo referente à Educação Especial: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Portanto, é possível o atendimento de alunos da rede privada no CAAHS.

¹⁴² Ao perguntar se têm estudantes identificados com AH/SD, a resposta foi que ainda nenhum tinha sido observado, porém, que a escola podia ter esse tipo de estudantes.

¹⁴³ A Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE estabelece que "a exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito" (BRASIL, 2014, p. 3).

da pesquisa além da distância entre Macapá e Oiapoque: o primeiro, foi a mudança da diretoria da escola, conseqüentemente, tive que iniciar de novo o processo de apresentação do meu projeto à nova gestora.

Devido as dificuldades de acesso, o contato se fez através do correio eletrônico e de mensagens via *whatsApp* no mês de janeiro, 2018. A nova diretora, Livia Silva, muito atenciosamente, imediatamente aceitou que a pesquisa fosse feita, e inclusive indicou a professora do AEE, Vanessa Buenavista, para apoio na realização do evento, porém, informou que o início das aulas, por motivos de uma reforma de último minuto à instalação elétrica, seria posposto para o dia cinco (05) de março. Infelizmente, posterior a essa data, a escola foi vítima de um roubo, situação que postergou uma vez mais o dia de início de atividades para abril. Nesse período enviei várias mensagens de texto e *e-mails* à diretoria da escola no intuito de combinar as datas da pesquisa, porém a distância e os problemas de comunicação do município tornaram-na complicada – os serviços de energia elétrica e internet são muito defeituosos, com quedas constantes de energia e de sinal de internet que pode durar vários dias tornando o município com problemas de comunicação durante esse período.

6.5.1 Escola Estadual Joaquim Nabuco¹⁴⁴

A Escola está localizada na rua Lélío Silva nº 719, bairro central no município de Oiapoque, estado do Amapá. “Criada em 1º de janeiro de 1966, por meio do Decreto nº 14/66-GAB, primeiramente com o nome Ginásio Normal Rural do Oiapoque no então, Território Federal do Amapá” (ESCOLA..., 2017, p. 4). A Secretaria de Estado da Educação (SEED) autorizou a escola a ofertar: o ensino fundamental e o Ensino médio.

Foto 1 – Escola Estadual Joaquim Nabuco.

¹⁴⁴ “Joaquim Nabuco destacou-se como Parlamentar do Império e Diplomata, foi um ardoroso defensor dos escravos, sua ação patriótica e humanitária contribuiu decisivamente para a abolição da escravatura no Brasil” (ESCOLA..., 2017, p. 4).



Foto: Arquivo pessoal.

A visão da escola é compatível com a proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) devido que visa:

Favorecer a formação dos seus alunos e professores, mediante um processo educativo dinâmico, democrático e de qualidade, em que os professores atuam como mediadores e parceiros dos alunos na construção do conhecimento. Neste projeto os mediadores se propõem a potencializar as capacidades, as competências, as habilidades e a criatividade, visando à cidadania, a profissionalização e o desenvolvimento pleno de seus alunos [...] todas as ações serão organizadas de modo a promover condições que favorecerão esse desenvolvimento integral (ESCOLA..., 2017, p.1).

Os valores priorizados pela instituição são: ética, responsabilidade social, relacionamento humano, respeito à diversidade, liberdade, qualidade, igualdade, respeito à natureza e cultura regional. Assim sendo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola enfatiza:

Diante do contexto educacional brasileiro a Escola Estadual Joaquim Nabuco desenvolverá suas atividades administrativas e pedagógicas, baseado nos princípios de igualdade de condições, respeitando a natureza e cultura regional, rejeitando qualquer forma de discriminação. Tendo o princípio de qualidade como fator axial, que norteará o processo das ações no sentido de potencializar a capacidade crítica e consciente do indivíduo e a capacidade de ação de ser, saber, fazer e intervir em todas as dimensões: social, econômica, política, religiosa e cultural (ESCOLA..., 2017, p. 8).

A proposta curricular se alicerça numa metodologia construtivista, apontando materializar a construção do conhecimento e:

[...] potencializando os alunos para o trabalho, para a vida social e para o

respeito e, a participação religiosa, política, econômica e cultural que são fatores determinantes para a sua aprendizagem plena, estabelecendo relação da autonomia do SER SUJEITO no espaço e no tempo, com competência e habilidades de criticar e interagir no contexto da sociedade global (ESCOLA..., 2017, p. 8).

A escola tem como perspectiva oferecer uma educação capaz de proporcionar a realização pessoal de cada indivíduo, sem desvincular essa realização pessoal do compromisso e responsabilidade que cada cidadão tem de contribuir significativamente para a melhoria e bem-estar da coletividade. O anterior alicerçado na ideia de que

A igualdade e qualidade do processo educativo serão pautadas na concepção histórico-sócio-cultural, onde todos os atores do processo passam a compreender o mundo como espaço construído e reconstruído pelas suas atitudes e ações, pois, a dinamicidade do mundo e sua transformação foram, e, são puramente ações do homem. Onde as áreas do conhecimento se integrem de forma interdisciplinar e por fim global” (ESCOLA..., 2017, p. 9).

Atualmente a instituição conta com nove (09) turmas de Ensino Fundamental 6º ano (turmas A, B e C), 7º ano (turmas A e B), 8º ano (turmas A e B) e 9º ano (turmas A e B), e dez e sete turmas do Ensino Médio 1º (turmas A, B, C, D, E), 2º (turmas A, B, C, D, E, F) e 3º (turmas A, B, C, D, E, F), com um total de 812 alunos matriculados (288 do turno da manhã, 322 da tarde e 202 da noite).

6.5.1.1 Análise da Organização da Escola

A estrutura física e material da instituição está constituída por “três blocos com 16 salas de aulas, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma sala dos docentes, uma sala da direção, uma secretaria, uma copa, um depósito e bebedouros” (ESCOLA..., 2017, p. 3) e conta com uma Sala de Atendimento Especializado (AEE).

No relativo aos profissionais, a instituição possui “um quadro de pessoal designado pelo sistema educacional do Estado para desempenhar suas funções nas áreas Administrativas / Técnica e Docente” (ESCOLA..., 2017, p. 1).

A estrutura administrativa da escola está composta por: direção administrativa; secretaria escolar; setor de apoio técnico-administrativo; setor de infraestrutura para o trabalho pedagógico (biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura); coordenação

pedagógica e corpo docente; e comunidade escolar (corpo discente e pais de alunos).

Dentre as principais funções da diretora, com base no regimento escolar, encontram-se: planejar o trabalho a ser realizado durante o ano letivo em parceria com os demais setores e profissionais da escola; construir e revisar anualmente junto com a Coordenação Pedagógica e comunidade escolar o PPP; promover a melhoria do ensino, estimulando a participação da Coordenação Pedagógica e Docentes; promover atividade educativa que permita o fortalecimento da relação Escola e Comunidade.

Na instituição trabalham duas pedagogas tanto na coordenação do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, quanto formando parte do corpo docente “uma habilitada em supervisão escolar e outra habilitada nas séries iniciais com pós-graduação em Psicopedagogia” (ESCOLA..., 2017, p. 6). Suas principais funções são o acompanhamento do rendimento escolar mediante a análise de atas, mapas e comportamento dos alunos e o atendimento aos discentes.

O número de funcionários administrativos é de trinta e três (33), os quais têm as atribuições de manter sempre uma postura educativa, tratando com respeito a estudantes, professores e colegas; zelar pelo patrimônio da escola e conservação do material; entre outras. Laboram também treze (13) funcionários de serviços gerais, cujas atribuições são: providenciar para que o estabelecimento abra e cerre suas portas no horário regulamentar, estabelecido pela direção; manter as dependências e mobiliário limpos e em ordem, para que o turno seguinte os encontre em condições de funcionamento; comunicar a direção administrativa e/ou pedagógica qualquer ocorrência que exija providências imediatas. Finalmente o corpo docente é de vinte e oito (28) professores, “todos graduados, sendo que três (03) possuem pós-graduação, e um (01) mestrado” (ESCOLA..., 2017, p. 6). Dentre estes, quatro professores do ensino especial.

A coordenação pedagógica é encarregada de atender à realidade escolar; selecionar com o corpo docente os conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo; assessorar o corpo docente na elaboração de planejamento e atividades pedagógicas; estimular a iniciativa e a criatividade de todos os participantes para melhorar a qualidade de ensino. Todas as atividades desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento são consideradas na Matriz Curricular, que está dividido em disciplinas com propostas de interdisciplinaridade. A programação curricular obedece ao ciclo seriado anual, que inclui um calendário que

contempla todas as ações a serem desenvolvidas no ano letivo: recessos e feriados; atividades extraclasse; turnos, horários de entrada e saída e intervalos.

6.5.1.2 Análise da Realidade Escolar

Para analisar a realidade escolar é importante entender o contexto em que está inserida a escola – referente à situação do município de Oiapoque; nesse intuito, comentarei a viagem Macapá-Oiapoque, a qual foi planejada com antecedência para aproveitar ao máximo os tempos da pesquisa, porém a saída, inicialmente programada antes das oito da manhã, iniciou passado o meio dia pela impontualidade do motorista.

O percurso foi relativamente bom e rápido, ponderando que entre Calçoene e Oiapoque é corriqueira a formação de atoleiros na estrada em decorrência das constantes chuvas na região. A Br-156 não tem asfalto nesse trecho, o que é uma situação paradoxal: a rodovia comunica Brasil com a única fronteira do continente americano que limita com a União Europeia. Considerando que a única via terrestre de saída do Estado de Amapá é a ponte binacional sobre o rio Oiapoque, o país perde uma oportunidade tanto estratégica como de segurança nacional se sopesamos que a fronteira é o elemento nuclear da Geopolítica (FOUCHER, 1988) – a região poderia ser melhor explorada se a pavimentação do subtrecho Calçoene-Oiapoque fosse concluída, sendo que é um dos empreendimentos mais importantes de infraestrutura logística e de transportes no Amapá, com um investimento em cento e cinquenta milhões de reais (SUPERTI; SILVA, 2015, p. 136).

No relativo aos fluxos internacionais de bens e serviços, a atual condição da rodovia Br-156 representa um empecilho para a comercialização e traslado de produtos e serviços entre Brasil e a União Europeia afetando a relação binacional, já que as fronteiras entre países se tornam “espaços privilegiados nos processos de cooperação e integração regional devido à contiguidade territorial” (MARTINS, 2012, p. 13).

Nesse sentido, é uma cidade de contrastes. Oiapoque é definida por Almeida e Rauber (2017), como:

[...] um local de encontros e desencontros, de constante fluxo migrante (sic) regional e internacional, vivência, nas últimas décadas, as contradições do desenvolvimento. Essa “fronteira em construção” há séculos apresenta uma articulação entre diferentes escalas e dimensões do espaço no sentido do controle político, da produção econômica, das

significações culturais e da constituição físico-ambiental embutidas no (des)ordenamento regional conforme a perspectiva (ALMEIDA; RAUBER, 2017, p. 481).

Ao percorrer as ruas da cidade de Oiapoque, foi evidente seu estado de abandono, a avenida principal situada na frente do Rio Oiapoque estava em condições precárias, com ruas alagadas e cheias de lama. “Oiapoque consiste numa região negligenciada pelo poder público local, estadual e nacional, marcada por homens e mulheres regionais muitas vezes conformados com a assertiva popular: Oiapoque é assim mesmo!” (ALMEIDA; RAUBER, 2017, p. 491). Através da história, o crescimento da cidade de Oiapoque “se constituiu sem que houvesse o mínimo de atenção para as condições de infraestrutura urbana capazes de suportar seu crescimento demográfico, especialmente no que se refere ao sistema de saneamento básico” (ALMEIDA; RAUBER, 2017, p. 486).

Foto 2 – Orla de Oiapoque.



Foto: Arquivo pessoal.

Ainda em nossos dias persistem outros desafios a serem resolvidos na cidade – a prostituição e transporte de mercadorias “ilegais” entre países:

Ainda hoje se mantém uma rede de serviços em Oiapoque relacionada à capitalização da renda oriunda sobretudo da “economia do garimpo”. Assim, destacamos a rede hoteleira, que muitas vezes se confunde com motel e atende à prostituição internacional, o transporte fluvial das catraias ou canoas, que circulam pessoas e mercadorias entre os países, a frota de táxis e moto táxis (ALMEIDA; RAUBER, 2017, p. 487).

Os problemas apontados por Almeida e Rauber (2017) incrementam os riscos em

saúde e segurança do município. No primeiro caso, no relativo à incidência de casos de AIDS na fronteira do Brasil, o Arco Norte é “onde a AIDS tem crescido mais aceleradamente. O município de maior taxa foi Manoel Urbano (25,3) no Acre seguido de Boa vista (20,3) em Roraima e Oiapoque (20,5) no Amapá” (BRASIL, 2016, p. 369).

Ao analisar o quesito de segurança na fronteira, é importante apontar as taxas de homicídios: “as áreas que se destacam com altas taxas de homicídio são a fronteira do Amapá com a Guiana Francesa (Oiapoque, Laranjal do Jari e Ferreira Gomes)” (BRASIL, 2016, p. 403). Dentre estas, “a taxa de homicídios por arma de fogo (2008-2010) chama a atenção os municípios do Oiapoque (AP), Caroebe (RR) e Tabatinga (AM), com taxas entre 20 e 45 homicídios por 100 mil habitantes” (*ibidem*, p. 413).

Finalmente são preocupantes os municípios que apresentam altos índices de migrantes recentes e de homicídios, os quais:

[...] foram Oiapoque (AP) e Rorainópolis (RR). O primeiro tem 16% de sua população constituída por migrantes recentes e uma taxa de homicídios de 32,5 homicídios por 100 mil habitantes. O segundo apresenta valores de 15% de migrantes recentes e 21,9 homicídios por 100 mil habitantes (BRASIL, 2016, p. 530).

Apesar de que o município de Oiapoque “se destaca com mais de 90% da população alfabetizada” (BRASIL, 2016, p. 388). A cidade de Oiapoque conta com as seguintes escolas:

[...] aqui na área urbana nós temos três escolas estaduais: que é a Joaquim Nabuco, a Joaquim Caetano, lá de baixo, e o Duque de Caxias que é em nossa área militar é a escola estadual lá. As outras escolas são municipais (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

Ao analisar os índices anteriores, é possível concluir que a população estudantil pode estar em condições de risco, por isso torna-se importante garantir que os estudantes desenvolvam suas capacidades e talentos. Assim, uma vez observadas as características do município, as quais influem na realidade que vivenciam tanto os estudantes quanto os professores, administrativos da escola e a população de Oiapoque em geral, considere o que o PPP da escola diz no referente à realidade que enfrenta a instituição para atingir seus objetivos propostos:

[...] vivencia-se aqui uma realidade social complexa, onde se podem apontar vários entraves no percurso educacional, no entanto, na realidade

específica desta unidade escolar, podemos destacar os seguintes fatores: evasão/reprovação, falta de docentes e técnicos, capacitação da equipe técnica administrativa e dos docentes das disciplinas do núcleo comum e profissionalizantes para atuação no curso técnico, laboratório de informática inadequado quanto: espaço físico e números de microcomputadores insuficientes para o número de alunos, carência de livros voltados para a formação técnica, biblioteca inadequada quanto ao seu espaço físico, inexistência de recursos didáticos e materiais para o professor, falta de laboratórios e auditório. Entretanto, na escola não há espaço para a construção horizontal, porém, as construções destes espaços podem ser construídas numa superfície vertical. Tais fatores podem ser considerados como obstáculo de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, e possíveis garantia da permanência e conclusão da educação básica (ESCOLA..., 2017, p. 8).

As salas de aula, contam com cadeiras e carteiras para todos os estudantes, mesa e cadeira para o professor e quadro branco, porém, não contam com ar condicionado e a maioria dos ventiladores não funcionam – de fato, na maioria nenhum ventilador funciona. As salas estão desgastadas e em más condições. As salas de vídeo, de docentes, biblioteca e informática contam com mobiliário adequado para o processo de ensino com carteiras e cadeiras para todos os estudantes. Infelizmente, no mês de março, a escola foi vítima de um roubo razão pela qual não conta com copiadora (xerox), televisões, vídeo, DVD, data show nem aparelhos de som. A escola possui computadores para estudantes e professores, porém, sem acesso à internet.

[A escola] tem a sala de informática... uma lá pra cima que tem cinquenta computadores... são bastantes computadores, mas aí como a gente tem problemas de internet, né? Não tem internet. Tem uma biblioteca, uma sala de leitura, essa aqui, nós temos também as salas de ensino a distância, nós temos também, quadra, temos piscina. (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

No intuito de conhecer a realidade do atendimento ao público alvo da educação especial, entrevistei à professora Vanessa Buenavista, que trabalha desde 1996 na instituição e atualmente é encarregada da Sala AEE pela manhã, a discente comentou:

[...] todo ano quando inicia o ano letivo, a gente faz um levantamento dos alunos aí da secretaria da escola, onde os pais no ato da matrícula, informam se o aluno tem um tipo de deficiência ou não. E aí depois que a gente faz esse levantamento, a gente chama aos pais para conversar [...] esses alunos que a gente detecta que tem essa necessidade especial, a gente conversa com os pais, pede um laudo médico, pra ver se eles já acessam algum exame médico [...] que constate se realmente que aquele aluno possui aquela deficiência. E aí a gente faz ... os horários desse aluno no contraturno [...] que não pode ser retirado da sala porque já que eles estão incluídos, dentro da sala de aula. A gente começa nosso atendimento, a

gente vê as dificuldades que o aluno tem e através de uns atendimentos que a gente faz, a gente consegue o diagnóstico desse aluno, saber realmente quais são as dificuldades dele, e aí a gente faz um relatório desse aluno, colocando as dificuldades, como o professor pode trabalhar com esse aluno [...] E aí a gente entrega esse relatório para os professores onde esses alunos estão incluídos [...] E o professor vai ter assim uma base mais ou menos de como se deve trabalhar com esses alunos dentro de sala de aula porque na verdade a gente não tem formação para trabalhar com esses alunos, não tem essa formação, então é esse, isso que a gente faz, a gente faz uma mediação com os professores (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

Pela sua parte, a professora Lucia Boturini, que labora na escola desde 2003, e é atualmente encarregada do AEE pela tarde, comentou:

[...] geralmente eu tenho trabalhado com alunos deficientes intelectuais, e nosso trabalho aqui, além de estar complementando, né? De estar trabalhando as dificuldades do aluno, das deficiências que eles apresentam, principalmente nossos alunos da leitura, da escrita, da questão lógico-matemática também, às vezes, às vezes auxilia esses alunos nas atividades da escola regular (BOTURINI, abril de 2018, Oiapoque).

Segundo a professora, o quadro docente do AEE está formado por quatro professores, atualmente uma professora está de licença maternidade, e a outra está de licença por um acidente automobilístico:

[...] a gente divide os alunos, pra cada um, né? De acordo com o turno. Eu fico no turno da tarde, só que em este ano, um aluno, como ele faz curso pela manhã, e estuda à tarde, eu vou ter que atendê-lo à noite, no contraturno, mas basicamente é isso que a gente faz aqui no AEE. Eles são inclusos nos projetos da escola, nós temos um projeto que é o coral, mãos que brilham, e é de libras. Nós temos aqui uma professora que agora não atende devido a um acidente. Eles têm um projeto que os alunos estão todos interessados, e muitos já me perguntaram pelos corredores, sobre esse projeto que são músicas que eles apresentam em libras, na cantata natalina do município, e, também da escola. E a gente, na medida do possível, nos eventos da escola, convida eles para fazer apresentações (BOTURINI, abril de 2018, Oiapoque).

Um ponto a ressaltar, é que as professoras não estavam atualizadas na lei, no referente a que os estudantes AH/SD são alvos da Educação Especial, portanto, não tinham identificado ou trabalhado com nenhum estudante com indicadores de AH/SD:

[...] a gente não tem trabalhado com esse tipo de aluno, a gente não tem, mesmo porque eu acho que nenhum professor chegou assim com a gente ... a gente na verdade não tem esse trabalho que você está fazendo né? De procurar assim um aluno, nenhum professor chegou assim com a gente para dizer olha... eles focam mais na dificuldade do aluno, né? Não na

qualidade do aluno, mais na dificuldade, eles, chegam muitos professores aqui com a gente... porque o aluno tal ele não se concentra ... olha, você tem que ver porque o aluno tal ele tem muita dificuldade, ele não consegue aprender, ele não escreve nada na sala de aula, aí eles chegam aqui com o nome desses alunos, né? E assim que a gente tem que dar nosso jeito (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

O AEE da escola está mais focado ao atendimento das deficiências. No relativo ao número de estudantes atendidos e o tipo de deficiências, a professora comentou:

[...] neste ano nós temos nove alunos: deficiência intelectual, deficiência auditiva, nós temos uma aluna surda, mas até o momento ela não veio pra escola esse ano; aí nós temos esse ano dois alunos autistas, eles ainda não apresentaram laudo e os pais que a gente já mandou chamar, só veio o pai de um aluno... a mãe de um aluno. Do outro não nos procurou, mas, no entanto, eu já encaminhei um comunicado pra mãe com os dias de assessoramento; a gente já está trabalhando independente da mãe ter vindo ou não né? É direito do aluno. E deficiência físico nós temos duas alunas (BOTURINI, abril de 2018, Oiapoque).

Outro ponto importante enfatizado pela professora refere-se aos recursos da escola e, especificamente da AEE:

[...] a escola não tem muito recurso, aqui no município não tem um local assim que se diga que esse aluno possa ir pra ser ajudado, para que ele possa se desenvolver realmente como ele deveria, também comentou que Oiapoque não tem centro de atendimento, atendimento nenhum para essas crianças especiais: Um centro de adaptação, um centro de a criança saindo, na verdade é que não tem nenhum recurso quando sai, se interessa realmente ajudar ao aluno ele vai ter que viajar pra Macapá [...] onde lá eles fazem todo o acompanhamento para o aluno, aqui também é muito raro os profissionais por exemplo para dar o laudo pro aluno, né? Então esses fatos que tem: poucas condições, né? Na verdade, eles não têm como levar a criança para Macapá (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

6.5.1.3 Professores participantes da pesquisa

Para a realização da primeira etapa do *workshop* convidei todo o corpo docente da Escola Estadual Joaquim Nabuco, formado por vinte e oito (28) professores, incluindo aqueles lotados na sala de AEE e demais funcionários da escola.

6.5.1.4 Estudantes participantes da pesquisa

Além dos motivos geopolíticos pelos quais o município de Oiapoque foi

selecionado para o projeto de pesquisa, outro fator cogitado foi o fato de que os estudantes da escola Joaquim Nabuco proveem de todas as regiões do Brasil. Conformando-se de essa maneira uma grande diversidade de estudantes que a frequentam:

Por estar localizada numa área fronteiriça, recebe alunos de todas as regiões do Brasil. São famílias que chegam atrás de melhores condições de vida, para aventurar-se no país vizinho (Guiana Francesa). Isso acarreta um fluxo migratório que reflete na escola. Porque as famílias que chegam ao município matriculam seus filhos na escola e em seguida viajam para garimpos, com isso os alunos ficam sem o apoio familiar, causando assim, uma problemática constante tanto para o aluno, quanto para a escola, que não pode contar com a família quando esses alunos não conseguem acompanhar, por exemplo, as atividades pedagógicas ou as normas da escola. Quando a família comparece é somente no final do ano letivo para cobrar da escola o porquê do aluno ter ficado retido (ESCOLA..., 2017, p. 2).

Outro fator que influi na diversidade de estudantes se deve a que na atualidade vivem “nas Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã, município de Oiapoque, [...] aproximadamente seis mil índios: os Galibi-Kali’na, os Palikur, os Karipuna e os Galibi-Marworno” (APIO, 2009, p. 9), grupos que falam diversas línguas (aruak, carib e patoá), “mas ao mesmo tempo apresentam características comuns, porém, individualmente mantém uma identidade própria com uma configuração política e religiosa específica” (*ibidem*, p. 9).

A opção de ter selecionado estudantes de ensino fundamental e médio se deve a que: 1) a indicação oportuna das habilidades desses estudantes pode facilitar-lhes o tempo para engajar-se na sua área de estudo e profissão, poupando-os das dificuldades que encontram na escolha da carreira; 2) é um momento importante para resgatar suas habilidades e que sejam utilizadas em forma produtiva com impacto no entorno econômico e social. À vista disso, a identificação se converte em uma possibilidade de que esse estudante descubra quem é, melhorando sua autoestima e participação na sociedade; 3) o discente, ao descobrir suas habilidades, pode engajar-se em outras atividades produtivas além de uma carreira profissional criando novas possibilidades onde possam aplicar seu talento: empreendedorismo, artes, esportes, etc. 4) devido a que estudantes, nessa faixa etária, ao finalizar o Ensino Médio, decidem migrar a outros países a procura de melhores condições educativas e de vida, o que representa uma possível perda para Brasil¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Na atualidade, existe uma tendência no estado de Amapá, de estudantes brasileiros que terminam o ensino médio irem a estudar a sua graduação em Argentina, Bolívia ou Paraguai pelas facilidades que esses países proporcionam – inclusive a nível de mestrado ou doutorado sem garantia da qualidade desses estudos. Na minha experiência pessoal, durante os últimos seis anos que moro em Macapá, muitos de meus estudantes têm migrado a esses países, especialmente na área de medicina – geralmente pelas dificuldades que implica serem aprovados numa Universidade Federal Brasileira e pelos altos custos de pagar uma Faculdade Privada no país

6.6 Coleta de dados

Como parte da primeira etapa do *workshop*, no decorrer do primeiro dia de pesquisa, tive três reuniões com os docentes da Escola – uma em cada turno – onde expliquei os objetivos da pesquisa e os conceitos centrais das Altas Habilidades/Superdotação com base no programa de atendimento às AH/SD no Brasil. Foram desta forma, comentados os indicadores de habilidade acima da média, de criatividade e do comprometimento com a tarefa. Ao final das reuniões, aqueles docentes que já tinham trabalhado com as turmas, pelo menos durante um semestre, preencheram as Listas de Verificação LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA e LIVIAHSD-ACC para indicar os estudantes que consideraram como possuidores dos indicadores explicados na reunião. Aqueles que ainda não conheciam bem suas turmas não as preencheram.

Pela manhã, os professores foram muito receptivos e participativos, porém evidenciaram que não possuíam conhecimentos sobre AH/SD, e nem sabiam que as AH/SD eram parte do público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). Comentaram que eles tinham vários estudantes com essas características – ao final da reunião indicaram dois estudantes: os irmãos Rubén Souza (9º) e Andreia Souza (7º). Em seguida, a professora do AEE da escola chamou aos responsáveis desses discentes para assinatura dos termos de assentimento e consentimento (anexo 11), e enviou os documentos com eles.

Pela tarde a reunião com os professores foi um pouco diferente: a maioria deles explicou que era a primeira vez que trabalhava com suas turmas, portanto ainda não tinham bases para indicar esses estudantes. Os professores mostraram-se interessados e muito receptivos, porém não conheciam o tema das AH/SD e, como eu pôde perceber, possuíam uma imagem desvirtuada do que são os estudantes com AH/SD e talento – a imagem mental desses estudantes era a do *nerd*, estereotipada na personagem *Mad* nas revistas estado-unidenses. Porém, depois da reunião, suspeitavam que tinham discentes com essas características, mas pelo pouco tempo de trabalhar na escola não podiam fazer nenhuma indicação. Só uma docente, que tinha trabalhado durante mais de um ano com suas turmas, pode indicar a Claudio Morais (3º), na área de artes, como estudante AH/SD. Em seguida, a coordenadora da escola chamou a responsável desse estudante para a assinatura dos Termos de Assentimento e Consentimento, infelizmente nesse dia não foi possível fazer contato com ela – contudo, enviei os documentos com Claudio para serem assinados pela responsável.

no caso de não serem aceitos.

Pela noite a reunião também foi muito diferente. É possível que o cansaço dos professores (depois de muitos deles ter trabalhado o dia todo) afetou a receptibilidade do projeto. De fato, a diferença dos outros dois turnos onde foram indicados três estudantes, no turno da noite não foi indicado nenhum. Como observação: alguns professores mostraram certos prejuízos em seus comentários. Um deles disse: “na minha turma? Esses moleques? Isso não existe! Os meus alunos não querem nada com a vida!”.

No intuito de continuar com a primeira etapa do *workshop* – relativa à realização do minicurso “AH/SD: identificando talentos”, a diretora e a professora de AEE da escola, para facilitar a realização da pesquisa, reorganizaram os horários da manhã e da tarde da sexta-feira em turnos corridos de trinta minutos para cada disciplina, objetivando a realização do minicurso em AH/SD.

Foto 3 – Horários do minicurso “AH/SD: Identificando talentos”.

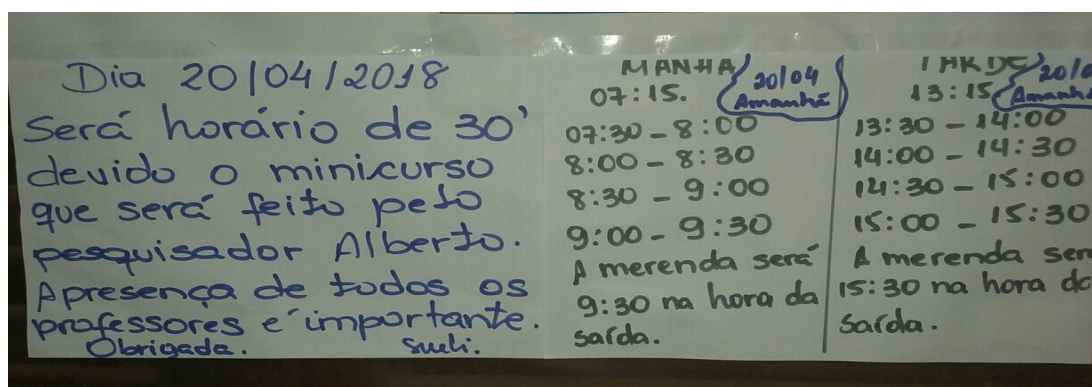


Foto: Arquivo pessoal.

No minicurso de manhã assistiram sete professores e a encarregada do AEE. É possível dividir a turma em dois tipos de docentes: aqueles que foram muito participativos e colaborativos, os quais fizeram um esforço para indicar outros estudantes, e professores que passaram a maior parte do tempo observando seus celulares – esperando a finalização do minicurso. Contudo, a sessão foi muito produtiva, no debate final, os professores indicaram mais estudantes.

A seguir, tive a oportunidade de falar com o professor Roberto Dinoá (Geografia) e a professora Latvia Souza (Ciências) que concordaram que a estudante Andreia Souza (7º) possui muitos dos indicadores em AH/SD comentados no minicurso. A professora conhece a Andreia há dois anos, enquanto o professor há um ano.

Os professores comentaram que Andreia gosta de conversar sobre variados assuntos – inclusive a docente falou que a estudante fala corretamente em ciências, astronomia e ecologia; considerando-a uma menina com qualidades éticas de respeito ao meio ambiente. Ambos docentes consideraram que Andreia Souza é uma líder nata, que é muito observadora e que possui uma excelente memória. Ao responder à pergunta se eles consideram que a estudante possui indicadores em AH/SD, os dois professores concordaram pelo fato dela se destacar dos outros colegas de maneira evidente. Posteriormente, solicitei aos professores que preenchessem o questionário QIIAHS-Pr – como instrumento complementar de triagem.

Foto 4 – Minicurso horário da manhã.



Foto: Arquivo pessoal.

No turno da tarde, alguns dos professores inscritos não chegaram ao minicurso, porém apresentaram-se novos docentes. Em total assistiram oito, e a sua participação foi ótima, todos se mostraram interessados e fizeram perguntas relacionadas ao tema. No debate final, a professora Silvia Gomes (sociologia) indicou a uma nova aluna: Iracema Cervera. Posteriormente, a professora de AEE comunicou-se com a responsável, quem ficou em comparecer na escola no dia seguinte.

O interessante, ao final do dia, é que também fiz uma sondagem aos professores para saber seu ponto de vista sobre os estudantes indicados nos dias anteriores – Andreia Souza, Rubén Souza e Claudio Moraes. No relativo a Claudio e Andreia, os professores concordaram e ratificaram as suas habilidades e características de AH/SD. Porém, no caso

de Rubén, não teve essa mesma reação. A justificativa dos professores é que as habilidades de Rubén não são evidentes na sala de aula – inclusive, teve uma professora que ficou surpreendida ao escutar que ele tinha sido indicado, posteriormente eu soube que o professor que recomendou Rubén era novo na escola e, portanto, o aluno não podia ser indicado.

Foto 5 – Minicurso horário da tarde.



Foto: Arquivo pessoal.

Dessa diversidade de estudantes, e como resultado da primeira etapa do *workshop* – e do preenchimento das Listas de Verificação LIVIAHSD, LIVIAHSD-ACC e LIVIAHSD-AA foram indicados dez estudantes com características de AH/SD, porém, só quatro responsáveis assinaram o TC, possibilitando assim que esses discentes pudessem passar à segunda etapa do *workshop*¹⁴⁶ – os que puderam continuar o processo foram Rubén Souza (9°); Andreia Souza (7°); Claudio Morais (3°); e Iracema Cervera (2°).

Dos quatro estudantes indicados inicialmente, Rubén Souza (9°) não evidenciou as características de AH/SD por vários fatores: o professor que o indicou era novo na escola e por tanto não tinha trabalhado o tempo suficiente para fazer uma indicação objetiva. O docente considerou que suas observações em sala de aula eram suficientes para fazer a indicação, porém na entrevista com Ruben, e a partir das observações de outros professores não reuniu as características para ser indicado.

Posteriormente, na segunda etapa do *workshop*, apliquei os questionários e

¹⁴⁶ Devido ao cronograma e o segundo objetivo específico da pesquisa – que visa analisar a existência de estudantes com indicadores de AH/SD na escola estadual Joaquim Nabuco (indicação de estudantes por parte dos professores, responsáveis ou pela auto nomeação) – os discentes cujos pais não assinaram o Termo de Consentimento ou não foram localizados pelas dificuldades de comunicação da região, serão novamente procurados em uma pesquisa posterior – estudo prospectivo: visando acompanhar o processo de identificação dos estudantes atualmente indicados e incluir aqueles que por alguma razão não puderam ser entrevistados.

entrevistei aos outros estudantes, professores regentes e responsáveis.¹⁴⁷ No último dia de pesquisa a mãe de Ricardo Rambal (9º) se apresentou para me dizer que ela considera que seu filho possui as características de AH/SD; a seguir, assinou o termo de Consentimento e preencheu o questionário Assentimento QIIAHSD-R. Posteriormente, Ricardo assinou o Termo de Assentimento e preencheu o questionário QIIAHSD-A. Finalmente fiz a entrevista ao discente. Neste sentido, é possível que um estudante seja indicado por um familiar, assim sendo, a entrevista do discente e os questionários QIIAHSD-R e QIIAHSD-A foram suficientes para a triagem. No intuito de confirmar a indicação de Ricardo com um docente, entrevistei ao professor Antônio Argel que conhece a Ricardo por mais de um ano e que considera que é um excelente estudante.

6.7 Análise de dados

A interpretação dos instrumentos levou em conta o percentual de indicações de cada um dos estudantes, à vista disso, só considere a indicação daquele que pelo menos tivesse um 51% das questões 1 a 24 da Lista de Verificação LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA, ou LIVIAHSD-ACC com base nas indicações das autoras, Freitas, Perez (2016). A pergunta 25 confirma os estudantes que se destacam em diferentes áreas.

Após indicados pelas Listas de Verificação LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA, ou LIVIAHSD-ACC, apliquei os questionários QIIAHSD-A, QIIAHSD-Pr, QIIAHSD-R e QCCAE para cruzar essas respostas entre si. Durante a aplicação dos questionários, solicitei que os discentes considerassem o comportamento do estudante ao longo do tempo e não somente no momento do preenchimento do mesmo (FREITAS; PEREZ, 2016).

Devido que os questionários não possuem um gabarito que possa ser adotado:

[...] a forma de confirmar a existência dos indicadores é sempre a constatação da intensidade e da frequência durante um período mais longo de vida da pessoa ou, quando a avaliação é feita em salas de recursos ou outra modalidade semelhante de atendimento (FREITAS; PEREZ, 2016, p. 64).

Para poder confirmar a existência de indicadores em AH/SD, cruzei o questionário do estudante QIIAHSD-A, com o do professor QIIAHSD-Pr e/ou com o do responsável

¹⁴⁷ Um dos empecilhos que encontrei para realizar a pesquisa foram os problemas de comunicação e a pouca participação dos responsáveis dos estudantes indicados. Dos dez alunos inicialmente indicados na primeira etapa do *workshop*, somente foi possível entrevistar e aplicar o questionário QIIAHSD-Pr a quatro responsáveis, porém duas delas não tiveram tempo de ser entrevistadas.

QIIAHSD-R¹⁴⁸. Nesse sentido, utilizei a Lista de Respostas de AH/SD (anexo 12) que mostra as respostas mais comuns em estudantes com AH/SD (FREITAS; PEREZ, 2016, p. 64):

Nas quatro primeiras colunas está o número de cada questão em cada um dos questionários. Na quinta coluna estão listadas todas as questões dos questionários (exceto as relativas aos indicadores específicos de cada área – questão nº 64 do QCCAE. Como há algumas questões que são exclusivas dos questionários do professor, elas foram listadas ao final do quadro com o título “Perguntas Exclusivas do Questionário do Professor. Na última coluna aparecem as respostas mais comuns, que geralmente refletem a presença dos indicadores de AH/SD no respondente (FREITAS; PEREZ, 2016, p. 86).

Na lista, a coluna “respostas mais comuns” serve como referência para fazer a avaliação final. Nesse sentido é importante considerar as seguintes perguntas: à idade em que a criança começou a ler frases inteiras (pergunta 5); o número de horas que a criança lê pelo seu próprio interesse (pergunta 6); a idade em que começou a escrever com letra de molde (pergunta 7) e cursiva (pergunta 8); e sobre que assuntos mais gosta de conversar e estudar (pergunta 9).

No intuito organização, a seguir, analisarei as respostas em dois quesitos: o primeiro, relacionado com o segundo objetivo específico – indicar a existência de estudantes com características de AH/SD. No segundo, atrelado ao terceiro objetivo específico, a saber – estudar as expectativas de mobilidade de estudantes com indicadores de AH/SD.

6.7.1 Estudantes com indicadores em AH/SD

Neste ponto, analisei os dados obtidos de cada estudante com base na estrutura dos questionários: antecedentes familiares; características gerais; habilidade acima da média; criatividade; comprometimento com a tarefa; e liderança. Em cada um dos quesitos, no possível, fiz uma triagem com as entrevistas e outros questionários respondidos evitando repetir as respostas dos diferentes questionários.

Na triagem, no intuito de identificar o questionário a que se referem as respostas e evitar repetições não necessárias, organizei as questões da seguinte forma: a letra que segue ao número da pergunta (por exemplo: pergunta 56-A) refere-se ao questionário utilizado,

¹⁴⁸ Caso o responsável não tenha preenchido o questionário QIIAHSD-R, para indicar a presença de indicadores em AH/SD é suficiente cruzar as informações o questionário QIIAHSD-Pr.

neste caso seria a pergunta 56 do questionário do estudante. Assim sendo: a pergunta 1-A se refere a primeira pergunta no questionário do estudante ou QIIAHS-D-A (anexo 6); a questão 1-R, alude a primeira questão do questionário do responsável ou QIIAHS-D-R (anexo 7); a pergunta 1-Pr refere-se a primeira pergunta no questionário do professor ou QIIAHS-D-Pr (anexo 8).

6.7.1.1 Andreia Souza: dedicada aos estudos

Andreia nasceu no dia 26 de dezembro do ano 2005, atualmente mora com sua mãe Linda e seu irmão Rubén em uma casa muito simples no bairro Paraíso, na cidade de Oiapoque. Devido a que seus pais estão divorciados há nove anos, o pai de Andreia é pouco presente na sua vida. Linda, que estudou o Ensino Fundamental completo, trabalha como faxineira para poder alimentar a seus filhos e dar-lhes uma educação de qualidade nas suas possibilidades, um exemplo disso: quando chamei à mãe de Andreia – após sua filha ser indicada pelo professor Antônio Rangel – ao dia seguinte assistiu pontualmente ao convite para ser entrevistada e responder aos questionários.

O interessante da entrevista foi que percebi uma marcada preferência pelo seu filho Rubén – considerando Andreia como esforçada, mas não inteligente: “quando ela vai fazer um trabalho [...] ela fica até meia noite, eu durmo no sofá e ela fica fazendo [...] ela não é tipo muito inteligente, ela é esforçada, tudo que ela faz é muito esforçada” (SOUTO, abril de 2018, Oiapoque). Desde meu ponto de vista, esta preferência aponta a uma construção social da diferença de gênero¹⁴⁹, tão marcada na nossa cultura. Contudo Ruben não foi considerado com características de AH/SD.¹⁵⁰

Ao falar da infância de Andreia, sua mãe explicou que sua filha se desenvolveu rapidamente na infância, começou a caminhar cedo – comparado com meninas de sua faixa etária, e falou antes que seu irmão:

¹⁴⁹ O gênero é uma construção social que influi na percepção de mundo. A identidade de homens e mulheres é edificada a partir das práticas e relações sociais. São produtos das relações de poder as quais considera a identidade feminina como frágil, emotiva, abnegada. Os estereótipos de gênero muitas vezes edificam barreiras para o crescimento das figuras sociais femininas, criando mitos, tais como: o constante reconhecimento da figura masculina com indicadores em AH/SD em detrimento da figura feminina.

¹⁵⁰ Como comentado anteriormente, ao início da pesquisa Rubén foi indicado por um professor como possuindo características de AH/SD, destarte, chamei a mãe de Rubén e Andreia para entrevista-la. Contudo, após as entrevistas com Linda e com os outros professores, me dei conta de meu erro já que esse professor era novo na escola e, portanto, não tinha os fundamentos para observar, durante um tempo suficiente, as características de AH/SD do aluno.

[...] Andreia, ela, andou aos oito meses, ela falou mais cedo que seu irmão Rubén, ela é muito confiante, em tudo o que é para fazer, ela falou, eu acho quando tinha nove meses, muito criança ainda. A Andreia ela é muito esforçada, e mandona (SOUTO, abril de 2018, Oiapoque).

Linda explicou que Andreia gosta muito da leitura, inicialmente lia contos de fadas e historinhas, porém na atualidade lê livros mais avançados, inclusive, a senhora comentou que devido a que eles não têm televisão, sua filha passa a tarde toda fazendo suas tarefas de casa, lendo livros ou preenchendo casa-palavras:

[...] ela gosta de ler, eu acho com cinco anos que começou a ler, acho que foi nesses anos, no primeiro ano. Ela gostava de ler livros de contos de fadas. Agora ela não lê mais, agora, ela lê Sofia e os livros que quer, mas ela gosta de ler. Assim, ela tem muita facilidade em francês, em português também, ela tem muita boa memória, ela não esquece quando explicam algum trabalho. Ela tem boa memória (SOUTO, abril de 2018, Oiapoque).

Andreia coincide com sua mãe no sentido de que gosta da leitura, no questionário respondeu que ela lê quarenta horas semanais por seu próprio interesse (pergunta 6-A)¹⁵¹ fora das exigências da escola – na entrevista mostrou-se muito interessada na leitura, especificamente comentou que adora o livro “Mundo de Sofia”.

Os professores, em geral, comentam que Andreia é uma excelente aluna, de fato foi indicada pela maioria dos professores do turno da manhã – podendo se dizer que quase unanimemente consideram-na como uma das melhores estudantes da escola do turno matutino. Neste sentido, o professor responsável de línguas estrangeiras comentou que as notas e conceitos de Andreia dentro da escola tanto na sua disciplina, quanto nas outras disciplinas são altas (perguntas 3-Pr e 4-Pr), ponderando-a como uma das melhores da turma (pergunta 6-Pr). O docente argumentou que a estudante faz perguntas provocativas – difíceis e que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual (pergunta 8-Pr).

[...] falando um pouco sobre a aluna Andreia, ela é uma aluna que é bastante concentrada principalmente nas tarefas, nas atividades que nós passamos para ela. Eu acho que não é só na minha disciplina, mas, em todas as outras, por enquanto na língua estrangeira, ela tem sempre aquela, aquela (sic) curiosidade de aprender, indaga muitas vezes professores, ehh, faz até perguntas que eu vejo acima do nível da turma dela, e ela sobressai comparada com os outros alunos (ARGEL, abril de 2018, Oiapoque).

¹⁵¹ Como acordado, a letra que segue ao número da pergunta, refere-se ao questionário indicado, a saber: pergunta 1-A se refere a primeira pergunta no questionário do aluno (QIIAHS-D-A); a pergunta 1-R, alude a primeira pergunta no questionário do responsável (QIIAHS-D-R); a pergunta 1-Pr refere-se a primeira pergunta no questionário do professor (QIIAHS-D-Pr).

Sendo o professor regente de línguas estrangeiras, Antônio Argel comentou que a estudante se destaca nas disciplinas de francês e português, em comunicação e em liderança (pergunta 9-Pr); à vista disso, uma das suas características é ser diferente comparada com seus colegas na maneira de pensar, sentir e agir (pergunta 10-Pr); prefere estudar sozinha (pergunta 11-Pr); é independente (pergunta 13-Pr); é perfeccionista (pergunta 16-Pr); e é mais observadora que seus colegas (pergunta 17-Pr). As respostas do professor foram confirmadas nos questionários de Andreia e da sua mãe, a única diferença foi a resposta da estudante que só as vezes se considera diferente aos seus colegas na maneira como ela pensa, sente ou age (pergunta 10-A).

Dentro do quesito das habilidades acima da média da discente, o professor considerou que sua memória é muito destacada (pergunta 19-Pr); que aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas (pergunta 23-Pr); que possui um vocabulário muito extenso e rico para sua idade (pergunta 25-Pr); que tenta descobrir o “como” e o “porque” das coisas fazendo perguntas inteligentes (pergunta 26-Pr); que aprende mais rápido que seus colegas (pergunta 28-Pr); que adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica (pergunta 29-Pr); e que tem frequentemente um pensamento abstrato muito desenvolvido (pergunta 30-Pr). Esta última questão foi diferente na resposta da mãe de Andreia, que considerou que sua filha só as vezes mostra esse tipo de pensamento (pergunta 30-R).

No relativo a sua criatividade o docente respondeu que as ideias que Andreia propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais (pergunta 31-Pr); que é muito curiosa (pergunta 32-Pr); que tem muitas ideias diferentes e inteligentes (pergunta 33-Pr); que é muito imaginativa (pergunta 36-Pr); que é inconformista e não se importa em ser diferente (pergunta 38-Pr); que sabe compreender ideias diferentes as suas (pergunta 39-Pr); que descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas (pergunta 40-Pr); que é questionadora quando um adulto fala algo com o qual não concorda (pergunta 41-Pr); e que seus cadernos são completos e organizados (pergunta 44-Pr). Uma diferença entre os questionários refere-se ao ponto de vista da responsável e de Andreia que consideram que só as vezes sabe compreender ideias diferentes às suas (questão 39-A e 39-R).

No quesito da criatividade, a mãe de Andreia comentou que ela:

[...] é muito criativa, de mais criativa: se passam um trabalho para ela, na hora de explicar, ela disse “olha, essa parte é você e essa para você, o

trabalho deve ficar assim para que fique bem legal”. Ela é muito, assim, criativa na hora de apresentar um trabalho. Isso até na escola ela tem um problema, ela diz “mãe, tem aluno que não quer nada com a vida, não gosto, porque eu preciso meu afazer”, porque ela corre atrás, pode ser o mais difícil trabalho, ela consegue fazer prontinho, olha essa semana, teve um... ela gosta de francês, é uma área que ela é fascinada, ela falou que quer aprender francês, ela quer porque quer, e tem uma coleguinha dela que as vezes bem, ela é do outro lado, e ela adora conversar o dia todo, ela pergunta, pergunta, e tem um trabalho para apresentar essa semana, se ela quiser ela melhora tudo (SOUTO, abril de 2018, Oiapoque).

No relativo ao comprometimento com a tarefa, o professor considerou que Andreia dedica muito tempo e energia às atividades que gosta ou que lhe interessa (pergunta 46-Pr); que é muito exigente e crítica consigo mesma (pergunta 47-Pr); que tem sua própria organização (pergunta 49-Pr); que é muito segura e, às vezes teimosa em suas convicções (pergunta 50-Pr); que nunca precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa (pergunta 51-Pr); que sabe estabelecer prioridades com facilidade (pergunta 54-Pr); que consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade (pergunta 55-Pr); que é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas (pergunta 56-Pr); que sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações (pergunta 58-Pr); e que é organizada e eficiente na organização de tarefas (pergunta 57-Pr):

[...] desde o primeiro ano, ela era muito organizada, ela não é tipo muito inteligente, ela é esforçada, tudo que ela faz é muito esforçada, trabalha ... é uma coisa que ela não tem problema dentro da sala de aula, ela não gosta de fazer trabalhos com ninguém, porque ela não confia na outra, no outro aluno. Só ela quer saber, só ela faz, e ela tira nota boa, muito boa as vezes. No segundo bimestre ela passou em quase todas as matérias. Desde o primeiro ano. E pra fazer os trabalhos, se é pra outra semana, essa semana já chega “mamãe, tenho que fazer meu trabalho, já é para quarta-feira, mas já quero deixar tudo pronto dentro de uma pastinha dentro da mochila” (SOUTO, abril de 2018, Oiapoque).

A organização de Andreia foi também muito enfatizada na entrevista com o professor Argel, que destacou:

[...] outra coisa também, que é bem notável, não só por mim, mas por outros professores também, é a questão da organização, organização, não só da organização do material dela, mas da organização do caderno dela, das atividades, da maneira que ela escreve, tudo... ela tem... até um bloquinho de anotações que em todo caderno dela ela... ela que destaca um bloquinho daquele e organiza a questão das atividades dela. Assim como também as provas dela são bem organizadas, é colocado e separado por uma parte, por disciplina, e também tem a questão da... da... até dela pedir pra mim para escrever num quadro, isso é bastante comum. A caligrafia dela, a letra dela, é bem, é interessante, bonita, e também, as vezes ela pede pra mim “professor posso escrever no quadro? Eu vou ser professora daqui

a um tempo e eu tenho que treinar” – fala assim mesmo (ARGEL, abril de 2018, Oiapoque).

No quesito liderança, a aluna é percebida pelo professor regente como autossuficiente (pergunta 59-Pr); que é escolhida pelos seus colegas e amigos para funções de líder (pergunta 60-Pr); que tende a organizar ao grupo (pergunta 62-Pr); e que sabe expressar bem e convence os outros com seus argumentos (pergunta 63-Pr). Essas características de liderança marcadas pelo professor também foram evidenciadas na entrevista a sua responsável quem pondera a elevada capacidade de argumentação de Andreia:

[...] ela bate de frente com qualquer professor... “é meu direito é isso é meu”. Se ele dizer: “Andreia, você não tirou ponto”, ela diz: “professor, tá aqui meu trabalho, eu não perdi uma prova, nenhum trabalho”. É muito organizada [...] ela argumenta quando dizem que está errada “por que que eu estou errada? mas eu fiz isso e isso, então eu não estou errada, é você que está errado”. Não importa qual for a pessoa, ela não é tipo que considera não, ela defende, ela defende seu irmão, se alguém, tá falando Rubén, você fez isso, se ele fez ela fala “mano, você fez está errado”, ela é muito justa, nesse ponto, sim, pode ser qualquer pessoa... essa semana, até ficou chateada, a outra neta pegou a bicicleta e falou que a Andreia estava andando, ela falou “Vô, eu não estava andando, eu estava aqui na cozinha” “Mais Andreia” – ela falou: “Vô, por favor, quem estava andando era a outra menina”. Ela sempre dá uma resposta, não assim de lhe responder, mas, uma resposta: “não foi eu, por isso, por isso”. Andreia é muito organizada, ela coloca a Rubén na linha (SOUTO, abril de 2018, Oiapoque).

Andreia se mostrou um pouco tímida ao início da entrevista, mas, posteriormente teve a confiança para fazer perguntas. Ela comentou que “adora estudar francês” e quer estudar outras línguas. Desde o seu ponto de vista ela é a melhor na disciplina de francês e dentre as atividades de seu interesse estão a fotografia, a comunicação e a liderança (tomando em conta o QIIAHSD-A). A estudante apresenta definitivamente um vocabulário mais avançado para sua faixa etária, utilizando termos avançados para sua idade. De fato, o professor considera que Andreia poderia estar em uma turma mais avançada:

A questão da curiosidade, de querer aprender, e também de assimilar mais rápido para a questão dos conteúdos e das atividades. Ela pensa com facilidade, de compreender as partes... com certeza ela está lá, ela está... ela desde o início eu sempre falo o nome da Andreia para outros professores; o que se destaca em ela? Pela série que ela está? Está acima dos conteúdos, assim, dos conteúdos, em relação também aos outros alunos, ela está sempre acima, em questão de notas, em questão de organização, até, se eu for comparar ela, o aprendizado, o ensino, a organização dela com alunos de nono ano, eu acho que ela se encaixaria perfeitamente (ARGEL, abril de 2018, Oiapoque).

Andreia, em resumo, apresenta comportamentos de AH/SD, como foi evidenciado por professores que conhecem e têm trabalhado com ela por mais de um ano. Dentro dos indicadores de habilidades acima da média, a discente apresenta um vocabulário avançado se comparado a seus colegas da mesma faixa etária, possui uma memória muito destacada e aprende rapidamente as coisas que lhe interessam. Como destacado na entrevista, a aluna começou a ler aos cinco anos, e desde “criança” prefere ler novelas e contos e, atualmente considera o livro “Mundo de Sofia” como o melhor que tem lido. No quesito de criatividade, Andreia apresenta indicadores: curiosidade extrema e gosto de fazer perguntas diferentes, e não é adepta a cumprir regras especialmente quando as considera injustas. No relativo ao comprometimento com a tarefa Andreia estabelece prioridades com facilidade, dedica muito tempo e energia aos temas de seu interesse, é teimosa em suas convicções, não precisa de estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa, e é muito eficiente na organização de tarefas. Nesse sentido, foi possível indicar Andreia para ser atendida no AEE da escola.

6.7.1.2 Iracema Cervera: concentração e foco são suas fortalezas

Pela manhã, antes de ir à escola, Iracema costuma ajudar a sua mãe num pequeno comercio familiar. A senhora comenta: “ela fica pela parte da manhã, direto com os cadernos na mão, as apostilhas lendo” (CERVERA, abril de 2018, Oiapoque). Posteriormente vá à escola para estudar pela tarde e, a pesar das condições nas que os discentes estudam na escola (sala de aula sem ar condicionado e sem ventiladores, mobiliário em mal estado, interrupções das aulas pelas frequentes quedas de energia), a professora Silvia Gomes se impressiona pela concentração e foco de Iracema:

[...] enquanto a maioria dos alunos se mostravam agoniados com o péssimo ambiente de ensino e aprendizagem, reclamando a todo minuto do calor, da sala lotada, muitos pediam a todo momento para ir beber água ou ficavam em conversas paralelas, Iracema sempre muito concentrada na aula, no assunto, no que a professora fala (GOMES, abril de 2018, Oiapoque).

Essas características da estudante também são observadas pela mãe que a descreve da seguinte maneira: “ela se foca muito, aí ela deixa tudo para fazer do que ela tem para fazer, tipo, se ela for desenhar, ela dorme após ela terminar. Ela quer fazer tudo ‘bem-feitinho’, ela fala: ‘tirei a nota máxima da escola’ (CERVERA, abril de 2018, Oiapoque). Em vista disso, o envolvimento da estudante com as atividades em sala de aula, faz com que ela consiga notas altas em todas as disciplinas (perguntas 3 e 4 Pr) e seja a melhor de sua

turma (pergunta 6 Pr). A docente descreve Iracema como:

[...] sempre sorridente, mas quase não conversa, se fizer alguma pergunta ela responde, quase sempre de forma coerente. Se a pergunta for direcionada à turma em geral, por mais que ela saiba não responde verbalmente. Mas demonstra com o olhar que sabe, é muito tímida (GOMES, abril de 2018, Oiapoque).

Dentro das características gerais de Iracema, a professora Gomes considera que “se mostra interessada em todos os assuntos” (pergunta 7 Pr) e que se destaca em geografia, matemática, física e principalmente história (pergunta 9 A). A discente comenta que adora “falar sobre a leitura, dos livros, eu gosto muito, comento muito com minhas amigas, quando eu leio um livro novo, que eu achei, foi bacana, também, um filme que já assisti, eu gosto de comentar” (CERVERA, abril de 2018, Oiapoque).

A professora Gomes considera que Iracema tem elevados padrões éticos e morais nas suas atividades (pergunta 9 Pr); que é diferente de seus colegas na maneira de pensar, sentir e agir (pergunta 10-Pr); que é independente e faz as coisas sozinha (pergunta 13-Pr); e que é perfeccionista (pergunta 16-Pr). As respostas da professora foram confirmadas no questionário da mãe de Iracema; porém, as respostas da estudante foram diferentes: ela se considera independente e que faz as coisas sozinha (pergunta 13 A), porém, considera que se preocupa com temas que, normalmente, interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome e injustiça (pergunta 15 A). Essas diferenças na percepção da estudante, é possível que sejam por causa dos mitos ao redor das AH/SD.

Dentro do quesito das habilidades acima da média da discente, a professora considera a memória como muito destacada (pergunta 19-Pr); que ela tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse (pergunta 20 Pr); que tem um vocabulário muito extenso e rico para sua idade (pergunta 21 Pr); que aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas (pergunta 23-Pr), que percebe facilmente as relações entre as partes e o todo (pergunta 24 Pr); que suas notas na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma (pergunta 27 Pr); que aprende mais rápido que suas colegas (pergunta 28-Pr).

No relativo a sua criatividade o docente assinalou as seguintes características de Iracema: que tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes (pergunta 33-Pr); que sabe compreender ideias diferentes as suas (pergunta 39-Pr), que presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse (pergunta 43-Pr); que seus cadernos

escolares são completos e organizados (pergunta 44 Pr) e que gosta cumprir regras (pergunta 45 Pr). Contudo, Iracema e sua responsável consideraram que a aluna é muito curiosa (pergunta 32 A e R); e que gosta de se arriscar para conseguir algo que quer (pergunta 34 A e R). Nesse sentido, Iracema comenta:

Na escola, eu sou uma pessoa que desde pequena costumo buscar meus objetivos, então, se eu quero uma nota boa, eu vou lá e busco, eu vou e estudo o que é pra fazer, então sou uma pessoa que busco meus objetivos [...] tem vários livros que eu gosto, mais o que me marcou muito, ele não é publicado num livro físico, mas, eu tenho o livro no meu celular, é “o preço da felicidade”, desde o início o livro fala muito sobre superar obstáculos na vida e prosseguir sempre quando algo acontece, a gente pode continuar porque a vida não acaba só num problema, ou vários problemas, a gente pode ultrapassar eles e seguir em frente (CERVERA, abril de 2018, Oiapoque).

Mas, um dos pontos fortes de Iracema é seu comprometimento com a tarefa, sua mãe considera que sua filha dedica muito tempo e energia às atividades que gosta ou que lhe interessa (pergunta 46-R); que é muito exigente e crítica consigo mesma (pergunta 47-R); que sua filha insiste em buscar soluções para os problemas (pergunta 48-R); que não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa (pergunta 51-R); que deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa (pergunta 52-R); que sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade (pergunta 53-R); que consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade (pergunta 55-R), que é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas (pergunta 56-R); que é organizada e eficiente na organização de tarefas (pergunta 57-R); e que sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações (pergunta 58-R).

Iracema, ao pensar no seu futuro comenta:

[...] quero algo bom pra mim, só que ainda... que eu goste de eu fazer, que até agora eu não achei algo específico. Então eu estou correndo atrás disso. Eu tenho vontade de fazer ou direito ou engenharia, essas são duas áreas que eu acho bastante interessante. Eu quero ver qual delas se encaixa pra mim (CERVERA, abril de 2018, Oiapoque).

Porém, a educação no Brasil também é seu tema de preocupação,

Eu toparia com sair do Brasil, eu tenho bastante vontade de aprender, por exemplo, línguas, como a educação é feita em outros lugares além do Brasil [...] o ensino daqui é bastante precário, tanto na qualidade das situações físicas, do ambiente escolar, quanto também no ensino dos professores, não em geral, que sempre tem alguns professores que se dedicam mais ao seu trabalho, mas tem outros que, como se diz, que

realmente não gostam do que fazem, mas tem que fazer para poder ganhar seu salário. Mas as condições no Brasil, não digo no geral, porque também tem as escolas particulares lá tem um ensino mais elevado do que este (CERVERA, abril de 2018, Oiapoque).

Iracema apresenta comportamentos de AH/SD do tipo acadêmico; neste sentido, a professora Gomes explana: “conversando com uma professora de história sobre ela, concluímos que ela se destaca nas ciências humanas”. Ela apresenta indicadores em AH/SD como foi evidenciado pela professora Pascal e, portanto, foi possível recomendar o seu atendimento na AEE da escola.

6.7.1.3 Ricardo Rambal: espírito socialista

Ricardo se levanta todos os dias cedo para se aprontar e ajudar a preparar o café de manhã ao lado de sua mãe e sua avó com quem mora atualmente. Após ir ao colégio no turno matutino, gosta de estudar pela tarde dependendo de suas variadas atividades:

Eu estudo três ou quatro horas por dia, dependendo de minha ocupação; por exemplo, eu faço questões sociais no corpo de bombeiros, eu sou instrutor do corpo de primeiros socorros e dou aulas de música [...] na terça eu vou para minha aula de teclado. Então eu chego cinco horas na terça e quinta. Também dou aula de noite [...] na terça e na quinta estudo como duas horas por dia, mas na sexta-feira estudo mais de cinco horas, até oito ou nove horas (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

Seguindo os passos de sua mãe que é professora de Matemática, Ricardo gosta muito e tem facilidade para essa disciplina. Isso já tinha sido observado pela sua mãe que também considera importante seu talento musical. Porém não tinha tido a possibilidade de oportunizá-lo para desenvolver essas habilidades. Por isso, ao escutar do minicurso de AH/SD na escola, decidiu indicá-lo para ser atendido no AEE da instituição.

A senhora considera que Ricardo prefere estudar sozinho (pergunta 11-R); que se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos (pergunta 15-R); que seu filho prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia (pergunta 18-R). Dentro dos tópicos de interesse do estudante, segundo a mãe, a matemática, a música e a comunicação são importantes (pergunta 7-A). Dentro do quesito das habilidades acima da média do discente, é considerado pela sua mãe como possuidor de uma memória muito destacada (pergunta 19-R); que aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas (pergunta 23-R); que percebe facilmente as relações entre as partes e o todo (pergunta 24-R);

e que tem um vocabulário mais elevado que seus colegas (pergunta 21-R). Esse quesito referente ao vocabulário de Ricardo, foi evidenciado durante a entrevista. Ricardo possui uma facilidade de palavra e utiliza a gramática corretamente, o próprio estudante também considera que possui um vocabulário muito extenso e rico para sua idade (pergunta 25-A).

Uma das características de Ricardo é sua facilidade de ser autodidata, ele comenta que gosta de aprender sozinho:

Eu tinha um violão há três anos, só que eu não tinha muito interesse, aí eu conheci um colega, o Oscar [...] ele me ensinou um pouco de teoria, e me interessou [...] comecei a aprender sozinho. Eu sozinho ficava pegando as músicas, me aprofundei, procurei livros, música e fiquei estudando [...] história é uma coisa que eu não vejo necessidade de professor, mas por exemplo, matemática, francês, aí a gente precisa de alguém auxiliando a gente. Porque história já está tudo escrito lá, não precisa de alguém para estar explicando para a gente, está tudo (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

Outras características marcadas pela mãe de Ricardo é que normalmente seu filho aprende mais de uma história e de um filme do que as outras crianças de sua idade (pergunta 25-R); que suas notas e conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma (pergunta 27-R); que aprende mais rápido que seus colegas (pergunta 28-R); que se adapta facilmente a situações novas ou as modifica (pergunta 29-R); e que tem frequentemente um pensamento abstrato muito desenvolvido (pergunta 30-R). Porém na questão da adaptação e modificação das coisas novas, Claudio não considera que seja uma característica dele (pergunta 29-A).

No relativo à criatividade de Ricardo, a sua responsável pensa que seu filho sabe compreender ideias diferentes as suas (pergunta 39-R); que descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas (pergunta 40-R); que é questionador quando um adulto fala algo com o qual não concorda (pergunta 41-R) e que seus cadernos escolares são completos e organizados (pergunta 44-R). Não obstante, Ricardo considera-se mais criativo: considera que tem ideias que são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais (pergunta 31-A); que é muito curioso, especificamente nos temas de seu interesse (pergunta 32-A); que tem muitas ideias diferentes e inteligentes (pergunta 33-A); que gosta de se arriscar para conseguir algo que quer (pergunta 34-A); que gosta de enfrentar desafios (pergunta 35-A); que é muito imaginativo e inventivo (pergunta 36-A); que é inconformista e não se importa em ser diferente (pergunta 38-A); que sabe compreender ideias diferentes as suas (pergunta 39-A); que descobre novos e diferentes caminhos para solucionar

problemas (pergunta 41-A); que é questionador quando um adulto fala algo com o qual não concorda (pergunta 42-A); que presta atenção mesmo que o assunto não lhe interesse (pergunta 43-A); que seus cadernos escolares estão completos e organizados (pergunta 44-A); e que gosta cumprir regras (pergunta 45-A).

No relativo ao comprometimento com a tarefa, segundo a mãe, Ricardo dedica muito tempo e energia às atividades que gosta ou que lhe interessa (pergunta 46-R); deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa (pergunta 52-R); é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas (pergunta 56-R); e é interessado e eficiente na organização de tarefas (pergunta 57-R).

Ricardo pela sua parte, considera que também é muito exigente e crítico consigo mesmo (pergunta 47-A); que insiste em buscar soluções para os problemas (pergunta 48-A); que tem sua própria organização (pergunta 49-A); que é muito seguro e, às vezes teimoso em suas convicções (pergunta 50-Ar); que nunca precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa (pergunta 51-A); que sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade (pergunta 53-A); que sabe estabelecer prioridades com facilidade (pergunta 54-A); que consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade (pergunta 55-A); e que sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações (pergunta 58-A).

Na entrevista, o professor Antônio Argel destacou as seguintes características do estudante:

A organização, as notas, o interesse dele em aprender, a forma dele também de indagar ao professor para procurar o saber; presta atenção, sempre senta na frente, presta bem atenção para quando chegar na hora da avaliação ele não tirar uma nota baixa, mas sim tirar uma nota alta. Ele sempre sobressai nas notas dele, ele consegue absorver muito bem os conteúdos, e assim, eu vejo que ele... acima, ele sobressai dos colegas dele e na questão da disciplina ... ele é bastante organizado também, na organização no caderno dele (ARGEL, abril de 2018, Oiapoque).

No quesito liderança, o estudante se percebe e é considerado pela sua mãe como autossuficiente (perguntas 59-R e 59-A); escolhido pelos seus colegas e amigos para funções de líder (perguntas 60-R e 60-A); cooperativo com os demais (perguntas 61-R e 61-A); tende a organizar ao grupo (perguntas 62-R e 62-A); e sabe se expressar bem e convencer aos outros com seus argumentos (perguntas 63-R e 63-A).

O professor considera que Ricardo sobressai na sua turma:

[...] ele sobressai comparado com os outros alunos. A organização, ele é bastante organizado, bem, bastante também interessado em aprender, e também tem a questão da característica dele voltado para a área artística e para a música. Fora da escola mesmo, eu já vi, porque moro junto a casa dele, e eu já vi apresentações dele de violão. Então ele toca bem, canta bem, e ele participa e procura participar fora da escola também de projetos voltados para música, como, no caso, ele era aluno do lado do projeto social dos bombeiros, que eles aprendem muito, aprendem algumas disciplinas também. Isso é muito importante para a escola... ele desenvolve... ele tem habilidades também em sala de aula [...] e a questão das notas também, que é acima dos outros alunos da turma dele (ARGEL, abril de 2018, Oiapoque).

Ricardo possui ideias próprias e bem fundamentadas, ele cogita que a situação atual do Brasil não é somente culpa do governo:

Quando a gente fala “Brasil”, a culpa do que acontece é sempre do povo, porque quem vota lá em cima é sempre a gente, aqui embaixo, então, se a gente vende voto, a gente já sabe, por exemplo, eu sou um político, vendo pro senhor o voto, eu sei que sou corrupto, então, tudo que a gente sofre em questão dos meios políticos, a culpa é nossa, porque quem vota eles lá em cima, quem tem esse direito de escolher, quem fica lá em cima, é a gente. Então se a gente vende o voto, posteriormente saberá que coisa boa não vem (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

O discente ainda não definiu o que quer estudar no futuro, ele comentou: “como eu digo aos professores, eu quero ser engenheiro de minas, ou eu quero ser bombeiro, é um dos dois que quero” (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque). Mas, está interessado em migrar a outro país, e ele fundamenta sua escolha:

Cada um tem livre arbítrio, ninguém é obrigado a ficar aqui em nosso país, se ter vontade, pode sair. Eu acho que uma pessoa se quer sair ela sai porque, sendo maior de idade ou menor de idade ela tem o direito de escolher, porque ninguém está fazendo a gente... não tem nenhum acordo, nenhuma corrente para reter a gente aqui... quem quiser fica (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

O interessante da alternativa do discente é que, a diferença de outros estudantes – que querem ir a outro país para melhorar a sua educação ou pelas oportunidades que existem lá; Ricardo está interessado em migrar a um país socialista:

Mas eu iria, porque a... o estudo aqui no Brasil, como a gente já sabe é ruim. É um país capitalista, e tende muito à luta das classes, mas por exemplo, como se diz, quando a gente fala do capitalismo, porque nosso mundo é bipolar, é um mundo capitalista, o lado capitalista, e o socialista. Dos maiores representantes do mundo capitalista é os Estados Unidos, a maior força econômica; antigamente a maior, o maior representante do

socialismo era a Rússia, só que atualmente agora é Cuba. Então, eu gostaria de morar em um país socialista, se eu pudesse, por exemplo, Cuba, porque o socialismo está atrelado à igualdade, questão de escolaridade, tudo (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

Para Ricardo as oportunidades no Brasil são poucas: “só se dá bem, quem tem dinheiro, no nosso país, quem tem... lucros, aqui no nosso país, só se dá bem, somente quem passa num concurso público, que é bem difícil [...] por isso que eu acho, eu gostaria em um país socialista” (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

O estudante também conhece pessoas que estão interessadas em migrar ao estrangeiro. Ele cita a sua amiga Giovana com quem estuda e explica como observa a atualidade no Brasil:

Eu conheço a Giovana, a gente está estudando juntos para estudar na França, está estudando muito, só que eu não vou com ela, só estou ajudando ela em questão de história e matemática, mais assim, se eu tivesse oportunidade eu sairia do país, do país, mas, se fosse para morar em outro estado do Brasil eu não iria [...] o Brasil já está sofrendo uma guerra, ele tem uma guerra interna que são os traficantes, milícia e a polícia, a própria polícia está do lado dos traficantes. Outros países que gostaria estudar seriam Japão, China ou Coreia do Norte (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

6.7.1.4 Claudio Morais: seguindo os passos da Semana de Arte Moderno de 1922

Inconformado e preocupado com a educação no Brasil, Claudio considera que as “escolas municipais como aqui em Oiapoque, estão em estado, digamos que... ruim, crítico, com falta de pesquisa” (MORAIS, abril de 2018, Oiapoque). Conseqüentemente, uma das inquietações do estudante, aos seus 17 anos, refere-se a sua área de interesse: a arte, e comenta:

Porque, o momento que estou passando, que é a adolescência; só que eu tenho muitas influências que me levam a estudar [...] como ao início eu fiz outros estudos e, o Brasil não tem muito chamado para arte, né? Hoje em dia é mais... é esforço no caso, Brasil é voltado todo pro futebol, para as olimpíadas, tudo em rota disso, quem liga para um artista, né? Hoje em dia estamos, estão muito esquecidos. Em outros países, a valorização da arte é maior (MORAIS, abril de 2018, Oiapoque).

Porém, apesar de Oiapoque não ter escolas ou institutos nessa matéria, considera-se afortunado por ter nascido em uma família com muitos integrantes voltados para a arte:

Aqui em Oiapoque, eu posso dizer que eu buscando não achei, o que me influencia nos dias de hoje são meus parentes, tenho muitos parentes que tem grandes chamados na arte, né? Isto me influencia muito, mas, em questão do Estado me ajudar, com instituições, projetos, essas coisas todas, não tem nada (MORAIS, abril de 2018, Oiapoque).

O esquecimento e a pouca valorização da classe artística no Brasil, segundo Claudio, se observa na falta de pesquisa na área e na carência de apoio aos artistas:

Voltando para essa área, na questão de ajuda, sobre a gente, os desenhistas e artistas, a gente pode se dizer que é muito baixa [...] é como eu disse, Brasil é pobre né? Em relação às artes, os materiais são muito difíceis, muito caros [...] uma caneta só é vinte e cinco reais, uma caneta, aqui em Oiapoque digamos que é cinquenta reais [...] e quem vai comprar uma caneta? Vai entender? Né? Em questões de outros materiais, tem um lápis que chega até dez reais, papéis de um real, uma folha né? Então estas coisas todas elas caem sobre a gente, e a escola não está para ajudar, tem aula de artes e é só isso (MORAIS, abril de 2018, Oiapoque).

Na disciplina de artes visuais, a professora regente Lucrecia Pascal, conhece a Claudio por mais de um ano, tempo suficiente para poder indicar ao estudante como possuidor de habilidades especiais, ela considera que se destaca dos demais (pergunta 2-Pr) e, é um dos melhores alunos da sua turma (pergunta 6-Pr).

Dentro das características gerais de Claudio, a professora avalia que possui elevados padrões éticos e morais nas suas atividades (pergunta 9-Pr); prefere estudar sozinho (pergunta 11-Pr); é independente (pergunta 13-Pr); e que se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos (pergunta 15-Pr). Dentro dos tópicos de interesse dele, a política é importante (pergunta 7-A). Claudio também é perfeccionista (pergunta 1), mais observador que seus colegas (pergunta 17-Pr) e tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (pergunta 18-Pr).

Dentro do quesito das habilidades acima da média do discente, a professora Pascal considerou que sua memória é muito destacada (pergunta 19-Pr); que tem muitas informações que são de seu interesse (pergunta 20-Pr) no referente às artes visuais; que tenta entender as coisas complicadas examinando-as parte por parte (pergunta 22-Pr); que aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas (pergunta 23-Pr); e que percebe facilmente as relações entre as partes e o todo (pergunta 24-Pr).

No relativo a possuir um vocabulário muito extenso e rico para sua idade, a professora considera que só apresenta essa característica às vezes (pergunta 25-Pr), porém o

estudante considera que possui um vocabulário mais extenso que seus colegas (pergunta 25-A). Já na entrevista, ele não mostrou essa característica que é comum aos indivíduos com AH/SD, porém, o seu uso da língua portuguesa é bom.

Outras características marcadas pela professora é que o estudante tenta descobrir o “como” e o “porque” das coisas fazendo perguntas inteligentes (pergunta 26-Pr); que suas notas e conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma (pergunta 27-Pr); que aprende mais rápido que seus colegas (pergunta 28-Pr); que se adapta facilmente a situações novas ou as modifica (pergunta 29-Pr); e que tem frequentemente um pensamento abstrato muito desenvolvido (pergunta 30-Pr). Porém na questão da adaptação e modificação das coisas novas, Claudio não considera que seja uma característica dele (pergunta 29-A).

No relativo à criatividade de Claudio, a professora destacou todas as seguintes questões do questionário: Claudio tem ideias que são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais (pergunta 31-Pr); é muito curioso, especificamente nos temas de seu interesse nas artes visuais (pergunta 32-Pr); tem muitas ideias diferentes e inteligentes (pergunta 33-Pr); gosta de se arriscar para conseguir algo que quer (pergunta 34-Pr); gosta de enfrentar desafios (pergunta 35-Pr); é muito imaginativo e inventivo (pergunta 36-Pr); é sensível às coisas bonitas (pergunta 37-Pr); sabe compreender ideias diferentes as suas (pergunta 39-Pr); descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas (pergunta 40-Pr); e é questionador quando um adulto fala algo com o qual não concorda (pergunta 41-Pr). Claudio difere das apreciações da professora no relativo a gostar de se arriscar para conseguir algo que quer (pergunta 34-A) e saber compreender ideias diferentes das suas (pergunta 39-A). Porém no relativo à organização do material escolar e do discente seguir as regras, a docente considera que o estudante deve melhorar muito.

A professora Pascal comentou como observa Claudio nas suas aulas de arte:

Nas minhas aulas de arte, como é desenho, e arte, mas antes da teoria tem a prática, questão de conteúdo ... e eu percebi que ele gosta de desenhar o que ele gosta de desenhar, mas não no que a gente sugere pra ele, ele gosta sem livro, ele gosta desenhar o que ele está pensando, ele gosta na verdade, me relatou, ele gosta de algumas imagens de mangá, isso que ele gosta, esse é o estilo artístico dele. Então observei essa habilidade dele, e a gente trabalhava com a questão desses desenhos. É um menino calmo, muito calmo, observador, ele desenvolveu umas atividades sugeridas. A criatividade dele é... assim, devido ao estilo que ele gosta de desenhar, que é mais da questão do mangá (PASCAL, abril de 2018, Oiapoque).

No relativo ao comprometimento com a tarefa, Claudio dedica muito tempo e energia às atividades que gosta ou que lhe interessa (pergunta 46-Pr); é muito exigente e crítico consigo mesmo (pergunta 47-Pr); insiste em buscar soluções para os problemas (pergunta 48-Pr); tem sua própria organização (pergunta 49-Pr); é muito seguro e, às vezes teimoso em suas convicções (pergunta 50-Pr); sabe estabelecer prioridades com facilidade (pergunta 54-Pr); consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade (pergunta 55-Pr).

Porém, a professora no questionário comentou que Claudio as vezes precisa de estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa (pergunta 51-Pr); que somente as vezes é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas (pergunta 56-Pr); e que as vezes é interessado e eficiente na organização das tarefas (pergunta 47-Pr). Contudo, na entrevista disse que “ele é muito comprometido com o que ele faz, quando ele se propõe a fazer, realmente ele faz, desenvolve bem”; este último comentário concorda com as respostas do estudante nesse quesito. A vista disso, pode-se conjecturar que essa discrepância nas respostas da professora, ao considerar os comentários de Claudio no relativo à educação brasileira, se devem à cognição que ele tem do processo escolar, considerando-o pouco atrativo: as atividades da escola são pouco interessantes para ele, e portanto, não demonstra comprometimento com as tarefas escolares, a pesar disso, o discente só se foca nas atividades que ele considera interessantes. Segundo a professora:

[...] a criatividade dele para um outro modelo, é meio fechada, porque justamente já tem um gosto, então, alguns desenhos, ou seja, alguns trabalhos artísticos eu não gosto de contrariar, ele faz mais não desenvolve como quando ele desenvolve naturalmente nos desenhos dele. Eu trabalhei com ele o tema natal, eu sugeri uns trabalhos que desenvolvesse em grupo, aí eu dei a oportunidade para ele fazer os desenhos que ele gosta, mas que fossem natalinos. Ele desenvolveu, mais não finalizou pelo fato de entregar a obra exatamente como eu queria, ele fez (PASCAL, abril de 2018, Oiapoque).

No quesito liderança, ele é percebido pela professora Pascal como autossuficiente (pergunta 59-Pr); escolhido pelos seus colegas e amigos para funções de líder (pergunta 60-Pr); cooperativo com os demais (pergunta 61-Pr); tende a organizar ao grupo (pergunta 62-Pr); e sabe se expressar bem e convencer aos outros com seus argumentos (pergunta 63-Pr). Essas características de liderança marcadas pela professora diferem um pouco das respostas de Claudio que não se considera tão cooperativo nem ter a tendência de organizar ao grupo.

Claudio apresenta comportamentos de AH/SD, como foi evidenciado pela

professora Pascal, após o minicurso, que considera que o discente possui indicadores de AH/SD. Contudo, não é o único discente com essas características: “eu identifiquei outros alunos com AH/SD, mas gosto de trabalhar mais com ele em questão de técnica” (PASCAL, abril de 2018, Oiapoque).

A professora destacou Claudio especificamente no campo das artes visuais no questionário: percebe e produz imagens mentais, pensa através destas e visualiza detalhes; constrói imagens em tridimensão; cria a representação visual da informação; faz caricaturas e cartazes espirituosos; percebe tanto padrões óbvios quanto padrões sutis das obras de arte; reproduz com exaustão e características próprias grafismos, imagens e objetos tridimensionais em superfícies planas; desenvolve suas próprias soluções para o desenho sem copias; cria efeitos de tridimensão em espaços bidimensionais fazendo uso de recursos de perspectiva em forma espontânea, sem o conhecimento técnico.

Em vista das respostas anteriores, o estudante, lembrado a última aula da professora Pascal, não duvida em seguir os passos da Semana de Arte Moderno (1922) que se tornou marco simbólico e foi o início do movimento modernista no Brasil. De caráter nacionalista, foi representado por artistas da importância de Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Tarsila de Amaral, Heitor Villa-Lobos, que, na época, tiveram que sair do Brasil para mostrar sua arte e ter influência no movimento no Brasil¹⁵². Dessarte, Claudio comenta: “Então, meu objetivo como eu sou, viu, é... expor lá pra fora, porque aqui é muito fraco, com o chamado, né? Em outros países é muito avançado, nesses países que eu pretendo ir” (MORAIS, abril de 2018, Oiapoque).

De tal modo, com alicerces nos dados anteriores e nos comentários nas entrevistas foi possível recomendar o atendimento de Claudio no AEE da escola.

Após analisar e comentar as indicações dos discentes feitas pelos professores, percebi que no futuro, todos cogitam em colocar-se em situação de mobilidade internacional. Nesse intuito, na seguinte seção analisar-se-á as expectativas de mobilidade internacional de estudantes com indicadores de AH/SD.

¹⁵² Um exemplo de artistas que tiveram que migrar para apresentar suas obras no exterior foram Oswald de Andrade Tarsila de Amaral. Esta última realizando sua primeira exposição individual, na Galeria Percier, em Paris.

6.7.2 Expectativas de Mobilidade de estudantes com indicadores de AH/SD na fronteira franco-brasileira

No relativo ao componente dinâmico da investigação ou fenômeno de *giftedness drain*, a pesquisa de campo realizada em Oiapoque, no mês de maio de 2017 revelou que existem estudantes e professores brasileiros que todos os dias cruzam em catraia o rio para assistir ou dar aulas no outro lado da fronteira. Os botes partem de dois pontos principalmente (orla de Oiapoque e Vila Vitória). Deste modo, é possível que esses docentes e discentes acabem ficando na Guiana Francesa visionando ir a França. Será que dentre eles há discentes que apresentam indicadores em AH/SD? E assim sendo, será que ao concluir seus estudos pensam retornar ao Brasil?

Para indagar sobre essas perguntas entrevistei à diretora da Escola Estadual Joaquim Nabuco que comentou conhecer estudantes que estão se preparando para sair do país, como exemplo:

[...] eu tenho um aluno Mediotec que é um curso que é ofertado dentro da escola de nível médio, nesse curso tem um aluno, ele faz curso pela manhã no Mediotec, de tarde ele faz Ensino Médio Regular, que é a sala de aula, e a noite ele faz um curso de francês, porque o pai, ele tem o objetivo de mandar ele pra França para estudar. Então esse aluno ele já está assim, procurando, porque eu quero ir, não gosto de estar mais aqui, ele já está fazendo curso de francês para que quando ele possa, né? Ultrapassar as barreiras daqui à fronteira, ele vá pra França (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

A resposta da professora Buenavista é possível analisá-la desde a perspectiva de Steiman e Machado (2002) que consideram que o caráter das fronteiras está perdendo as suas funções divisórias; e, portanto, estão transformando-se em regiões de cruzamento. Desta forma, para o referido estudante, a fronteira representa uma oportunidade de migrar para França: o relatório ICMPD aponta uma forma de migração que tem sido identificada na fronteira franco-brasileira: de brasileiros à procura de melhores oportunidades e condições de vida: “de acordo com a Polícia Federal, os brasileiros que trabalham na capital Caiena, são procedentes na sua maioria dos Estados do Maranhão, Pará e do próprio Amapá” (ICMPD, 2016, p. 106). Dentre os fatores que incrementam essa mobilidade estão a valorização do euro e o fato que na Guiana Francesa existem comunidades de brasileiros que previamente emigraram a esse país, promovendo a mobilidade devido à facilidade de falar português:

[...] há aproximadamente 20 anos havia muitos casamentos “arranjados” entre brasileiros de Oiapoque com os guianeses. O interesse dos(as) guianeses(as) era de adquirirem a cidadania brasileira para comprarem terras no país e a dos(as) brasileiros(as), de residirem em Caiena para terem mais oportunidades de trabalho e melhores condições de vida (ICMPD, 2016, p. 107).

Inclusive, “o sonho de enriquecer ainda é o principal motivo que leva o brasileiro a enfrentar tantas adversidades nos garimpos clandestinos [...] que vislumbram nos garimpos, melhores oportunidades para às suas vidas, bem como às de suas famílias” (ICMPD, 2016, p. 110). Nesta linha de raciocínio, a professora Buenavista comentou sobre a motivação de alguns estudantes para migrar:

[...] já visando verdadeiramente a situação financeira, porque o pai vê que hoje a função do professor, não só o pai desse aluno, mas muitos, muitos, veem que a profissão de professor já não é mais bem-vista eh? Aquela coisa que vai se dar bem, ou você vai ganhar bem. Eles querem coisa melhor para os filhos, muito vão... conheço alunos que foram para Bolívia, para fazer medicina, foram para Espanha... são alunos que saem de aqui para estudar, porque? No Brasil, pelo menos pela parte da medicina, vendo para esse lado, é muito mais complicado de você conseguir, até pelo fator dinheiro, muito caro uma parcela, um mês para você pagar um curso de medicina. Então eles vão para esses lugares e se formam lá e depois, alguns acredito eu que venham a desenvolver sim a função no Brasil. Não seu quanto por cento, ficam para lá para trabalhar e fazer sua vida (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

O interessante é que o comentário da diretora coincide com o argumento de Domenach, Picouet (1996) que o fato de uma pessoa morar “em um lugar ou outro não corresponde a uma mudança de residência, mas ao uso de seu espaço de vida, ou como Courgeau a define – a parte do espaço onde o indivíduo exerce suas atividades” (p. 54). Os estudantes, segundo a diretora, usam outro espaço vital para estudar, formar-se e posteriormente retornar a Brasil. Porém esse retorno pode ser feito ou não, dependendo das condições econômicas, políticas e sociais do país de origem. Nesse sentido, a professora considera que existe talento brasileiro saindo do país sem intenções de retornar:

A gente percebe que tem pessoas aqui jovens que podendo – não estou dizendo aqui no município – mas estão indo para São Paulo ou Rio de Janeiro, que podendo desenvolver aqui a habilidade de abrir uma empresa, eles já não abrem aqui, e correm para onde? Para os Estados Unidos, são para esses lugares ... e lá fazem essa ponte, vão para lá e conseguem abrir uma empresa, hoje pelo que eu vejo na televisão, que de vez em quando eu assisto, aparecem meninos novos, adolescentes, pessoas já de vinte três anos, que abrem sua empresa lá nos Estados Unidos e se dão muito bem ... muito bem, e porque não fazer aqui no Brasil? Que impede? É uma pergunta que eu pergunto, eu me faço, porque que essa pessoa se ela se deu tão bem lá, qual foi a brecha, a abertura que deram para que ele, facilidades

lá que aqui não foi ofertado no Brasil? (BUENAVISTA, abril de 2018, Oiapoque).

As perguntas formuladas pela professora têm uma relevância especial, já que é possível analisá-las com base no seguinte argumento de Jessop (2004): “a construção de regiões transfronteiriças se relaciona com processos gerais de reescalonamento econômico, político e social” (p. 25), oferecendo, desta maneira oportunidades para as pessoas que se colocam em situação de mobilidade. O reescalonamento econômico, político e social apontado por Jessop (2004) é importante na análise do fenômeno do *giftedness drain* – podendo ser um fator de desenvolvimento, ou não, para Brasil.

Neste sentido, com base nos fatores da análise PESTLE apresentados no capítulo cinco¹⁵³ e devido a que o fenômeno do *giftedness drain* brasileiro tem grande influência familiar – uma vez que os responsáveis dessas pessoas AH/SD (que muitas vezes são menores de idade) apoiam a sua mobilidade com base na sua percepção da realidade política, econômica e social do país – existe a possibilidade de saída de jovens empreendedores brasileiros no exterior motivados pelas percepções familiares da realidade brasileira, impulsionando deste modo a que sejam feitos esses empreendimentos no exterior. Um fator adicional que pode estimular essa decisão, como sugere a teoria neoclássica macro, é que a família considera as diferenças dos salários internacionais e oportunidades de trabalho em outros países. Porém, também é influenciada pelo grau de educação, experiência e condições sociais dos membros que a integram (perspectiva neoclássica micro). Não obstante, o fato de existir uma rede de apoio na Guiana francesa – famílias que tem migrado à procura de melhores condições de vida, influi na decisão parental para facilitar a mobilidade dessas pessoas AH/SD, não somente para melhorar a condição individual, mas, também para melhorar o bem-estar econômico familiar – como estabelecido na nova economia da migração. A toma de decisões pode ser também influenciada pela migração anterior e as redes facilitadoras da mobilidade na Guiana Francesa – como preconiza a teoria do capital social.

Outro fator envolvido na decisão para a mobilidade é o fato de muitos países industrializados promoverem a migração internacional através de práticas de recrutamento direcionadas a identificação de talento, facilitando a mobilidade de estudantes com

¹⁵³ Políticos (fraco estado de direito e altos crimes de violência); sociais (disparidade regional, pobreza urbana e envelhecimento da população); tecnológicos (baixo investimento em pesquisa e desenvolvimento e baixa disponibilidade de recursos humanos em ciência e tecnologia); e legais (sistema fiscal complicado, problemas com a proteção da propriedade intelectual e entorno regulatório ineficiente).

indicadores em AH/SD. Destarte, as capacidades destas pessoas AH/SD, ao serem desenvolvidas no exterior através da escolarização e posterior experiência profissional criam as condições para que não retornem ao Brasil.

Os estudantes também consideram à corrupção como fator que incentiva a mobilidade para outros países. Ricardo Rambal está interessado em sair do Brasil, só que para países com políticas socialistas e mais igualitárias onde possa desenvolver suas habilidades para contribuir na justiça social:

Quando a gente fala “Brasil”, a culpa do que acontece é sempre do povo, porque quem vota lá em cima é sempre a gente, aqui embaixo, então, se a gente vende voto, a gente já sabe, por exemplo, eu sou um político, vendo para o senhor o voto, eu sei que sou corrupto, então, tudo que a gente sofre em questão dos meios políticos, a culpa é nossa, porque quem vota eles lá em cima, quem tem esse direito de escolher, quem fica lá em cima, é a gente. Então se a gente vende o voto, posteriormente saberá que coisa boa não vem (RAMBAL, abril de 2018, Oiapoque).

A ideia de uma vida melhor, se reflexa nas palavras de Claudio: “então tudo isso cai encima da minha opinião de querer ir pra lá, como minha classe não é tão alta né? Eu só posso ir até Macapá. Mais depois que eu terminar lá, se eu focar em outro país, a minha classe pode aumentar e assim eu vou crescendo” (MORAIS, abril de 2018, Oiapoque).

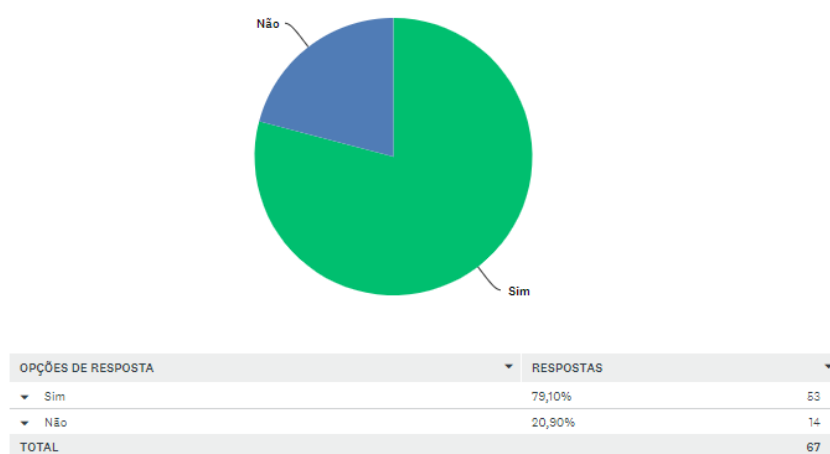
Assim sendo, ao analisar a pergunta formulada por Massey (2003) referente à Quais são as motivações das pessoas que acabam emigrando internacionalmente no caso da fronteira franco-brasileira? Com base nas respostas da professora Buenavista e dos estudantes Claudio, Iracema, Angélica e Ricardo, é possível deduzir que existem vários fatores, dentre eles: as condições da educação no Brasil; da percepção da realidade política, econômica e social dos brasileiros; da procura de melhores condições de vida, oportunidades e pelo “sonho de enriquecer”. Neste último ponto, existem brasileiros que arriscam suas vidas nos garimpos ou em atividades irregulares à procura dessas oportunidades. Porém, é possível que dentre esses brasileiros também se encontram pessoas talentosas e com indicadores em AH/SD, que por não ter sido identificados oportunamente acabaram migrando a Guiana Francesa ou outros países.

Como complemento às entrevistas e questionários aplicados, e no intuito de analisar a percepção da população para a mobilidade internacional construí um questionário com seis perguntas (anexo 13), que apliquei em duas pesquisas: A primeira utilizando a plataforma *surveymonkey*¹⁵⁴, com um total de 67 participantes de todas as faixas etárias e de diferentes

lugares do Brasil e a segunda utilizando a plataforma *survio*¹⁵⁵ com um total de 109 participantes, especificamente estudantes de ensino fundamental e médio¹⁵⁶ da escola Joaquim Nabuco (Oiapoque). A seguir farei a análise comparativa observando as diferenças encontradas.

Em ambas pesquisas, a primeira pergunta procurava conhecer a tendência das pessoas entrevistadas para sair do Brasil. Na pesquisa de *surveymonkey* (figura 3), 79,10% do total respondeu positivamente indicando desta forma sua preferência para mudar a outro país.

Figura 3 – Respostas à pergunta: em caso de oportunidade, deixaria Brasil para residir em outro país?



Fonte: Surveymonkey (2018).

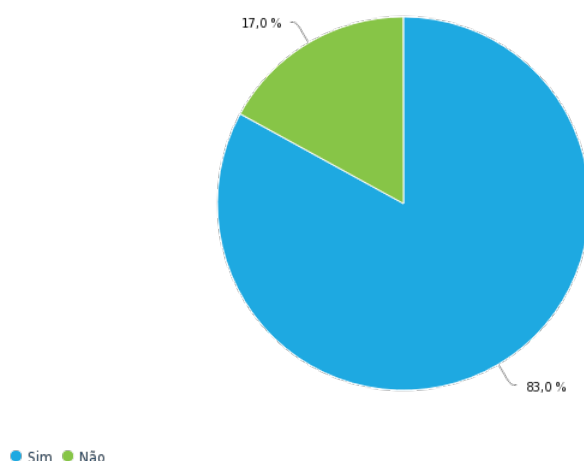
[sm=xITd9fLvTNwFZQFjUVcyTMcvx4a0mdTe6V5mHIV_2B7UafWEz2_2BsX6IO2imNoVwZzX](https://www.surveymonkey.com/...) > acesso em: 07 outubro 2018.

¹⁵⁵ Disponível em: < <https://www.survio.com/survey/d/A3O5W8M0E3A5A9F5L> > acesso em: 07 outubro 2018.

¹⁵⁶ Os estudantes pesquisados preencheram o questionário impresso na Escola Estadual Joaquim Nabuco na cidade de Oiapoque. Posteriormente preenchi os dados manualmente no site *survio.com* para aproveitar os gráficos da página *web*.

No entanto, na pesquisa de *survio* (figura 4), o total de estudantes com intenções de sair do Brasil foi de 83,0%. Provavelmente esse aumento porcentual deve-se à faixa etária dos estudantes que responderam o questionário, a qual vá entre treze (13) e dez e sete (17) anos (ensino fundamental e médio) e pelo fato deles morar na fronteira franco-brasileira.

Figura 4 – Respostas à pergunta: em caso de oportunidade, deixaria Brasil para residir em outro país?

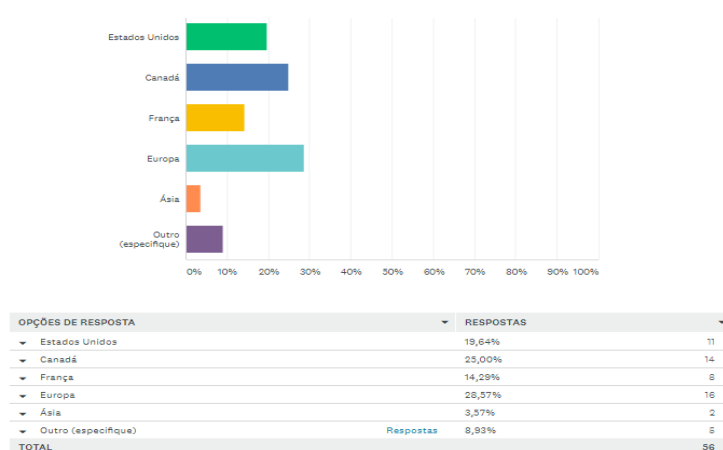


Fonte: *Survio* (2018).

As respostas à primeira questão são compatíveis com as entrevistas feitas aos estudantes onde todos eles expressaram sua vontade de sair do país a procura de melhores condições de vida. Claudio e Iracema ponderam que a educação no Brasil é de baixa qualidade, e visam uma melhor educação no exterior. Ricardo, pela sua parte enfatiza a corrupção como fator para se colocar em situação de mobilidade. Já Angélica, entrevistada anteriormente também comentou sua intenção de sair do Brasil para estudar no MIT.

A segunda pergunta procurava conhecer os destinos preferidos pela população para mudar – visando conhecer as possíveis rotas migratórias:

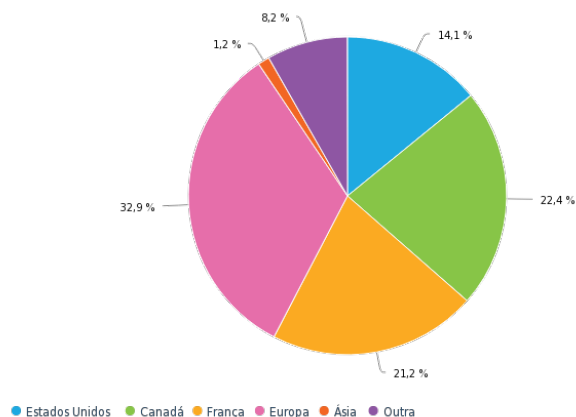
Figura 5 – Respostas à pergunta: onde você iria?



Fonte: Surveymonkey (2018).

Na pesquisa de *surveymonkey* (figura 5), observei que em primeiro lugar está Europa (28,57%) como lugar preferido para migrar, Canadá fica em segundo lugar (25,0%) e Estados Unidos em terceiro lugar (19,64%). As respostas na segunda pesquisa são muito parecidas (figura 6): Europa fica em primeiro lugar (32,9%), Canadá em segundo (22,4%). Porém, a França¹⁵⁷ está em terceiro patamar (21,2%) – dados que também não surpreendem ao considerar que esses estudantes moram na fronteira franco-brasileira.

Figura 6 – Respostas à pergunta: onde você iria?



Fonte: Survio (2018).

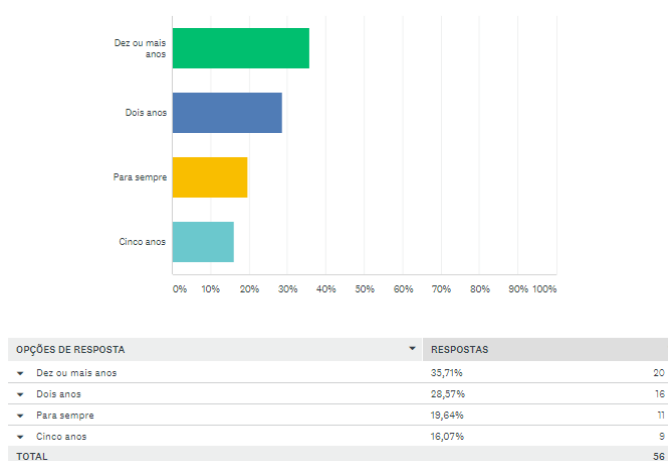
Outro fator que é importante considerar na acentuada preferência na Europa como destino é que as pesquisas foram feitas principalmente a pessoas que moram no Estado de Amapá. No entanto, a segunda foi aplicada exclusivamente a estudantes que moram e estudam na fronteira amapaense, onde existem muitas pessoas que observam a Guiana Francesa como ponte para morar na França. Cogitei também, que a pouca preferência pelo destino tradicional (Estados Unidos) se deve às políticas migratórias e últimos

¹⁵⁷ O fato de França aparecer em um item separado da Europa é que, infelizmente existem estudantes que não sabem que França está na Europa.

acontecimentos da presidência de Donald Trump, o que corrobora a percepção do fluxo migratório Sul-Sul ultrapassar ao Sul-Norte nas últimas décadas (SOLIMANO, 2016).

A terceira pergunta procurava conhecer a quantidade de tempo que permaneceriam fora do Brasil, objetivando destarte saber se pensam numa migração definitiva ou não. Na primeira pesquisa (figura 7), do total, 35,71% respondeu querer permanecer fora do Brasil durante 10 ou mais anos, e 19,64% preferem sair definitivamente. Neste sentido, somando as duas respostas observei que a população está quase dividida entre ficar por longo tempo no exterior (55,35%) ou retornar ao Brasil (44,65%).

Figura 7 – Respostas à pergunta: Quanto tempo permaneceria fora do Brasil?



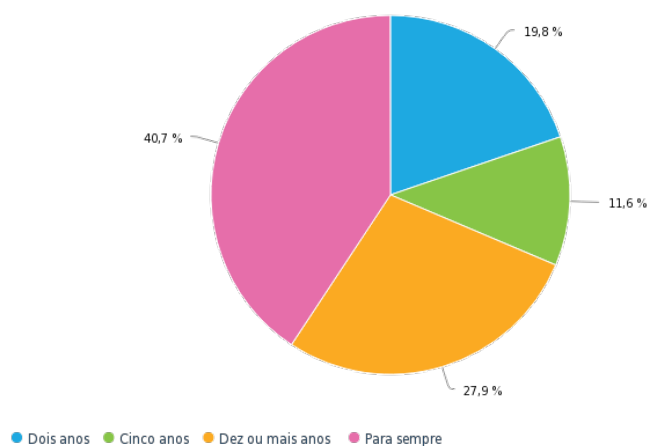
Fonte: Surveymonkey (2018).

Logo, na segunda pesquisa (figura 8) as respostas foram muito diferentes: 40,7% desejam sair do Brasil de forma definitiva, e 27,9% por dez ou mais anos. Nesse sentido, somando ambas respostas, 68,6% desejam uma migração definitiva, enquanto 31,4% desejam voltar ao Brasil. O interessante desse ponto é que existe uma diferença geracional na resposta – considerando que a faixa etária das respostas é de estudantes entre 13 e 17 anos.

O público alvo da pesquisa de *surveymonkey* foram de todas as faixas etárias, muitos dos quais já têm uma história de vida no Brasil e já formaram laços sociais no país, fator que influi para que eles queiram morar em outro país e finalmente retornar ao país, ou simplesmente morar dois anos só (28,57%) (figura 7). Porém, no caso da segunda pesquisa, o público alvo foram estudantes de ensino fundamental e médio, os quais estão no processo de formação dessas redes sociais, destarte, sua intenção é morar em outro país mais de dez

anos ou para a vida toda – esse ponto é importante para a pesquisa no sentido que o fenômeno de *giftedness-drain* tem características próprias e pode ser analisado em forma diferente à mobilidade de talento ou *brain drain*.

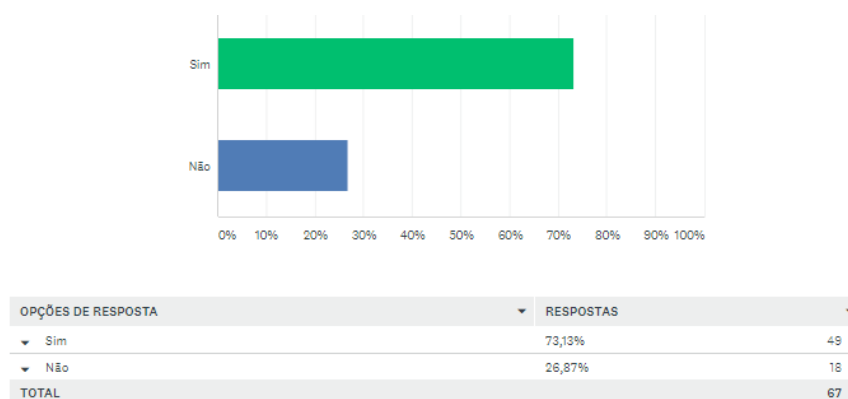
Figura 8 – Respostas à pergunta: Quanto tempo permaneceria fora do Brasil?



Fonte: Survio (2018).

A quarta pergunta procurava saber se essas pessoas conhecem amigos ou familiares que estejam em mobilidade. Na primeira pesquisa (figura 9), 73,13% do total respondeu ter amigos ou familiares em mobilidade internacional.

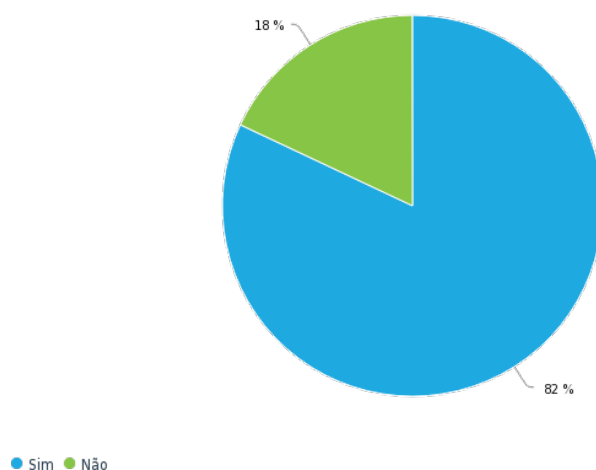
Figura 9 – Respostas à pergunta: Você tem membros de sua família ou amigos que residem ou residiram em outro país?



Fonte: Surveymonkey (2018).

No caso da segunda pesquisa (figura 10), 82,0% responderam ter família ou amigos que residem ou residiram em outro país. Considero que a diferença de quase dez pontos percentuais entre as respostas das diferentes pesquisas se deve à influência das famílias que moram na Guiana Francesa: muitos estudantes conhecem pessoas que tem migrado a esse país e que seguem em contato com eles.

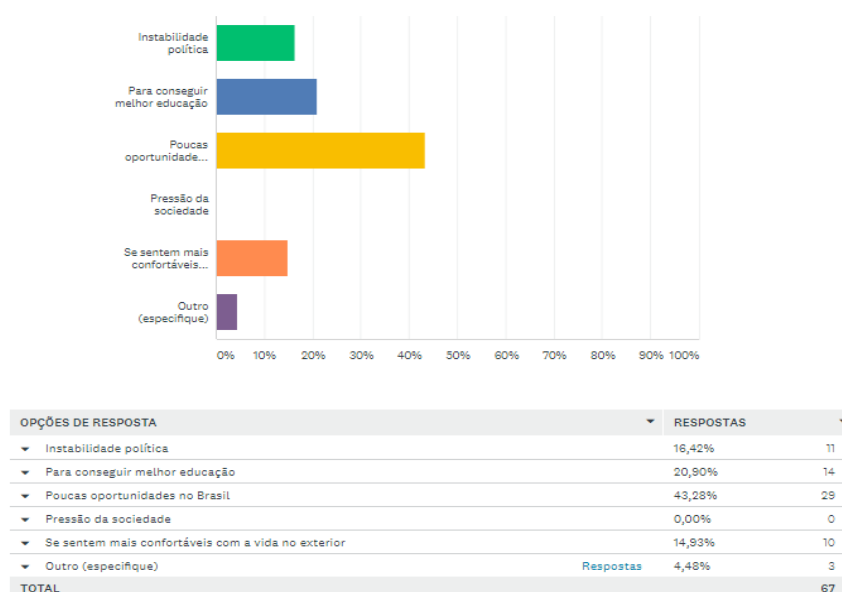
Figura 10 – Respostas à pergunta: Você tem membros de sua família ou amigos que residem ou residiram em outro país?



Fonte: Survio (2018).

A quinta pergunta procurava saber a opinião das pessoas do porquê os brasileiros moram ou trabalham em outro país. Na primeira pesquisa (figura 11), as principais razões foram: poucas oportunidades (43,28%); para conseguir melhor educação (20,90%) instabilidade política (16,42).

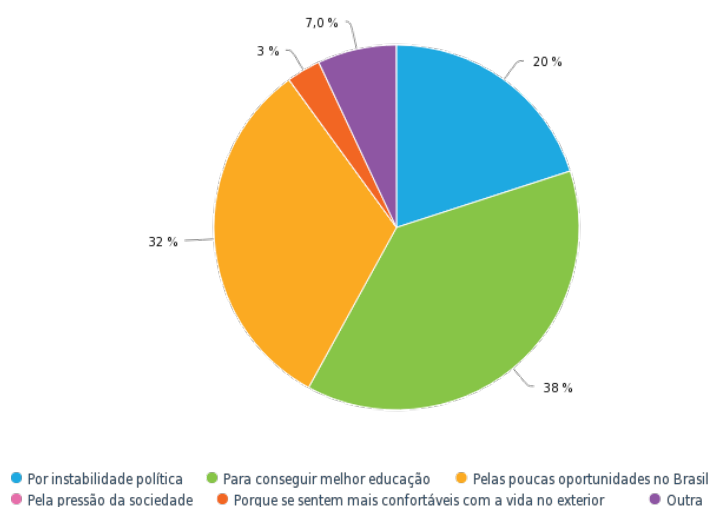
Figura 11 – Respostas à pergunta: Porque os brasileiros moram e trabalham em outro país?



Fonte: SurveyMonkey (2018).

Porém, na segunda pesquisa aplicada aos estudantes (figura 12), consideram que o principal motivo da saída de Brasileiros ao exterior é na procura de uma melhor educação (38,0%), o segundo motivo são as poucas oportunidades no Brasil (32,0%) e em terceiro lugar, a instabilidade política (20,0%). Esse é um ponto diferencial do fenômeno de *giftedness-drain*, que enfatiza o fator educacional como fonte de motivação para a mobilidade.

Figura 12 – Respostas à pergunta: Porque os brasileiros moram e trabalham em outro país?

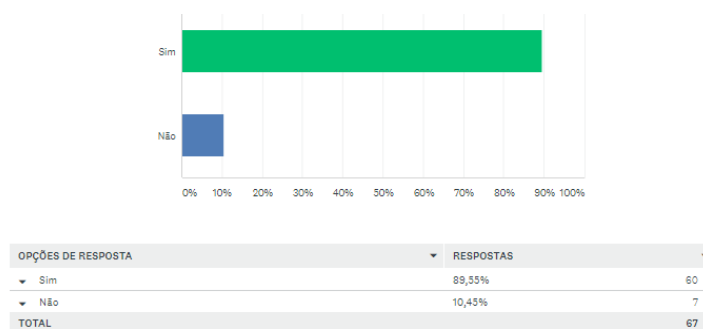


Fonte: Survio (2018).

Finalmente, a sexta pergunta procurava saber, na opinião das pessoas se elas

consideram que existe a migração a outros países de brasileiros talentosos, altamente qualificados e educados: na primeira pesquisa (figura 13) 89,95% responderam que consideram que existem brasileiros talentosos migrando ao exterior.

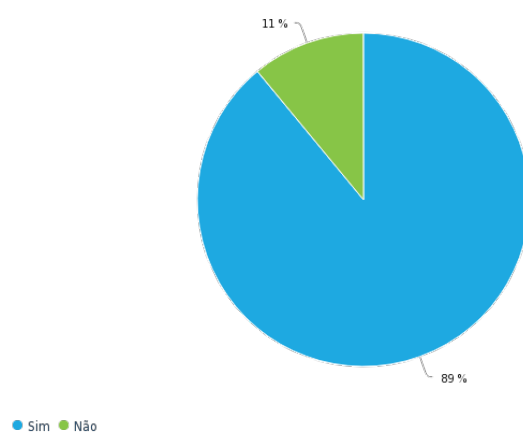
Figura 13 – Respostas à pergunta: Considera que no Brasil existe a migração a outros países de pessoas talentosas, altamente qualificadas e educadas?



Fonte: Surveymonkey (2018).

No entanto, na segunda pesquisa (figura 14), 89,0% dos estudantes consideram que existe no Brasil a migração a outros países de pessoas talentosas – e possivelmente dentre elas com indicadores em AH/SD.

Figura 14 – Respostas à pergunta: Considera que no Brasil existe a migração a outros países de pessoas talentosas, altamente qualificadas e educadas?



Fonte: Survio (2018).

A fronteira franco-brasileira apresenta atualmente fluxos migratórios internacionais, fato que é confirmado pelo relatório do *International Centre for Migration Policy Development – ICMPD* (2016) que aponta essa fronteira como um “espaço expressivo de travessia e circulação de cidadãos [de outros países] para o Brasil e de brasileiros para o

exterior (ICMPD, 2016, p. 98), devido a suas “características geográficas [...] as situações de migração internacional e de circulação populacional são frequentes (p. 103).

6.8 Conclusões e Considerações finais

Após analisada a pesquisa bibliográfica, apresentada na terceira parte deste relatório, definiu-se que existe viabilidade legal para a implementação do PAAH/ST, desde a perspectiva das conferências, resoluções e declarações internacionais – DUDH (1948), CMET (1990), Declaração de Salamanca (1994) dentre outras – quanto com: a Lei 9394/96; o PNEE-EI/08; o Plano Nacional de Educação (PNE); o Decreto nº 6.571/2008; o Parecer CNE-CEB nº 13/2009; a Resolução CNE 04/2009; o Decreto nº 7.611; e a Lei 13.005 de 25 junho de 2014, que se constituem como marcos delineadores objetivando ampliar a oferta de atendimento às pessoas com indicadores de AH/SD. E especificamente com o Parecer 13/2009 que menciona a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado em instituições filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, art. 5º).

A implementação do PAAH/ST também é congruente com o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 que, na sua meta quatro (4), pretende universalizar para a população de AH/SD o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014, p. 33).

Em vista do anterior, a pesquisa mostrou a importância de não restringir a identificação dessas pessoas às escolas ou salas de recursos convencionais, no intuito de expandir o número de pessoas AH/SD e Talentosas atendidas. Nesse sentido, o PAAH/ST torna-se numa alternativa importante para desenvolver aos talentos dessas pessoas. Assim, o Documento Técnico apresentado à UNESCO como resultado da Consultoria especializada, contendo estudo analítico do funcionamento dos NAAH/S para a criação do Cadastro Nacional de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotados considera:

[...] não se deve restringir a busca a esses alunos identificados somente às salas de recursos convencionais e nem circunscritos à rede pública. Embora o Estado não possa interferir em outras modalidades de atendimento fora do seu âmbito de gestão, conhecer esse quantitativo e o trabalho que vem sendo realizado contribui para ampliar as possibilidades de cumprimento da lei, na garantia de políticas destinadas aos alunos superdotados. Sobretudo, porque são os alunos do Estado e municípios que também compõem esses números de atendimentos fora da rede. O CN-AH/SD pode tornar-se, assim, uma iniciativa a ser celebrada em termos de conquistas e melhorias nesse sentido (RIBEIRO, 2017, p. 70).

O PAAHS/ST também conta com viabilidade operacional para sua futura implementação, ao existir discentes com indicadores de AH/SD no município de Oiapoque. Após a pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Joaquim Nabuco na fronteira franco-brasileira foram indicados, para ser atendidos no AEE da instituição, três alunos e uma aluna (três com indicadores de AH/SD de tipo acadêmico e um com indicadores de tipo criativo produtivo).

Contudo, cientes da magnitude do processo de indicação – e posterior identificação – de pessoas com AH/SD e talentosas, cabe mencionar que os quatro discentes indicados se destacam principalmente em áreas acadêmicas, e portanto, apresentam os comportamentos de AH/SD mais facilmente observáveis pelos professores e responsáveis; porém discordo com quem considera que a maioria dos estudantes AH/SD se manifestam nessas áreas – o que implicaria uma forma simplista de indicar as AH/SD somente com base nas suas habilidades cognitivo-intelectuais. De fato, existem outros tipos de indicadores que podem ser mais difíceis de observar: como uma aptidão acadêmica específica quando foge das atividades tradicionais feitas em sala de aula; o pensamento criador e produtivo; o talento especial para artes dramáticas e música (alguns dos quais não são evidentes em sala de aula); a capacidade psicomotora; e a capacidade de liderança, entre outras.

Um ponto que observei durante a pesquisa, que dificultou o processo de indicação de discentes com AH/SD, foram os fatores de camuflagem das AH/SD – como indicado por Freitas e Perez (2016) – que tornam esses indivíduos como “invisíveis” perante dos professores e responsáveis¹⁵⁸. Dentre os fatores apontados pelas autoras, que estiveram presentes ao decorrer da pesquisa, encontrei uma baixa expectativa em relação ao desempenho do estudante por alguns professores, os quais inclusive comentaram: “nas minhas turmas não existem esses alunos”¹⁵⁹. Outro exemplo da camuflagem das características desses discentes foram os comentários da mãe de Andreia Souza, que inclusive ficou surpreendida – quando sua filha foi indicada como AH/SD. A mãe considerava-a como esforçada, porém não muito inteligente. Eu interpreto o anterior como

¹⁵⁸ As autoras consideram os seguintes fatores: individuais (baixa autoestima, perfeccionismo ou depressão); sociais (educação diferenciada em mulheres, mitos e crenças sobre AH/SD); familiares (baixa expectativas parentais, excessiva pressão para o desempenho acadêmico e conflitos familiares); educacionais (baixa expectativa em relação ao desempenho do aluno, falta de flexibilidade dos professores) (FREITAS; PEREZ, 2016).

¹⁵⁹ Importante destacar como esses comentários refletem as expectativas dos professores, sendo que os resultados do experimento da escola *Oak School* (San Francisco Califórnia), feita pelos psicólogos Robert Rosenthal e Leonore Jacobson é que o desenvolvimento intelectual do aluno pode ser influenciado pelas expectativas dos professores (JACOBSON; ROSENTHAL, 1968).

um fator de camuflagem familiar apontando uma baixa expectativa ao desempenho acadêmico da sua filha – ou das influências dos mitos sobre as AH/SD.

Devido ao anterior, muitos discentes – por camuflarem suas características ou por não terem o TC e TCLE assinados pelos seus responsáveis – não puderam fazer parte da pesquisa – contudo, alguns deles foram indicados pelos professores. Não obstante, demonstrou-se a existência de pessoas com indicadores de AH/SD no município de Oiapoque, constituindo-se em sujeitos que demandariam os serviços e atendimento do PAAH/ST. Numa análise mais abrangente, que foge dos objetivos da presente investigação, tenho total certeza que existem muitos estudantes que poderiam ser indicados e posteriormente identificados com AH/SD¹⁶⁰.

Uma conclusão importante da pesquisa foi o fato de que a falta de indicação desses estudantes influi na sua percepção das condições do Brasil e no desejo de migrar a outros países. A pesquisa evidenciou que as pessoas que responderam o questionário de *brain drain* (anexo 13), no ponto relativo à sua intenção de sair do Brasil para morar no exterior, a maioria contestou que queriam migrar (79,10% *surveymonkey* e 83,0% *survio*), além disso, todos os estudantes entrevistados mostraram o desejo de sair do país. Desta forma, a fronteira franco-brasileira constitui para esses discentes uma oportunidade real ou imaginária de melhorar sua condição de vida.

Uma característica do fenômeno do *giftedness drain* na fronteira franco-brasileira é que tem grande influência familiar, uma vez que os responsáveis dessas pessoas AH/SD apoiam a sua mobilidade com base na sua percepção da realidade política, econômica e social do Brasil. Muitas famílias consideram as diferenças dos salários internacionais e oportunidades de trabalho em outros países nessa tomada de decisão, a qual é também influenciada pelas redes de apoio na Guiana Francesa constituídas por famílias e pessoas que têm emigrado nesse país à procura de um melhor bem-estar econômico. Assim, a pesquisa aponta que a região transfronteiriça franco-brasileira tem um impacto no processo de reescalonamento econômico, político e social oferecendo oportunidades para as pessoas que se colocam em situação de mobilidade.

Outro ponto chave da pesquisa está relacionada ao tempo de permanência fora do

¹⁶⁰ Se bem, considera-se que o objetivo específico relacionado à indicação de estudantes foi atingido, objetivava-se dar seguimento ao processo de identificação dos estudantes indicados – que não puderam ser indicados pelas razões apresentadas na pesquisa – num estudo posterior prévio à implementação do PAAH/ST (que seria o objetivo geral no doutorado).

Brasil. O fenômeno *giftedness drain* tem características próprias e pode ser analisado em forma diferente à mobilidade de talento ou *brain drain* devido estar também influenciado pelo fator geracional – ao serem crianças ou jovens que estão no processo de formação de seus vínculos sociais e, portanto, é mais fácil sua adaptação a outro ambiente.

Mas, o fator mais importante para a mobilidade, apontado na pesquisa, é a percepção dos estudantes sobre a educação no Brasil, que concorda com a imagem da educação brasileira no exterior expressado no Relatório de Classificação do Talento no Mundo (*World Talent Ranking* IMD 2017). Os discentes ponderaram que o nível da educação no Brasil em geral e de Oiapoque em particular é fator para sair do país; considerando estes, que em outros países poderiam desenvolver melhor suas habilidades – especificamente nas artes (segundo o estudante Claudio Moraes). À vista disso, encontrei a existência de discentes que estão em processo de preparação para sair do país – estudando línguas estrangeiras, fazendo pesquisas ou se postulando em universidades estrangeiras.

Um fator que influi na percepção da educação pelos discentes indicados com AH/SD, foi apontado na entrevista realizada com professores do CAAHS onde foi evidenciado que não existe atendimento a discentes com AH/SD em todos os municípios do Estado de Amapá porque não há uma contrapartida para realizar deslocamentos – o local mais afastado de atendimento é o município de Santana: os professores devem levar seus próprios automóveis e utilizar sua própria gasolina. Portanto, não existe atendimento no município de Oiapoque AP e não há projeto nenhum, na atual gestão das esferas estadual e municipal, para fazer o atendimento às escolas nessa localidade. Os estudantes com traços em AH/SD não têm opções para desenvolver seus talentos no município de Oiapoque.

Outros exemplos encontrados na pesquisa, relacionados à percepção da educação no estado, obtiveram-se das entrevistas feitas nas escolas (particular e pública) onde as professoras encarregadas do AEE não estavam atualizadas no que tange aos aspectos legais, e inclusive não sabiam que os estudantes AH/SD são públicos da Educação Especial, assim sendo, não tinham indicado nem trabalhado com eles. O AEE dessas escolas, por conseguinte, está mais focado ao atendimento das deficiências. Outro ponto que observei foi que as escolas no município de Oiapoque, como referido pelas professoras entrevistadas, não contam com recursos suficientes nem com locais apropriados para que os estudantes AH/SD possam ser atendidos. Como consequência dessa desatualização, os docentes também estão aquém dos conhecimentos sobre estudantes AH/SD desconhecendo que estes são parte do

público alvo da Educação Especial. Neste sentido fomentam-se cognições fundamentadas em mitos e preconceitos que espalham imagens estereotipadas e deturpadas do que são os estudantes AH/SD e talentosos.

Além do fator educativo para a mobilidade de AH/SD, existem outros motivos apontados nas entrevistas e questionários aplicados na pesquisa, os quais concordam com análise PESTLE apresentada no capítulo cinco; estes são: a corrupção e instabilidade política (fatores políticos); o baixo investimento em pesquisa (tecnológicos e educacionais); diferenças sociais (sociais); e poucas oportunidades no Brasil (econômicas).

No relativo às poucas oportunidades, um fator que tem influenciado o *giftedness drain* são as práticas de recrutamento direcionadas à identificação de talento pelos países desenvolvidos – como o caso de Angélica Angeli que visiona seus estudos na universidade MIT nos Estados Unidos, assim como outros estudantes entrevistados que querem migrar à Europa. Portanto, a proposta da presente pesquisa, como alternativa ao fenômeno do *giftedness drain* e *brain drain*, é a implementação do PAAH/ST no município de Oiapoque como projeto piloto capaz de ser reproduzido em outras fronteiras brasileiras.

6.8.1 Produto de Aplicabilidade: PAAH/ST¹⁶¹

O Polo de Atendimento as Altas Habilidades/Superdotação e Talento (PAAH/ST) é concebido como um Polo filantrópico¹⁶², tendo como objetivo principal oferecer atendimento especializado educacional, laboral e profissional às pessoas com indicadores em AH/SD e promover a identificação de talento na cidade de Oiapoque, AP.

Nesse intuito, dentro das funções previstas do PAAH/ST encontrar-se-ão: oferecer atividades que visem identificar pessoas com indicadores em AH/SD e talento em quaisquer

¹⁶¹ Neste apartado apontam-se as características gerais do PAAH/ST, deixando para o doutorado a sua implementação – a qual incluirá: o Estudo de Mercado (análise da oferta e da procura e suas projeções); Estudo Técnico (tamanho do projeto, processo, localização, obras físicas, organização da empresa e organograma); Estudo Financeiro (recursos financeiros para a inversão, análise e projeções e financiamento); Avaliação Econômica (relações entre o PAAH/ST e o sistema econômico nacional, regional e setorial, indicadores); Plano de Execução (início de atividades, especificação das atividades a serem realizadas, análise das sequências de atividades, cálculo das datas, identificação de caminhos críticos e calendarização).

¹⁶² Por definição, entidade filantrópica é aquela sem fins lucrativos que isolada ou cumulativamente cumpre com as exigências da Resolução no 32/99 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Dentre as exigências para sua formação: estar legalmente constituída no país e em funcionamento; aplicar suas rendas integralmente no território nacional e na manutenção de seus objetivos institucionais; aplicar as subvenções e doações nas finalidades a que está vinculada; não distribuir resultados; que seus diretores não recebam vencimentos; prestar serviços gratuitos permanentes e sem qualquer discriminação de clientela (PORTELA, 2000).

instituições (escolas, universidades, postos de trabalho, cooperativas, associações) e dentro da sociedade civil; ofertar atividades de enriquecimento curricular, por área de interesse, para serem implementados em diversas áreas do município; promover a formação continuada de professores e outros profissionais na teoria e prática do atendimento às AH/SD e ao talento; promover a formação continuada do pessoal de Recursos Humanos das empresas; orientar sobre a implementação do AEE-AH/SD nas escolas; oferecer atendimento psicológico e emocional às famílias de pessoas com indicadores em AH/SD e pessoas talentosas; oferecer atendimento a pessoas com indicadores de AH/SD e talento; oferecer orientação metodológica e pedagógica as instituições interessadas no tangente às AH/SD e talento; oferecer acompanhamento das pessoas atendidas no PAAH/ST através do serviço social; criar uma base de dados atualizada semestralmente que indique a prevalência de AH/SD no município promover parcerias nacionais e internacionais com instituições, universidades, empresas e organizações, tanto no Brasil quanto em outros países.

No relativo às parcerias propõe-se os seguintes programas, centros e associações: Programa de Altos Estudos – para facilitar a aceleração de estudantes AH/SD; Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento CEDET – no relativo as assessorias para aplicar sua metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” no intuito de construir um ambiente de complementação e suplementação educacional; Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação APAHSD – para promover políticas de atendimento, orientação, formação e sensibilização da sociedade de Oiapoque sobre os direitos e necessidades dos AH/SD.

O PAAH/ST, neste sentido, objetiva atender às pessoas com indicadores em AH/SD e talentosas em cinco eixos: individual (estudantes, artistas, esportistas, trabalhadores ou qualquer pessoa com indicadores em AH/SD ou talento); familiar (pai, mãe, irmãos, parentes e responsáveis dessas pessoas); educacional (escolas, universidades, centros de pesquisa, faculdades, centros de estudos), laboral (recursos humanos das empresas), e para as pessoas em mobilidade (com visto temporário ou permanente – que possam ter por um lado, um impacto positivo na produção de conhecimento mediante o intercâmbio de saberes entre nações, e por outro facilitar as relações entre países como Guiana Francesa, Guiana, Suriname, Haiti, Venezuela, Argentina e México com Brasil.

Finalmente, no intuito de iniciar a conscientização da população do município de Oiapoque e das pessoas que estão em situação de mobilidade, realizei um “Folder

Fronteiriço” em português, que traduzi para três línguas – francês, espanhol e inglês (Anexo 1) como primeiro passo para melhorar o nível de informação sobre as condições específicas e particulares de pessoas AH/SD e talentosas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado por Vygotsky, para o desenvolvimento do potencial humano interagem um conjunto de elementos: a filogênese, a ontogênese, a socio gênese e a micro gênese. Mas o fator mais importante é que de maneira sincrônica existam oportunidades para desenvolver e expressar as aptidões. Neste intuito, o primeiro passo é a oportuna identificação dessas capacidades ou talentos.

No caso das pessoas AH/SD ou talentosas, a sua identificação deveria ser, em primeira instância, no ambiente escolar¹⁶³, uma vez que nele supostamente se encontram os profissionais com os conhecimentos e embasamentos teóricos para propiciar um olhar diferenciado aos estudantes que apresentem características de aprendizado e comportamentos que os destacam em relação aos seus pares. Porém, pelos fatores apontados através da pesquisa, o processo de indicação de AH/SD nas escolas brasileiras do Amapá ainda está em processo de desenvolvimento. A diferença com outros países, onde as crianças com indicadores em AH/SD possuem recursos e oportunidades para desenvolver os seus talentos, nas escolas pesquisadas no Amapá são negadas essas experiências educacionais estimulantes e, portanto, sofrem de déficits para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas (FELDHUSEN, 2006).

Assim sendo, as AH/SD e talento no Brasil está sendo desperdiçado (*brain waste*) em primeiro lugar, porque não está sendo identificado oportunamente para aproveitar as suas capacidades, mediante uma educação de qualidade e, em segundo lugar, porque quando identificados, muitos desses talentos estão subempregados – o que influi nas expectativas de mobilidade ou *giftedness drain* destas pessoas. Esses foram os fatores que motivaram a procura de uma alternativa para o desenvolvimento do talento brasileiro na fronteira Franco-brasileira incrementando assim a cooperação transfronteiriça entre esses países.

O fenômeno do *giftedness drain* não pode ser totalmente explicado pela Teoria das migrações desde uma perspectiva neoclássica – ao não considerar outros fatores, além do diferencial dos salários entre os países. Se bem que, esse fator é relevante, a educação e oportunidades é um fator ainda mais importante com base nas características das pessoas AH/SD. Contudo, a Teoria das migrações desde uma perspectiva neoclássica micro, ao

¹⁶³ Poder-se-ia questionar que a identificação deveria ser no ambiente familiar, porém, são poucas as famílias que possuem informações sobre o tema, dificultando assim esse processo.

considerar as características dos migrantes manifestadas em diferentes graus de educação, experiência, treinamento, habilidades linguísticas e condições sociais é mais acorde com este tipo de mobilidade. Destarte, o fenômeno de *giftedness-drain*, como anteriormente apontado, possui um padrão diferente dos fluxos migratórios regulares. Contudo, a teoria da causalidade cumulativa é também relevante no estudo da mobilidade de AH/SD, ao considerar que cada ato de migração muda o contexto social em que as decisões subsequentes de migração são feitas, aumentando a probabilidade de migração internacional posterior.

À vista do anterior, a percepção dos fatores analisados na parte cinco deste relatório (análise PESTLE) influem na tomada de decisões para a mobilidade de AH/SD: devido o fenômeno ter grande influência familiar – ao serem essas pessoas muitas vezes menores de idade. Essa percepção pode ser considerada como um fator de repulsão (*push factor*) representado pelas condições desfavoráveis sociais, econômicas, políticas e/ou culturais do Brasil, devido ao nível de talento humano de um país estar relacionado com seu desenvolvimento econômico e afetar diretamente aos movimentos transfronteiriços (HAUER, 2017). Destarte existindo possibilidade de mobilidade de estudantes AH/SD, de jovens empreendedores brasileiros e de pessoas talentosas em geral motivados pelas percepções familiares da realidade brasileira, impulsionando deste modo a que sejam aproveitados no exterior. E ao considerar que a análise PESTLE destaca que a população brasileira está envelhecendo percentualmente, a mobilidade de AH/SD e talento se torna um tema de extrema importância para o futuro de Brasil. Na atualidade a mobilidade de talento pode não ter tanto impacto econômico e social, porém, num futuro próximo, é possível que tenham consequências irreversíveis com uma população cada vez mais velha que requer de um maior gasto em previdência social e aposentadorias.

Em vista de todo o anterior, sendo o objetivo geral da pesquisa de mestrado analisar as expectativas de mobilidade de pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na fronteira franco-brasileira e a viabilidade de implementação de um Polo de Atendimento às AH/SD e Talento (PAAH/ST) no município de Oiapoque, AP., com base nos resultados da pesquisa considera-se que este objetivo tenha sido atingido, pois existe viabilidade legal e operacional da implementação do PAAH/ST – ponderando que os objetivos secundários se tornam meios para se obter o objetivo central do projeto, os quais foram alcançados no decorrer da pesquisa.

Finalmente, como recomendações para trabalhos futuros propõe-se aprofundar no estudo do *giftedness drain*, mapear a suas rotas de mobilidade e discutir e formular novas teorias das AH/SD que tomem em conta o contexto brasileiro e que atendam às necessidades reais da educação brasileira – e não somente considerar teorias que foram criadas para outras realidades e contextos nacionais e fronteiriços. Se bem que, as teorias existentes são relevantes, porém, nenhuma é totalmente adaptável à realidade do sistema educacional no Brasil – e da América hispano-franco-portuguesa. Assim sendo, sugere-se analisar mais uma vez a terminologia utilizada na Educação Especial no relativo à diferença conceitual entre capacidades e habilidades. E finalmente recomenda-se a criação, divulgação e implementação, pelos órgãos governamentais responsáveis pela Educação Especial no Brasil, de uma Cartilha oficial com dados e pesquisas atualizados visando orientar sobre o programa de AH/SD, para uso exclusivo nos AEE de todas as escolas em território nacional.

8 REFERÊNCIAS

ABAD, Alberto; ABAD, Thais. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. *Revista Foco*. V. 8, nº 2. 2015.

_____. Altas habilidades / superdotação: um olhar para o desenvolvimento cognitivo, ajuste emocional e seus impactos na vida profissional. *Revista Foco*. V. 9, nº 2. p. 97-119. 2016.

_____. Altas Habilidades/Superdotação: emigração do talento humano e impacto socioeconômico. *Revista Foco*. V. 11, nº 3, 2017.

ABAD, Alberto. Resenha: Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*. v.2, n.2, dezembro/2017, pp. 168-175.

ALBUQUERQUE, José. Imigração em territórios fronteiriços. *VI Congresso Português de Sociologia*. Universidade Nova de Lisboa. 2008.

_____. *A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. São Paulo: Annablume, 2009.

ALMEIDA, Carina; RAUBER, Alexandre. Oiapoque, aqui começa o Brasil: a fronteira em construção e os desafios do Desenvolvimento Regional. *Redes*. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, janeiro-abril, 2017.

AL RODHAN, Nayef, et.al. *Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition*. Geneva Centre for Security Policy. Program in the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security. 2006.

ANGELI, Angélica. Entrevista I. [set. 2017]. Entrevistador: Alberto Abad. Macapá, AP., 2017. 1 arquivo .mp3 (90 min.).

APIO. Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque. *Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque*. Oiapoque: APIO, 2009, 45 p.

ARGEL, Antônio. Entrevista VII. [23/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (37 min.).

BAENINGER, Rosana. *Modalidades Migratórias Internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais*. In: Migração internacional / Rosana Baeninger (Org.). - Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013.

BALDWIN, George. Brain Drain or overflow? *Foreign Affairs*. 48 (2), 358-372. 1970.

BASCH, Linda; BLANC-SZANTON, Cristina; GLICK-SCHILLER, Nina. Transnationalism: a new analytic framework for understanding migration. In: Linda Basch; Cristina Blanc-Szanton; Nina Glick-Schiller. *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*. New York Annals of the New York Academy of Sciences, 645: 1-24. 1992.

BEINE, M., DOCQUIER, F. & RAPOPORT, H. Brain Drain and Human Capital Formation in Developing Countries: Winners and Losers. *The Economic Journal*, 118, pp. 631- 652. 2008

BORJAS, George. Economic Theory and International Migration. *The International Migration Review*, 23(3), pp. 457-485. 1989.

BORLAND, J. Gifted education without gifted children: the case for no conception of giftedness. 1986. In STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 2005.

BOTURINI, Lucia. Entrevista V. [18/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (27 min.).

BOURDIEU, Pierre ; Wacquant, Loic. *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press. The University of Chicago. 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. 1971

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

_____. *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos*. Educação Especial. Um direito Assegurado,

MEC/UNESCO. 1995.

_____. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Atos Internacionais. *Acordo Quadro de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa*, 1997.

_____. Resolução nº 32/99 *Conselho Nacional de Assistência Social*. 1999.

_____. Resolução nº 02/2001, *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. 2001.

_____. MEC. SEESP. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. MEC. CNE. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001b. Institui *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 11set. 2001b.

_____. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001c. Promulga a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Deficiência*. Diário Oficial da União, Brasília, 2001c.

_____. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*. Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Programas Regionais, Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PDF.pdf>

_____. MEC/SEESP. Ministério da Educação. *Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões,*

princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2007.

_____. *Decreto Presidencial n.º 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abril 2007.

_____. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008* que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

_____. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008* que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º13/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4 de 2009*. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. *Decreto N.º 7.611. Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 17 de novembro

de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 25 abril. 2017.

_____. *Resolução N° 466*. Conselho Nacional de Saúde. 12 de dezembro de 2012.

_____. *Lei n° 12.796 de 4 de abril de 2013*. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 junho de 2014*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 fevereiro 2018.

_____. *Censo Nacional da Educação Básica 2014*. INEP Brasil.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* Câmara de Deputados. Brasília. 2014.

_____. Ministério das Relações Exteriores. *Estimativas Relatórios Consulares*. 2015.

_____. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério de Educação. 2015.

BRASIL. *Segurança pública nas fronteiras, diagnóstico socioeconômico e demográfico: Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras (ENAFRON)*. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2016.

_____. MEC.SEESP. *Nota Técnica N° 04 / 2014*. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

_____. IBGE. *Censo Demográfico 2017*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=1600501>>. Acesso em 10 de junho 2018

BRAVO, Ana Luiza, et.al. Da emigração à migração? Por uma análise do perfil migratório brasileiro nos últimos anos. *Revista Ars Histórica*, n° 7, p. 1 – 20. 2014.

BREINBAUER, Andreas. *Brain-drain – Brain-Circulation or... what else happens or should happen to the brains. Some aspects of qualified person mobility/migration*. FIW Working Paper, n. 4, 2007.

BROCK, Gilian, et.al. *Debating the brain drain: may governments restrict emigration*.

Oxford. Oxford University Press. 2015.

BRUNET-JAILLY, E. Theorizing borders: an interdisciplinary perspective. *Geopolitics*, 10:633-649, 2005.

BUENAVISTA, Vanessa. Entrevista IV. [18/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (42 min.).

BUURSINK, J. The binational reality of border-crossing cities. *GeoJournal*. 54: 7–19, 2001.

CARDIN, Eric; ALBUQUERQUE, José. Fronteiras e deslocamentos. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 06, Nº 12. 2018.

CASTRO MARTINEZ, et al. La transferencia de conocimientos desde las humanidades: posibilidades y características. *ARBOR ciencia, Pensamiento y Cultura*. CLXXXIV 732. P. 619-636. 2008.

CERVERA, Raquel. Entrevista IX. [23/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018a. 1 arquivo .mp3 (20 min.).

CERVERA, Iracema. Entrevista X. [23/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018b. 1 arquivo .mp3 (27 min.).

CLINE, S; SCHWARTZ, D. *Diverse populations of gifted children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill. 1999.

CONBRASD. Revista Brasileira de Altas Habilidades / Superdotação. *Conselho Brasileiro para superdotação*. 1, 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaconbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/12/RevistaConBraSD1.pdf>> Acesso em 30 de setembro. 2015.

CONVENÇÃO relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. *UNESCO*. 1960. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 25 abril. 2017.

CONVENÇÃO, sobre os direitos da criança. *Organização das Nações Unidas*. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 18 fevereiro 2018.

CUCHE, D. 1996. *A Noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DABROWSKI, K. *Positive Disintegration*. Boston: Little Brown. 1964.

DABROWSKI, K. *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf. 1972.

DEBIAGGI, S. et.al. *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. Casa do Psicólogo. São Paulo. 2004.

DECLARAÇÃO internacional de Montreal sobre inclusão. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 abril. 2017.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 abril 2017.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas. 10 dezembro 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 27 abril 2017.

DE MORAIS, Dalosto, Marcília. *O aluno com Altas Habilidades e o Bullying: Manifestações, prevalência e impactos*. Tese (Doutorado em Educação). 2011. Universidade Católica de Brasília.

DOCQUIER, F. et.al. *Skilled Migration: The Perspective of Developing Countries*. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Institute for the Study of Labor. Bonn. 2007.

_____ Globalization, brain drain, and development. *Journal of Economic Literature*. 681-730. 2012.

DODANI, Sunita, et.al. Brain drain from developing countries: how can brain drain be converted into wisdom gain? *Journal of the Royal Society of Medicine*. Volume 98. 487-491. 2005.

DOMENACH, H. e PICOUET, M. *El caracter de reversibilidad en el estudio de la migracion*. Notas de población, nº 49, 1990.

DURÁN Mauricio; GONZÁLEZ Gina. La movilidad humana en América Latina y el Caribe vista a la luz de los flujos migratorios más críticos. IN *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*. Instituto de Migrações e Direitos Humanos. V. 11, n. 11. Dezembro. Brasília. 2016.

EL UNIVERSAL. *Sufren Bullying mayoría de niños superdotados*. 23 de agosto de 2012. Disponível em < <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/866082.html>> Acesso em: 25 de outubro de 2017.

ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um Gênio*. Zahar. Rio de Janeiro. 1991

EMMANUEL, Arghiri. *Unequal Exchange: A study of the imperialism of trade*. Monthly Review Press. U.S.A. 1972.

ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM NABUCO. *Projeto Político Pedagógico*. Secretaria de Estado da Educação SEED. Oiapoque, Amapá, 2017.

FARET, Laurent. 2003. *Les Territoires de la mobilité. Migration et communautés transnationales entre le Mexique et les États-Unis*. Paris: CNRS Éditions, coll. “Espaces et milieu”.

FELDHUSEN, J. Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. 1986. In STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 2005.

FOUCAULT, M. *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books. A division of random house inc. New York. (A. Sheridan, Trans.). 1995.

FOUCHER, Michel. *Fronts et frontières*. Un tour du monde géopolitique. Paris: Fayad, 1988.

FREITAS, Soraia. *História das Altas Habilidades / Superdotação no Brasil. Políticas e legislação – perspectiva legal do AEE*. Ministério de Educação. Universidad Federal de Santa Maria. 2016.

FREITAS, Soraia; PÉREZ, Susana. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprehendere. 121 p. 2016.

GAGNÉ, François. From Gifts to Talents: The DMGT as a Development Model. 1986. In STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 2005.

_____. *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. Université du Québec à Montreal. Canada. 2008. Disponível em: <http://www.templetonfellows.org/program/francoysgagne.pdf> . Acesso em 06 novembro 2017.

GAILLARD, Jacques. The international mobility of brains: exodus or circulation? *Science Technology and Society*. 2, 2: 195-228. 1997.

GALTON, Francis. *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*. Original edition, 1869.

GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente: La Teoría de las Múltiples Inteligencias*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España. 1983.

GILPIN, Robert. *A economia política das relações internaiconais*. Coleção Relações Internacionais, Editora UnB. 2002.

GLOBAL COMISION ON INTERNATIONAL MIGRATION. New directions for action. *Report of the Global Commission on International Migration*. 2005.

GOMES, Silvia. Entrevista XIII. [24/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (18 min.).

GONZÁLEZ, Manuel. El enfoque por competencias em el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*. Nº 13, p. 79-105, 2008.

GUENTHER, Zenita. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento.

Revista Polyphonia. V 22/1. P 83-107. 2011.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidade: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 237-266, mar. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANDERSON, Joseph. *Diáspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro, 2015.

HARLOS, Franco et. al. A organização da educação especial os dias atuais. *VIII encontro da Associação brasileira de pesquisadores em educação especial*. Londrina. 2013.

HAUER, Adriane. What are the causes of different brain drain rates in emerging markets? – an exploratory study of Brazil and Mexico. *Dissertação de Mestrado em Administração*. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getulio Vargas, p. 225. São Paulo. 2017.

HOWARD, C. KING, E. *A History of Marxian Economics: Volume II, 1929 – 1990*. London: Macmillan, 1992.

IMD WORLD COMPETITIVENESS CENTER. *IMD World Talent Report*. Institute for Management Development, 2016.

IMD WORLD COMPETITIVENESS CENTER. *IMD World Talent Ranking*. Institute for Management Development, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFIA INEGI (2015). *Anuario Estadístico y Geográfico de Guanajuato*. Gobierno del Estado de Guanajuato. Disponível em : http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2016/702825082086.pdf> Acesso em: 18 de outubro de 2017.

INTERNATIONAL CENTRE FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT (ICMPD) *Municípios de Fronteira: mobilidade Transfronteiriça, Migração, Vulnerabilidades e Inserção Laboral*. Ministério de Justiça e Cidadania. 2016.

JEDLICKI, Claudio. *El intercambio desigual*. Breviario LISDINYS/DS, Septiembre. 2007. Disponível em: http://www.jussemper.org/Inicio/Resources/Jedlicki_IntercambioDes.pdf Acesso em: 17 novembro 2017.

JESSOP, Bob. *La economía política de la escala y la construcción de las Regiones Transfronterizas*. Eure, 2004.

KERR, Sari, et al. *Global Talent Flows*. Harvard Business School. Working Paper 17-026. 2016.

KING, M. Rural delinquency proneness: its relationship to giftedness, environmental support and environmental availability. *American Association for Gifted children*. 1980.

KOLOSSOV, V. Theorizing Borders. *Border Studies: Changing Perspectives and Theoretical Approaches*. *Geopolitics*. v. 10, p. 606–632, 2005.

LADAME, Paul. Contestée : La circulation des élites. *International Migration Review*. v. 8, n. 2, p. 39-49, 1970.

LANGMAN, Peter. Shakespeare and school shooters. Can we learn from school shooters' references to Shakespeare? *Psychology today*. 2009. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/keeping-kids-safe/200910/shakespeare-and-school-shooters-part-1>. Acesso em 11 junho 2018.

LIPSEY, Robert. et.al. *The role of foreign direct investment in international capital flows*. In international capital flows. University of Chicago Press. P 307-362. 1999.

LOWELL, Lindsay. Some developmental effects of the international migration of highly skilled persons. *International Migration Papers*. International Migration Branch. International Labour Office. Geneva. 2001.

LOWELL, L.; FINDLAY, A. *Migration of the highly skilled persons from developing countries: Impact and policy responses*. Geneva: International Labour Office, International Migration Branch. 2001.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no brasil: breve análise da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017.

MARINAKOU, Evangelia, et. al. The brain drain phenomenon in higher education in Greece: attitudes and opinions on the decision to immigrate. In: *3rd Annual International Conference on Humanities & Arts in a Global World*, Athens Greece. 2016. Disponível em: <[http://repository.uwl.ac.uk/1542/1/Marinakou.etal.\(2016\)_ATINER.pdf](http://repository.uwl.ac.uk/1542/1/Marinakou.etal.(2016)_ATINER.pdf)>. Acesso em: 14 março, 2017.

MARKETLINE. *Country Profile Series. Brazil. In-depth PESTLE insights*. MarketLine. 2017. Disponível em: < <https://store.marketline.com/report/ml00002-005--brazil-in-depth-pestle-insights/>>. Acesso em: 14 março, 2018.

MARLAND, S. *Education of the gifted and talented*. Marland Report. Congress of the united States. 1972

MARTIN, P. Migration. In LOMBORG, B. *Global crises, global solutions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp 443-447. 2004.

MARTINEZ, O. The Dynamics of border interactions. In: SCHOFIELD, C (ed). *Global Boundaries: World Boundaries*. Vol 1 (World Boundaries Series). Roudedge, 1994. P. 1-15.

MARTINS, Bárbara. *Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental I: Identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. p. 239. Marília. 2013.

MARTINS, Carmentilla. A Migração Internacional nos Quadros da Cooperação Transfronteiriça Franco-Brasileira. *36º Encontro Anual da Anpocs*. GT 22 Migrações Internacionais: Interações entre Estados, Poderes e Agentes. São Paulo. 2012.

MARTINS, G.; THEÓFILO, C. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo. Atlas. 2007.

MASSEY, D. *Patterns and Processes of International Migration in the 21st Century*. University of Pennsilvania. Paper prepared for Conference on African Migration in Comparative Perspective, Johannesburg, South Africa, 4-7. 2003.

_____. *Worlds in motion: understanding international migration at the end of millennium*. Oxford: Clarendon Press. 1998.

_____. *Theories of International Migration: A Review and Appraisal*. Population and Development Review, 19(3), pp. 431-466. 1993.

MEDEIROS, E. *Efeito barreira e cooperação transfronteiriça na raia ibérica: impactos territoriais do INTERREG-A*. Lisboa: Centro de Estudos Ibéricos, 2011.

MENDAGLIO, S. *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Arizona: Great Potential Press, Inc. 2008.

MENDAGLIO, S. Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 30, No. 1, pp. 68-87. 2006.

MORAIS, Claudio. Entrevista XI. [23/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (21 min.).

MORELOCK, M. FELDMAN, D. (2000). *Prodigies, savants and Williams syndrome: Windows into talent and cognition*. 2000. In HELLER, K. MÖNKS, F. STERNBERG R. SUBOTNIK R. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3-21). Oxford: Elsevier Science.

NEGRINI, T. et.al. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial* n. 32, 273-284. 2008.

NELSON, Karen. Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. *Advanced Development Journal*. Volume 1, janeiro 1989.

NOGUEIRA, J; MESSARI, N. *Teoria das Relações Internacionais. Correntes e debates*. Elsevier editora. Rio de Janeiro. 2005.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). *Migración Calificada y Desarrollo: Desafíos para América del Sur*. Oficina Regional para América del Sur. Cuadernos Migratorios N° 7. 2016.

PASCAL, Lucrecia. Entrevista VIII. [23/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque,

AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (20 min.).

PEIXOTO, João. *As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas*. SOCIUS – Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2004.

PEÑAS, María. *Características Socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Tese (Doutorado em Educação). Ministerio de Educación, Política Social y deporte, Madrid, 2006.

PEREIRA, Eduardo; DELOU, Cristina. Robótica educativa: uma mediação possível para a formação de professores para Altas Habilidades/Superdotação. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina. 2013

PERES, N. Mobilidade Internacional de Médicos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. Nº 98. São Paulo. Mai-Ago. 2016.

PÉREZ, S. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, p. 45-61, 2012.

PORTELA, M, et al. Estudo sobre os hospitais filantrópicos no Brasil. *Escola Nacional de Saúde Pública*. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6270/4861>>. Acesso em: 18 fevereiro, 2018.

PROGRAMA de ação mundial para pessoas deficientes. Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência. 1982. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacoeducar/educacaoespecial/documentos/programa%20de%20acao%20mundial%20para%20pessoas%20deficientes.pdf>>. Acesso em: 18 fevereiro 2018.

RAMBAL, Ricardo. Entrevista XII. [25/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (24 min.).

RAPOPORT, Hillel. *Migration and Globalization: What's in it for Developing Countries?* Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Institute for the Study of Labor. Bonn. 2016.

_____ *Who is afraid of the Brain Drain? A development economist's view.* Recherche et expertise sur l'économie mondiale CEPII. Fevereiro 2017. Disponível em: <http://www.cepii.fr/PDF_PUB/pb/2017/pb2017-14.pdf>. Acesso em 14 de março 2017.

RENZULLI, J. S. *What makes giftedness? Reexamination of the definition of gifted and talented.* Los Angeles: National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented. 1978.

RENZULLI, J. S. The Three-ring conception of Giftedness: A developmental Model for Creative Productivity. *The Triad Reader.* Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

REUTERS. *S&P cuts Brazil credit rating as pension reform doubts grow.* Disponível em: <<https://www.reuters.com/article/brazil-sovereign-downgrade/sp-cuts-brazil-credit-rating-as-pension-reform-doubts-grow-idUSL1N1P628Y>>. Acesso em 19 de março 2018.

RIBEIRO, L. *Zonas de fronteira na atualidade: uma discussão. Terra Limitanea: Atlas da Fronteira Continental do Brasil.* Rio de Janeiro: Grupo RETIS / CNPq / UFRJ, 2002.

RIBEIRO, Olzeni. Documento Técnico nº 01 (modalidade produto de consultoria) – *Organização das Nações Unidas, para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), SECADI/MEC.* 2017.

ROCHA, Alberto, et al. *Altas Capacidades e Sobredotação. Compreender, identificar, atuar.* Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), 1ª edição 2017.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Leonore. *Pygmalion in the Classroom.* The Urban Review. 1968. Disponível em: <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schlueselstudien/sozialpsychologie/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf> Acesso em 15 de junho 2018.

ROSIÈRE, Stéphane. *Géographie politique et géopolitique: une grammaire de l'espace politique.* Paris, Ellipses. P. 121-163. 2003.

SARAVIA, Nancy; MIRANDA, Juan. Plumbing the brain drain. *Bull World Health Organ*, 82(8), pp. 608-15. 2004.

SASAKI, Elisa; ASSIS, Gláucia. *Teorias das migrações internacionais*. XII Encontro Nacional da ABEP 2000. Caxambu. GT de Migração. Sessão 3 A migração internacional no final do século. 2000.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEELEY, R. Perspectives on adolescent giftedness and delinquency. *Journal for the Education of the Gifted*, 8,59-72. 1984.

SILVA Livia. Entrevista III. [18/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP., 2018. 1 arquivo .mp3 (32 min.).

SOLIMANO, Andrés. *Global Migration and International Development in Unstable Times*. Mapping Development Economics Book. Centro Internacional de Globalización y Desarrollo. Documento de Trabajo N° 25. Santiago de Chile. 2016.

_____. *The international mobility of talent: types, causes and development impact*. 2012. Disponível em: <<http://www.andressolimano.com/andressolimano/wp-content/uploads/2012/07/ch-01-introduction-international-mobility-of-talent.pdf>>. Acesso em 13 de março 2017.

_____. *Global Migration and International Development in Unstable Times*. International Center for Globalization and development CIGLOB. 2012.

_____. *Brain Drain Talent Mobility in the Global Society: An overview*. 26 dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.andressolimano.com/andressolimano/wp-content/uploads/2012/06/talent-mobility-and-brain-drain-in-the-global-societydecember-26-2011.pdf>>. Acesso em 13 de março 2017.

_____. *The international mobility of talent and its impact on global development: an overview*. Naciones Unidas. CEPAL. Serie Macroeconomía del desarrollo. N° 52. Santiago de Chile. 2006.

SOUTO Linda. Entrevista VI. [19/04/2018]. Entrevistador: Alberto Abad. Oiapoque, AP.,

2018. 1 arquivo .mp3 (29 min.).

SOUZA, Bernardette. Entrevista II. [24/04/2017]. Entrevistador: Alberto Abad. Macapá, AP., 2017. 1 arquivo .mp3 (16 min.).

STEIMAN, R.; MACHADO, L. *Limites e Fronteiras Internacionais: uma discussão histórico-geográfica*. 2002.

TOSTA, Manoel, et. al. A evasão de cérebros brasileiros para os Estados unidos da América: análise da situação sugestões para uma política de retorno. *Revista de administração de empresas*. Vol. 12 N° 2. 13-23. São Paulo. 1972. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901972000200002>. Acesso em 15 de março 2017.

TRADING ECONOMICS. *Ease of Doing Business*. 2018. Disponível em: <<https://tradingeconomics.com/country-list/ease-of-doing-business>>. Acesso em 19 de março 2018.

UNESCO. *Liberdade de Expressão no Brasil*. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/freedom-of-expression/>>. Acesso em 18 de março 2018.

UNITED NATIONS (UN), *International Migration Report 2017*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. 2017.

UOL. *Desemprego pode recolocar Brasil no Mapa da Fome, diz líder do órgão da ONU para alimentação*. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/11/06/desemprego-pode-recolocar-brasil-no-mapa-da-fome-diz-lider-do-orgao-da-onu-para-alimentacao.htm>>. Acesso em 19 de março 2018.

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra. *Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais*. UNOPAR, 2014.

VÂNIA, Lúcia. Êxodo: cérebros que se vão. *Diario da Manhã*. 28 fevereiro 2016. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/opiniaio/2016/02/exodo-cerebros-que-se-vaio.html>>. Acesso em 27 de fevereiro 2017.

VIEIRA, N. J. W. *Viagem a “Mojave-Óki”! Uma trajetória na identificação das altas*

habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2005.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Ministério de Educação MEC. SEESP. Brasília, Brasil. 2007.

_____. *A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades / superdotação*. IV Encontro Nacional do CONBRASD. I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação. IV Seminário sobre Altas Habilidades / Superdotação da UFPR. 2014.

_____. *A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas*. Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 9 n.16. 2003.

VIRZINTAITE, R; JUCEVICIENE, P. Brain Drain Causes and Consequences: Country In-transition Perspective. *Engineering Economics*, 4(39), pp. 60-66. 2004.

WICKRAMASEKARA, P. *Policy Responses to Skilled Migration: Retention, Return, and Circulation*. Geneva: Social Protection Sector, International Migration Programme, International Labor Office. 2002.

WORLD BANK. *Ease of Doing Business*. Trading Economics. 2017. Disponível em: <<https://tradingeconomics.com/country-list/ease-of-doing-business>>. Acesso em 12 de junho 2018.

ZHANG, Qiantao; LUCEY, Brian. Globalization, the mobility of skilled workers, and economic growth: constructing a novel brain/drain index for European countries. *Journal of the knowledge economy*, p 1-23, 2017.

9 ANEXOS

ANEXO 01

THE MYTHS

- The gifted child will necessarily have a good income at school
- Giftedness is synonymous with genius
- Giftedness is a rare phenomenon
- For the gifted students everything is easy

ASYNCHRONY

Defined as "lack of synchronization in the rhythms of intellectual, emotional and motor development compared to development considered normal" (FREITAS, PÉREZ, 2016, p.14). Thus, some features related to asynchronism are: the preference to relate to older or younger people; the feeling of difference in their way of thinking, feeling or acting in relation to others; the preference to work or study alone; independence and autonomy; the highest level of requirement and perfectionism; very high observation capacity; and the precocity and taste of reading.

REFERENCES

ABAD, Alberto; ABAD, Thais. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. *Revista Foco*. V. 8, nº 2, 2015.

BRASIL. *Censo Nacional da Educação Básica 2016*. INEP Brasil.

CLINE, S; SCHWARTZ, D. *Diverse populations of gifted children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999.

FREITAS, Sonia; PÉREZ, Susana. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprendere, 131 p, 2016.

NEGRINI, T. et al. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial* n. 32, 273-284, 2008.

ROCHA, Alberto, et al. *Altas Capacidades e Superdotação. Compreender, identificar, atuar. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Superdotação (ANEIS), 1ª edição 2017.*



GIFTEDNESS AND TALENTS

“Dissolving the obstacles”



BORDER BOOK

Oiapoque

2018

Author:

Psychologist Alberto Abad

Advisor:

PHD Handerson Joseph



UNIVERSIDAD FEDERAL DO AMAPÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE FRONTEIRA- PPGEF

NATIONAL STATISTICS

The Brazilian Association for the Gifted in Rio Grande do Sul estimates an index of 7.78% of students with gifted characteristics in Brazil (NEGRINI, 2008). If we consider that the school census of basic education reports the existence of 15,751 gifted pupils in ordinary classes out of a total of 48.8 million registered enrolments (INEP BRASIL, 2016), we can deduce that more than two million gifted and talented students in Brazil (ABAD, 2015) are missing only in basic education. This lack of identification can lead them to giftedness drain phenomenon or mobility of gifted people, looking for opportunities in another country.



(Gagné's DMGT Model, translated by The Author)

CHARACTERISTICS

Among the most frequently encountered characteristics (CLINE, SCHWARTZ, 1999): creativity and imagination; initiative, leadership and good memory; advanced vocabulary and richness of verbal expression; high energy level. However, in relation to their emotional and social characteristics, their concern and the tendency to add elements of ethics or morality to certain situations of everyday life are highlighted, which results in difficulties in social relations; resistance to authority; refusal to perform routine tasks; and the intensity of the emotions.

FRANÇOYS GAGNÉ'S DMGT MODEL

For Gagné, giftedness indicates the possession and use of skills that are naturally expressed in a field of knowledge. The model identifies four fitness areas that can be developed over time. Hence the importance of timely identification to develop these talents: "Effective and systematic learning and training of skills enables skills development, gradually increasing talent" (ROCHA, 2017, p.10).

MITOS

- El(la) niño(a) superdotado(a) tendrá un buen rendimiento escolar
- La superdotación es sinónimo de genialidad
- El superdotado es un fenómeno raro
- Para alumnos con Altas Capacidades todo es fácil, no necesitan esforzarse

DISINCRONIA

Definida como "la carencia de sincronización en los ritmos de desarrollo intelectual, afectivo y motor en relación con el desarrollo considerado 'normal'" (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 14). Así, algunos rasgos relacionados a la disincronía son: la preferencia por relacionarse con personas mayores o más jóvenes que ellas; el sentimiento de diferencia, en su forma de pensar, sentir o actuar en relación a las demás personas; la preferencia de trabajar o estudiar solos; la independencia y autonomía; el nivel de exigencia más elevado y el perfeccionismo; la capacidad de observación elevada; y la precocidad y gusto por la lectura.

REFERENCIAS

ABAD, Alberto; ABAD, Thais. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. *Revista Foco*. V. 8, nº 2, 2015.

BRASIL. Censo Nacional da Educação Básica 2016. INEP/Brasil.

CLINE, S. SCHWARTZ, D. *Diverse populations of gifted children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999.

FREITAS, Sonia; PÉREZ, Susana. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 121 p, 2016.

NEGRINI, T. et al. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial* n. 32, 273-304, 2008.

ROCHA, Alberto, et al. *Altas Capacidades e Sobredotação. Compreender, identificar, atuar. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), 1ª edição 2017.*



ALTAS CAPACIDADES / SUPERDOTACIÓN Y TALENTO

"Disolviendo Barreras"



FOLDER FRONTERIZO

Oiapoque
2018

Autor:
Psicólogo Alberto Abad
Orientador:
Doutor Handerson Joseph



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE FRONTEIRA- PPGF

ESTADÍSTICAS NACIONALES

La Asociación Brasileña para superdotados de Rio Grande do Sul estima un índice de 7,78% de alumnos con indicadores Altas Capacidades/Superdotação (AC/SD) en Brasil (NEGRINI, 2008). Si consideramos que el Censo Escolar de la Educación Básica informa la existencia de 15,751 alumnos con AC/SD en clases regulares de un total de 48,8 millones de matrículas registradas (INEP BRASIL, 2016), podemos inferir que faltan más de dos millones de alumnos talentosos AC/SD a ser identificados en Brasil (ABAD, 2015) solo en la Educación Básica. Esa falta de identificación puede ocasionar el fenómeno de *giftedness drain* o movilidad de AC/SD, buscando oportunidades en otro país.

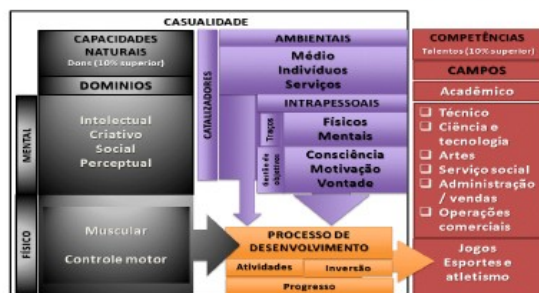


CARACTERÍSTICAS

Entre las características más frecuentemente encontradas (CLINE; SCHWARTZ, 1999) se destacan: creatividad e imaginación; iniciativa, liderazgo y buena memoria; vocabulario avanzado y riqueza de expresión verbal; alto nivel de energía. Sin embargo, en lo que corresponde a sus características emocionales y sociales se destaca su preocupación y la tendencia de incurrir a una edad más joven componentes de ética o moral ante algunas situaciones de la vida diaria, lo que se traduce en dificultades en relaciones sociales; resistencia a la autoridad; rechazo para realizar tareas rutinarias; e intensidad de emociones.

MODELO DE DMGT FRANÇOYS GAGNÉ

Para el autor, las AC/SD indican la posesión e uso de aptitudes que de forma natural son expresadas en algún área de conocimiento. El modelo identifica cuatro dominios de aptitud que pueden ser desarrollados con el tiempo. Así la importancia de la oportuna identificación de AC/SD para desarrollar esos talentos: "el aprendizaje y la práctica eficaz e sistemática de las aptitudes permiten el desarrollo de competencias, facilitando progresivamente el talento en una determinada área" (ROCHA, 2017, p. 10).



(Modelo de desenvolvimento das Altas Capacidades e de Talento – DMGT de Gagné, tradução del autor)

LES MYTHES

- L'enfant doué aura nécessairement un bon revenu à l'école
- La douance est synonyme de génie
- Le surdoué est un phénomène rare
- Pour les étudiants ayant de grandes capacités, tout est facile

ASYNCHRONIE

Défini comme «de manque de synchronisation dans les rythmes de développement intellectuel, affectif et moteur par rapport au développement considéré comme normal» (FREITAS, PÉREZ, 2016, p.14). Ainsi, certaines caractéristiques liées à l'asynchronisme sont: la préférence de se rapporter à des personnes plus âgées ou plus jeunes qu'eux; le sentiment de différence dans leur façon de penser, de sentir ou d'agir par rapport aux autres; la préférence de travailler ou d'étudier seul; indépendance et autonomie; le plus haut niveau d'exigence et de perfectionnisme; capacité d'observation très élevée; et la précocité et le goût de la lecture.

RÉFÉRENCES

- ABAD, Alberto; ABAD, Thais. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. *Revista Foco*. V. 8, n.º 2, 2015.
- BRASIL. *Censo Nacional da Educação Básica 2016*. INEP Brasil.
- CLINE, S; SCHWARTZ, D. *Diverse populations of gifted children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999.
- FREITAS, Sônia; PÉREZ, Susana. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprendere, 121 p. 2016.
- NEGRINI, T. et al. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial* n. 32, 273-284, 2008.
- ROCHA, Alberto, et al. *Altas Capacidades e Sobredotação. Compreender, identificar, atuar. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), 1ª edição 2017.*



SURDOUANCE ET TALENTS

“Em Dissoudre les obstacles”



BORDER DOSSIER

Oiapoque

2018

Auteur:
Psicólogo Alberto Abad
Conseiller:
Docteur Handerson Joseph

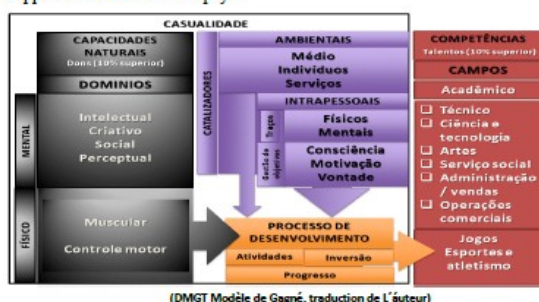


UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE FRONTEIRA- PPGEF

STATISTIQUES NATIONALES

L'Association brésilienne pour les surdoués de Rio Grande do Sul estime un indice de 7,78% des étudiants ayant des caractéristiques surdoués au Brésil (NEGRINI, 2008). Si nous considérons que le recensement scolaire de l'éducation de base rapporte l'existence de 15 751 élèves surdoués dans les classes ordinaires sur un total de 48,8 millions d'inscriptions enregistrées (INEP BRASIL, 2016), nous pouvons déduire qu'il manque plus de deux millions d'élèves surdoués et talentueux à identifier au Brésil (ABAD, 2015) uniquement dans l'éducation de base. Ce manque d'identification peut les conduire au phénomène de *giftedness drain* ou mobilité de surdoués, à la recherche d'opportunités dans un autre pays.



CARACTÉRISTIQUES

Parmi les caractéristiques les plus fréquemment rencontrées (CLINE, SCHWARTZ, 1999): créativité et imagination; initiative, leadership et bonne mémoire; vocabulaire avancé et richesse de l'expression verbale; niveau d'énergie élevé. Cependant, en relation avec leurs caractéristiques émotionnelles et sociales, leur préoccupation et la tendance à ajouter des éléments d'éthique ou de moralité à certaines situations de la vie quotidienne sont mises en évidence, ce qui se traduit par des difficultés dans les relations sociales; résistance à l'autorité; refus d'effectuer des tâches de routine; et l'intensité des émotions.

DMGT MODÈLE DE FRANÇOYS GAGNÉ

Pour Gagné, le surdouance indique la possession et l'utilisation des compétences qui sont naturellement exprimées dans un domaine de connaissance. Le modèle identifie quatre domaines de fitness qui peuvent être développés au fil du temps. D'où l'importance de l'identification opportune pour développer ces talents: «l'apprentissage et la formation efficaces et systématiques des compétences permettent le développement des compétences, augmentant progressivement les talents» (ROCHA, 2017, p. 10).

MITOS

- A criança superdotada necessariamente terá um bom rendimento na escola
- A superdotação é sinônimo de genialidade
- O superdotado é um fenômeno raro
- Para alunos com Altas Habilidades tudo é fácil, portanto não precisam se esforçar

ASSINCRONISMO

Definido como “a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado ‘normal’” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 14). Assim, alguns traços atrelados ao assincronismo são: a preferência por relacionar-se com pessoas mais velhas ou mais novas que elas; o sentimento de diferença, na sua forma de pensar, sentir ou agir em relação às demais pessoas; a preferência de trabalhar ou estudar sozinho; a independência e autonomia; o nível de exigência mais elevado e perfeccionismo; a capacidade de observação muito elevada; e a precocidade e gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Alberto; ABAD, Thais. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. *Revista Foco*. V. 8, nº 2. 2015.
- BRASIL. *Censo Nacional da Educação Básica 2016*. INEP Brasil.
- CLINE, S.; SCHWARTZ, D. *Diverse populations of gifted children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999.
- FREITAS, Sonia; PÉREZ, Susana. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 121 p. 2016.
- NEGRINI, T. et al. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial* n. 32, 273-284. 2008.
- ROCHA, Alberto, et al. *Altas Capacidades e Superdotação. Compreender, identificar, atuar*. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Superdotação (ANEIS), 1ª edição 2017.



ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO E TALENTO

“Dissolvendo Barreiras”



FOLDER FRONTEIRIÇO

Oiapoque

2018

Autor:
Psicólogo Alberto Abad

Orientador:
Doutor Handerson Joseph



UNIVERSIDAD FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
DE FRONTEIRA- PPGEF



ESTATÍSTICAS NACIONAIS

A Associação Brasileira para superdotados do Rio Grande do Sul estima um índice de 7,78% de alunos com indicativos Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil (NEGRINI, 2008). Se considerarmos que o Censo Escolar da Educação Básica informa a existência de 15,751 alunos com AH/SD em classes regulares de um total de 48,8 milhões de matrículas registradas (INEP BRASIL, 2016), podemos inferir que faltam mais de dois milhões de alunos talentosos AH/SD a serem identificados no Brasil (ABAD, 2015) só na Educação Básica. Essa falta de identificação pode levar-nos ao fenômeno de *giftedness drain* ou mobilidade de AH/SD, a procura de oportunidades em outro país.



(Modelo de desenvolvimento das Altas Capacidades e do Talento - DMGT de Gagné, tradução do autor)

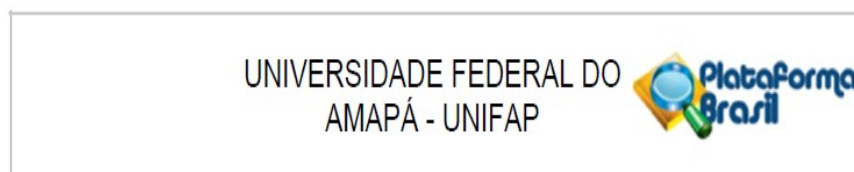
CARACTERÍSTICAS

Dentre as características mais frequentemente encontradas (CLINE; SCHWARTZ, 1999) salientam-se: criatividade e imaginação; iniciativa, liderança e boa memória; vocabulário avançado e riqueza de expressão verbal; alto nível de energia. Contudo, no relativo a suas características emocionais e sociais destaca-se a sua preocupação e a tendência de agregar mais cedo componentes da ética ou da moral diante de algumas situações na vida diária, o que se traduz em dificuldades em relacionamentos sociais; resistência a autoridade; recusa em realizar tarefas rotineiras; e intensidade de emoções.

MODELO DE DMGT FRANÇOYS GAGNÉ

Para o autor, as AH/SD indicam a posse e uso de aptidões que de forma natural são expressadas em alguma área do conhecimento. O modelo identifica quatro domínios de aptidão que podem ser desenvolvidos no tempo. Daí a importância da oportuna identificação das AH/SD para desenvolver esses talentos: “a aprendizagem e o treino eficaz e sistemático das aptidões permitem o desenvolvimento de competências, fazendo emergir progressivamente o talento numa determinada área de realização” (ROCHA, 2017, p. 10).

ANEXO 02



Continuação do Parecer: 2.546.112

| | | | | |
|---|----------------|------------------------|---------------------------------------|--------|
| Cronograma | Cronograma.pdf | 01/03/2018 09:56:57 | Alberto Martin Antonio Padron Abad | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 01/03/2018 09:55:51 | Alberto Martin Antonio Padron Abad | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 15 de Março de 2018

Assinado por:
Anneli Mercedes Celis de Cárdenas
(Coordenador)

ANEXO 03

| LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (LIVIAH/SD) | | | |
|---|-------|---|-------|
| DATA | / /20 | ESCOLA | |
| DISCIPLINA | | ANO | TURMA |
| NOME DO PROFESSOR | | | |
| FONE | | E-MAIL | |
| Pense em cada um dos seus alunos antes de responder. Indique, para cada questão, APENAS os nomes dos/das DOIS/DUAS alunos/as que mais se destacam em cada uma. O nome de um/a aluno/a pode ser indicado em várias questões. Não é necessário indicar o nome de todos os alunos de sua turma. | | | |
| 1. Têm interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas. | | 17. Ficam chateados/as quando têm que repetir um exercício de algo que já sabem. | |
| 2. São mais independentes e fazem as coisas sozinhos/as. | | 18. Descobrem novos e diferentes caminhos para solucionar problemas. | |
| 3. Têm mais senso de humor. | | 19. São muito exigentes e críticos/as consigo mesmos/as e não ficam satisfeitos/as com o que fazem. | |
| 4. São mais perfeccionistas. | | 20. Não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhes interessa. | |
| 5. São mais observadores/as que seus colegas. | | 21. São persistentes nas atividades que lhes interessam e buscam concluir as tarefas. | |
| 6. Se expressam melhor e convencem os outros com seus argumentos. | | 22. Sempre preferem atividades desafiadoras. | |
| 7. Mais se destacam pela sua memória. | | 23. Os/As mais isolados/as da turma. | |
| 8. Têm muitas informações sobre temas de seu interesse. | | 24. Os/as mais desmotivados/as e/ou entediados/as. | |
| 9. Conhecem palavras mais difíceis e complexas que seus colegas. | | 25. Mais se destacam em uma das seguintes áreas ou disciplinas: | |
| 10. Tentam descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes. | | Linguística (português, língua estrangeira, literatura) | |
| 11. Aprendem mais rápido que seus colegas. | | Naturalista (ciências, biologia, física, química) | |
| 12. Têm pensamento abstrato mais desenvolvido. | | Lógico-matemática (Matemática) | |
| 13. As ideias que propõem são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais. | | História | |
| 14. São muito curiosos/as. | | Geografia | |
| 15. Têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes. | | Filosofia | |
| 16. São muito imaginativos/as e inventivos/as. | | Outra área ou disciplina. Qual? | |

ANEXO 04

| LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ÁREA ARTÍSTICA (LIVIAHSD-AA) | | | | | | |
|--|---|-----|---|-----|--|-------|
| DATA | / | /20 | ESCOLA | | | |
| DISCIPLINA | | | | ANO | | TURMA |
| NOME DO/A DOCENTE | | | | | | |
| FONE | | | E-MAIL | | | |
| Pense em cada um dos seus alunos antes de responder. Indique, para cada questão, APENAS os nomes dos/das DOIS/DUAS alunos/as que mais se destacam em cada uma. O nome de um/a aluno/a pode ser indicado em várias questões. Não é necessário indicar o nome de todos os alunos de sua turma. | | | | | | |
| 1. Têm interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas. | | | 19. São muito exigentes e críticos/as consigo mesmos/as e nunca ficam satisfeitos/as com o que fazem. | | | |
| 2. São mais independentes e fazem as coisas sozinhos/as. | | | 20. Não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhes interessa. | | | |
| 3. Têm mais senso de humor. | | | 21. São persistentes nas atividades que lhes interessam e buscam concluir as tarefas. | | | |
| 4. São mais perfeccionistas. | | | 22. Sempre preferem atividades desafiadoras. | | | |
| 5. São mais observadores/as que seus colegas. | | | 23. Os/as mais isolados/as da turma. | | | |
| 6. Se expressam melhor e convencem os outros com seus argumentos. | | | 24. Os/as mais desmotivados/as e/ou entediados/as. | | | |
| 7. Mais se destacam pela sua memória. | | | 25. Mais se destacam em uma das seguintes áreas ou disciplinas: | | | |
| 8. Têm muitas informações sobre temas de seu interesse. | | | Desenho | | | |
| 9. Conhecem palavras mais difíceis e mais complexas que seus colegas. | | | Pintura | | | |
| 10. Tentam descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes. | | | Escultura | | | |
| 11. Aprendem mais rápido que seus colegas. | | | Fotografia | | | |
| 12. Têm pensamento abstrato mais desenvolvido. | | | Composição musical | | | |
| 13. As ideias que propõem são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais. | | | Canto | | | |
| 14. São muito curiosos/as. | | | Dança | | | |
| 15. Têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes. | | | Interpretação musical (instrumentos musicais) | | | |
| 16. São muito imaginativos/as e inventivos/as. | | | Representação teatral | | | |
| 17. Ficam chateados/as quando têm que repetir um exercício de algo que já sabem. | | | Computação gráfica | | | |
| 18. Descobrem novos e diferentes caminhos para solucionar problemas. | | | Outra atividade relacionada à área artística. Qual? | | | |

© Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas (2016)

ANEXO 05

| LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ÁREA CORPORAL CINESTÉSICA (LIVIAHSD-ACC) | | | | | |
|--|---|-----|--------|---|-------|
| DATA | / | /20 | ESCOLA | | |
| DISCIPLINA | | | | ANO | TURMA |
| NOME DO/A DOCENTE | | | | | |
| FONE | | | | E-MAIL | |
| Pense em cada um dos seus alunos antes de responder. Indique, para cada questão, APENAS os nomes dos/das DOIS/DUAS alunos/as que mais se destacam em cada uma. O nome de um/a aluno/a pode ser indicado em várias questões. Não é necessário indicar o nome de todos os alunos de sua turma. | | | | | |
| 1. Têm interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas. | | | | 19. São muito exigentes e críticos/as consigo mesmos/as e nunca ficam satisfeitos/as com o que fazem. | |
| 2. São mais independentes e fazem as coisas sozinhos/as. | | | | 20. Não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhes interessa. | |
| 3. Têm mais senso de humor. | | | | 21. São persistentes nas atividades que lhes interessam e buscam concluir as tarefas. | |
| 4. São mais perfeccionistas. | | | | 22. Sempre preferem atividades desafiadoras. | |
| 5. São mais observadores/as que seus colegas. | | | | 23. Os/as mais isolados/as da turma. | |
| 6. Se expressam melhor e convencem os outros com seus argumentos. | | | | 24. Os/as mais desmotivados/as e/ou entediados/as. | |
| 7. Mais se destacam pela sua memória. | | | | 25. Mais se destacam em uma das seguintes áreas ou disciplinas: | |
| 8. Têm muitas informações sobre temas de seu interesse. | | | | Futebol | |
| 9. Conhecem palavras mais difíceis e complexas que seus colegas. | | | | Basquete | |
| 10. Tentam descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes. | | | | Handebol | |
| 11. Aprendem mais rápido que seus colegas. | | | | Voleibol | |
| 12. Têm pensamento abstrato mais desenvolvido. | | | | Natação | |
| 13. As ideias que propõem são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais. | | | | Corrida | |
| 14. São muito curiosos/as. | | | | Salto | |
| 15. Têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes. | | | | Tênis | |
| 16. São muito imaginativos/as e inventivos/as. | | | | Ginástica olímpica | |
| 17. Ficam chateados/as quando têm que repetir um exercício de algo que já sabem. | | | | Skate | |
| 18. Descobrem novos e diferentes caminhos para solucionar problemas. | | | | Outra atividade relacionada à área corporal-cinestésica. Qual? | |

© Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas (2016)

ANEXO 06

| QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ALUNO (QIAHSD - A) | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------|-----------------|------------------------|----|------------|--------|----------|------|-------|-----|--|------------------------------|
| NOME | | | | | | IDADE | | DATA | / | /20 | | |
| NOME DO PAI | | | | | | | | | | | | |
| NOME DA MÃE | | | | | | | | | | | | |
| ENDEREÇO | | | | | | | | | | | | |
| BAIRRO | | | | | CIDADE | | | | | | | |
| TELEFONE(S) | | | | | | E-MAIL | | | | | | |
| ESCOLA | | | | | | | ANO | | TURMA | | | |
| 1. Sexo do entrevistado | Masculino | | Feminino | | 2. Idade | | anos | | meses | | | |
| 3. Em casa, você tem acesso a: | TV | | DVD | | Computador | | Internet | | | | | |
| 4. Fora de casa, você tem acesso a: | TV | | DVD | | Computador | | Internet | | | | | |
| CARACTERÍSTICAS GERAIS | | | | | | | | | | | | |
| 5. Com quantos anos você começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)? | | | | | | | | | | | | |
| 6. Le por seu próprio interesse, fora as exigências da escola? Quantas horas/semana? | | | | | | | | | | | | |
| 7. Sobre que assuntos mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer? | | | | | | | | | | | | |
| 1. | | | | 3. | | | | | | | | |
| 2. | | | | 4. | | | | | | | | |
| 8. Que idade têm seus/suas 4 melhores amigos/as? | | | | | | 1. | 2. | 3. | 4. | | | |
| 9. Em quais áreas esse/a aluno/a é um/uma dos/das melhores da sua turma? Indique as 4 primeiras, por ordem de importância. | | | | | | | | | | 1° | | Marque a opção mais adequada |
| 1. Política | 8. Esportes | 15. Memória | 22. Língua estrangeira | | | | | | | 2° | Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre | |
| 2. Mitologia | 9. Astronomia | 16. Abstração | 23. Matemática | | | | | | | | | |
| 3. História | 10. Liderança | 17. Música | 24. Português | | | | | | | 3° | | |
| 4. Química | 11. Cinema | 18. Geografia | 25. Planejamento | | | | | | | | | |
| 5. Física | 12. Criatividade | 19. Comunicação | 26. Arqueologia | | | | | | | 4° | | |
| 6. Dança | 13. Escultura | 20. Fotografia | 27. Outra. Qual? | | | | | | | | | |
| 7. Biologia | 14. Observação | 21. Pintura | | | | | | | | | | |
| 10. Sente-se diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir? | | | | | | | | | | | | |
| 11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a? | | | | | | | | | | | | |
| 12. Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas? | | | | | | | | | | | | |
| 13. É independente e faz as coisas sozinho/a? | | | | | | | | | | | | |
| 14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais? | | | | | | | | | | | | |
| 15. Se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça? | | | | | | | | | | | | |
| 16. É perfeccionista? | | | | | | | | | | | | |
| 17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem? | | | | | | | | | | | | |
| 18. Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia? | | | | | | | | | | | | |
| HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA | | | | | | | | | | | | |
| 19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse? | | | | | | | | | | | | |
| 20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse? | | | | | | | | | | | | |
| 21. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade? | | | | | | | | | | | | |
| 22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte? | | | | | | | | | | | | |
| 23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas? | | | | | | | | | | | | |
| 24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo? | | | | | | | | | | | | |
| 25. Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem? | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 26. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes? | | | | | |
| 27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma? | | | | | |
| 28. Aprende mais rápido que seus colegas? | | | | | |
| 29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica? | | | | | |
| 30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido? | | | | | |
| CRIATIVIDADE | | | | | |
| 31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais? | | | | | |
| 32. É muito curioso/a? | | | | | |
| 33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes? | | | | | |
| 34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer? | | | | | |
| 35. Gosta de enfrentar desafios? | | | | | |
| 36. É muito imaginativo/a e inventivo/a? | | | | | |
| 37. É sensível às coisas bonitas? | | | | | |
| 38. É inconformista e não se importa em ser diferente? | | | | | |
| 39. Sabe compreender ideias diferentes das suas? | | | | | |
| 40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe? | | | | | |
| 41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas? | | | | | |
| 42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda? | | | | | |
| 43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? | | | | | |
| 44. Seus cadernos são completos e organizados? | | | | | |
| 45. Gosta de cumprir regras? | | | | | |
| COMPROMETIMENTO COM A TAREFA | | | | | |
| 46. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa? | | | | | |
| 47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz? | | | | | |
| 48. Insiste em buscar soluções para os problemas? | | | | | |
| 49. Tem sua própria organização? | | | | | |
| 50. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções? | | | | | |
| 51. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa? | | | | | |
| 52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa? | | | | | |
| 53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade? | | | | | |
| 54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade? | | | | | |
| 55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade? | | | | | |
| 56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas? | | | | | |
| 57. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas? | | | | | |
| 58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações? | | | | | |
| LIDERANÇA | | | | | |
| 59. É autossuficiente? | | | | | |
| 60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)? | | | | | |
| 61. É cooperativo/a com os demais? | | | | | |
| 62. Tende a organizar o grupo? | | | | | |
| 63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos? | | | | | |

| ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|----------|---------------|------------------------|----------|----------|---|--|--------------------|-----------|----------|----------|---------------|-----------|-----------------|
| Já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes? | Participou em nível | | | Ganhou prêmio em nível | | | 76. Alguém já disse, ou você acha que tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas? | | | | | | | | |
| | estadual | nacional | internacional | municipal | estadual | nacional | internacional | 1. Escultura | 2. Desenho/pintura | 3. Música | 4. Dança | 5. Canto | 6. Fotografia | 7. Teatro | 8. Outra. Qual? |
| 64. Futebol | | | | | | | | (Se respondeu que sim) | | | | | | Sim | Não |
| 65. Vôlei | | | | | | | | 77. Já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)? | | | | | | | |
| 66. Basquete | | | | | | | | 78. Estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.? | | | | | | | |
| 67. Skate | | | | | | | | 79. Trocaria essa atividade por alguma outra? | | | | | | | |
| 68. Handebol | | | | | | | | Qual e por quê? | | | | | | | |
| 69. Ginástica Olímpica | | | | | | | | | | | | | | | |
| 70. Natação | | | | | | | | | | | | | | | |
| 71. Artes marciais | | | | | | | | | | | | | | | |
| 72. Tênis | | | | | | | | | | | | | | | |
| 73. Outra. Qual? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 74. Se respondeu sim, quantas horas por semana dedica ao treinamento nesta área ou atividade esportiva? | | | | | | | 80. Quantas horas por semana você dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade (música, canto, teatro, dança, desenho, pintura, escultura, etc.)? | | | | | | | | |
| Até 5 | | | | | | | Até 5 | | | | | | | | |
| 5-10 | | | | | | | 5-10 | | | | | | | | |
| 10-20 | | | | | | | 10-20 | | | | | | | | |
| + de 20 | | | | | | | + de 20 | | | | | | | | |
| 75. Trocaria a atividade esportiva (futebol, vôlei, basquete, etc.) por outra atividade? | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sim | | | | | | | | | | | | | | | |
| Não | | | | | | | | | | | | | | | |

© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2016)

ANEXO 07

| QUESTIONARIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - RESPONSÁVEIS (QIIAHS - R) | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------------------|--|-----------------|--|------------------------|--|---------|--|----------|--|---|--|----------|--|
| Responda ao questionário considerando o comportamento de seu/sua filho/a nas atividades de interesse dele/a, não necessariamente na escola. | | | | | | | | | | | | | | | |
| NOME DO/A FILHO/A | | | | IDADE | | DATA | | / / 20 | | | | | | | |
| SEU NOME | | | | ESTADO CIVIL | | | | | | | | | | | |
| IDADE | | ATÉ QUE ANO VOCÊ CURSOU | | | | | | | | | | | | | |
| PROFISSÃO | | | | OCUPAÇÃO | | | | | | | | | | | |
| ENDEREÇO | | | | | | | | | | | | | | | |
| BAIRRO | | | | CIDADE | | | | | | | | | | | |
| FONE(S) | | | | E-MAIL | | | | | | | | | | | |
| 1. Parentesco com o/a aluno/a | | Mãe | | Pai | | Outro | | Qual? | | | | | | | |
| 2. Quantas pessoas moram na residência? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Renda familiar total mensal (todos os familiares da residência) (salários, aposentadorias, aluguéis, etc.) em salários mínimos (SM) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Menos de 1 SM | | 1-3 SM | | 3-5 SM | | 5-7 SM | | 7-10 SM | | 10-15 SM | | +15 SM | | | |
| 4. Aparelhos na casa | | TV | | DVD | | TV Cabo | | PC | | Telefone | | Celular | | Internet | |
| CARACTERÍSTICAS GERAIS | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Ele/ela le por interesse próprio, fora as exigências da escola? Quantas horas/semana? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Sobre que assuntos seu/sua filho/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. | | | | 3. | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | 4. | | | | | | | | | | | |
| 8. Que idade têm os/as 4 melhores amigos/as dele/dela? | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | | | | | | |
| 9. Em quais áreas seu filho/a é um/uma dos/das melhores da sua turma? Indique as 4 primeiras, por ordem de importância. | | | | | | | | | | 1° | | Marque a opção mais adequada Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre | | | |
| 1. Política | | 8. Esportes | | 15. Memória | | 22. Língua estrangeira | | 2° | | | | | | | |
| 2. Mitologia | | 9. Astronomia | | 16. Abstração | | 23. Matemática | | 3° | | | | | | | |
| 3. História | | 10. Liderança | | 17. Música | | 24. Português | | 4° | | | | | | | |
| 4. Química | | 11. Cinema | | 18. Geografia | | 25. Planejamento | | | | | | | | | |
| 5. Física | | 12. Criatividade | | 19. Comunicação | | 26. Arqueologia | | | | | | | | | |
| 6. Dança | | 13. Escultura | | 20. Fotografia | | 27. Outra. Qual? | | | | | | | | | |
| 7. Biologia | | 14. Observação | | 21. Pintura | | | | | | | | | | | |
| 10. Seu/sua filho/a se sente diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Seu/sua filho/a prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. Seu/sua filho/a prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13. Seu/sua filho/a é independente e faz as coisas sozinho/a? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14. Seu/sua filho/a tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. Seu/sua filho/a se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. Seu/sua filho/a é perfeccionista? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. Ele/a é mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. Seu/sua filho/a gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia? | | | | | | | | | | | | | | | |
| HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. A memória dele/a é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. Ele/ela tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. Seu/sua filho/a conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. Ele/a tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. Seu/sua filho/a aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas? | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. Seu/sua filho/a percebe facilmente as relações entre as partes e o todo? | | | | | | | | | | | | | | | |

| Marque a opção mais adequada | | | | | |
|---|-------|-----------|----------|----------------|--------|
| | Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 25. Normalmente, seu/sua filho/a aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade? | | | | | |
| 26. Seu/sua filho/a tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes? | | | | | |
| 27. As notas ou conceitos do/a seu/sua filho/a na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma? | | | | | |
| 28. Seu/sua filho/a aprende mais rápido que seus colegas? | | | | | |
| 29. Seu/sua filho/a se adapta facilmente a situações novas ou as modifica? | | | | | |
| 30. Seu/sua filho/a tem um pensamento abstrato muito desenvolvido? | | | | | |
| CRIATIVIDADE | | | | | |
| 31. As ideias que ele/ela propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais? | | | | | |
| 32. Seu/sua filho/a é muito curioso/a? | | | | | |
| 33. Seu/sua filho/a tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes? | | | | | |
| 34. Seu/sua filho/a gosta de arriscar para conseguir algo que quer? | | | | | |
| 35. Ele/a gosta de enfrentar desafios? | | | | | |
| 36. Ele/ela é muito imaginativo/a e inventivo/a? | | | | | |
| 37. Ele/a é sensível às coisas bonitas? | | | | | |
| 38. Seu/sua filho/a é inconformista e não se importa em ser diferente? | | | | | |
| 39. Seu/sua filho/a sabe compreender ideias diferentes das suas? | | | | | |
| 40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe? | | | | | |
| 41. Ele/a descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas? | | | | | |
| 42. Ele/ela é questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda? | | | | | |
| 43. Ele/a presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? | | | | | |
| 44. Os cadernos escolares dele/a são completos e organizados? | | | | | |
| 45. Ele/a gosta de cumprir regras? | | | | | |
| COMPROMETIMENTO COM A TAREFA | | | | | |
| 46. Seu/sua filho/a dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa? | | | | | |
| 47. Seu/sua filho/a é muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz? | | | | | |
| 48. Seu/sua filho/a insiste em buscar soluções para os problemas? | | | | | |
| 49. Ele/a tem sua própria organização? | | | | | |
| 50. Seu/sua filho/a é muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções? | | | | | |
| 51. Ele/a precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa? | | | | | |
| 52. Seu/sua filho/a deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa? | | | | | |
| 53. Seu/sua filho/a sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade? | | | | | |
| 54. Seu/sua filho/a sabe estabelecer prioridades com facilidade? | | | | | |
| 55. Ele/a consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade? | | | | | |
| 56. Ele/ela é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas? | | | | | |
| 57. Seu/sua filho/a é interessado/a e eficiente na organização de tarefas? | | | | | |
| 58. Ele/ela sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações? | | | | | |
| LIDERANÇA | | | | | |
| 59. Seu/sua filho/a é autossuficiente? | | | | | |
| 60. Seu/sua filho/a é escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)? | | | | | |
| 61. Ele/ela é cooperativo/a com os demais? | | | | | |
| 62. Ele/ela tende a organizar o grupo? | | | | | |
| 63. Ele/ela sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos? | | | | | |

| ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS | | | | | | | | | |
|---|---------------------|----------|---------------|------------------------|----------|----------|---|--|--------------------|
| Seu/sua filho/a já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes? | Participou em nível | | | Ganhou prêmio em nível | | | 75. Seu/sua filho/a tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas? | | |
| | estadual | nacional | internacional | municipal | estadual | nacional | internacional | 1. Escultura | 2. Desenho/pintura |
| | | | | | | | | 3. Música | 4. Dança |
| | | | | | | | | 5. Canto | 6. Fotografia |
| | | | | | | | | 7. Teatro | 8. Outra. Qual? |
| | | | | | | | | (Se respondeu que sim) | |
| | | | | | | | | Sim | Não |
| 64. Futebol | | | | | | | | 76. Ele/ela já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)? | |
| 65. Vôlei | | | | | | | | 77. Ele/ela estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.? | |
| 66. Basquete | | | | | | | | 78. Quantas horas por semana seu/sua filho/a dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade (música, canto, teatro, dança, desenho, pintura, escultura, etc.)? | |
| 67. Skate | | | | | | | | Até 5 | 5-10 |
| 68. Handebol | | | | | | | | 10-20 | + de 20 |
| 69. Ginástica Olímpica | | | | | | | | © Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2016) | |
| 70. Natação | | | | | | | | | |
| 71. Artes marciais | | | | | | | | | |
| 72. Tênis | | | | | | | | | |
| 73. Outra. Qual? | | | | | | | | | |
| 74. Se respondeu sim, quantas horas por semana ele/a dedica ao treinamento nesta área ou atividade esportiva? | | | | | | | | | |
| Até 5 | 5-10 | 10-20 | + de 20 | | | | | | |

ANEXO 08

| QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - PROFESSOR (QIIAHS - Pr) | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|------------------|-------------|-----------------|----------------|------------------------|-----------|-----|--|------------------------------|--|--|--|
| NOME DO/DA ALUNO/A | | | IDADE | | | DATA / /20 | | | | | | | |
| SEU NOME | | | | | | IDADE | | | | | | | |
| DISCIPLINA | | | FORMAÇÃO | | | | | | | | | | |
| ESCOLA | | | ANO | | | TURMA | | | | | | | |
| FONE(S) | | | E-MAIL | | | | | | | | | | |
| 1. Há quanto conhece o/a aluno/a? | | | Até 2 meses | | 2-4 meses | | 4-6 meses | | | | | | |
| 6 meses - 1 ano | | | 1-2 anos | | Mais de 2 anos | | | | | | | | |
| 2. Você considera que este/a aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais? | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| CARACTERÍSTICAS GERAIS | | | | | | | | | | | | | |
| 3. As notas ou conceitos do/a aluno/a na sua disciplina são: | | | altas | | médias | | baixas | | | | | | |
| 4. As notas ou conceitos do/a aluno/a na escola são: | | | altas | | médias | | baixas | | | | | | |
| 5. É um/a aluno/a distraído/a e parece que está no "mundo da lua" nas aulas? | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| 6. É um/a aluno/a atento/a e interessado/a e um dos melhores da turma? | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| 7. Sobre que assuntos ele/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer? | | | | | | | | | | | | | |
| 1. | | | 3. | | | | | | | | | | |
| 2. | | | 4. | | | | | | | | | | |
| 8. Faz perguntas provocativas? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual) | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| 9. Em quais áreas esse/a aluno/a é um/uma dos/das melhores da sua turma? Indique as 4 primeiras, por ordem de importância. | | | | | | | | 1° | | Marque a opção mais adequada | | | |
| 1. Política | | 8. Esportes | | 15. Memória | | 22. Língua estrangeira | | | | | | | |
| 2. Mitologia | | 9. Astronomia | | 16. Abstração | | 23. Matemática | | 2° | | | | | |
| 3. História | | 10. Liderança | | 17. Música | | 24. Português | | | | | | | |
| 4. Química | | 11. Cinema | | 18. Geografia | | 25. Planejamento | | 3° | | | | | |
| 5. Física | | 12. Criatividade | | 19. Comunicação | | 26. Arqueologia | | | | | | | |
| 6. Dança | | 13. Escultura | | 20. Fotografia | | 27. Outra. Qual? | | 4° | | | | | |
| 7. Biologia | | 14. Observação | | 21. Pintura | | | | | | | | | |
| 10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir? | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a? | | | | | | | | | | | | | |
| 12. Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas? | | | | | | | | | | | | | |
| 13. É independente e faz as coisas sozinho/a? | | | | | | | | | | | | | |
| 14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais? | | | | | | | | | | | | | |
| 15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça? | | | | | | | | | | | | | |
| 16. É perfeccionista? | | | | | | | | | | | | | |
| 17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem? | | | | | | | | | | | | | |
| 18. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)? | | | | | | | | | | | | | |
| HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA | | | | | | | | | | | | | |
| 19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse? | | | | | | | | | | | | | |
| 20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse? | | | | | | | | | | | | | |
| 21. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade? | | | | | | | | | | | | | |
| 22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte? | | | | | | | | | | | | | |
| 23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas? | | | | | | | | | | | | | |
| 24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo? | | | | | | | | | | | | | |
| 25. Tem um vocabulário muito extenso e rico, para sua idade (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos)? | | | | | | | | | | | | | |

| Marque a opção mais adequada | | | | | |
|--|-------|-----------|----------|----------------|--------|
| | Nunca | Raramente | As vezes | Frequentemente | Sempre |
| 26. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes? | | | | | |
| 27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma? | | | | | |
| 28. Aprende mais rápido que seus colegas? | | | | | |
| 29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica? | | | | | |
| 30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido? | | | | | |
| CRIATIVIDADE | | | | | |
| 31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais? | | | | | |
| 32. É muito curioso/a? | | | | | |
| 33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes? | | | | | |
| 34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer? | | | | | |
| 35. Gosta de enfrentar desafios? | | | | | |
| 36. É muito imaginativo/a e inventivo/a? | | | | | |
| 37. É sensível às coisas bonitas? | | | | | |
| 38. É inconformista e não se importa em ser diferente? | | | | | |
| 39. Sabe compreender ideias diferentes das suas? | | | | | |
| 40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe? | | | | | |
| 41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas? | | | | | |
| 42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda? | | | | | |
| 43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? | | | | | |
| 44. Seus cadernos são completos e organizados? | | | | | |
| 45. Gosta de cumprir regras? | | | | | |
| COMPROMETIMENTO COM A TAREFA | | | | | |
| 46. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa? | | | | | |
| 47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz? | | | | | |
| 48. Insiste em buscar soluções para os problemas? | | | | | |
| 49. Tem sua própria organização? | | | | | |
| 50. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções? | | | | | |
| 51. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa? | | | | | |
| 52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa? | | | | | |
| 53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade? | | | | | |
| 54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade? | | | | | |
| 55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade? | | | | | |
| 56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas? | | | | | |
| 57. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas? | | | | | |
| 58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações? | | | | | |
| LIDERANÇA | | | | | |
| 59. É autossuficiente? | | | | | |
| 60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)? | | | | | |
| 61. É cooperativo/a com os demais? | | | | | |
| 62. Tende a organizar o grupo? | | | | | |
| 63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos? | | | | | |

ANEXO 09

| QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ÁREAS ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS – PROFESSORES (QCCAE) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|----------|--|--|--------------|--|--------|--|--------|-----------|-----------|----------------|--------|--|-----------|--|
| NOME DO/A ALUNO/A | | | | | | DATA | | / /20 | | | | | | | | | |
| NOME | | | | | | IDADE | | | | | | | | | | | |
| DISCIPLINA | | | FORMAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | |
| ENDEREÇO | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BAIRRO | | | CIDADE | | | | | | | | | | | | | | |
| TELEFONE(S) | | | E-MAIL | | | | | | | | | | | | | | |
| ESCOLA | | | | | | ANO | | TURMA | | | | | | | | | |
| 1. Conhece o aluno há: | | | | | | - de 2 meses | | 2-4 m. | | 4-6 m. | | 6 m-1 ano | | 1-2 a. | | + de 2 a. | |
| 2. Você considera que o/a aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais? | | | | | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| 3. As notas/conceitos deste/a aluno/a na sua disciplina são: | | | | | | | | | | | | altas | | médias | | baixas | |
| 4. As notas/conceitos deste/a aluno/a na escola são: | | | | | | | | | | | | altas | | médias | | baixas | |
| CARACTERÍSTICAS GERAIS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Esse/a aluno/a é distraído/a e parece que está no "mundo da lua" durante as aulas? | | | | | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| 6. É atento/a e interessado/a e um dos melhores alunos da turma? | | | | | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| 7. Sobre que assuntos ele/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. | | | | | | 3. | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | 4. | | | | | | | | | | | |
| 8. Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)? | | | | | | | | | | | | Sim | | Não | | | |
| Marque a opção mais adequada | | | | | | | | | | Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre | | | |
| 9. Tem elevados padrões éticos e morais nas suas atividades? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13. É independente e faz as coisas sozinho/a? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. É perfeccionista? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| HABILIDADE GERAL ACIMA DA MÉDIA | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. Tem um vocabulário muito extenso e rico, para sua idade (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos)? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo? | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Marque a opção mais adequada | Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
|--|-------|-----------|----------|----------------|--------|
| 25. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade? | | | | | |
| 26. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes? | | | | | |
| 27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma? | | | | | |
| 28. Aprende mais rápido que seus colegas? | | | | | |
| 29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica? | | | | | |
| 30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido? | | | | | |
| CRIATIVIDADE | | | | | |
| 31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais? | | | | | |
| 32. É muito curioso/a? | | | | | |
| 33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes? | | | | | |
| 34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer? | | | | | |
| 35. Gosta de enfrentar desafios? | | | | | |
| 36. É muito imaginativo/a e inventivo/a? | | | | | |
| 37. É sensível às coisas bonitas? | | | | | |
| 38. É inconformista e não se importa em ser diferente? | | | | | |
| 39. Sabe compreender ideias diferentes das suas? | | | | | |
| 40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe? | | | | | |
| 41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas? | | | | | |
| 42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda? | | | | | |
| 43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? | | | | | |
| 44. Seus cadernos escolares são completos e organizados? | | | | | |
| 45. Gosta de cumprir regras? | | | | | |
| COMPROMETIMENTO COM A TAREFA | | | | | |
| 46. Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa? | | | | | |
| 47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz? | | | | | |
| 48. Insiste em buscar soluções para os problemas? | | | | | |
| 49. Tem sua própria organização? | | | | | |
| 50. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções? | | | | | |
| 51. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa? | | | | | |
| 52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa? | | | | | |
| 53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade? | | | | | |
| 54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade? | | | | | |
| 55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade? | | | | | |
| 56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas? | | | | | |
| 57. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas? | | | | | |
| 58. Sabe distinguir as conseqüências e os efeitos de ações? | | | | | |
| LIDERANÇA | | | | | |
| 59. É autossuficiente? | | | | | |
| 60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)? | | | | | |
| 61. É cooperativo/a com os demais? | | | | | |
| 62. Tende a organizar o grupo? | | | | | |
| 63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos? | | | | | |

| HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA NA ÁREA ESPECÍFICA | | | | | |
|---|------------------|------------------|------------|----------------|-------------|
| 64. Como você avalia o desempenho do/a seu/sua aluno/a na área na qual ele/a se destaca? Marque a resposta mais apropriada, somente na área na qual você tem conhecimento. | Excelente | Muito bom | Bom | Regular | Ruim |
| 1. NATAÇÃO | | | | | |
| 1. Desenvolve as atitudes psicomotoras em todos os segmentos corporais? | | | | | |
| 2. Domina os fatores de resistência? | | | | | |
| 3. Domina os fatores de estrutura muscular e flexibilidade específica dos nados? | | | | | |
| 4. Desenvolve a força muscular específica para nadar? | | | | | |
| 5. Desenvolve técnicas de saída, virada e chegada de cada um dos 4 nados? | | | | | |
| 6. Tem habilidades no meio líquido? | | | | | |
| 7. Apresenta estrutura emocional para treinamentos? | | | | | |
| 2. VOLEIBOL | | | | | |
| 1. Analisa, mentaliza e raciocina sobre os fatores básicos da regulamentação do jogo? | | | | | |
| 2. Exercita-se em habilidades de atenção, velocidade de reação, força, agilidade, flexibilidade e resistência? | | | | | |
| 3. Desenvolve a mecânica de acionamento técnico e tático? | | | | | |
| 3. FUTEBOL | | | | | |
| 1. Analisa, mentaliza e raciocina sobre os fatores básicos da regulamentação do jogo? | | | | | |
| 2. Exercita-se em habilidades de atenção, rapidez de reação, força, agilidade, flexibilidade e resistência? | | | | | |
| 3. Domina as técnicas do passe curto, médio e longo nas diversas formas de receber e passar a bola? | | | | | |
| 4. Domina as técnicas dos passes comuns (de frente e de costas), bate falta, bola parada e cabeceio, descolamentos variados, distância e velocidade, desenvolvendo a acuidade, precisão e reflexos de movimentos? | | | | | |
| 5. Desenvolve e aperfeiçoa as diversas formas de execução do chute? | | | | | |
| 6. Exercita-se na mecânica do chute, aliada à técnica da batida na bola, nas mais diversas situações, acompanhadas de técnicas e mecânica de cabeceio e cobertura? | | | | | |
| 7. Aprimora os deslocamentos defensivos, seguidos de quedas, atitudes defensivas e volta à postura básica de defesa e ataque? | | | | | |
| 8. Desenvolve as estratégias específicas? | | | | | |
| 9. Desenvolve a mecânica de acionamento técnico e tático? | | | | | |
| 4. DANÇA | | | | | |
| 1. Possui coordenação motora e senso de ritmo? | | | | | |
| 2. Tem destreza nos trabalhos realizados com movimentos motores restritos ou amplos? | | | | | |
| 3. Usa o corpo para criar e explorar uma história? | | | | | |
| 5. ATLETISMO | | | | | |
| 1. Forma uma "imagem mental" (interiorização) do impulso retilíneo de lançamento, qualquer que seja a atitude de partida? | | | | | |
| 2. Conscientiza-se da importância da relação entre a amplitude da preparação e a eficiência do impulso? | | | | | |
| 3. Identifica constantemente a ligação entre o deslocamento retilíneo e o impulso final? | | | | | |
| 4. Desenvolve uma atitude favorável a um bom deslocamento de todo o corpo? | | | | | |

| Marque a opção mais adequada | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----|---------|------|
| | Excelente | Muito bom | Bom | Regular | Ruim |
| 6. MÚSICA | | | | | |
| 1. Cria músicas diferentes? | | | | | |
| 2. Cria "jingles"? | | | | | |
| 3. Improvisa com voz e/ou instrumentos sonoros em conjunto? | | | | | |
| 4. Mantém um conjunto instrumental para interpretação musical? | | | | | |
| 5. Conhece a divisão histórica da música e as variações dos estilos musicais? | | | | | |
| 7. TEATRO | | | | | |
| 1. Improvisa diálogos dramáticos a partir de situações cotidianas? | | | | | |
| 2. Redige diálogos dramáticos a partir de situações cotidianas? | | | | | |
| 3. Faz improvisações em torno de personagens de textos teatrais? | | | | | |
| 4. Interpreta textos a partir do tema e de estilo? | | | | | |
| 5. Desenvolve a linguagem gestual e fisionômica? | | | | | |
| 8. ARTES VISUAIS | | | | | |
| 1. Percebe e produz imagens mentais, pensa através de imagens e visualiza detalhes? | | | | | |
| 2. Gosta de rabiscar, desenhar, pintar ou reproduzir objetos em formas visíveis? | | | | | |
| 3. Constrói imagens em tridimensão, modelando, esculpindo ou agregando formas com volume (sucatas)? | | | | | |
| 4. Cria representação concreta ou visual da informação? | | | | | |
| 5. Faz caricaturas, cartazes espirituosos, capas elaboradas de trabalhos? | | | | | |
| 6. Percebe tanto padrões óbvios quanto padrões sutis das obras de arte? | | | | | |
| 7. Reproduz com exatidão e características próprias, grafismos, imagens e/ou objetos tridimensionais em superfícies planas? | | | | | |
| 8. Desenvolve suas próprias soluções para o desenho, pintura ou escultura, sem cópias? | | | | | |
| 9. Cria efeitos de tridimensão em espaços bidimensionais fazendo uso de recursos de perspectiva de forma espontânea, sem o conhecimento técnico? | | | | | |

© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2016).

ANEXO 10**DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO**

| | |
|---|--|
| Diário de observação de aula | Escola: Joaquim Nabuco |
| | Data: 04/2018 |
| | Local: Oiapoque, AP |
| | Hora de início/término da aula: |
| | Professor Regente: Professor (Disciplina) |
| | Nível/série: Sétimo ano do Ensino Fundamental (7A). |
| | Pesquisador: Alberto Martin Antonio Padron Abad |
| Comentários. | |

ANEXO 11



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "**Mobilidade. Viabilidade de Implementação de um Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento na Fronteira Franco-Brasileira**". O objetivo deste trabalho é analisar a mobilidade de pessoas com indicadores de Altas Habilidades / Superdotação e a viabilidade de implementação de um Polo de Atendimento às AH/SD e Talento (PAAH/ST) na fronteira franco-brasileira. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de uma entrevista (aproximadamente vinte minutos) e realizar um questionário (aproximadamente meia hora) – previamente agendados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a presença de Talentos e Altas Habilidades/Superdotação em alunos de Ensino Médio. O risco da sua participação nesta pesquisa é a não identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no seu filho/filha ao final da pesquisa. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa incluem: a identificação oportuna de Talentos e Altas Habilidades/Superdotação no seu filho/filha no intuito de desenvolvê-los é oferecer uma intervenção pedagógica adequada às necessidades educacionais, sociais e emocionais de seu filho/filha; desenvolver os seus talentos e aproveitá-los em diferentes áreas no Brasil, oportunizando-o(a) para participar de eventos nacionais e internacionais na sua área de habilidades.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 96 991 355054 (celular), 96 991 45 0222. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____(nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "Mobilidade. Viabilidade de Implementação de um Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento na Fronteira Franco-Brasileira".

Oiapoque, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores
Alberto Martin Antonio Padrón Abad
UNIFAP-PPGEF
(96) 991 355054
e-mail: alpabad@hotmail.com

Assinatura do participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE (MAIORES DE 6 ANOS E MENORES DE 18 ANOS). (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Mobilidade. Viabilidade de Implementação de um Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento na Fronteira Franco-Brasileira**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos conhecer se você possui características de Altas Habilidades/Superdotação para ver a viabilidade de implementação de um Polo de Atendimento às AH/SD e Talento (PAAH/ST) na fronteira franco-brasileira e evitar a saída de pessoas talentosas do Brasil.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de quatorze a dezessete anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Estadual Joaquim Nabuco, onde as crianças preencherão um questionário durante aproximadamente meio hora. Para isso, será usado o questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-aluno (QIIAHS-D-A). O uso do questionário é considerado seguro, mas é possível ocorrer que ao final não sejam encontradas características de Altas Habilidades/Superdotação. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones 96 991 355054 ou 96 991 450222 do pesquisador Alberto Martin Antonio Padrón Abad.

Mas há coisas boas que podem acontecer como a identificação oportuna de seus Talentos e Altas Habilidades/Superdotação para posteriormente desenvolvê-los é oferecer uma intervenção pedagógica adequada às tuas necessidades educacionais, sociais e emocionais; desenvolver teus talentos e aproveitá-los em diferentes áreas no Brasil, oportunizando-os para participar de eventos nacionais e internacionais na tua área de interesse.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa daremos os resultados à diretora da Escola Municipal Joaquim Nabuco para continuar o processo de atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e realizaremos um Relatório de Pesquisa que disponibilizaremos a seus pais.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 96 991 355054 (celular), 06 991 450222. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009-2805. Desde já agradecemos!

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Viabilidade de Implementação de um Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e Talento na Fronteira Franco-Brasileira.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Oiapoque, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO 12

| RESPOSTAS MAIS FREQUENTES EM PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTAS | | | |
|---|------------------|--|--|
| Nº da pergunta no questionário | Perguntas | | Respostas mais comuns |
| QIIAHS-D-ADULTOS | QIIAHS-D-ADULTOS | 2ª FONTE | |
| CARACTERÍSTICAS GERAIS | | | |
| | 1 | Você considera que a pessoa que está sendo avaliada tem alguma(s) habilidade(s) especial(is) ou se destaca das demais? | Sim |
| | 2 | Ele/a demonstra ser diferente para as demais pessoas? | Não |
| | 3 | Você considera que ele/a tem atitudes diferentes às demais pessoas? | Sim |
| | 4 | Você considera que ele/a tem atitudes diferentes às demais pessoas? | Sim ou não |
| | 5 | Você considera que ele/a tem atitudes diferentes às demais pessoas? | Sim ou não |
| 5 | | Com quantos anos começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)? | Antes dos 6 anos |
| 6 | 6 | Le por seu próprio interesse? Quantas horas/semana? | Mais de 14 |
| 7 | 7 | Sobre que assuntos mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer? | Pouco comuns para a faixa etária ou meio social |
| 8 | 8 | Que idade têm seus 4 melhores amigos/as? | Muito mais velhos ou muito mais novos do que eles. |
| 9 | 9 | Em quais áreas era ou é um/uma dos/das melhores da sua turma? Indique as 4 primeiras por ordem de importância. | Qualquer uma |
| 10 | 10 | Sente-se deslocado/a ou percebe-se diferente das demais pessoas no pensar, sentir ou agir? | Frequentemente/sempe |
| 11 | 11 | Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho/a? | Frequentemente/sempe |
| 12 | 12 | Quando criança preferia ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas? | Frequentemente/sempe |
| 13 | 13 | É independente na sua forma de pensar e agir? | Frequentemente/sempe |
| 14 | 14 | Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais? | Frequentemente/sempe |
| 15 | 15 | Preocupa-se muito com questões éticas, morais, sociais, políticas ou ambientais? | Frequentemente/sempe |
| 16 | 16 | É perfeccionista? | Frequentemente/sempe |
| 17 | 17 | É mais observador/a que as demais pessoas, percebendo coisas que os demais não percebem? | Frequentemente/sempe |
| 18 | 18 | Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia? | Frequentemente/sempe |
| 19 | 19 | Tem princípios éticos e morais próprios que aplica a todas suas ações e pensamentos? | Frequentemente/sempe |

| Nº da pergunta no questionário | Perguntas | | Respostas mais comuns |
|----------------------------------|------------------|--|--|
| QIIAHS-D-ADULTOS | QIIAHS-D-ADULTOS | 2ª FONTE | |
| 20 | 20 | Considera seu conceito de amizade ou seu(s) amigo(s) diferentes aos das demais pessoas? | Frequentemente/sempe |
| 21 | 21 | É intolerante com pessoas ou atitudes que você não considera corretas ou adequadas? | Frequentemente/sempe |
| 22 | 22 | Quando criança preferia ter amigos mais velhos e/ou mais novos que você a amigos da sua idade? | Frequentemente/sempe |
| HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA | | | |
| 23 | 28 | Tem memória muito destacada, especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade? | Frequentemente/sempe |
| 24 | 29 | Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse? | Frequentemente/sempe |
| 25 | 30 | Tem vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade, especialmente em relação a temas de interesse? | Frequentemente/sempe |
| 26 | 31 | Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte? | Frequentemente/sempe |
| 27 | 32 | Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprende em outras áreas? | Frequentemente/sempe |
| 28 | 33 | Percebe rapidamente as relações entre as partes e o todo? | Frequentemente/sempe |
| 29 | 34 | Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas? | Frequentemente/sempe |
| 30 | 35 | Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes? | Frequentemente/sempe |
| 31 | 36 | Suas notas ou conceitos na escola eram melhores que as dos demais colegas da sua turma? | Frequentemente/sempe (acadêmico) ou Raramente/nunca (produtivo-criativo) |
| 32 | 37 | Aprende mais rápido que seus colegas, especialmente aquilo que lhe interessa? | Frequentemente/sempe |
| 33 | 38 | Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica? | Frequentemente/sempe |
| 34 | 39 | Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido? | Frequentemente/sempe |

| CRIATIVIDADE | | | |
|--------------------------------|---------------------------|--|-----------------------|
| 35 | 40 | As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais? | Frequentemente/sempe |
| 36 | 41 | É muito curioso/a? | Frequentemente/sempe |
| 37 | 42 | Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes? | Frequentemente/sempe |
| 38 | 43 | Gosta de arriscar para conseguir algo que quer? | Frequentemente/sempe |
| 39 | 44 | Gosta de enfrentar desafios? | Frequentemente/sempe |
| 40 | 45 | É muito imaginativo/a e inventivo/a? | Frequentemente/sempe |
| 41 | 46 | É sensível às coisas bonitas? | Frequentemente/sempe |
| Nº da pergunta no questionário | | Perguntas | Respostas mais comuns |
| QIAHSD-ADULTOS | QIAHSD-ADULTOS - 2ª FONTE | | |
| 42 | 47 | É inconformista e não se importa em ser diferente? | Frequentemente/sempe |
| 43 | 48 | Sabe compreender ideias diferentes das suas? | Frequentemente/sempe |
| 44 | 49 | Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício ou uma tarefa relacionada a algo que já sabe? | Frequentemente/sempe |
| 45 | 50 | Descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas? | Frequentemente/sempe |
| 46 | 51 | Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo? | Frequentemente/sempe |
| 47 | 52 | Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? | Nunca/Raramente |
| 48 | 53 | Seus cadernos escolares eram completos e organizados? | Nunca/Raramente |
| 49 | 54 | Gosta de cumprir regras? | Nunca/Raramente |
| COMPROMETIMENTO COM A TAREFA | | | |
| 50 | 55 | Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa? | Frequentemente/sempe |
| 51 | 56 | É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz? | Frequentemente/sempe |
| 52 | 57 | Insiste em buscar soluções para os problemas? | Frequentemente/sempe |
| 53 | 58 | Tem sua própria organização? | Frequentemente/sempe |
| 54 | 59 | É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções? | Frequentemente/sempe |
| 55 | 60 | Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa? | Nunca/ raramente |
| 56 | 61 | Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa? | Frequentemente/sempe |
| 57 | 62 | Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade? <i>[Reconhece os obstáculos quando planeja?]</i> | Frequentemente/sempe |
| 58 | 63 | Sabe estabelecer prioridades com facilidade? | Frequentemente/sempe |

| 59 | 64 | Sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade? | Frequentemente/sempe |
|--|---------------------------|--|------------------------|
| 60 | 65 | É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas a elas relacionadas? | Frequentemente/sempe |
| 61 | 66 | É interessado/a e eficiente na organização de tarefas? | Frequentemente/sempe |
| 62 | 67 | Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações? | Frequentemente/sempe |
| LIDERANÇA | | | |
| 63 | 23 | É autossuficiente? | Frequentemente/sempe |
| 64 | 24 | É escolhido/a ou preferido/a pelos demais pessoas para funções de liderança (líder de grupo, coordenador/a)? | Frequentemente/sempe |
| 65 | 25 | É cooperativo/a com os demais? | Frequentemente/sempe |
| Nº da pergunta no questionário | | Perguntas | Respostas mais comuns |
| QIAHSD-ADULTOS | QIAHSD-ADULTOS - 2ª FONTE | | |
| 66 | 26 | Tende a organizar o grupo? | Frequentemente/sempe |
| 67 | 27 | É persuasivo/a em seus argumentos e sabe convence os outros? | Frequentemente/sempe |
| ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS (QUANDO AS AH/SD SÃO EM UMA DESSAS ÁREAS) | | | |
| 68 | 68 | Você se destaca em alguma atividade artística e/ou esportiva? | Sim |
| 69 | 69 | Já obteve alguma distinção/premiação nessa(s) atividade(s)? Qual? | Sim |
| 70 | 70 | Quantas horas por semana dedica a essa(s) atividade(s)? | De 10 a 20/ Mais de 20 |

ANEXO 13



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PROPESPG
 Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Estudos de Fronteira



BRAIN DRAIN NO BRASIL

- 1) Em caso de oportunidade, deixaria Brasil para residir em outro país?
 Sim Não
- 2) Se respondeu "sim" na primeira pergunta. Onde você moraria? (pode marcar várias opções)
 Estados Unidos
 Canadá
 França
 Europa
 Ásia
 Outros (especifique por favor) _____
- 3) Se respondeu "sim" na primeira pergunta. Quanto tempo permaneceria fora do Brasil?
 Dois anos
 Cinco anos
 Dez ou mais anos
 Para sempre
- 4) Você tem amigos ou membros da sua família que residem ou residiram em outro país?
 Sim Não
- 5) Na sua opinião, porque os brasileiros moram e trabalham em outro país? (pode marcar várias opções):
 Por instabilidade política
 Para conseguir melhor educação
 Pelas poucas oportunidades no Brasil
 Pela pressão da sociedade
 Porque se sentem mais confortáveis com a vida no exterior
 Outra (especifique por favor): _____
- 6) Você considera que no Brasil existe a migração a outros países de pessoas talentosas, altamente qualificadas e educadas (*brain drain*)?
 Sim Não

OBRIGADO PELAS SUAS RESPOSTAS!





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PROPESPG
Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Estudos de Fronteira



Professora Livia Silva
Diretora da Escola Joaquim Nabuco

Respeitosamente,

Após a conclusão da pesquisa realizada na escola, sob sua direção, no período de 18 a 25 de abril de 2018, que teve como objetivo a indicação de alunos Altas Habilidades/Superdotação através da aplicação de questionários e entrevistas com os mesmos, seus responsáveis, professores do ensino regular e professores da educação especial lotados na escola – atividades estas que constituíram parte das ações fundamentais para o desenvolvimento do projeto “Mobilidade: viabilidade de implementação de um polo de atendimento às Altas Habilidades/Superdotação e talento na fronteira franco-brasileira.”

Visando contribuir a sua gestão, no que se refere à Educação Especial e com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08) do Decreto nº 6.571/2008, do Parecer CNE-CEB nº 13/2009; da Resolução CNE 04/2009; e do Decreto nº 7.611; a Lei 13.005, de 25 junho de 2014, que garantem o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. E alicerçados nos dados coletados e analisados, recomendamos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola os seguintes alunos e alunas: Andreia Souza (7-A); Ricardo Rambal (9-A); Iracema Cervera (2-A); Claudio Morais (3-A) para que a eles seja realizado o atendimento às AH/SD proposto pelo MEC/SECADI seguindo o programa aplicado em todas as unidades de ensino da federação, bem como, sejam inclusos no censo educacional 2018 na categoria da Educação Especial modalidade AH/SD sem a necessidade de laudo conforme o amparo legal da Nota Técnica N°4/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Agradecemos sua valiosa participação e apoio. Nossas cordiais saudações.

15 de junho 2018

Psicólogo Alberto Abad (UNIFAP-PPGEF)