

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



AMANDA RODRIGUES DE SOUZA COLOZIO

VERIFICAÇÃO DE ALTAS CAPACIDADES EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO NO BRASIL E NA
ESPAÑA

São Carlos

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



AMANDA RODRIGUES DE SOUZA COLOZIO

**VERIFICAÇÃO DE ALTAS CAPACIDADES EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO NO BRASIL E NA
ESPANHA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o Exame de Defesa de Doutorado.

Amanda Rodrigues de Souza Colozio
Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni
Co-orientadora: Catedrática Maria de África Borges del Rosal

SÃO CARLOS
2021

Rodrigues de Souza Colozio, Amanda

VERIFICAÇÃO DE ALTAS CAPACIDADES EM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO NO BRASIL E NA ESPANHA / Amanda
Rodrigues de Souza Colozio -- 2021.
200f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rosemeire de Araújo Rangni

Banca Examinadora: Rosimeire Maria Orlando, Sabrina

Mazo D'Affonseca, Maria Luiza Pontes de França

Freitas, Fabiana Oliveira Koga

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas Capacidades. 3.
Vulnerabilidade Social. I. Rodrigues de Souza Colozio,
Amanda. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Amanda Rodrigues de Souza Colozio, realizada em 22/02/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Sabrina Mazo D'Afonseca (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Luiza Pontes de França Freitas (UFRN)

Profa. Dra. Fabiana Oliveira Koga (FAEF)

Profa. Dra. Maria de África Borges Del Rosal (ULL)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico esta pesquisa a todos os talentos perdidos pelo mau aproveitamento de suas habilidades, a todos os talentos não percebidos nos meios sociais mais desfavorecidos, a todos os talentos subaproveitados em meios ilícitos, enfim, a todos que não obtiveram a chance de utilizar a sua habilidade em prol de si e da comunidade. Que possamos lutar por um mundo mais igualitário, justo e equitativo nas oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos amigos espirituais pela orientação e auxílio nos momentos mais decisivos de minha vida. Minha força e vontade de vencer brotam do amor que emana a mim todos os dias de minha vida.

Agradeço a minha família. Ao meu companheiro de jornada terrena William por estar comigo nessa luta, palavras não são suficientes para agradecer sua parceria, amor e dedicação. A minha mãe Rosimeire, pois, sua vida e lutas são exemplos da mulher e pessoa que sempre quis ser. Mãe você me ensinou a ser forte. Ao meu irmão Arthur, seu sorriso e admiração encantam minha alma. Ao meu padrasto Willian por todos esses anos cuida da nossa família. A minha avó Benedita, que no seu analfabetismo me ensinou mais que muitos livros.

E em especial a minha filha Anastasia, pois a partir do momento que descobri que você viria ao mundo, minha vida ganhou outra cor e outro brilho, meus dias ganharam significado e descobri que sorrir era tão simples como ver cada conquista sua. Minha filha, você é a real razão para eu ter concluído esse trabalho, por você e para você deixo meu melhor no mundo por meio da minha pesquisa. Espero que você possa também deixar seu melhor por onde passe.

Agradeço aos meus amigos que estiveram presentes nessa luta e não me deixaram desistir. Obrigada pelos conselhos e auxílio.

Agradeço a banca, por lerem com tanto carinho e afincando minha pesquisa, se dedicando e dando seu melhor para que eu possa crescer com vossas contribuições.

Agradeço as instituições de acolhimento no Brasil e as instituições de acolhimento na Espanha pela participação e colaboração na pesquisa, em especial ao IASS, que permitiu que a pesquisa com as instituições de Tenerife fosse realizada.

Agradeço por fim as minhas orientadoras Rosemeire e África, pois uma ideia só se torna uma pesquisa, quando temos pessoas que nos guiam e norteiam nosso caminho. Tive a sorte de ter duas grandes mulheres para me orientarem na conclusão deste trabalho, gratidão.

Agradecimentos pelo financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - processo nº 2017/05320-4 e em parte pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de financiamento. E a Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE) – FAPESP, processo nº 2017/24134-7.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá.

COLOZIO, A. R. S. **Verificação de Altas Capacidades em Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento no Brasil e na Espanha** (Tese de Doutorado em Educação Especial). 2020. 200f. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2021.

Conhecer os locais em que vivem pessoas em situação de pobreza, sob riscos, desvantagens e perigos, buscando encontrar algum talento para uma realidade promissora é auspicioso. Sobressair positivamente em contextos de risco, comprova que a pessoa possui um potencial a ser desenvolvido, apesar dos fatores desfavoráveis ambientais. A presente pesquisa se divide em dois estudos. O estudo 1 teve o objetivo de identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento Residencial em uma ilha Canária, Tenerife, na Espanha; caracterizar os acolhidos participantes; e conhecer como se organiza o atendimento nos institutos de acolhimento residencial. Já, o estudo 2 teve o objetivo de identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento do interior do Estado de São Paulo; apresentar o perfil dos professores desses alunos; e por fim, atender em forma de enriquecimento o(s) aluno(s) indicado(s) com altas capacidades. O desenho metodológico da pesquisa foi exploratório e descritivo. Para o estudo 1- Indicação de altas capacidades na Espanha, participaram 26 crianças e/ou adolescentes provenientes de 15 instituições de acolhimento residencial de toda a Ilha de Tenerife e 22 educadores dessas instituições. Os dados coletados foram analisados em duas etapas, quais sejam: Etapa 1. Indicação de altas capacidades e caracterização, MATRICES-TAI, SENA e atendimento; e Etapa 2. Estrutura e Funcionamento das instituições de acolhimento residencial. Os instrumentos empregados foram: *Escala de apreciación para educadores/as*; Instrumento *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes* (SENA); MATRICES - Teste Adaptativo Informatizado (TAI), e Questionário sobre a *Unidad Orgánica de Infancia y Familia del IASS*. Como resultados, obteve-se no Estudo 1, 6 (seis) acolhidos com indicações de altas capacidades, sendo 4 (quatro) meninos e 2 (duas) meninas nas áreas de inteligência geral, criatividade, socioafetivo e verbal. Esses 6 (seis) sinalizados, juntamente com 4 (quatro) alunos identificados anteriormente com testes de inteligência, foram indicados a dois programas: Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) e Tagoror, realizados na Universidade de La Laguna, Tenerife. Já no Estudo 2 - Indicação de altas capacidades no Brasil, participaram 14 escolas, 94 professores, 5 (cinco) instituições de Acolhimento, 12 profissionais das instituições e 30 acolhidos de duas cidades (A e S) do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos empregados foram: Guia de Observação de alunos em Sala de Aula (Guia); Questionário sobre o perfil do professor, e o Enriquecimento, baseado nos interesses e na formação do autoconceito positivo. Os dados coletados foram em três etapas: Etapa 1. Indicação de altas capacidades em alunos no município A e S; Etapa 2. Questionário perfil do professor; Etapa 3. Enriquecimento oferecido ao aluno. Quanto aos resultados, o Guia aplicado com os professores retornou com 1 (um) acolhido (A) indicado com altas capacidades em três domínios: Alta Capacidade em Inteligência Geral, Verbal e Socioafetivo. Os outros acolhidos não foram indicados com destaque em nenhum domínio. Quanto a resposta dos profissionais, 4 (quatro) foram indicados com dotação em Inteligência Geral, Criatividade e Socioafetivo. O acolhido A foi indicado e encaminhado ao atendimento em forma de enriquecimento visando desenvolver seus interesses e contribuir para a formação de seu autoconceito positivo.

Palavras-Chave: Educação Especial. Altas capacidades. Vulnerabilidade Social. Instituição de Acolhimento. Identificação. Atendimento.

RESUMEN

Conocer los lugares donde viven las personas en situación de pobreza, bajo riesgos, desventajas y peligros, tratando de encontrar algún talento para una realidad prometedora es auspicioso. Destacar positivamente en contextos de riesgo, demuestra que la persona tiene un potencial de desarrollo, a pesar de los factores ambientales desfavorables. La presente investigación se divide en dos estudios. El estudio 1 tenía como objetivo identificar indicadores de altas capacidades en niños y adolescentes en instituciones de atención residencial en una isla canaria, Tenerife, España; caracterizar a los participantes; y conocer cómo se organiza la atención en los institutos de atención residencial. El estudio 2 tuvo como objetivo identificar indicadores de altas capacidades en niños y adolescentes de Instituciones de Acogida Residencial del interior del Estado de São Paulo; presentar el perfil de los profesores de estos alumnos; y, finalmente, atender en forma de enriquecimiento al o los alumnos señalados como de altas capacidades. El diseño metodológico de la investigación fue exploratorio y descriptivo. Para el estudio 1- Indicación de altas capacidades en España, participaron 26 niños y/o adolescentes de 15 instituciones de atención residencial de toda la isla de Tenerife y 22 educadores de estas instituciones. Los datos recogidos se analizaron en dos etapas, a saber: Etapa 1. Indicación de altas capacidades y caracterización, MATRICES-TAI, SENA y asistencia; y Etapa 2. Estructura y funcionamiento de las instituciones de atención residencial. Los instrumentos utilizados fueron: Escala de apreciación para educadores; instrumento Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA); MATRICES - Test Adaptativo Informatizado (TAI), y Cuestionario sobre la Unidad Orgánica de Infancia y Familia del IASS. Como resultados, se obtuvo en el Estudio 1, 6 (seis) fomentados con indicios de altas capacidades, siendo 4 (cuatro) niños y 2 (dos) niñas en las áreas de inteligencia general, creatividad, socio-afectiva y verbal. Estos 6 alumnos, junto con 4 identificados previamente con pruebas de inteligencia, fueron indicados a dos programas: Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) y Tagoror, llevados a cabo en la Universidad de La Laguna, Tenerife. En el Estudio 2 - Indicación de altas capacidades en Brasil, participaron 14 escuelas, 94 profesores, 5 (cinco) instituciones de Acogida, 12 profesionales de las instituciones y 30 receptores de dos ciudades (A y S) del interior del estado de São Paulo. Los instrumentos empleados fueron: Guía de observación de los alumnos en el aula (Guía); Cuestionario sobre el perfil del profesor, y el Enriquecimiento, basado en los intereses y la formación del autoconcepto positivo. Los datos recogidos se dividieron en tres etapas: Etapa 1. Indicación de altas capacidades en los alumnos del condado A y S; Etapa 2. Cuestionario del perfil del profesor; Fase 3. Enriquecimiento ofrecido al estudiante. En cuanto a los resultados, la Guía aplicada con los profesores volvió con 1 (uno) fomentado (A) indicado con altas habilidades en tres dominios: Alta capacidad en inteligencia general, verbal y socio-afectiva. Los demás encuestados no fueron señalados como sobresalientes en ningún ámbito. En cuanto a la respuesta de los profesionales, 4 (cuatro) fueron indicados como superdotados en Inteligencia General, Creatividad y Socioafectiva. Se indicó y derivó al demandado A a una atención en forma de enriquecimiento destinada a desarrollar sus intereses y contribuir a la formación de su autoconcepto positivo.

Palabras clave: Educación Especial. Altas capacidades. Vulnerabilidad. Institución de Acogimiento. Identificación. Atendimiento.

ABSTRACT

Getting to know the places where people in poverty live, under risks, disadvantages and dangers, trying to find some talent for a promising reality is auspicious. To stand out positively in contexts of risk, proves that the person has a potential to be developed, despite the unfavourable environmental factors. The present research is divided into two studies. Study 1 had the objective of identifying indicators of high abilities in children and adolescents in Residential Care Institutions in a Canary Island, Tenerife, in Spain; to characterise the participants; and to know how the assistance is organised in the residential care institutes. Study 2 aimed to identify indicators of high abilities in children and adolescents in residential institutions in the interior of the State of São Paulo; to present the profile of the teachers of these students; and finally, to attend as enrichment the students indicated as having high abilities. The methodological design of the research was exploratory and descriptive. For the study 1- Indication of high abilities in Spain, 26 children and/or adolescents from 15 residential care institutions throughout the island of Tenerife and 22 educators from these institutions participated. The data collected were analysed in two stages, namely: Stage 1. Indication of high abilities and characterisation, MATRICES-TAI, SENA and attendance; and Stage 2. Structure and Functioning of the residential care institutions. The instruments used were: Escala de apreciación para educadores/as; Instrumento Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA); MATRICES - Test Adaptativo Informatizado (TAI), and Questionnaire sobre la Unidad Orgánica de Infancia y Familia del IASS. As results, it was obtained in Study 1, 6 (six) fostered with indications of high abilities, being 4 (four) boys and 2 (two) girls in the areas of general intelligence, creativity, socio-affective and verbal. These 6 students, together with 4 previously identified with intelligence tests, were referred to two programmes: the Comprehensive Programme for High Abilities (PIPAC) and Tagoror, carried out at the University of La Laguna, Tenerife. In Study 2 - Indication of high abilities in Brazil, participated 14 schools, 94 teachers, 5 institutions of Reception, 12 professionals of the institutions and 30 receivers of two cities (A and S) in the interior of the state of São Paulo. The instruments used were: Guide for Observation of Students in the Classroom (Guide); Questionnaire on the profile of the teacher, and the Enrichment, based on the interests and the formation of positive self-concept. The data collected was in three stages: Stage 1. Indication of high abilities in students in county A and S; Stage 2. Teacher profile questionnaire; Stage 3. Enrichment offered to the student. As for the results, the Guide applied with the teachers returned with 1 (one) fostered (A) indicated with high abilities in three domains: High Ability in General, Verbal and Socio-affective Intelligence. The other respondents were not indicated as outstanding in any domain. As for the response of the professionals, 4 (four) were indicated as gifted in General Intelligence, Creativity and Socio-affective. Respondent A was indicated and referred to care in the form of enrichment aimed at developing his interests and contributing to the formation of his positive self-concept.

Keywords: Special Education. High Abilities. Vulnerability. Foster Home. Identification. Special Service.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Artigos encontrados no Brasil.....	40
Quadro 2. Artigos encontrados nas bases internacionais.....	44
Quadro 3. Temas trabalhados no PIPAC - 1º e 2º trimestres – 2018/19.....	121
Quadro 4. Resultado do Guia de Observação em Sala de Aula pelos professores.....	129
Quadro 5. Resultado do Guia de Observação em Sala de Aula pelos profissionais.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pontuações acolhidos MATRICES-TAI.....	104
Tabela 2. Resultados gerais SENA.....	109
Tabela 3. Recursos pessoais sinalizados pelo SENA.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos Acolhidos no Brasil.....	69
Gráfico 2. Instituições de Acolhimento nas regiões brasileiras.....	70
Gráfico 3. Idade dos 156 acolhidos.....	98
Gráfico 4. Itens críticos percebidos pelo SENA.....	114
Gráfico 5. Adoções na Espanha por idade em 2015.....	127
Gráfico 6. Domínios de dotação encontradas nos acolhidos e alunos.....	135
Gráfico 7. Professores respondentes por especialidade.....	138
Gráfico 8. Pós-graduações dos professores.....	139
Gráfico 9. Estudo sobre altas capacidades.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Atendimento as altas capacidades na Espanha.....	32
Figura 2. Dados Brasileiros.....	37
Figura 3. Dados Internacionais.....	43
Figura 4. Influência do biológico e social e a equalização por meio de oportunidades..	59
Figura 5. Sistema de Proteção a Menores na Espanha.....	74
Figura 6. Participantes dos Estudos 1 e 2.....	79
Figura 7. Fluxograma de adaptação e tradução do instrumento.....	83
Figura 8. Áreas de domínios das inteligências dos identificados na Escala.....	101
Figura 9. Encaminhamento dos alunos.....	119
Figura 10. Perguntas e respostas dos interesses de A.: primeiro bloco.....	145
Figura 11. Interesses de A.: segundo bloco.....	146
Figura 12. Interesses e desinteresses de A.....	146
Figura 13. Desenho apelido.....	153
Figura 14. Dobradura de cachorro.....	154
Figura 15. Recordações da escola.....	156
Figura 16. Invenção da máquina de lavar louças.....	157
Figura 17. Acolhido aos 50 anos.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCAIN - Altas Capacidades Intelectuais
CEDET- Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
DEA - Dificuldades Específicas de Aprendizagem
DMGT- Differentiated Model of Giftedness e Talent
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOPHE - Especiais Condições Pessoais ou de História Escolar
ERIC - Education Resources Information Center
FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
GIACCO - Grupo de Investigación Aplicada en Ciencias del Comportamiento
GRUPOH - Grupo para Desenvolvimento do Potencial Humano
IASS - Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria de Tenerife
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Informe Nacional sobre a Educação dos Superdotados
INTARSE - Incorporação Tardia ao Sistema Educativo
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MATRICES -TAI- Test Adaptativo Informatizado
NAAHS - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEAE - Necessidades Específicas de Apoio Educativo
ONGS - Organizações Não Governamentais
PAEE - Público Alvo da Educação Especial
PEPSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNBEM - Política Nacional de Bem-estar do Menor
PNEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PIPAC - Programa Integral para Altas Capacidades
QI - Quociente de Inteligência
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SENA - Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes
TAI - Teste Adaptativo Informatizado

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TESEO - Base de Datos de Tesis Doctorales

TDAH - Transtornos por Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

ULL - Universidade de La Laguna

UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1 ALTAS CAPACIDADES E PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL DE PRODUÇÕES	24
1.1 As Altas Capacidades: Termos, Conceitos, Identificação e Atendimento.....	24
1.2 Revisão sistemática em bases de dados	35
1.2.1 Resultados brasileiros	37
1.2.2 Dados internacionais.....	42
1.2.3 Discussão dos resultados.....	50
2 VULNERABILIDADE SOCIAL: INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO NO BRASIL E NA ESPANHA	53
2.1 Vulnerabilidade social e as altas capacidades	53
2.2 Instituições de Acolhimento no Brasil e na Espanha.	62
3 MÉTODO	78
3.1 Aspectos éticos da pesquisa: Estudo 1 e 2.....	78
3.2 Local e participantes	79
3.3 Materiais e equipamentos: Estudo 1 e 2.	81
3.4 Instrumentos	82
3.4.1 Estudo 1: Indicação de Altas Capacidades na Espanha.....	82
3.4.2 Estudo 2 Indicação de Altas Capacidades no Brasil.....	88
3.5 Procedimento de coleta de dados.....	89
3.5.1 Estudo 1 Indicação de Altas Capacidades na Espanha.....	89
3.5.2 Estudo 2 Indicação de Altas Capacidades no Brasil.....	90
3.6 Procedimento de análise de dados	96
3.6.1 Estudo 1 – Indicação de Altas Capacidades na Espanha.....	96
3.6.2 Estudo 2 – Indicação de Altas Capacidades no Brasil.....	96
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	98
4.1 Estudo 1 - Indicação de altas capacidades na Espanha	98
4.1.1 Etapa 1. Indicação de altas capacidades, caracterização, MATRICES-TAI, SENA e atendimento.	98
4.1.2 Etapa 2. Estrutura e Funcionamento das instituições de Acolhimento Residencial.....	124
4.2 Estudo 2 – Indicação de altas capacidades no Brasil	129

4.2.1 Indicação de altas capacidades.....	129
4.2.2 Questionário perfil do professor.....	136
4.2.3 Enriquecimento oferecido ao acolhido.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
CONCLUSÕES GERAIS.....	167
CONCLUSIONES GENERALES.....	169
GENERAL CONCLUSIONS.....	171
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	188
APÊNDICES.....	190

APRESENTAÇÃO

Por trás de cada pessoa tem uma história, por vezes não a que esperamos ou estamos acostumados a ouvir, porém histórias tão ou mais bonitas que as comuns, com dores, sofrimentos e permeadas de amores e recomeços. O começo de minha jornada foi em 1991. Vinda de uma família muito pobre, minha mãe começou a trabalhar como empregada doméstica aos seus oito anos de idade. Aos 16 anos, conheceu o amor, se apaixonou e engravidou daquela que seria a contadora dessa história.

Que bom seria se o desfecho tivesse sido o esperado, mas para mim e minha mãe não foi assim. Separada do meu pai para ir trabalhar em São Paulo, ela deixou o interior sem saber que estava me carregando em seu ventre. Chegou na cidade grande, descobriu a gestação e a escondeu por nove meses, sem fazer um único acompanhamento médico. Sob o temível medo de viver nas ruas de um lugar desconhecido, mentiu na hora de dar à luz, chamando por socorro, dizendo estar com pedras nos rins. No hospital não desmentiu a história, seguiu com ela por mais de 12 horas, chorando de dor e tomando todo tipo de remédio para dores renais. Então, o médico a encaminhou para um ultrassom e descobriu a gravidez. Em seguida, eu pude nascer. O parto foi difícil, eu estava encaixada, mas não nascia. Foi necessário o uso de fórceps para que eu pudesse ver o mundo pela primeira vez. Minha mãe, naqueles pouco mais de seis quilos que ganhou durante a gravidez, ficou anêmica, necessitando de cuidados médicos e eu de cuidados dos patrões dela.

Por ironia do destino, ou não, foram eles os primeiros a comprar minhas primeiras peças de roupas e a me ver, além de qualquer outra pessoa de minha família. Minha mãe já com 17 anos, uma bagagem enorme nas costas, sozinha e com uma recém-nascida para cuidar, além do emprego e dela mesma. Ela buscou entrar em contato com o antigo amor, avisar que teve uma filha dele, mas não o encontrou mais. Segundo amigos em comum, ele voltou à sua cidade natal e não sabiam como o encontrar. Minha mãe se sentiu ainda mais sozinha e decidiu voltar à cidade onde nasceu. Ao retornar, teve que enfrentar várias barreiras. A primeira delas era explicar para sua mãe como ela tinha saído de casa “normal” e estava retornando meses depois com um bebê nos braços, o qual destoava de todos da família pela sua pele extremamente branca. Minha avó dizia: “Você sequestrou essa criança, como pode nascer alguém branco em uma família toda preta? ”.

Em um momento de desespero total, ela ligou para seus ex patrões e disse se eles queriam seu bebê, pois não estava conseguindo trabalhar e cuidar de sua filha. Sua mãe se recusava a ajudar, e além do mais, a tratava como a pior das filhas. Nesse telefonema

ouve que teria ajuda, para ficar tranquila que arrumariam um emprego em outro estado onde pudesse me levar junto e ter paz. Foram momentos difíceis, e naquele momento, ela decidiu que faria de tudo para me criar a melhor pessoa que eu pudesse ser. Seguiria sem ajuda, mas venceria.

Assim a saga de nossa história continuou com muitos outros contrapontos, divergências e lutas pela sobrevivência. Minha mãe seguiu o caminho sozinha, secou as lágrimas, aceitou seu destino, pois sabia que teria que tomar difíceis decisões se quisesse vencer. E, assim seguiu de 1991 até 2014. Ela e eu nos formamos em Pedagogia, lutadoras, superando todas as expectativas a nós destinadas. Eu me formei em uma universidade pública - UNESP Araraquara – e, ela em uma faculdade privada com bolsa PROUNI.

Desde a minha graduação, quando me foi apresentada a Educação Especial, me identifiquei pelas altas capacidades e busquei aprender sobre elas. Em cada estágio que fazia e tinha contato com uma criança, que por vezes era tida como o terror da escola, respondendo aos questionamentos de maneira tão inteligente, fazendo conexões entre ideias de maneira original, me contando piadas com um humor único, eu sentia que eram essas pessoas que eu queria estudar. Realizei uma Iniciação Científica sobre esse tema, logo após um curso sobre a metodologia do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), culminando no ingresso no mestrado com o tema de formação de professores para as altas capacidades.

Todo esse prelúdio se fez necessário, pois não teria como me apresentar sem contar o que aconteceu comigo. Minha história se entrelaça com a escolha do meu tema de pesquisa, com a vulnerabilidade social, que tanto amo estudar, afinal, eu me vejo nela, sou fruto dela e me enxergo em cada um que passa por privações sociais diversas. Como nada é por acaso, entrei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cumpri meu mestrado em Educação Especial e escolhi ainda no mestrado que meu tema de tese seria com um público vulnerável e, depois, mais especificamente, com um público de Instituições de Acolhimento.

Ao estudar cada livro sobre o tema, me senti motivada a continuar, pois algo a mais me fazia seguir. Sempre senti não estar sozinha nessa escolha, e, sim, de ter muitos amigos espirituais me apoiando e auxiliando nesse encontro com o conhecimento e com minha história.

A escolha de verificar potencial em público vulnerável é um grito a todo canto sobre mim mesma, mas também sobre tantos talentos que estão na pobreza, na exclusão,

às vezes no risco de vida e somente querem ser vistos e reconhecidos como alguém que, para além da vulnerabilidade social, possui potenciais, inteligência, criatividade e que pode transformar positivamente sua comunidade e, quiçá, o mundo.

E nessa fé de mudança e com todas as questões que me ocorreram desde o ingresso no doutorado, que propiciaram um doutorado sanduíche para a Universidade de La laguna (ULL), fruto do convênio entre as universidades UFSCar e ULL, a presente tese em cotutela com doutorado em Psicologia da ULL. Nessa ocasião ocorreram o casamento, gravidez e o nascimento da minha luz, minha Anastasia.

Assim, quando olho minha história, do meu nascimento até o nascimento da minha filha, agora com o isolamento social devido à pandemia da Covid-19 e as frustrações e, apesar de toda a enorme vontade de desistir, de dizer que todos estavam certos “quem nasce torto não se endireita”, uma força superior me fez e faz viver, encontrar felicidade, perseverar e dizer: Eu posso vencer, ou melhor, eu já venci!

INTRODUÇÃO

Segundo o Censo da Educação Básica disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹, do ano de 2019, 48.133 alunos com altas capacidades estavam registrados nas escolas entre 47,8 milhões matrículas em todo país, o que demonstra que apenas 0,10% dos alunos estão identificados, sendo que o esperado pode variar entre 2 a 10% segundo autores como: Gagné (2005, 2009), Guenther (2000, 2006, 2009), e Virgolim (2007). Ademais, provavelmente, um número ainda menor desses alunos esteja recebendo atendimento de acordo com suas capacidades. Tais dados nos fazem questionar: Porque será que no Brasil são registradas poucas pessoas com altas capacidades em dados oficiais? Quais barreiras históricas, sociais, psicológicas ou epistemológicas contribuem para a negligência com os talentosos em escolas e meios sociais?

Visando hipotetizar respostas a essas questões, viu-se a necessidade, inicialmente, de buscar entender o processo de construção de identidade do brasileiro primeiro. De acordo com Boechat (2014), a falta de uma identidade definida e um complexo cultural, principalmente de inferioridade, faz com que os brasileiros não demonstrem seu potencial criativo. Além disso, a pouca valorização de modelos exemplares, com exceção de alguns setores, como do esporte e da música, serve para evidenciar, na consciência coletiva brasileira, escassos talentos. Na nossa cultura há uma ausência significativa de modelos exemplares que sirvam para a organização da consciência coletiva, sobretudo há um vácuo em modelos de referência.

Assim, importa salientar que a identidade da nação brasileira está em processo dinâmico de formação. A história brasileira apresenta mais de sessenta povos que migraram ao país e, ainda continuam a migrar, o que faz a sociedade ser eminentemente complexa, multirracial, de características únicas, mesmo se comparadas aos países latino-americanos (BOECHAT, 2014). Também, quanto a identidade brasileira, como aborda Filho (2006), os brasileiros são tantos, variados e diversificados, tão múltiplos em suas origens e trajetórias que talvez nunca se saberá quem de fato ele é. Dadas às características próprias e originais do Brasil, pensar sobre sua identidade é no mínimo um grande desafio

¹ O Inep é uma entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que além de conduzir estudos e pesquisas sobre o Sistema Educacional Brasileiro, o Inep avalia escolas, universidades e o desempenho dos estudantes, produzindo informações fundamentais para melhorar a educação no País. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>

Discorrer sobre a identidade cultural brasileira é refletir sobre sua história e memória. Para o citado autor, olhar para a história do Brasil, desde sua descoberta, evidencia que os processos de colonização, de miscigenação das raças, de traumas decorrentes da escravidão e, posteriormente, a busca do branqueamento da raça, trouxeram marcas para o inconsciente sociocultural e poderosas imagens nas tradições, as quais influenciam inclusive o comportamento das pessoas. Dessa forma, essa carência de uma identidade cultural reflete a poucos modelos exemplares e figuras de referência na história brasileira. Neste sentido, esse mesmo autor argumenta que há, por parte dos brasileiros, um desconhecimento quase total de sua história, sendo um povo sem memória, sem referências, portanto, em crise de identidade. Isso acaba levando o brasileiro a uma busca quase obsessiva de referências fora de sua própria história, atribuindo valor exagerado às raízes familiares europeias, e a pesquisa dessas raízes como sua identidade pessoal.

Quanto a uma definição sobre identidade, escolheu-se a definição utilizada por Hall (2006), cujo argumento argumenta que a crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, e, assim, vem abalando a estabilidade do indivíduo no mundo social. Essa perda do indivíduo sobre o sentido de si estável é uma descentração ou deslocamento do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração do indivíduo, tanto do seu lugar no mundo sociocultural, quanto na visão de si mesmo, o que desencadeariam a crise de identidade.

Hall (2006), ainda assinala que a identidade é algo formado ao longo do tempo por meio de processos inconscientes não inatos, ou seja, não existentes na consciência do ser humano no momento do nascimento. Existe uma ideia imaginária ou fantasiada sobre sua unidade, fazendo-a permanecer sempre incompleta ou em processo de formação.

Esse pensamento de Hall (2006), quanto à crise de identidade ser algo interno no indivíduo ao ser colocado em situações instáveis ou de deslocamento, o leva a dúvidas ou incertezas sobre si, em concordância ao aspecto mais geral da crise identitária brasileira, discutida por Boechat (2014). Ele coloca que os brasileiros ao não terem bem definidas sua origem e história, leva-os a um sentimento depreciativo e de inferioridade. Neste sentido, levanta a possibilidade que, tanto um indivíduo quanto uma sociedade em uma situação de instabilidade, tendem a entrar em uma busca por sua origem, muitas vezes em perguntas não respondidas, que o deixa em crise ou em sentimentos depreciativos sobre si e acerca de sua identidade.

Na busca identitária do brasileiro, é possível encontrar a *priori* o ser humano, definindo o homem como entidade complexa, um ser dualista, de natureza biológica e social, profundamente influenciado por essas e outras dimensões da vida, de si próprio, dos outros e do mundo (GUENTHER, 2009). Algumas das pontuações de Guenther fazem sentido ao definir os princípios de base sobre o qual o processo de interações humanas é construído, e, em situações normais o ser humano tende a crescer, se desenvolver e aperfeiçoar-se ao longo de sua vida em todos os seus atos, e, também a tendência básica da vida de modo geral e particular, é mover-se em direção a um nível de adequação cada vez maior, tanto na esfera da humanidade, quanto a nível pessoal de cada indivíduo.

Guenther (2000) alerta para o desperdício e o desvio dos talentos humanos e o papel da sociedade de encaminhar o desenvolvimento de pessoas, encontrando a melhor e mais apropriada forma de suprir suas necessidades, para então, tornarem-se o melhor ser humano que possam vir a ser.

Refletindo sobre a diversidade do povo brasileiro, outra questão é pertinente: E quanto aos indivíduos em condições vulneráveis, mais especificamente em condições sociais precárias, órfãos, abandonados? Gomide (2012) referencia que historicamente, no Brasil os orfanatos foram definidos como instituições que visavam substituir a família e o lar das crianças órfãs ou abandonadas, devendo prepará-las por meio da educação e da profissionalização para o ingresso na sociedade. O acolhimento institucional, é uma medida de caráter protetivo, aplicável por meio da Lei nº 8,069/1990 (BRASIL, 2015b), que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e dá garantia de direitos àqueles que forem ameaçados ou violados.

De acordo com as orientações técnicas dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009), em conformidade com as disposições do ECA, deve-se recorrer ao encaminhamento da criança e do adolescente aos serviços de acolhimento somente quando esgotados todos os recursos para sua manutenção na família de origem, extensa (parentes próximos e outras pessoas com vínculo afetivo) ou comunidade.

Por meio do Estatuto, fica assegurado no seu 5º Artigo que “[...]nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais ” (BRASIL, 2015b, p.18).

Esse Estatuto também pontua que pode ser abrigada por tutela não somente a criança em situação irregular, mas todo indivíduo em fase de desenvolvimento, até os

dezessete anos e onze meses de idade. Assim, no contexto histórico nacional, abriu-se espaço para um novo paradigma jurídico, político e administrativo, que preconiza a proteção integral à infância e da adolescência, após um longo histórico de práticas baseadas na institucionalização de apenas crianças e adolescentes pobres (ASSIS; FARIAS, 2013).

O documento Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006) ressalta haver preocupação constante com alunos com altas capacidades², a fim de que não sejam subaproveitados e deixem de dar suas contribuições sociais à coletividade e a si próprios, compartilhando suas habilidades e talentos com todos. Assinala, sobretudo, que há uma preocupação ainda maior para os alunos com altas capacidades dos meios sociocultural e econômico desprivilegiados, pois os que são pobres têm as ideias, mas, muitas vezes não têm escola e instrumentos para realiza-las e ofertá-las ao seu grupo social. Eles podem, contudo, assumir um comportamento mais agressivo ou rebelde quando não têm o reconhecimento social de suas potencialidades, e, conseqüentemente, são subaproveitados.

Becker (2010) salienta que quando se conhece os locais onde vivem pessoas, comumente se foca nos riscos, desvantagens e perigos da imensa percentagem da população pobre do país. Encontrar crianças, adolescentes e jovens, que demonstram algum talento é vislumbrar uma realidade mais promissora e auspiciosa, sobretudo conseguir se sobressair positivamente em contextos desfavoráveis comprova que a pessoa possui um potencial a ser desenvolvido ao enfrentar os inúmeros fatores negativos no seu cotidiano.

Deste modo, Cupertino (2008) destaca que sem estímulo a criança superdotada (termo empregado pela autora) ignora seu potencial, pode apresentar inadequação e afirma que, “num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis” (CUPERTINO, 2008, p.10).

É difícil mensurar o quanto fracassamos em não apoiarmos o desenvolvimento das crianças e jovens com altas capacidades, especialmente os que são vulneráveis, pois, não há como medir a perda social da falta de identificação de possíveis talentos. Assim a

² Termo utilizado nesta pesquisa em substituição aos termos: “altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008) e “altas habilidades ou superdotação” (1996). No entanto, serão respeitadas as terminologias em citações originais de autores e documentos.

presente tese traz relevância social e educacional, pois reconhece que a busca da equidade na educação deve ser feita, não por meio do fornecimento de experiências de aprendizagem idênticas para todos os alunos, e sim, de uma ampla gama de experiências cuidadosamente planejadas e diferenciadas, que levem em conta as habilidades, os interesses do estudante em condição de acolhimento, e de maneira mais pontual e relevante, para o aluno com altas capacidades de meios vulneráveis e menos notado nos meios educacionais. Já que muitas vezes sua vulnerabilidade salta mais aos olhos, vistas normalmente como defeitos, frente a qualquer potencial que esse aluno queira ou possa demonstrar.

Para isto, como resultado de um período de doutorado sanduíche na Espanha (março-2018 a janeiro-2019), que culminou na presente tese em situação de cotutela, ampliou-se a pesquisa para além do Brasil e passou-se a questionar: Há crianças e adolescentes com indicadores de altas capacidades em Instituições de Acolhimento no Brasil e na Espanha? Como o Brasil e a Espanha lidam com a oferta de identificação e atendimento aos alunos com altas capacidades? Como enriquecer o aluno identificado com altas capacidades e em situação de acolhimento? Qual será o perfil dos professores desses acolhidos e o que eles aprenderam *a priori* acerca das altas capacidades?

Dada a complexidade de pesquisar países diferentes e com realidades distintas, a presente pesquisa se divide em dois estudos. O estudo 1 teve o objetivo de identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento Residencial em uma ilha Canária, na Espanha; caracterizar os acolhidos participantes; e conhecer como se organiza o atendimento nos institutos de acolhimento residencial, naquela localidade.

E o estudo 2 objetivou identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento no interior do estado de São Paulo, nos municípios A e S, demonstrar o perfil dos professores desses alunos por meio da resposta de um questionário, e por fim, atender em forma de enriquecimento o(s) aluno(s) indicado(s) com alta(s) capacidade(s).

Para atender aos propósitos do estudo, foram buscados os seguintes referenciais teóricos: Gagné (2005, 2009), Guenther (2000, 2006, 2009), Berger (2005), Ambrose (2013), Boechat (2014), Bauman (2015), McCluskey (2016), entre outros.

Para tanto, está estruturado da seguinte forma: as altas capacidades: termos, conceitos, identificação e atendimento no Brasil e Espanha, além de um panorama de produções acadêmicas: brasileiras e internacionais. Em seguida, apresenta sobre a

vulnerabilidade social e as instituições de acolhimento em Tenerife (Espanha) e em São Paulo (Brasil). Após, os caminhos escolhidos para o método e os resultados divididos em Estudo 1 – Indicação de Altas Capacidades na Espanha e Estudo 2 – Indicação de Altas Capacidades no Brasil.

1 ALTAS CAPACIDADES E PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL DE PUBLICAÇÕES

O presente capítulo se divide em um primeiro tópico sobre as altas capacidades, história da identificação, atendimento, terminologias e conceitos no Brasil e na Espanha e em um segundo tópico apresenta as pesquisas em bases nacionais e internacionais sobre pessoas com altas capacidades e em situação de vulnerabilidade social.

1.1 AS ALTAS CAPACIDADES: TERMOS, CONCEITOS, IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO.

No Brasil, desde 1924, se observam ações de identificação e atendimento educacional para alunos com altas capacidades. Em 1929 uma lei versou sobre o atendimento educacional aos supernormais (termo utilizado na época), na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro. Nesse sentido, Delou (2007) acentua que a educação das pessoas com altas capacidades brasileiras pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais, desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência em Recife e no Distrito Federal.

Em 1971, a Lei nº 5.692, em seu Artigo 9º, explicita que os alunos superdotados, termo usado no citado documento, deveriam receber um tratamento especial, bem como ser criados os Serviços de Educação Especial a nível federal, estadual e municipal (BRASIL, 1971). A declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2015a), assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (BRASIL, 2008) são dispositivos que assinalam a educação dos alunos da educação especial e inclusiva e, entre eles os com altas capacidades.

Na PNEEI o termo usado para a definição deste público é altas habilidades/superdotação. Algumas das orientações desse documento são garantir aos alunos com altas capacidades acesso ao ensino regular com continuação até os níveis mais elevados, ofertar atendimento educacional especializado e, também, formar profissionais da educação para a inclusão (BRASIL, 2008).

A citada política, assim como a LDBEN (BRASIL, 2015a), define o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer

uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de grande criatividade e envolvimento com a aprendizagem na realização de tarefas do seu interesse (BRASIL, 2008).

Quanto às terminologias para definir essa parcela de alunos, utilizadas no Brasil, Delou (2012) argumenta sobre as mudanças normativas, o que levou à existência de um conjunto de termos para designar as altas capacidades, tais como: superdotados, bem-dotados, altas habilidades, altas habilidades/superdotação, altas habilidades ou superdotação, altas capacidades, mais capazes, capazes, dotados e talentosos.

Atualmente, a legislação do Brasil utiliza o termo altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, 2013) para definir o público com altas capacidades, porém o termo superdotado leva a confusões na definição dessas pessoas. Para Alencar (2007), os termos superdotados ou superdotação obstruem o pensamento e resistência aos esforços com relação à educação dos alunos. O termo também supõe uma alternância entre os que são e os que não são. Para além disso, o prefixo ‘super’ ajuda no pensamento de que as crianças demonstram uma produção excepcional presente em seu gene desde seu nascimento e que as condições ambientais não influenciam em sua alta capacidade (ALENCAR, 2007).

Rangni e Costa (2011) assinalam que muitos autores utilizam de termos e conceitos que os tornam confusos e sujeitos às más interpretações sobre a área. As altas capacidades já é uma área pouco considerada nos serviços de educação especial e inclusão no Brasil, assim, esta confusão terminológica somente contribui para que os estudantes permaneçam na exclusão e sem atendimento educacional.

Neste sentido, Delou (2007) afirma que apesar das leis que normalizam a identificação e atendimento, é possível notar na história, que a maioria destes alunos não é identificada, ainda que estejam matriculados nas escolas regulares. Estes alunos estão inseridos nas salas de aula, mas não são atendidos em relação a suas capacidades, sendo que inseri-los apenas, não garante uma inclusão na escola. Se faz necessário professores especializados para as classes regulares de ensino e para o atendimento educacional nas salas de recursos ou programas de enriquecimento.

Para uma maior clareza e dada à dificuldade de eleger um termo adequado, devido à proliferação de definições e concepções teóricas subjacentes, houve a opção na presente pesquisa pelo uso do termo altas capacidades, que oficialmente é utilizado na Espanha, segundo a Lei Orgânica 2/2006 (ESPANHA, 2006), mas também citado por outros autores (SIMONETTI, ALMEIDA; GUENTHER, 2010; GUENTHER,

RONDINI, 2012) na busca de definir esse sujeito. Salienta-se que na Espanha o termo mais usado é altas capacidades intelectuais, pois se refere apenas as capacidades mensuradas em sua maioria por testes. Na presente pesquisa o termo altas capacidades refere-se às capacidades: capacidade e inteligência geral, capacidade sensório-motora, criatividade e/ou talento artístico e socioafetiva (GUENTHER 2006).

Para Guenther e Rondini (2012), o termo alta capacidade se refere à presença de um alto grau de capacidade natural na constituição do plano genético do indivíduo sobre a base das diferenças individuais. A capacidade como conceito indica poder físico ou mental de aprender e fazer algo. A qualificação alta ou elevada é necessária para o conceito, porque o grau de capacidade se relaciona com o grau de profundidade e rapidez com que se opera o poder de aprender. Quando esse grau alcança ao menos dois desvios típicos por cima da média na curva de probabilidade de distribuição, então, há o que para essas autoras se define as bases para compreender a dotação. Porém, Simonetti, Almeida e Guenther (2010, p.45) colocam: “[...] não se pretendendo equalizar expressões como capacidade elevada, dotação e talento, aceitaremos com alguma facilidade que todas elas se reportam a habilidades cognitivas e a desempenhos superiores. ”

Gagné (2005) também utiliza o termo capacidade quando apresenta os modelos dos Domínios de Capacidade Natural e, também, tipifica os talentos humanos, reportando-os a áreas de excelência: a inteligência, a criatividade, a capacidade socioafetiva e a capacidade física. Sendo que para o citado autor a diferença está entre a dotação e o talento, já que a dotação seria a capacidade natural do indivíduo e o talento seria um desempenho superior desenvolvido ao longo do tempo. Quanto a criatividade, Machado e Stoltz (2014), destacam o quão importante é ter atenção a essa capacidade, ressaltando que na escola, os professores devem auxiliar a desenvolver a capacidade criativa dos alunos.

Uma das grandes barreiras para identificar os alunos com altas capacidades é que não há consenso, a nível brasileiro, de uma definição ou uma terminologia de quem seria o sujeito com altas capacidades, para que se possa identificar e atender mais adequadamente as potencialidades desse aluno no contexto brasileiro, tendo em vista a complexidade de diferenças sociais e econômicas.

As autoras Vieira e Freitas (2011) colocam ser um grande desafio o processo de identificação devido a três pontos, a saber: a terminologia, uma vez que a não consonância de como nomear esse sujeito atrapalha na sua identificação; a controvérsia quanto à definição do que seria inteligência e superdotação, visto que não há uma definição única

para os termos, o que se faz necessário explicitar as abordagens teóricas utilizadas; e, as limitações atuais quantos aos testes psicométricos, que acabam não reconhecendo o sujeito em sua totalidade.

Diferentemente do que narra a história das altas capacidades no Brasil, que começaram com os testes padronizados de inteligência, atualmente se discute métodos mais amplos de reconhecimento da potencialidade do sujeito. Nessa perspectiva os testes concebidos, inicialmente, para predizer o desempenho escolar e enfocam principalmente competências reconhecidas pela escola, apontando os alunos bem-sucedidos nas habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Consequentemente, os alunos que apresentam habilidades em outras áreas têm quase nenhuma chance de terem seu potencial reconhecido por esses instrumentos (VIEIRA; FREITAS, 2011).

Guenther (2006) cita que a trajetória da identificação de sujeitos com altas capacidades partiu dos testes padronizados, sendo utilizados instrumentos não quantificáveis como questionários, inquéritos e entrevistas, baseados na resposta dos próprios sujeitos ou de pessoas ligadas a eles. Depois, vieram as checklists, que são derivações de conceitos fixos sobre as altas capacidades, assim, tanto os questionários quanto as checklists são utilizadas por pesquisadores. Ainda, médicos, especialistas, psicólogos, professores e afins referem-se às altas capacidades por traços mais gerais, enquanto pais ou colegas observam os comportamentos; e, por fim, a observação direta é realizada pelos professores da sala de aula.

Nessa direção, Guenther (2006) postula que a observação direta seria realizada pelo professor da sala de aula, que convive diariamente com as crianças em situações diversas por um tempo razoável. Porém, para essa autora, perdurou a noção de que os professores não são bons detectores de capacidade elevada. Mesmo assim, historicamente, foram os professores os primeiros a indicar as crianças que seriam testadas, examinadas e encaminhadas. Assim, para Guenther (2006), essa prática só se modificou por meio de autores como Gagné, que demonstraram cientificamente que professores são confiáveis e capazes de detectar alta capacidade em seus alunos especialmente se alertados e preparados.

Neste mesmo sentido, Gatti e Barreto (2009), Souza e Gouveia (2011) e Carvalho (2018) pontuam o quanto é importante ter um olhar para o professor e sua formação, pois são esses profissionais que irão se relacionar com os alunos no dia a dia da sala, e ao olhar para sua formação, é possível estabelecer conexões que podem influenciar no seu desempenho profissional e, consequentemente, na identificação das altas capacidades.

Martins, Chacon e Almeida (2020) assinalam, ainda, que há poucos estudos sobre altas capacidades em cursos de formação para docentes e quando há, se relacionam mais com projetos de pesquisa do que com práticas de ensino.

Quanto ao atendimento no Brasil, diferentes legislações tratam do tema, a mais recente delas, é uma alteração na LDBEN, de 2015 (BRASIL, 2015a), que institui estabelecimento de procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na superior, de alunos com altas capacidades, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Também, estabelecem que o PAEE tenha acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades educacionais; bem como aos alunos com altas capacidades devem ter acesso às medidas de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, além de adotar atendimento na própria rede pública regular de ensino, mediante o atendimento educacional especializado.

Um passo importante no atendimento educacional nas políticas brasileiras foi a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), em todos os estados e Distrito Federal, no ano de 2005. Os NAAHS possuem o objetivo de atender os alunos com altas capacidades, orientar as famílias e promover a formação continuada dos professores. Entretanto, estes núcleos de atendimento não tiveram grandes avanços, pois até os dias atuais muitos não conseguiram cumprir os objetivos estabelecidos. Um ponto frágil dos NAAHS foi serem implantados, apenas, um núcleo em cada estado e, em sua maioria na capital, não atendendo a todas as pessoas que necessitam.

A pesquisa de Moreira e Lima (2012) pontua que dos 12 NAAHS participantes, apenas no Distrito Federal houve a implantação no ano de 2005, sendo que 41% só foram começar suas atividades em 2006. Além disso, alguns estados apenas recentemente aderiram à proposta de implantação. Quanto às unidades de atendimento, nos NAAHS pesquisados, a maioria conta com apenas uma unidade de atendimento, normalmente localizada na capital ou em grandes cidades do estado, sendo que somente a oferta de atendimento se estende, no Distrito Federal, para nove municípios além da unidade central. Esses dados são importantes, pois demonstram que apesar de ações estarem sendo realizadas, elas atingem uma pequena parcela da população estudantil.

Para além do NAAHS, entre outras propostas de atendimento no Brasil, o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que tem sua sede em Lavras,

no Estado de Minas Gerais, e estende sua metodologia a Poços de Caldas, no mesmo Estado, e a outros três municípios do Estado de São Paulo, os quais: Assis, São José do Rio Preto e São José dos Campos. Este centro foi criado em 1993, em Lavras e o objetivo é construir, por meio da vivência, diária um espaço físico e social estruturado que facilite a dinamização da metodologia denominada Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento, com a meta de construir um ambiente de complementação e suplementação educativa de apoio ao aluno com altas capacidades (GUENTHER, 2011).

O CEDET é uma proposta de atendimento público e gratuito, cujos profissionais do centro, chamados de facilitadores, vão às escolas identificar os alunos com altas capacidades junto aos professores, que são orientados sobre o preenchimento de um Guia para identificação (GUENTHER, 2011). Vale apontar que tal metodologia baseou a presente pesquisa.

Importa salientar que apesar de existir esse atendimento no Estado de São Paulo, junto a outras iniciativas de algumas universidades e profissionais isolados, observa-se que nas cidades *locus* da pesquisa, ou seja, duas cidades do interior do estado de São Paulo, não há atendimento para esse público. Tal realidade motivou a presente pesquisadora a atender ao aluno identificado em sua própria escola.

Após esse breve cenário, se demonstrará sobre o atendimento, a identificação, a terminologia e os conceitos de altas capacidades na Espanha, mais especificamente, nas ilhas Canárias, em Tenerife.

No contexto espanhol, há um marco legislativo na Lei Orgânica para a Melhora da Qualidade Educativa (LOMCE), Lei nº 8/2013, de 9 de setembro de 2013, relativo à identificação, planejamento de atuação, atendimento e enriquecimento para os alunos com altas capacidades. Porém, para Torrano e Sánchez (2014) a ausência de uma definição oficial do termo altas capacidades na legislação educativa atual da Espanha dificulta a interpretação dos resultados, a transferência das conclusões científicas até a prática real educativa e a comparação dos resultados obtidos na Espanha com os dados de outras investigações internacionais, que empregam outros modelos e termos para se referir a este público.

Do mesmo modo como ocorre no Brasil, na realidade espanhola, há uma grande quantidade de definições para identificar quem são os alunos com altas capacidades. Torrano e Sánchez (2014) argumentam que a diversidade de conceitos utilizados para definir a alta capacidade intelectual, ainda, a divergência nos procedimentos de identificação e a variedade de interesses dos investigadores neste campo, são fatores

impeditivos quanto a disseminação de esforços em pesquisas sobre essa temática, que dificultam a produção de conclusões sólidas e convergentes, que possam ser transferidas à prática educativa real naquele país.

Os autores citados declaram que na Espanha o conceito científico da alta capacidade se realiza fundamentalmente a partir de duas aproximações distintas, sendo a primeira por uma pontuação derivada da aplicação de um teste psicométrico de inteligência geral, normalmente situando um ponto de corte em um Quociente de Inteligência (QI) igual ou superior a 130, ou, em segundo, consideram que a complexidade da alta capacidade não pode ser representada a partir da medida monolítica do QI. Assim, parte de uma concepção multidimensional da inteligência em relação a outras variáveis pessoais e ambientais que dão lugar à manifestação de distintos perfis intelectuais, de alto potencial para a aprendizagem e o exercício em qualquer área do desempenho humano.

Cabe também destacar que no suprimento de aporte legal das ilhas Canárias, os estudantes com Altas Capacidades Intelectuais, por eles conhecidos pelas siglas ALCAIN, estão classificados como alunos com Necessidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE), pois apresentam necessidades educativas especiais, e, podem solicitar determinados apoios por um tempo ou em toda sua escolarização (CANÁRIAS, 2019).

Desse modo, na legislação proposta em Canárias (2019), considera-se que um aluno apresenta altas capacidades quando maneja e relaciona, de maneira simultânea e eficaz, múltiplos recursos cognitivos, do tipo lógico numérico, espacial, de memória, verbal e criativo, se sobressaindo excepcionalmente no manejo de um recurso ou de vários deles. Segundo Artiles *et al* (2013) o modelo usado nas ilhas Canárias para a identificação de altas capacidades se baseia em Castelló e Martínez (2000, *apud* ARTILES *et al*, 2013), que propuseram um modelo de identificação baseado em instrumentos de medida, como a bateria de atitudes diferenciadas e gerais e o teste do pensamento criativo de Torrance, sendo possível identificar os talentos simples ou específicos, os talentos complexos e o superdotado, inclusive classificações são utilizadas em numerosas pesquisas sobre o tema em alguns lugares da Espanha.

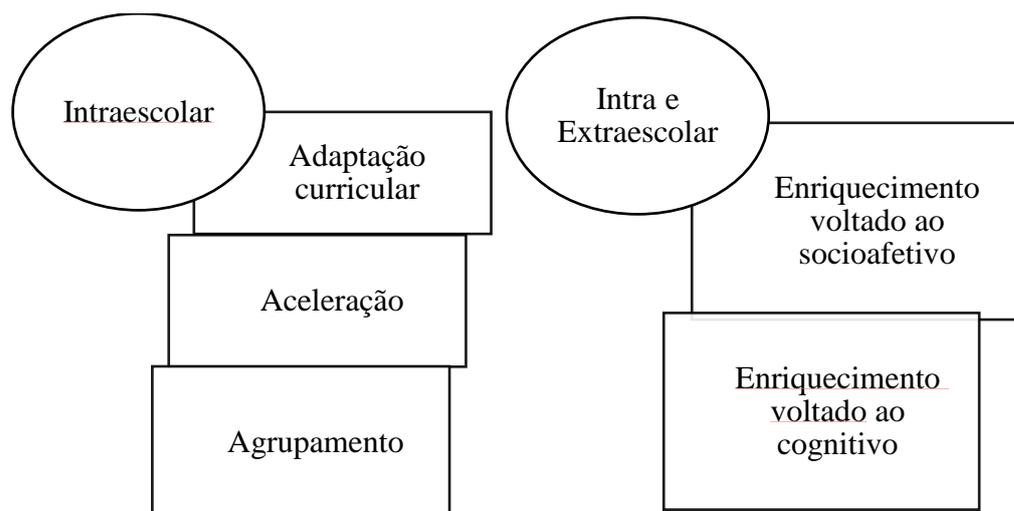
Chacón *et al* (2020) sinaliza que na Espanha há dados preocupantes quanto à identificação e atendimento aos alunos com altas capacidades. Segundo o citado autor somente 34.113 alunos com altas capacidades estão identificados, dos 8.161.144 matriculados, o que representa uma porcentagem de apenas 0,42 % do total. Isto supõe que 129.498 estudantes com altas capacidades estão escolarizados, mas não estão

recebendo educação específica de acordo aos seus potenciais elevados, porque estão sem identificação. Também, Chacón *et al* (2020) argumenta que não há um critério unificado a nível nacional para a identificação e educação específica desses alunos, sendo que uma criança pode ter altas capacidades em uma comunidade autônoma espanhola e não ter nas demais.

Quanto ao atendimento educacional desses alunos em Canárias, diferentes leis, como a Resolução nº 21.12.2005, Ordem nº 13.12.2010 e Decreto nº 25/2018, abordam sobre o tema. Além de documentos norteadores como o Decreto Real nº 695/95, de 28 de abril de 1995, cujo capítulo II pontua, pela primeira vez, a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais, associadas às condições pessoais sobre a dotação intelectual. A Lei Orgânica da Educação nº10/2002 sobre a qualidade da educação na Espanha, junto com a Lei Orgânica nº 2/2006 e Lei Orgânica nº 8/2013, oferecem garantia quanto ao direito desse alunado a uma educação de qualidade, com atendimento de suas necessidades educativas.

Neste ínterim, na LOMCE, lei nº 8/2013, também apresenta a necessidade de atendimento educacional, avaliação e medidas com os alunos com altas capacidades, o que direciona a adoção de formas de atuar com eles, como por exemplo, os programas de enriquecimento curricular, que devem ser pensados para o completo desenvolvimento das altas capacidades. Essa lei ainda garante uma autonomia dentro das províncias espanholas para adotar as medidas necessárias na identificação e atendimento desses alunos, visando ao desenvolvimento máximo das capacidades, o que faz com que nas ilhas Canárias as legislações sejam específicas, podendo inclusive ser diferentes do resto da Espanha.

Algumas medidas de atendimento na Espanha podem ocorrer dentro ou fora da escola, como ilustra a Figura 1. Destaca-se que, tanto em contexto espanhol quanto brasileiro, podem ser encontradas as mesmas medidas de atendimento citadas.

Figura 1. Atendimento as altas capacidades na Espanha

Fonte: Elaboração própria.

Desta maneira, no contexto escolar pode ocorrer a adaptação curricular, que seria um processo de tomada de decisões sobre os elementos do currículo para dar resposta às necessidades educativas do aluno, mediante a realização de modificações nos elementos de acesso ao currículo ou nos elementos que o constituem. As adaptações curriculares individuais permitem ter em conta os aspectos intelectuais, criativos e de ajuste pessoal e social, que configuram o perfil de habilidades do sujeito (RODRÍGUEZ, et al, 2009).

No contexto escolar pode ocorrer a aceleração por meio da antecipação da vida escolar um ano antes do previsto ou redução dos anos seguintes. O início da educação básica é aos seis anos, no caso de um aluno com altas capacidades poderia começar aos cinco anos, e o mesmo se passa ao final, na idade de conclusão dos estudos básicos aos 16 anos. O aluno pode reduzir dois anos e terminar aos 14 anos (RODRÍGUEZ, 2004).

O agrupamento trata-se de juntar os alunos com altas capacidades em uma mesma escola ou em um grupo específico, que pode ser uma forma de atendimento, porém não é muito difundida na Espanha. Rodríguez (2004) menciona que esses agrupamentos quando são intraescolares não favorecem que os alunos convivam com as outras pessoas da sociedade fator que pode ser prejudicial a esses no futuro, entretanto, recomenda as vantagens desses grupos desde que o aluno curse a escola comum e se agrupe de maneira extraescolar, favorecendo a vivência com todos os públicos.

O enriquecimento pode se dar tanto no contexto escolar como fora dele. Segundo Rodríguez (2004), na escola evidencia-se o enriquecimento através do currículo, buscando estratégias e maneiras diferenciadas, como o trabalho por projetos que permite

investigar e se aprofundar em algum tema do interesse do aluno. Já, os enriquecimentos extraescolares propõem ampliação complementar de conhecimentos, estratégias de desenvolvimento ou promoção de diferentes atitudes. Eles podem estar mais voltados ao desenvolvimento do socioafetivo, fomentando o trabalho em conjunto, o conhecimento de si mesmos, de sua afetividade de maneira equilibrada e harmônica. O ideal seria trabalhar com os dois em conjunto, mais voltados ao cognitivo, com propostas de jogos e atividades, para que avancem em seus interesses a seu próprio ritmo e ao mesmo tempo com o socioafetivo, buscando o conhecimento de si e do próximo.

Em relação a esse ponto, Colozio, Paniagua e Borges (2019) realizaram uma pesquisa com algumas associações e universidades espanholas que oferecem atendimento em forma de enriquecimento extraescolar, visando perceber o que trabalhavam e se estavam mais voltadas ao desenvolvimento cognitivo ou ao socioafetivo. Como resultado, obtiveram que todas as associações pesquisadas, trabalham com atividades mais voltadas ao cognitivo. Alguns exemplos de atividades eram aprofundamento das disciplinas do currículo escolar, atividades científicas e tecnológicas, e, apenas algumas trabalham com aspectos do socioafetivo. As universidades buscavam, em sua maioria, desenvolver estudo e/ou formação cognitiva para altas capacidades e todas elas com extensão à formação a pais ou professores ou comunidade, sendo que apenas uma universidade atuava com o cognitivo e o socioafetivo.

A título de exemplo, nas ilhas Canárias ocorre um atendimento voltado aos aspectos cognitivo e ao socioafetivo, que é o Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), desenvolvido pela ULL, criado em 2003-2004, em que realiza intervenção sistemática com os alunos com altas capacidades e seus pais, em sessões formativas. O objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e jovens com altas capacidades nos âmbitos cognitivos, socioafetivos e do comportamento (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al*, 2015).

Pensando mais especificamente na legislação das ilhas Canárias, após a observação dos indícios de altas capacidades pela família ou professores, o professor das escolas, por intermédio da direção, solicita uma avaliação psicopedagógica da Equipe de Orientação Educativa e Psicopedagógica. Após essa avaliação é realizado um parecer sobre a alta capacidade. Em seguida à identificação, algumas medidas podem ser adotadas em sala de aula para atender as necessidades educativas, quais sejam: ensino adaptado com enfoque multidisciplinar; acesso a recursos adicionais; estímulos para desenvolver; oportunidades de desenvolver suas habilidades; e planejamento com

diferentes ações direcionadas a otimizar seu processo educativo. Ainda, visando as necessidades sociais: clima social aberto, satisfazendo seus interesses, sentindo-se aceito; contexto social enriquecido para poder imaginar, criar e propor ideias novas; um contexto que valorizem suas ideias criativas e originais; e orientação no manejo das relações interpessoais e sociais (CANÁRIAS, 2019).

Em um sentido geral, conclui-se que, tanto na Espanha como no Brasil, não há um consenso sobre a terminologia a ser adotada com este público, bem como especificações ou regras para a identificação e atendimento dos alunos, o que acarreta a não identificação, e quando são, pode ocorrer de não serem atendidos dentro de suas especificidades. A falta de uma concordância sobre a terminologia e as discussões sobre qual visão teórica é a mais correta, além da constante mudança legislativa, causam desunião entre os pesquisadores da área, confusão nos professores e profissionais por não saberem qual caminho seguir no processo de avaliação e um desfoco do que realmente importa, o aluno e sua capacidade.

Pode-se vislumbrar que na realidade das ilhas Canárias há uma atenção voltada a esse público e que há um interesse em identificar e dar resposta educativa aos alunos, porém, como foi salientado, talvez um aluno identificado nas Ilhas Canárias possa não ser identificado no restante da Espanha, por não haver um sistema unificado. De outro modo, no *lócus* da pesquisa situado no interior do Estado de São Paulo, não há iniciativas de atendimento a estudantes com altas capacidades, pois, apesar de haver alguns movimentos específicos nesta área, o que se nota enfaticamente é que não são acessíveis a todas as regiões do país.

Outro ponto de semelhança que se destaca entre os dois países são as ações de atendimento por meio de enriquecimento extraescolar, ligados aos núcleos ou centros de atendimentos, tais como o NAAHS e o CEDET, e, na Espanha através de associações e universidades que focam suas ações para este público, como o PIPAC vinculado à Universidade de La Laguna. Porém, quanto aos atendimentos dentro da escola, nota-se uma lacuna no Brasil em relação à realidade educacional pesquisada na Espanha, uma vez que apesar de legalmente o Brasil haver garantia de direitos a esse público, na forma de adaptação, aceleração e agrupamento, não há uma concretização dessa prática nas escolas, em contraposição ao que ocorre em Canárias, visto que o atendimento deve ocorrer na escola, para o completo desenvolvimento do aluno.

Infelizmente apesar de estar orientado na PNEEI (BRASIL, 2008), o direito ao atendimento educacional especializado acaba sendo utilizado com mais ênfase a outros

públicos da Educação Especial. Assim, o público com altas capacidades se torna invisível na escola. Como bem pontua Mezzomo (2011), os alunos com altas capacidades apresentam uma diferença quanto aos outros PAEE, como eles não possuem sinais físicos ou sensoriais que os identifiquem, acabam passando despercebidos aos olhos de leigos, misturando-se com os demais alunos da sala de aula e terminam por receber a mesma atenção ou a falta dela.

No próximo tópico é abordada uma revisão sistemática sobre as altas capacidades e a relação com a vulnerabilidade, realizada em bases de dados nacionais e internacionais.

1.2 REVISÃO SISTEMÁTICA EM BASES DE DADOS

Ao buscar meios de subsidiar a presente pesquisa quanto às altas capacidades em meios vulneráveis, foram pesquisadas produções em bases de dados nacionais e internacionais. Com o crescimento de pesquisas acerca da vulnerabilidade social, percebe-se que não há uma consonância sobre o público considerado vulnerável socialmente. McCluskey (2016) pontua que quando se trata de uma população marginalizada há sérios problemas de definição terminológica, não chegando a um consenso, sendo que essas pessoas podem ser chamadas de pessoas em riscos, vulneráveis, marginalizadas, em desvantagem, desconectadas, não engajadas, sem privilégios ou resistentes a relacionamentos. Também, Prati, Couto e Koller (2009) apontam que em relação à família, o termo vulnerável pode estar relacionado a uma família em situação de risco, famílias pobres, famílias de baixa renda, famílias de camadas populares entre outros.

Neste caminho, utilizando-se da definição de Prati, Couto e Koller (2009), a vulnerabilidade social pode ser demonstrada através do adoecimento de um ou vários membros da família, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Sendo assim, a vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que podem auxiliar a possibilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas.

Assim, para definir melhor as pessoas de meios vulneráveis e dada a dificuldade terminológica pontuada por McCluskey (2016) e Prati, Couto e Koller (2009), definiu-se como pessoa vulnerável aquela que está em situação de acolhimento institucional, em situação de pobreza, em situação de marginalização e/ou em situação de reclusão.

Foi realizada uma revisão sistemática das produções em bases de dados, no campo nacional e internacional. Para sua execução, no contexto brasileiro, selecionaram-se três bases de dados, quais sejam: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Revista Educação Especial. A seleção de tais fontes se justifica por serem de pesquisas brasileiras mais amplas e com grande possibilidade de possuírem artigos científicos na área pesquisada. As buscas foram realizadas entre julho e agosto de 2019³.

Quanto as bases de dados internacionais foram: *EBSCO host*, aplicando o filtro de pesquisa para: *Academic Search Complete*, *ERIC (Education Resources Information Center)*, *Psycarticles*. Essa seleção se justifica porque é uma base de dados que possui uma abrangente coleção de conteúdo, incluindo a indexação de assuntos, texto completo de alta qualidade e toda a coleção de bibliotecas da *EBSCO Information Services*. As buscas foram realizadas entre setembro e outubro de 2019⁴.

A escolha da *Academic Search Complete* foi por possuir artigos acadêmicos completos a nível mundial, a ERIC por ser uma das maiores bases com artigos na área da Educação e o mesmo com a *Psycarticles* na área da Psicologia, que, também, se considerou ter grande possibilidade de encontrar artigos científicos pertinentes ao tema pesquisado. Justifica-se que, apesar de alguns artigos não serem disponibilizados, a pesquisadora, por ser aluna de doutorado da ULL, possui acesso a essa base de dados, porém, mesmo nem todos os artigos estão disponíveis completamente, alguns somente os resumos e acesso total ao conteúdo é pago, o que limitou os resultados encontrados.

Nas bases brasileiras, foi efetuada a busca por artigos, sem limitação de períodos temporais e sem limitação de idioma. Para tal se utilizou as seguintes palavras-chave isoladas e/ou combinadas: Altas Habilidades; Superdotação; Dotação; Talento; Sobresaliente; Sobredotado; Altas Capacidades; Giftedness; High ability; Talent; Instituições de acolhimento; Vulnerabilidade; Vulnerability; Foster Care⁵. Nas bases internacionais foram utilizadas as seguintes palavras-chave isoladas e/ou combinadas: Giftedness; High ability; Talent; Vulnerability; e Foster Care.

Os artigos incluídos foram aqueles que apresentaram inicialmente no título e no resumo altas capacidades e/ou em situação de vulnerabilidade, em situação de

³ A busca foi realizada, novamente, em julho de 2020, aplicando-se o filtro ano: 2019 e 2020, porém não retornou em artigos que tivessem os critérios de inclusão estabelecidos.

⁴ Idem.

⁵Foram pesquisados termos em inglês, espanhol e português em uma tentativa de expandir a busca.

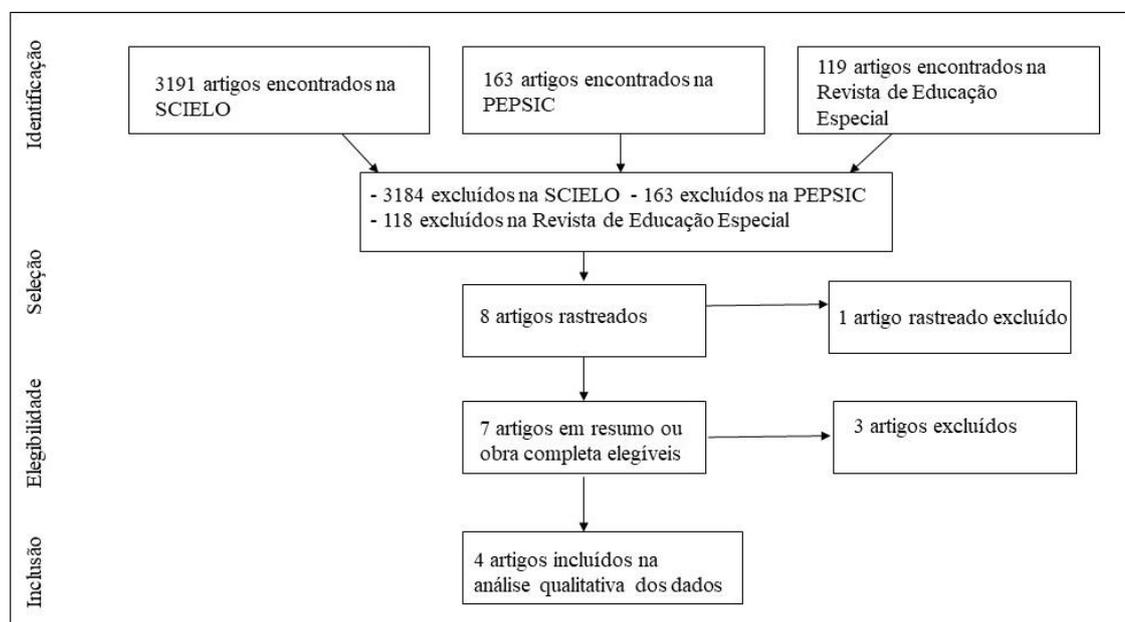
acolhimento em instituições, ou mesmo, em situação de pobreza, marginalização e reclusão. Os artigos excluídos foram aqueles que não apresentaram sobre altas capacidades e/ou em situação de vulnerabilidade, em situação de acolhimento em instituições, em situação de pobreza, marginalização e reclusão, no título e/ou resumo.

Os resultados foram divididos entre dados brasileiros e internacionais. Para a demonstração dos resultados usou-se o modelo de fluxo de informação do PRISMA, que segundo Moher *et al* (2015, p.336) “o objetivo do PRISMA é ajudar os autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises”. E para a análise dos dados encontrados se valeu da análise qualitativa, que segundo Minayo (2010, p.57) “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”.

1.2.1 Resultados brasileiros

Os caminhos percorridos na seleção dos artigos da revisão sistemática nas bases de dados brasileiras estão expostos na Figura 2.

Figura 2. Dados Brasileiros.



Fonte: Elaboração própria, baseado em PRISMA (www.prisma-statement.org).

Na tentativa de detalhar os documentos identificados, selecionados, elegidos e os incluídos, destaca-se as pesquisas realizadas nas três bases de dados com as palavras-

chave que retornaram resultados selecionáveis, os documentos elegidos e os documentos incluídos e apresentados a seguir no Quadro 1.

Nas fases de identificação e seleção na busca na base de dados no *SCIELO*, obteve-se maior retorno de artigos com os termos: *High ability*, *Talent*, Talento e Altas Habilidades. Enquanto os termos: Dotação, Superdotação e Altas Habilidades/superdotação resultaram em poucos artigos. E já os termos: Altas Habilidades ou Superdotação, Dotação e Talento, Vulnerabilidade *and* Talento e Vulnerabilidade *and* Dotação retornaram com resultados inexpressivos. Os outros termos buscados retornaram com 0 (zero) artigos encontrados. Os termos *High ability* e *Talent* por possuírem extensos resultados, foram verificados, somente, até a página 10 (dez) da lista de resultados. Por meio da busca nessa base, cabe salientar que os termos mais incidentes são altas habilidades e talento, pois, infere-se que esses termos são os mais usados para referenciar esse público. A base de dados também resultou em um grande número de artigos, um total de 3.191, sendo que não foi aplicado nenhum filtro quanto ao ano de publicação ou idioma.

Já na busca na base de dados PePSIC não resultou em artigos que estivessem dentro do proposto pelos critérios de inclusão da pesquisa, pois não abordavam sobre altas habilidades em meios vulneráveis ou em instituições de acolhimento. Porém, a busca retornou em maiores resultados com os termos: Talento, *Talent*, *Giftedness* e Superdotação. Houve resultados menos expressivos com os termos: Dotação, Altas Capacidades, *High Ability*, *Sobresaliente*, *Sobredotado*, Dotação e Talento e Altas habilidades/Superdotação. Os outros termos pesquisados resultaram em 0 (zero). Apesar de a base de dados PePSIC não retornar resultados relevantes para este estudo, nota-se um número significativo de artigos sobre a temática, totalizando 163. Os termos mais buscados são os mesmos apenas com alteração de idioma.

Por fim, na Revista de Educação Especial, por ser diferente das demais bases de dados, por destacar publicações específicas da área da Educação Especial, acreditava-se que teria mais artigos sobre o tema buscado, no entanto, totalizando 119, menos que as bases de dados anteriores, e apenas 1 (um) artigo foi incluído na análise. O retorno nessa revista pode ser justificado por conter artigos para um público leitor interessado na Educação Especial ou também por ser uma base relativamente nova, com 19 anos. As palavras chave com mais achados são: Altas habilidades, Superdotação e Altas habilidades/superdotação, sendo que a busca por altas habilidades/superdotação resultou maioria, quando relacionado com o termo altas habilidades, isoladamente. Os termos:

Talento, Dotação, Dotação e Talento, *Altas Capacidades* e Altas habilidades ou superdotação não retornaram resultados tão expressivos. Já os outros termos resultaram em 0 (zero), sendo uma hipótese para esse retorno que a revista recebe artigos em português, preferencialmente.

Como panorama geral, nas duas primeiras bases de dados (*SCIELO* e *PePSIC*), há maior utilização dos termos Talento e *Talent* para definir esse público seguido pelos termos *High Ability* e Altas Habilidades e os termos *Giftedness* e Superdotação, sendo que Altas Habilidades e Superdotação se destacaram na terceira base de dados, pois, podem ter sido utilizados juntos no mesmo artigo como sinônimos nas palavras-chave para uma maior abrangência.

Cabe salientar que nas bases de dados buscadas com os termos isolados, obteve-se maior retorno de artigos do que na busca combinada de dois termos, como por exemplo, o termo instituição de acolhimento e altas habilidades, que seria a combinação para o propósito desta pesquisa, no entanto, as bases de dados retornaram em 0 (zero) resultados. É possível levantar a hipótese que realmente não há artigos que abarcam sobre os dois temas, ou eles não foram usados juntos nas referências das produções encontradas.

Nessa perspectiva, nos critérios de elegibilidade, dos 6 (seis) artigos selecionados para a discussão na base de dados Scielo, 3 (três) deles estão relacionados ao mesmo artigo (CARDOSO e BECKER, 2014), encontrado na busca com os termos: Altas Habilidades, Superdotação e Altas Habilidades/Superdotação. Também, 1 (um) artigo foi descartado da base entre os possíveis selecionados, cujo título é: Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados, dos autores Reis e Gomes (2011), apesar de apresentar dados interessantes não atendeu os critérios de inclusão para a pesquisa. Também, 1 (um) artigo (BECKER, 2014) foi encontrado no *Scielo*, quando se buscou o termo altas habilidades e na *Revista de Educação Especial* com o termo talento, tal artigo foi incluído na pesquisa.

Assim, 4 (quatro) artigos foram incluídos na pesquisa que serão mostrados no quadro 1 abaixo, apesar de não estarem especificamente ligados às instituições de acolhimento, demonstram que a área de altas capacidades está sendo considerada em pesquisas sobre vulnerabilidade social.

O Quadro 1 relaciona as produções selecionadas.

Quadro 1. Artigos encontrados no Brasil.

Título	Autor(es)	Objetivo(s)	Participante(s)	Resultados
Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida	Chagas e Fleith (2009)	Descrever e comparar características familiares que favorecem o desenvolvimento dos comportamentos de superdotação.	14 alunos superdotados, 14 alunos não superdotados e 28 genitores.	Os genitores de superdotados e não superdotados avaliaram o nível de comunicação e satisfação parental em relação a comportamento dos filhos de forma mais positiva do que seus filhos. Os resultados também indicaram uma maior participação dos pais de alunos superdotados na vida acadêmica do filho. Ficou evidenciado que os alunos superdotados apresentaram desempenho superior no teste de criatividade, quando comparados aos alunos não possuem.
Identificando adolescentes de rua com potencial para altas habilidades/ superdotação	Cardoso e Becker (2014)	Investigar adolescentes em situação de rua com potencial para Altas Habilidades/ Superdotação.	4 adolescentes com dificuldades econômicas e sociais	Apontaram quatro adolescentes com potencial para AH/SD. Apresentaram semelhanças nas características de Motivação, Aprendizagem e Planejamento. Características Musicais, Liderança, Comunicação Expressão e Precisão, Drama, Aprendizagem e Criatividade obtiveram resultados significativos diferenciados. Os adolescentes, em sua maioria, não se consideravam talentosos e tiveram dificuldades para falar sobre suas potencialidades.
É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais?	Becker (2014)	Identificar talentos em populações que estão excluídas dos programas de atendimento para altas habilidades no Brasil, mas que estiveram ou ainda estão envolvidos com o sistema escolar.	Trata-se de uma revisão de literatura.	É necessário diversificar a pesquisa para diferentes populações para reconhecer as características, as necessidades e também os recursos que existem nas comunidades. Procurar talentos em outros lugares, nas lan-houses, nos centros esportivos, nas igrejas, bibliotecas e teatros, mapear nas comunidades os recursos pessoais e materiais como ONGs, igrejas, centros comunitários, pessoas que queiram ensinar algo, para apoiar as pessoas identificadas com maior potencial.

(Continuação)

(Continuação)

<i>Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria</i>	Adonis, Clavel e Boyanova (2017)	Analisar a relação existente entre o potencial de talento académico, as habilidades cognitivas e a participação em um programa de talentos.	1303 estudantes que terminaram o 5º básico do Programa PentaUC	Os estudantes que finalizaram o programa de talentos têm melhores resultados nas provas de seleção universitária que os que não terminam. A vulnerabilidade dos contextos acadêmicos e os tipos de conteúdo avaliados na PSU apareceram como variáveis que moldam tanto o efeito do Programa como o efeito do potencial de talento sobre as pontuações da PSU.
---	----------------------------------	---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

(Conclusão)

A pesquisa de Chagas e Fleith (2009) sobre os aspectos familiares relacionados a altas capacidades coloca que um ambiente familiar enriquecido e organizado de modo a atender as demandas e interesses das pessoas com altas capacidades, a posição especial na família, os valores, as expectativas parentais relacionadas à educação e ao desempenho acadêmico contribuem para um melhor desenvolvimento do potencial dos filhos. Da mesma forma, as autoras citam que aspectos como: sentimento de inadequação e despreparo parental ao lidar com a super excitabilidade, o desenvolvimento assíncrono e as demandas peculiares; desequilíbrio emocional e negação do talento pela pessoa com altas capacidades e o pouco estímulo ao desenvolvimento do talento feminino podem contribuir negativamente no desenvolvimento do potencial de altas capacidades. As mencionadas autoras pontuam que riscos sociais não impossibilitam a manifestação de potencialidades, sendo justamente o oposto, um contexto tão adverso pode ser utilizado no desenvolvimento do potencial, desde que esse potencial seja reconhecido, aceito e valorizado, sugerindo a retirada de estereótipo da marginalização e debilidades para considerar aspectos saudáveis nesses grupos.

O artigo de Cardoso e Becker (2014) relatou dados encontrados na dissertação de Cardoso (2009), e seus resultados demonstraram adolescentes com indicadores de altas capacidades que estavam vinculados às ruas devido ao trabalho e dependência química. Todos os sujeitos identificados apresentavam potencial para habilidades artísticas gráficas e estilo criativo. Concluíram que os principais fatores de risco e proteção ao desenvolvimento de suas potencialidades referiam-se à situação socioeconômica, condições e mudanças de moradia, relacionamento social, familiar, drogas, traços de personalidade e ambiente escolar.

Becker (2014) assinala que mesmo em locais de riscos, desvantagens e perigos, em que vivem a imensa percentagem da população pobre do Brasil, encontrar crianças, adolescentes e jovens que demonstram algum talento é vislumbrar uma realidade mais promissora. Ela acrescenta que, conseguir se sobressair positivamente em contextos desfavoráveis comprova o potencial da pessoa ao enfrentar os inúmeros fatores negativos no seu cotidiano.

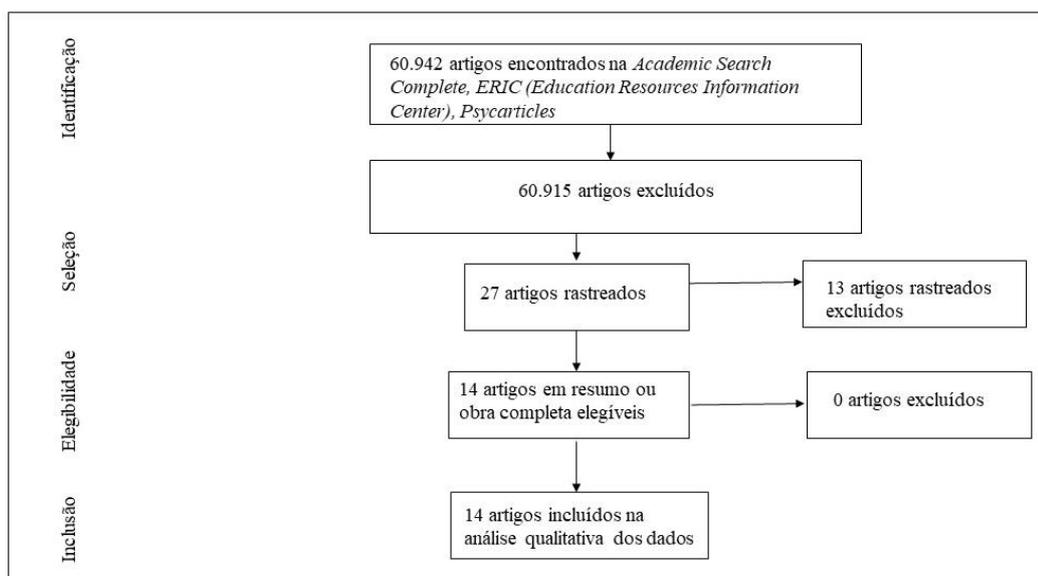
Adonis, Clavel e Boyanova (2017, p.172) pontuam “quando os catalizadores não são adequados, a probabilidade de não desenvolver o talento acadêmico aumenta”⁶. De acordo aos autores, os catalizadores seriam estímulos externos, sendo que, estudantes vulneráveis e com baixos recursos econômicos também estão expostos a não desenvolver seus talentos, e, não por insuficiência de recursos, mas porque em seu meio familiar e comunitário não há expectativas a respeito de sua possibilidade de alcançar um nível superior ou ser bem-sucedido academicamente.

Os posicionamentos expostos por Chagas e Fleith (2009) e por Adonis, Clavel e Boyanova (2017) são similares quando afirmam que as expectativas familiares a respeito dos filhos influenciam no desenvolvimento das altas capacidades, porém o que expõe Cardoso e Becker (2014) e Becker (2014) em relação aos riscos sociais e o desenvolvimento das altas capacidades parecem ser mais otimistas que o de Adonis, Clavel e Boyanova (2017), quando pontuam o risco de desenvolver seus talentos.

1.2.2 Resultados internacionais

Na Figura 3 são demonstrados os resultados encontrados e os caminhos seguidos para a inclusão dos artigos das bases de dados internacionais.

⁶“cuando los catalizadores no son adecuados, la probabilidad de no desarrollar el talento académico aumenta”.

Figura 3. Dados Internacionais.

Fonte: Elaboração própria, baseado em PRISMA (www.prisma-statement.org).

Nas fases de identificação e seleção na busca nas bases de dados, cabe destacar que o termo *talent* foi o que mais resultou em artigos, seguido pelo termo *giftedness* e *high ability*, o que sugere que tais termos podem ser os mais usados para se referir ao público com altas capacidades, internacionalmente. A busca total entre termos isolados e combinados retornou em mais de 60.000 artigos com os filtros aplicados, salientando que dois termos (*giftedness e talent*) foram explorados apenas até a página 10 (dez) por possuírem extensos resultados, o que direcionava até o artigo 500 de cada busca terminológica. Menciona-se que, internacionalmente, a área das altas capacidades aparece com um número expressivo de pesquisas realizadas.

Porém, importa mencionar que a busca do termo *high ability* retornou em muitos artigos não compatíveis com a área da Educação ou Psicologia, sendo que foi a segunda palavra-chave que mais retornou resultados. Levanta-se a hipótese que o número expressivo de artigos ocorreu por ser um termo amplo usado em várias áreas de pesquisa ou realmente representa, terminologicamente, a área de altas capacidades a nível mundial. Na busca dos termos *high ability and vulnerability*, dos 49 artigos resultantes, 48 abordavam sobre outros temas e, apenas 1 (um) sobre alta capacidade, mas ele não foi selecionado por não abordar sobre o tema da presente pesquisa. Com os termos *high ability and foster care* e *talent and foster care* nenhum artigo abordou sobre a área de alta capacidade e menos sobre o tema da pesquisa. Os termos *giftedness and foster care* não resultaram em artigos.

Para a fase de elegibilidade, foram lidos 27 artigos entre resumo e trabalho completo, quando disponibilizado. Porém, após leitura, 13 destes artigos foram excluídos por não estarem dentro dos critérios da pesquisa. Os artigos incluídos na pesquisa foram 14, tendo retorno com os termos *giftedness*, *high ability*, *talent* e *talent and vulnerability*, que serão expostos no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2. Artigos encontrados nas bases internacionais.

Título	Autor(es)	Objetivo(s)	Participante(s)	Resultados
<i>Sources of Talent Loss among High-Achieving Poor Students. Report No. 23</i>	Jordan e Plank (1998)	Explicar outras possíveis fontes de perda de talentos	Oito entrevistas em profundidade com orientadores de um distrito escolar urbano empobrecido	O estudo identificou fatores que contribuem para a matrícula pós-secundária. São eles: (1) influência dos pais; (2) exposição a um currículo de alto conteúdo; e (3) a disponibilidade de recursos escolares. As implicações da pesquisa para política, prática, teoria e estudos adicionais são discutidos.
<i>The Coincidence of Depression and High Ability in Delinquent Youth</i>	Messier e Ward (1998)	Descrever a incidência e coincidência de depressão e alta capacidade em uma amostra da população jovem delincente encarcerada da Virgínia.	207 jovens encarcerados foram avaliados com as Matrizes Progressivas Avançadas de Raven e o Inventário de Depressão Infantil (CDI)	Os dados indicaram que havia tantos jovens de alta capacidade em locais de detenção quanto seria esperado em uma população regular. Os resultados do CDI identificaram 37% como em risco de depressão clínica. Com base nesses achados, e dada a alta correlação que o suicídio tem com a depressão, sugerem que o rastreamento da depressão seja obrigatório para delinquentes encarcerados.
<i>Can the Brigance K & 1 Screen Detect Cognitive/Academic Giftedness When Used with Preschoolers from Economically Disadvantaged Backgrounds?</i>	Mantzicopoulos (2000)	Verificar a precisão da tela Brigance K & 1 na identificação precoce de crianças <i>Head Start</i> com possível talento cognitivo/acadêmico.	134 crianças	13 crianças foram identificadas como potencialmente dotadas no K-ABC. Essas crianças também tiveram um desempenho significativamente melhor no <i>Brigance</i> do que outras crianças. As avaliações dos professores foram ineficazes na detecção de crianças potencialmente superdotadas.

(Continuação)

(Continuação)

<i>High Ability, Rural, and Poor: Lessons from Project Aspire and Implications for School Counselors</i>	Cross e Burney (2005)	Relatar uma análise das ideias e experiências compartilhadas durante as longas sessões de treinamento com 21 conselheiros escolares.	21 conselheiros escolares que trabalham em 14 corporações escolas rurais através de um estado com significativa incidência da pobreza	O estudo está focado em ideias sobre as experiências com alta capacidade no meio rural em estudantes pobres e a capacidade dos conselheiros para atendê-los. As lições aprendidas proporcionam uma maior compreensão dos obstáculos esmagadores para a realização de avançados estudos para estudantes pobres de alta capacidade em áreas rurais.
<i>Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth at Risk</i>	Kitano e Lewis (2005)	Resumir as descobertas da literatura de resiliência relevante para o desenvolvimento de crianças e jovens e deriva estratégias específicas para melhorar os resultados de crianças e jovens sobredotados com maior risco de encontrar adversidades.	---	O amplo corpo de literatura sobre o tema resiliência e enfrentamento promete maneiras específicas pelas quais professores e conselheiros podem aumentar o sucesso entre crianças e jovens em risco, incluindo aqueles que são dotados e talentosos. Embora a alta inteligência não seja um requisito para resultados resilientes, a capacidade cognitiva parece ser um fator de apoio, especialmente no que se refere à solução e ao enfrentamento de problemas
<i>Critical Differentiation and the Twice Oppressed: Social Class and Giftedness.</i>	Latz e Adams (2011)	Pensar sobre o ensino de jovens talentosos desfavorecidos.	---	A diferenciação crítica, ou uma fusão de pedagogia crítica e diferenciação podem se tornar um passo em direção a resolver esse enigma. O conceito de diferenciação crítica é explicado neste ensaio, juntamente com exemplos de ideias e sugestões de pesquisas.
<i>Developing Social Giftedness in Disadvantaged Girls at an Indian School</i>	Sharma (2012)	Descrever interações de desenvolvimento com um grupo de alunas de uma escola pública indiana situada em uma seção desfavorecida da comunidade.	Alunas de uma escola pública.	Através de uma série de atividades procura desenvolver a superdotação social nos alunos. Descreve várias atividades juntamente com as observações do autor como mentor e facilitador no campo. As mudanças qualitativas na personalidade dos alunos são confirmadas por um teste de personalidade padronizado.

(Continuação)

(Continuação)

<i>How Prepared Are Subgroups of Texas Students for College-Level Reading: Applying a Lexile[R]-Based Approach. REL Technical Brief. REL 2012-No. 018</i>	Wilkins et al (2012)	Avaliar a disponibilidade de leitura para subgrupos de alunos.	Alunos da 11ª série que fizeram a avaliação anual do Estado do Texas	No nível universitário de leitura de livros didáticos em inglês, os superdotados e talentosos foram os mais preparados, seguidos por asiáticos e brancos. Estudantes economicamente desfavorecidos (37%) estavam menos preparados do que aqueles que não eram economicamente desfavorecidos (62%); Estudantes em risco (28%) estavam menos preparados do que aqueles que não estavam em risco (74%).
<i>Socioeconomic Inequality and Giftedness: Suppression and Distortion of High Ability.</i>	Ambrose (2013)	Fornecer recomendações para tentar contrariar alguns dos efeitos mais perniciosos da crescente desigualdade no talentoso.	-	A desigualdade suprime a descoberta, aspiração e desenvolvimento de talentos de jovens talentosos. A crescente desigualdade social merece mais atenção no campo da educação de superdotados.
<i>Exploring the Views of Parents of High Ability Children Living in Relative Poverty</i>	Koshy et al (2013)	Explorar o apoio que esses pais receberam e qual apoio eles sentiram e precisavam para promover melhor o desenvolvimento e a realização de seus filhos.	21 pais com crianças de 14 a 16 anos identificadas como "dotadas e talentosas" por suas escolas	Embora o envolvimento dos pais seja reconhecido na definição das chances de vida das crianças, os pais da amostra, no entanto, pareciam estar sendo forçados a "seguir sozinhos". Dentro das limitações impostas por pequena amostra, levantaram questões sobre as implicações do estudo. Grupos de pares eram vistos como ameaças ao bem-estar e progresso de seus filhos.
<i>Is There a Gifted Gap? Gifted Education in High-Poverty Schools</i>	Yaluma, Tyner e Thomas (2018)	Verificar se existe uma lacuna de talentos nas escolas de alta pobreza.	Dados de nível escolar nos níveis estadual e nacional	Examinam até que ponto as escolas relatam oferecer qualquer programação talentosa, analisando as escolas pelo nível de pobreza e composição racial e étnica. Em seguida, eles se voltam para a participação e representação dos alunos, novamente com um olho no nível de pobreza da escola, bem como na raça e etnia dos alunos. Embora a ênfase esteja nas escolas de alta pobreza, os autores mostram resultados nacionais em todos os níveis de pobreza e detalham a disponibilidade e a participação nos programas de talentos por estado.

(Continuação)

(Continuação)

<i>Poverty, Academic Achievement, and Giftedness: A Literature Review</i>	Olszewski-Kubilius e Corwith (2018)	Revisar a literatura sobre a pobreza e a identificação e os serviços específicos para crianças superdotadas de baixa renda.	-	Esta revisão foi sobre práticas de identificação, incluindo a eficácia de várias abordagens para aumentar a identificação de estudantes talentosos na pobreza. Em seguida revisa a pesquisa sobre a eficácia de programas projetados especificamente para identificar alunos com potencial e os apoia por meio de serviços de desenvolvimento de talentos.
<i>Gifted 'in the Hood': Gender and Giftedness as Predictors of Social Risk among Low-Income Students</i>	Bolland <i>et al</i> (2018)	Explorar trajetórias de comportamento agressivo (ou seja, porte de armas) de jovens empobrecidos e talentosos.	Meninos e meninas com e sem talento.	Os resultados indicam que os alunos superdotados se envolvem em níveis mais baixos de porte de armas do que os não superdotados. No entanto, o porte de armas entre meninos superdotados e não superdotados não difere durante o início e o final da adolescência, mas ocorre durante a adolescência intermediária. As trajetórias de meninas superdotadas e não superdotadas são paralelas ao longo da idade
<i>A Comparison of Perceptions of Barriers to Academic Success Among High-Ability Students From High- and Low-Income Groups: Exposing Poverty of a Different Kind.</i>	Cross <i>et al</i> (2018)	Expor as barreiras percebidas pelos estudantes para o sucesso acadêmico.	14 entrevistas com grupos focais com estudantes de alta capacidade da sexta à oitava série do ensino médio de famílias de alta e baixa renda	Três temas foram identificados através da análise qualitativa: ambientes restritos, integração versus isolamento e abundância de recursos versus falta de recursos. Os alunos de ambos os grupos experimentaram ambientes não propícios à aprendizagem, inibindo colegas e professores como uma barreira. Os grupos exibiram questões de ajuste inadequado em suas escolas: autonomia e competência para ambos, relacionamento para estudantes do grupo de alta renda.

Fonte: Elaboração própria.

(Conclusão)

O termo *giftedness* resultou em 6 (seis) artigos selecionados, o termo *high ability* resultou em 4 (quatro) artigos, o termo *talent* em 3 (três) artigos e por fim a busca combinada dos termos *talent* e *vulnerability*, resultou em apenas 1 (um) artigo, tais pesquisas estão apresentadas com mais detalhes abaixo, porém ressalta-se que em algumas pesquisas teve-se acesso ao trabalho completo e a outras apenas ao resumo, como já dito anteriormente, devido a base pesquisada *EBSCO host* não disponibilizar acesso, assim tal limitação pode ter restringido a apresentação de alguns artigos.

A pesquisa de Jordan e Plank (1998) abordou uma discussão sobre a perda de talentos em estudantes pobres, salientando que os desafios envolvidos no financiamento do ensino superior contribuem parcialmente para a perda de talentos e sua difusão entre

os alunos pobres, mas não conseguem fornecer uma explicação completa, sendo propósito de sua pesquisa estudar outros motivos de perda de talentos.

Diferente dos demais estudos, a pesquisa de Messier e Ward (1998) trabalhou com um público encarcerado, visando perceber a relação entre depressão e altas capacidades nesses jovens. A tabulação cruzada dos dados indicou uma relação significativa entre alta capacidade e depressão nessa população. Os resultados indicaram que a presença de depressão está relacionada ao nível de habilidade do jovem. O fato de os delinquentes de alta capacidade serem mais vulneráveis à depressão, argumentam que a coincidência dessas condições requer consideração.

A pesquisa de Mantzicopoulos (2000) buscou trabalhar com as altas capacidades em meios econômicos desfavorecidos, para isso buscou identificar 13 crianças com altas capacidades de famílias desfavorecidas.

O artigo de Kitano e Lewis (2005), que aborda uma importante discussão sobre resiliência e enfrentamento em crianças com altas capacidades em risco. Para os citados autores, o ponto central da compreensão da literatura é o conceito de que quatro tipos de fatores influenciam a resiliência, quais sejam: fatores compensatórios, de risco, de proteção e de vulnerabilidade, concluindo que a inteligência parece influir sobre a resiliência de pessoas com altas capacidades, principalmente quanto à solução e enfrentamento de problemas.

O artigo de Cross e Burney (2005) aborda sobre um projeto com conselheiros escolares de crianças com altas capacidades de meios rurais e pobres, concluindo que o papel do conselheiro da escola é muito importante para defender os estudantes com outros membros do corpo docente que são intolerantes aos aspectos comportamentais da cultura da pobreza. Eles podem ter que educar e convencer a família do potencial e das oportunidades para o aluno. O conselheiro da escola pode fornecer a chave para incentivar a visão de que é possível se libertar das restrições esmagadoras da pobreza rural e das altas capacidades.

Já a pesquisa de Latz e Adams (2011) traz uma revisão teórica com uma proposta sobre o que ele chama de duas vezes oprimido, sugerindo que é possível que as crianças sejam oprimidas com base na categoria social e na classificação de altas capacidades, como no caso da criança com dificuldades nas salas de aula por apresentar dislexia e altas capacidades. A criança duas vezes oprimida pode lutar contra a pobreza e as altas capacidades, salientam.

Nas pesquisas encontradas sobre pobreza, a pesquisa de Sharma (2012) se encaixa, pois, teve como foco o desenvolvimento de meninas carentes economicamente e as suas altas capacidades no contexto escolar indiano. Outro relatório, de Wilkins et al (2012), buscou demonstrar o nível de leitura de estudantes com altas capacidades de meio desfavorecidos e pode concluir que apresentavam mais dificuldades e menos preparados.

A pesquisa de Ambrose (2013), apesar de ser uma revisão teórica, aborda temas importantes a respeito do quanto a desigualdade pode afetar o desenvolvimento da alta capacidade no sujeito. Pontua, também, que a desigualdade pode distorcer as aspirações dos jovens, estimulando-os a empregar os seus talentos consideráveis para propósitos egoístas, até mesmo antiéticos ou vaidosos. Ainda considera que, se estudiosos e profissionais conseguissem desenvolver a consciência do problema e trabalhar para neutralizar seus efeitos nocivos estarão incentivando o talentoso para buscar as formas mais promissoras de auxiliar o mundo.

O artigo de Koshy *et al* (2013) concluiu que os pais de crianças com altas capacidades sentiam que seus conhecimentos e experiências eram escassos para ajudar seus filhos na escolha de assuntos diversos e para aconselhar sobre o ensino superior. Os pais não perceberam na sua família ou comunidade um apoio, nem esperavam que eles o fossem, além do que as escolas eram altamente cotadas para relacionamentos, mas não ofereciam apoio específico aos pais.

A pesquisa de Bolland *et al* (2018) abordou sobre a vulnerabilidade no aspecto da pobreza e explora os comportamentos agressivos de jovens empobrecidos e com altas capacidades, concluindo que as diferenças pontuadas nos resultados podem talvez serem explicadas, examinando-se as trajetórias de impulsividade e temperamento que o jovem com altas capacidades apresenta. Também, coloca que existem muitas pesquisas sobre a pobreza dos adolescentes e sobre a educação de talentos, mas esses campos raramente são considerados juntos. Com o mesmo foco, a pesquisa de Olszewski-Kubilius e Corwith (2018) retrata uma revisão de literatura, ao abordar os efeitos da pobreza sobre o desempenho acadêmico, sobre a identificação e os serviços específicos para estudantes com altas capacidades.

O trabalho de Cross *et al* (2018) abordou sobre as barreiras do sucesso acadêmico entre alunos de classe alta e baixa com altas capacidades, demonstrando que os alunos do grupo de baixa renda descreveram o caos em suas escolas, o que interferiu significativamente no aprendizado. Esses alunos eram altamente integrados em sua

comunidade escolar, enquanto os alunos do grupo de alta renda eram socialmente isolados de colegas e professores.

E, por fim, a pesquisa de Yaluma, Tyner e Thomas (2018) também buscou demonstrar nos relatórios nacionais e estaduais como as escolas muito pobres se organizam para atender as altas capacidades. Os resultados demonstraram que há prevalência de programas de altas capacidades em escolas de alta pobreza e a extensão da participação de negros e hispânicos.

1.2.3 Discussão dos resultados

Nos resultados encontrados tanto a nível nacional quanto internacional, pode-se perceber que pesquisas relacionadas a públicos vulneráveis estão sendo realizadas. Apesar de ainda serem poucos estudos, 4 (quatro) no Brasil e 14 em bases internacionais, eles se relacionam a temas diversos e importantes sobre vulnerabilidade, tais como: pobreza, encarcerados ou que cometem atos infracionais, em situação de rua, em vulnerabilidade escolar ou em risco social. Cabe salientar que o tema mais abordado nos artigos encontrados foi a relação entre altas capacidades e pobreza. Porém, quando se buscou o tema em relação às instituições de acolhimento não retornou resultados.

Os quatro estudos encontrados no Brasil demonstram que as altas capacidades estão sendo exploradas nas áreas: da família, identificação e na relação para acesso ao ensino superior. Ainda, os quatorze encontrados internacionalmente abordam especificamente sobre: pobreza, comportamentos, sucesso acadêmico, identificação, família, depressão, entre outros. Porém, duas pesquisas apesar de não estar relacionada às Instituições de Acolhimento trazem importantes contribuições para a área, são elas: a perda de talento, de Ambrose (2013) e a resiliência e enfrentamento, de Kitano e Lewis (2005). Com esse levantamento, pode-se concluir que as altas capacidades existem em todas as camadas sociais e culturais, sem distinção de raça ou credo, mas, o que não se sabe é o porquê da existência de poucos estudos relacionados a esse tema disponíveis nas bases de dados.

Em referência ao termo duas vezes oprimido, Sodré (2019) concorda com Latz e Adams (2011) ao argumentar que sujeitos com altas capacidades são vulneráveis, pois sofrem por omissões e por ações, sendo a principal omissão a falta de atendimento educacional adequado, pontuando que a vulnerabilidade é inerente nas pessoas com altas capacidades, sobretudo porque suas necessidades são frequentemente ignoradas e com consequências negativas.

É importante ressaltar que há similaridade entre as ideias de Ambrose (2013) encontradas nas bases internacionais e Adonis, Clavel e Boyanova (2017), citado no levantamento no Brasil, que demonstram que o meio social pode prejudicar o desenvolvimento das pessoas com altas capacidades, podendo inclusive ser confundidas por comportamentos egoístas, antiéticos ou vaidosos, ou nem mesmo ser reconhecidas pela sua família e comunidade.

Há também uma similaridade entre as buscas nacionais e internacionais, como o artigo de Chagas e Fleith (2009), que aborda sobre altas capacidades em meios pobres no Brasil e os artigos internacionais de Jordan e Plank (1998), Mantzicopoulos (2000), Cross e Burney (2005), Sharma (2012), Wilkins et al (2012), Yaluma, Tyner e Thomas (2018), Cross *et al* (2018), Olszewski-Kubilius e Corwith (2018) e Bolland *et al* (2018) que reportam sobre o mesmo tema.

Pode-se verificar, também, similaridade com o tema da família de pessoas com altas capacidades, sendo que o artigo encontrado de Chagas e Fleith (2009) e de Koshy *et al* (2013) referem-se à mesma temática, assim como os trabalhos de Becker (2014) e Messier e Ward (1998) que tratam de público encarcerado.

Como meio de comparação aos poucos estudos encontrados, no âmbito brasileiro, uma pesquisa de Souza e Tassinari (2017), que teve como objetivo levantar e analisar estudos nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Banco de Teses e Dissertações da Capes, entre 1995 a 2016 que abordassem a temática de altas capacidades em grupos de vulnerabilidade social, resultou em poucos estudos sobre altas capacidades e vulnerabilidade social ou grupo de risco. Os estudos encontrados por elas buscaram identificar essa população em contextos de situação de rua, camadas populares, reclusos e autores de atos infracionais, e, ainda, um estudo trouxe a visão dos profissionais de uma instituição de acolhimento sobre as altas capacidades. O fato de existir pessoas com altas capacidades em meios vulneráveis vem ao encontro da quebra de paradigmas e mitos socialmente construídos, um deles fortemente instituído que há a inteligência somente nas camadas sociais mais abastadas (SOUZA; TASSINARI, 2017).

As reflexões dessas autoras inferem escassez de estudos sobre o tema, assim como os resultados deste levantamento sistemático, apesar do recorte temporal maior de buscas e abranger somente artigos científicos. Os achados também demonstram que apesar de poucas pesquisas na área de altas capacidades, elas estão sendo realizadas com esse público vulnerável. No que diz respeito aos mitos, cabe destacar também a pesquisa de Mani e Rangni (2016) que demonstraram como os meios de comunicação podem ser

meios de manifestações de mitos, que acabam por prejudicar a identificação desses alunos, ponto esse, também discutido por Pérez (2003).

Também, a pesquisa de Pedro e Chacon (2015) demonstrou que, das 70 teses encontradas nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na *Base de Datos de Tesis Doctorales* (TESEO), vinte (20) eram brasileiras e cinquenta (50) são espanholas, e das categorias elencadas, as teses foram divididas nos temas: Identidade, Identificação e Avaliação. Pode-se perceber uma ausência de uma categoria que abarcasse altas capacidades e vulnerabilidade, o que vai ao encontro do estudo de Colozio, Rangni e Borges (2019) com zero resultado.

Na *Base de Datos de Tesis Doctorales* (TESEO) foram encontradas 34 teses. Os temas mais predominantes foram: identificação, professores, aspectos emocionais, talento matemático e criatividade. O tema identificação apareceu em 30% das teses encontradas, desta forma, foi possível concluir que, apesar das teses explorarem temas diversos, bem específicos e importantes para o tema de altas capacidades e vulnerabilidade social ainda não é temática explorada em teses espanholas.

Pode-se concluir de acordo com estes dados que o tema altas capacidades e vulnerabilidade social é ainda pouco estudado e, no tocante às altas capacidades em instituições de acolhimento, as buscas resultaram inexistente em pesquisas nacionais e internacionais. Todavia, é importante situar que a presente pesquisa apresenta fragilidades, pois, no Brasil, ao limitar o estudo a três bases de dados e a busca por artigos e não abrangeu outras pesquisas como teses, dissertações e trabalhos em anais, por exemplo. E em bases internacionais, o acesso somente aos resumos foi limitante.

As crianças e adolescentes em vulnerabilidade social já estão marcadas socialmente pela indiferença, o ato de buscar reconhecer seus talentos é remar contra a maré do preconceito, é tentar ir além do que estipularam como a realidade desse sujeito, é no mínimo um sinal de interesse e esperança, para que se possa olhar esse indivíduo para além do que se está aparente.

2 VULNERABILIDADE SOCIAL: INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO NO BRASIL E NA ESPANHA

O presente capítulo se divide no primeiro tópico sobre a vulnerabilidade social em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento, finalizando com uma explicação sobre a influência do meio social e do biológico na formação do sujeito com altas capacidades, de modo que se pontua uma discussão sobre como as oportunidades podem favorecer a equidade a esse público. E, um segundo tópico aborda as Instituições de Acolhimento no Brasil e na Espanha, perpassando pela formação das Instituições de Acolhimento, focando-as na história do Brasil até a atualidade, bem como sobre as Instituições de Acolhimento na Espanha, mais especificamente em Tenerife.

2.1 VULNERABILIDADE SOCIAL E AS ALTAS CAPACIDADES

Resgatando Hall (2006), Guenther (2009), Boechat (2014) a formação da identidade é um processo longo, permeado por idas e vindas, às vezes por crises identitárias, além da própria constituição do ser humano, que por si só é tão complexa. Então, como o meio social influencia na constituição de uma identidade saudável, principalmente nas crianças e adolescentes em Instituições de Acolhimento?

De acordo com Feldman (1977) a formação da identidade o ser humano necessita de experiências individuais e de contato com outros seres humanos, preferencialmente com os pais, pois eles desempenharão papel de mediador entre a criança e o novo meio ambiente, sobretudo para um desenvolvimento saudável em que precisa de aproximação pelo afeto.

Neste sentido, Gomide (2012) coloca que a introdução de uma criança pequena a um grupo novo, desconhecido por ela, pode gerar tensão e dificuldades de relacionamento, produzindo comportamentos patológicos como balanceamento do corpo, chupar o dedo, até comportamentos de agressão, mutilação ou de ameaça. A mencionada autora afirma que o tempo de convivência entre indivíduos produz familiaridade, o que facilita o relacionamento e entendimento de linguagens não verbais e diminui as tensões. Ainda, ela assinala a necessidade de afeto e de familiaridade que o bebê precisa para seu adequado desenvolvimento. Também, ela pontua a importância do toque para a estabilidade emocional do ser humano. “[...] os bebês que vivem em contato direto com as mães, carregados nas costas, no colo, ou em outra posição que permita contato corporal são muito mais calmos, sorridentes e aprendem com muito mais facilidade” (GOMIDE, 2012, p.24). Nesta direção, os autores Alexandre e Vieira (2004) reflete como a ligação

emocional entre o bebê e o cuidador devem existir para que a criança se desenvolva saudavelmente, salientando que quando há ruptura pode causar dor e até depressão.

Em relação às memórias, importa relacionar que as crianças as criam a partir das relações que obtêm, Izquierdo (2004) e Fernandes e Park (2006), relacionam o quanto as lembranças podem impactar as crianças, sendo que quando há eventos traumáticos ela pode fazer seletividade do que lembrar ou esquecer devido a uma impossibilidade de armazenamento total ou uma necessidade de bloquear o que receberam.

Assim, as menções sobre a necessidade de afeto, contato e familiaridade que o bebê humano precisa para atingir um desenvolvimento adequado coloca em questão o modelo social civilizado e moderno brasileiro, que não valoriza as relações mais íntimas de afeto familiar, como por exemplo, o distanciamento precoce dos pais para o retorno ao trabalho pós-licença maternidade, o que causa uma abrupta separação, em ambos. Gomide (2012) assinala que, seria esperar muito dos gestores sociais por solução dos problemas de abandono de crianças e adolescentes, pois, estariam direcionados em atender as necessidades que eles venham a ter. Deste modo, o modelo institucional, que é direcionado a essa parcela de pessoas abandonadas, torna-se lento na reprodução das condições familiares, ao focar mais na alimentação e guarda das crianças sob sua tutela, o que fomenta ainda mais as desigualdades e a violência social (GOMIDE, 2012).

Em relação às crianças institucionalizadas, pesquisas abordam sobre os fatores de risco e proteção. Brino, Guisto e Bannwart (2011), colocam que a existência de fatores de proteção pode amenizar a possibilidade de ocorrência de maus-tratos, mesmo na presença de diversos fatores de risco. E sobre a resiliência, Angst (2009) sugere que fatores de riscos seriam variáveis que podem ocorrer com o sujeito aumentando a probabilidade de se desadaptar diante de uma situação de perigo. Já os fatores de proteção seriam os atributos pessoais, os laços afetivos dentro da família e os outros contextos sociais que podem dar suporte ao sujeito durante uma adversidade, como a escola por exemplo.

Oliveira e Próchno (2010) pontuam, assim como Gomide (2012), que a retirada da criança de um contexto familiar e a permanência longe da família de origem pode ser mais uma violência vivenciada pela criança e adolescente que já tem um histórico de situações de maus-tratos, tanto o abandono, quanto a situação de vida em instituições de acolhimento podem interferir de modo significativo na vinculação afetiva dessas crianças. Com os adolescentes institucionalizados é possível ter comprometimento no pensamento, linguagem, motor e intelectual, além de que o tempo de institucionalização pode

influenciar na percepção de proximidade e qualidade das relações, já que, quanto maior o tempo de institucionalização pior a percepção de proximidade e menor contato com as relações.

Bauman (2015) estabelece importantes reflexões de como a desigualdade social vista no mundo prejudica o desenvolvimento da população, especialmente dos mais pobres. Segundo ele, um dado chocante é a riqueza combinada das cem pessoas mais ricas do mundo pode ser duas vezes maior que os milhões de pessoas mais pobres. Em quase toda parte do mundo a desigualdade cresce muito rapidamente, sendo que os ricos ficam mais ricos, enquanto os pobres ficam mais pobres. Esse autor revelou em um estudo realizado em 1979, na Universidade Carnegie, que o futuro de cada criança era amplamente determinado pelas suas circunstâncias sociais, pelo local geográfico de seu nascimento e o lugar de seus pais na sociedade de seu nascimento, em detrimento do seu cérebro, talento, esforço e dedicação. Como exemplo, ele pontua que o filho de um advogado de uma grande empresa tinha 27 vezes mais chances que o filho de um funcionário subalterno com emprego intermitente, de receber aos 40 anos um salário que o situasse na faixa dos 10% mais ricos enquanto que o filho do funcionário teria somente uma chance em oito de ganhar uma renda sequer mediana, sendo que ambos os filhos poderiam estar sentados lado a lado na mesma sala de aula, com o mesmo desempenho, estudando com a mesma dedicação e com o mesmo QI.

Bauman (2015) acrescenta que os custos crescentes da educação tiram dos jovens talentosos a chance de adquirir as habilidades de que precisam para desenvolver e aplicar sua capacidade, assim como empreendedores potenciais são privados de acesso a créditos bancários por não possuírem as garantias exigidas pelos credores. Bauman (2006, p. 27) questiona: “[...] é verdade que toda interferência na desigualdade natural dos seres humanos é prejudicial à saúde e ao vigor da sociedade, bem como a seus potenciais criativos e produtivos, que todos têm o interesse em ampliar e defender até o mais alto nível?”. Sob esse ponto de vista, é possível supor que a desigualdade persiste em países ricos devido a um princípio de injustiça implícito na sociedade, além de que pode ser chocante a percepção para a maioria das pessoas que há algo de errado com a sociedade.

Quanto à vulnerabilidade social e risco, Kitano e Lewis (2005) fazem importantes questionamentos, quais sejam: O que é necessário para sobreviver quando o lugar onde viveu grande parte da infância foi um ambiente desfavorecido, marginalizado e quando se iniciou a vida em uma família fragilizada sem ter muitas vezes o que comer nas refeições? Que fatores compensatórios e protetores ajudaram a enfrentar os riscos e

vulnerabilidade social? Os citados autores respondem que verificaram que a resiliência e enfrentamento dos desafios do cotidiano são as formas que este público busca para lidar com tantas desvantagens sociais.

Becker (2010) argumenta que, ao procurar a origem familiar das crianças e jovens em vulnerabilidade social e risco, vê-se que a maioria dos pais é analfabeta ou com mínima educação formal e subempregados. Em geral, eles não têm planejamento do próprio futuro e muito menos planos para orientar o futuro dos seus descendentes, pois sobrevivem de maneira possível, e, assim, a ausência de planejamento da própria vida se perpetua entre as gerações. A ligação com pessoas que influenciam negativamente é comum, bem como a agressividade e violência fazem parte, muitas vezes, do convívio familiar, na rua e na comunidade. As crianças crescem com todas essas informações vividas e ouvidas sobre si e formam uma noção de *self*, um conceito de eu sou isso que vivo e que dizem de mim.

Em relação à escola, Bourdieu (1979) pontua sobre como a classe econômica influencia no investimento dos pais na educação de seus filhos, explicando que as classes populares são economicamente e culturalmente mais pobres e investem de modo moderado na educação escolar. Segundo o autor, a visão que os pais obtiveram, a partir das experiências que viveram, demonstraram que as chances de sucesso são reduzidas e, também o retorno do investimento educacional vem a longo prazo, sobretudo a classe popular sem condições de aguardar o retorno. Assim, para a classe popular um investimento na educação de seus filhos tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo, sendo então que essas famílias adotariam o “liberalismo” em relação a educação de seus filhos, o que acarretaria a falta de acompanhando de maneira sistemática e sem cobrar tanto o sucesso escolar deles. Desta forma, os pais das classes populares esperam que os filhos estudem o suficiente para se manter e ganhem ligeiramente mais que eles, e que tenham uma vida escolar mais curta com acesso rápido à formação profissional. Para o já citado autor, um investimento mais longo até ocorreria, caso a criança apresentasse resultados precoces excepcionalmente positivos, o que justificaria o investimento escolar.

Assim, Landau (2002) sugere que a relevância de reconhecer altas capacidades em classes sociais menos favorecidas e de compreender o termo culturalmente menos privilegiados vem de uma combinação de baixa renda, tamanho de família e baixo nível de instrução dos pais. Crianças nessas condições podem ser ignoradas e seus caminhos desembocam em utilizar sua inteligência em atuações destrutivas e antissociais. E, deve-

se trabalhar na educação para as altas capacidades de meios socialmente desprovidos, incentivando-as a brincar com a aprendizagem, adotar valores positivos, estimular a criatividade, permitindo-as que se conscientize de suas habilidades e fortaleça sua autoestima.

McCluskey (2016) traz uma visão positiva frente ao que ele chama de pessoas em risco, ao pontuar os fatores que modelam o risco de uma pessoa não é necessariamente o local onde vive, sua cultura ou origem étnica, mas o comportamento dela frente a essas circunstâncias da vida, tal comportamento se assemelha a resiliência. Argumenta, ainda, que o comportamento pode ser alterado e modificado, mas as circunstâncias da vida não, em muitos casos. Pensar em risco dessa forma muda o foco do déficit para a força e leva a considerar possibilidades em vez de problemas, contratempos, falhas e ver o desenvolvimento dos talentos possível mesmo em pessoas nessas situações. O citado autor afirma que dar atenção ao comportamento motiva o potencial a ser atingido, isso significa reconhecer e usar seu potencial para criar sucesso e habilidades, em vez de desperdiçar energia e recurso, concentrando-se em déficits e negligenciamento.

Gallagher e Gallagher (1994) argumentam que o fracasso em ajudar crianças com altas capacidades a desenvolver o seu potencial é uma tragédia para a sociedade, embora seja difícil medir a extensão desse fracasso. Segundo ele:

[...] Como podemos medir a extensão de uma sonata que não foi escrita, de uma droga com poderes curativos que não foi descoberta ou da ausência de liderança política? As crianças superdotadas são parte substancial das diferenças entre o que somos e o que poderíamos ser como sociedade (GALLAGHER e GALLAGHER, 1994, p. 4).

As altas capacidades fazem parte de um fenômeno complexo. De acordo com Winner (1998) é oriunda da presença de dois fatores: as predisposições biológicas apresentadas por alguns indivíduos e os estímulos advindos do ambiente social, que culminam prematuramente no desenvolvimento de uma ou mais habilidades.

Virgolim (2007) também pontua sobre o biológico ou genético e o meio ambiente ou meio social na construção da alta capacidade. A citada autora aponta dois renomados teóricos, Feldhusen (1992) e Plomin (1997), que assinalam essa relação. O primeiro afirma que os talentos de uma pessoa surgem de uma habilidade geral pela disposição genética, provavelmente a herdou dos pais ou parentes próximos; dependeria das experiências no lar e na escola, dos estilos de aprendizagem e dos interesses e motivações únicas de cada aluno, inferindo, que predisposições das condições propícias do ambiente

podem ou não se concretizarem. Ao passo que Plomin assinala que, tanto a genética quanto o ambiente seriam igualmente responsáveis pelas variações na inteligência da criança, ambos são propensões e não fatores pré-determinados e imutáveis. Isso significa que não é possível prever toda a extensão em que as potencialidades de uma criança poderão ser desenvolvidas. “[...] O que sabemos é que, se fornecermos oportunidades adequadas para uma criança satisfazer sua curiosidade sobre o ambiente que a cerca, seu potencial genético poderá levá-la a se desenvolver de acordo com suas capacidades” (VIRGOLIM, 2007, p. 34).

A pesquisa de Nisbett *et al* (2012) sobre inteligência e testes de QI, nos Estados Unidos da América, demonstra que a herança do QI varia significativamente conforme a classe social e o meio ambiente é importante pelo aumento de 12 para 18 pontos no QI, quando as crianças são adotadas da classe trabalhadora para lares de classe média.

Quanto a fatores sociais e meio social, o referido autor argumenta que diferenças sociais associadas a classes sociais produzem grande efeito sobre o QI. Essa relação existe, pois, suas pesquisas demonstraram que filhos adotivos, normalmente, marcam 12 pontos ou mais, em comparação com crianças, que estavam na mesma situação, por exemplo, aqueles deixados com os pais de nascimento ou crianças adotadas por pais em menor classe econômica e social. Da mesma forma, evidências pontuadas pelo autor indicam diferenças marcantes entre ambientes mais ou menos favorecidos economicamente e socialmente, porque podem produzir influências no crescimento intelectual das crianças (NISBETT *et al*, 2012).

Além disso, para os supracitados autores, a relação entre herança genética e classe social em testes de QI das pesquisas, por eles analisadas, são uma combinação de fatores ambientais genéticos e compartilhados, sobretudo em ambientes mais favorecidos, cuja herança genética da capacidade cognitiva se demonstrou mais atenuada. Também, há evidências mistas quanto ao saber se o efeito ocorre em outros países, e, há evidências contraditórias se o efeito persiste na idade adulta. Os autores especulam sobre o motivo de ocorrer essas diferenças entre os estudos. Afigura-se, por exemplo, que diferenças socioeconômicas em inteligência não são tão pronunciadas na Europa moderna como nos Estados Unidos.

Ainda os mencionados autores pontuam, todavia, que estudos sobre as buscas dos genes responsáveis pelo QI, no genoma humano, têm sido limitados, considerando o pouco progresso feito sobre o tema, que uma das dificuldades está em não conseguir mapear todo genoma humano, em uma associação de genes lineares e não lineares dentro

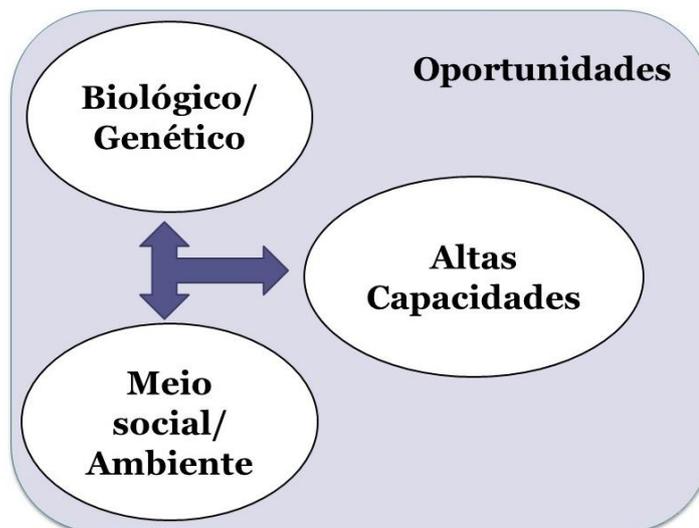
de toda uma sequência genética. Uma hipótese para não encontrarem o gene responsável pelo QI é o número grande de genes envolvidos em resultados tão complexos como a inteligência. Evidenciam que fatores ambientais de natureza biológica influenciam na inteligência ou a prejudicam, como a falta de micronutrientes e a presença de toxinas no ambiente. Porém, há um fator biológico que aparentemente aumenta a inteligência e que ocorre desde muito cedo na vida humana - a amamentação. A amamentação pode aumentar em até seis pontos o QI de crianças nascidas com o peso apropriado e em até oito pontos para os prematuros e, a vantagem parece persistir até a vida adulta (NISBETT *et al*, 2012).

Neste sentido, Gagné (2009) também argumenta que para a formação da dotação, termo usado pelo respectivo autor, há fortes influências biológicas e ambientais. Assim, pode-se notar que o meio ambiente ou meio social influencia no desenvolvimento das altas capacidades, juntamente com as influências biológicas ou genéticas do indivíduo.

A presente pesquisa aborda os conceitos de Feldhusen (1992), Plomin (1997), Winner (1998), Virgolim (2007) e Nisbett *et al* (2012), colocando que as influências ambientais e sociais do indivíduo corresponderiam cerca de metade, enquanto suas influências biológicas ou genéticas corresponderiam a outra metade. Porém, questiona-se sobre como surgiria a totalidade da alta capacidade, quando se tem um meio ambiente e social despreparado, confuso ou fragilizado? Ou quando se tem uma influência biológica marcada pela má nutrição, maus tratos, influência drogas lícitas e ilícitas, como emergir a alta capacidade nesse sujeito?

Na busca de respostas, levanta-se a hipótese de que a oportunidade pode ser a possibilidade em promover a equidade em público vulnerável com manifestação da alta capacidade, como ilustra a Figura 4.

Figura 4. Influência do biológico e social e a equalização por meio de oportunidades



Fonte: Elaboração própria.

Quando há um meio social e ambiental fragilizado e uma influência biológica deficitária se torna ainda mais difícil lutar contra todas essas barreiras e manifestar o seu talento, ou ainda, ser reconhecido por alguém como um talento juntamente com sua vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, a oportunidade seria como define o dicionário *online* de português (2019): a característica, particularidade ou condição do que é oportuno; circunstância favorável para que alguma coisa aconteça; situação que convém ou é apropriada para; circunstância oportuna.

Por meio da oportunidade o sujeito vulnerável poderia ter, então, uma chance de ter seu talento reconhecido. No *Differentiated Model of Giftedness e Talent* (DMGT), Gagné (2009) formula a sua teoria com bases na manifestação da dotação e talento, a capacidade natural (dotes/domínios), as competências (talentos) e o processo de desenvolvimento (catalisadores⁷), que permeia todo esse processo com a presença do fator acaso ou chance. Alguns chamam de sorte e, nesta pesquisa, compreende-se como oportunidades.

Entende-se que, oportunidades vivenciadas no dia a dia como fatores de proteção: acesso à alimentação saudável, à saúde, cultura, bens de consumo e educativos, escolas comprometidas, professores interessados e atentos, projetos e situações novas e

⁷ Catalisadores no DMGT se diferenciam em: (a) podem exercer influências positivas ou negativas, pela presença ou ausência e (b) podem ser transformados permanentemente pelo envolvimento no processo de desenvolvimento (GAGNÉ, 2009).

instigantes no contexto escolar, valorização de si e de suas potencialidades, reconhecimento como um sujeito talentoso, entre outras, seriam condições ideais para que a alta capacidade pudesse se manifestar nessa população com desigualdade social.

Além disso, cabe salientar a importância da resiliência concomitante à oportunidade, pois a maneira que uma pessoa vive as adversidades em sua vida pode auxiliá-la a aproveitar mais ou menos as oportunidades, pois, pessoas que são resilientes, em geral, possuem autoestima positiva, habilidades de dar e receber em relações humanas, disciplina, responsabilidade, receptividade, interesse, tolerância ao sofrimento e muitas outras (BARREIRA, NAKAMURA, 2006), o que as auxilia a ter uma maior clareza de sua vida, de suas relações e conseqüentemente desejam aproveitar melhor as oportunidades.

As adversidades existem na vida de todas as pessoas, porém determinados eventos podem ser traumatizantes a ponto de impedir que a pessoa prossiga sua vida, e para outras ainda é difícil, porém, ela se reorganiza e continua vivendo apesar do evento (ANGST, 2009).

Segundo Mota *et al* (2006) a resiliência seria uma capacidade universal que auxilia uma pessoa ou um grupo a prevenir, minimizar ou até superar os impactos da adversidade, podendo sair da situação fortalecido ou transformado, porém, não significa que não tenha sentido os impactos vivenciados.

Cabe salientar, conforme Ambrose (2013) pontua, os efeitos devastadores da desigualdade socioeconômica aparecem quando jovens talentos menos privilegiados não conseguem desenvolver suas aspirações e talentos. Para o citado autor, aspirações seriam os fortes desejos de conquista motivadores dos talentos necessários aos jovens para conseguir atingir seus objetivos, a longo prazo. Quando a pessoa descobre suas aspirações começa a descobrir suas capacidades, que se alinham a essas aspirações e a ajuda a desenvolvê-las. Porém, barreiras socioeconômicas são grandes entraves para a descoberta de suas aspirações, sobretudo crianças que estão em desvantagem, possivelmente não conseguirão descobrir e seguir suas aspirações, pois segregadas enfrentam estresse crônico, faltando-lhes oportunidades para suas aspirações mais altas (AMBROSE, 2013).

Contudo, olhar para o sujeito vulnerável marcado de ausências, faltas, preconceitos e buscar encontrar seus talentos e capacidades são no mínimo auspiciosos. Como pontua Guenther (2006), uma criança com altas capacidades é uma criança como todas as outras, com os atributos próprios da idade e estágio de desenvolvimento, e sujeita a influência dos diversos fatores do ambiente físico, social e cultural. Assim, segundo a

citada autora, seguindo a lei das probabilidades existem as altas capacidades em todas as classes, etnias e gêneros. A autora evidencia que, proporcionalmente são encontrados mais alunos com altas capacidades de meios abastados do que de classes sociais mais pobres, e o questionamento de como a origem socioeconômica poderia interferir na identificação de crianças com altas capacidades, a motivou a criar um instrumento de identificação voltado a ‘todos’, tal instrumento foi utilizado na presente pesquisa.

Assim, pensar sobre as altas capacidades em meios vulneráveis se torna um grande desafio, quanto mais, pensar sobre o quanto a história brasileira pode influenciar na identificação de talentos e na formação de sua identidade. Pessoas que estão em situação vulnerável têm como consequência em seu modo de vida, ausências de políticas governamentais e sociais que muitas prejudicam em seu pleno desenvolvimento como sujeito. Além de que, a sociedade reproduz um sistema extremamente excludente, onde a classe social mais alta permanece rica e a classe social mais baixa ou miserável permanece em situação de pobreza ou extrema pobreza.

A equidade se torna uma miragem do quanto ainda falta para solucionar entre aquele que têm e teve acesso a uma educação de qualidade, a uma apropriação cultural adequada e a uma vida financeira estável, e, aquele que nasceu superando a fome, a violência, o preconceito, começou a buscar meios de sobrevivência ainda na infância; que estudou em colégios sem qualidade; que mora em regiões periféricas e sem o mínimo básico de conforto.

Neste íterim, a seguir aborda-se sobre as instituições de acolhimento no Brasil e na Espanha.

2.2 INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO NO BRASIL E NA ESPANHA.

Veloso (2015) postula que o abandono sempre existiu na história da humanidade, os bebês eram deixados nas praças, igrejas, conventos, portas das casas e na natureza, relata que na Grécia antiga, pais que queriam se livrar de um bebê o colocavam em um lugar selvagem. Em contrapartida, desde os hebreus e egípcios, muitos recolhiam essas crianças abandonadas e as assimilavam como filhos legítimos. Até o século IV d.C. o pai tinha o direito de reconhecer ou não o filho recém-nascido e se caso não aceitasse essa criança era exposta na rua, podendo morrer ou ser transformada em escravo por quem o levasse.

Na Roma antiga, tinha-se a ideia de recolher os abandonados para garantir a sucessão da família, especialmente em lares com poucos homens, porém o foco estava no

adulto e não no bem-estar da criança. Já na idade média passou a não ser mais de interesse cuidar desses abandonados, pelos preceitos religiosos e dos senhores feudais, sendo interessante quando a pessoa morresse sem descendentes que sua fortuna fosse a eles destinada. Assim, quem se encarregou dos cuidados e educação dos órfãos foram os tutores (VELOSO, 2015).

Para a citada autora, a criança órfã foi deixada a própria sorte durante séculos, a infância pobre era mão de obra barata ou cidadãos relegados ao crime, à prostituição e à marginalidade. Somente a partir do século XVII a institucionalização veio como medida a garantir o direito da criança, porém esse direito estava mais para afastá-la da sociedade que protegê-la. Na metade do século XVIII começa a surgir a ideia da criança como parte essencial da família, o que acarretou mudanças nos comportamentos para com a infância. Após as duas grandes guerras mundiais, o número de órfãos aumentou e foi criada, pela Liga das Nações Unidas, a primeira Carta de Direitos Universais da Criança com o objetivo de dar assistência às crianças necessitadas e, também, ampliadas as instituições. Porém, estudos começaram a ser feitos com esses menores institucionalizados e percebeu-se como a privação materna nos primeiros meses de vida causou graves danos e atrasos no desenvolvimento da criança, sendo a adoção uma maneira de suprir a falta da mãe desde o início da vida (VELOSO, 2015).

No Brasil, as origens do atendimento a crianças e adolescentes em serviços de acolhimento remontam ao período colonial. Berger (2005) menciona que desde esse período (1500-1822) os cuidados com as crianças indígenas eram realizados pelos padres jesuítas os quais tinham por objetivo batizá-las e incorporá-las ao trabalho, fundando casas de recolhimento ou casas para meninos e meninas.

Nesta mesma época, as relações sexuais entre senhores e escravas ou indígenas, eram uma prática comum, mas considerada imoral e ilegítima, que decorriam em grande número de filhos ilegítimos, contrariando a moral do casamento. Os filhos ilegítimos, com raras exceções, eram fadados ao abandono. Esta situação levou o vice-rei a propor, em 1726, duas medidas: coleta de esmolas na comunidade para socorro às crianças e sua internação (BERGER, 2005).

A política pública se fazia no interesse de proteger a honra privada, escondendo-se a ilegitimidade com um véu assistencialista e religioso, ao mesmo tempo, facilitador do trabalho doméstico. Para atender à internação de crianças, foi implantada a Roda, um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de

fora sem que fosse vista de dentro, e, assim, recolhida pela Instituição que criou um local denominado Casa de Expostos (BERGER, 2005).

O supracitado autor assinala que, em 1854 havia a intenção de recolher os meninos que vagavam pelas ruas, segundo um decreto imperial desse mesmo ano. Em 1871 foi criado o asilo de meninos desvalidos. As meninas desvalidas indigentes eram acolhidas na Santa Casa desde 1740. No final do século XIX haviam trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas, vinculando-se a atenção à criança ao trabalho subalterno.

Berger (2005) acrescenta com a Proclamação da República, em 1889, precedida pela Abolição da Escravidão, em 1888, não houve mudança no enfoque oficial sobre o asilo. Em virtude do rompimento das relações entre igreja e estado, os asilos expandiram por iniciativa privada e com subsídio público. No contexto social e político da época a questão da ordem se aliou à questão da higiene. No final do século, os médicos começaram a se preocupar com a mortalidade infantil, com a amamentação, com a inspeção escolar, com a creche como forma de substituir a Roda.

Segundo o citado autor, em 1903, foi inaugurada a "Escola Correccional 15 de Novembro" e, em 1923 autorizou-se a criação do Juizado de Menores. Também, deu-se o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores, em 1924. Em 1927 houve a consolidação do primeiro Código de Menores, o qual cuidava, ao mesmo tempo, das questões de higiene da infância e da delinquência, e, estabelecia a vigilância pública sobre a infância. Os menores eram classificados em abandonados e delinquentes.

No ano de 1942, no governo de Getúlio Vargas, consolidou-se uma política assistencialista e repressiva para a infância e adolescência, sendo criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) ligado ao Ministério da Justiça, que era o equivalente ao Sistema Penitenciário para a população menor de idade, com enfoque tipicamente correccional-repressivo (BERGER, 2005).

No ano de 1964 estabeleceu-se, pela Lei nº 4.513, a Política Nacional de Bem-estar do Menor (PNBEM) com proposta claramente assistencialista a ser executada pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) - com o objetivo de dar um caráter nacional à política de bem-estar de crianças e adolescentes. No fim dos anos 1970 surgiu um movimento social com uma nova visão sobre crianças e adolescentes, considerando-os sujeitos de sua história, que apontava a perversidade e a ineficácia da prática de confinamento de crianças e adolescentes em instituições (BERGER, 2005).

De acordo com o citado autor, a década de 1980 foi caracterizada pelo início da abertura democrática e em 1986 criou-se a Comissão Nacional Criança e Constituinte e a FUNABEM sai da Previdência Social e passa para o Ministério do Interior, responsável pelas áreas social e de desenvolvimento. A nova Constituição Federal, de 1988, chamada ‘cidadã’, de 1988, contempla a proteção integral a crianças e adolescentes em seus artigos 227 e 228, além de introduzir no aparato legal brasileiro o conceito de seguridade social, agrupando as políticas de assistência, previdência social e saúde.

Neste sentido, Savi (2008) pontua que a história das crianças e dos adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade social, que inicialmente eram assistidos pela Igreja Católica e por profissionais filantropos, só evoluiu nas últimas décadas com uma nova concepção do papel do Estado e da sociedade e com a elaboração do ECA, em 1990.

A partir do ECA, a forma e o local de atendimento foram, e continuam sendo, remodelados. As grandes instituições de internação foram descartadas e muitos programas remanejados à assistência em meio aberto. Instituiu-se então, aos abrigos, a conotação de acolhimento institucional e familiar provisórios, conforme o artigo 101, parágrafo 1 do ECA:

[...] O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade (BRASIL, 2015b, p.55).

Segundo o Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020), apesar de o ECA determinar a existência de dois tipos de acolhimento: institucional e familiar, no Brasil, o que se vê é que dos 34.157 crianças e adolescentes acolhidos, cerca de 32.791 (96%) crianças e adolescentes estão em acolhimento institucional e cerca de 1.366 (4%) em acolhimento familiar.

No que se denominou Acolhimento Institucional, os serviços foram oferecidos nas modalidades de abrigo institucional, casa lar ou casa de passagem. Os abrigos institucionais se realizavam em unidades institucionais com características residenciais para grupos de até vinte crianças ou adolescentes. Visando criar uma rotina de atuação e laços entre os acolhidos e os educadores, indica-se que os profissionais trabalhem em turnos fixos diários. Também, o atendimento para grupos com vínculos de parentesco deve ser feito na mesma unidade, pois, se diferencia da casa lar, por exemplo, já se realiza

em unidade residencial para no máximo dez crianças ou adolescentes com a presença de uma pessoa ou casal atuando como educador residente (ASSIS; FARIAS, 2013).

Desta forma, foi apenas com a promulgação do ECA que crianças e adolescentes passaram a ser concebidos como sujeitos de direito, em peculiar condição de desenvolvimento e o encaminhamento para serviço de acolhimento passou a ser como medida protetiva, de caráter excepcional e provisório. Esse Estatuto assegura, ainda, o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente, em família substituta (BRASIL, 2009).

A história brasileira revela, sobretudo, que frente à situação de pobreza, vulnerabilidade social ou risco, a primeira resposta a qual durante muitos anos se recorreu foi o afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar, sendo que o ECA veio romper com essa cultura. Ao garantir a excepcionalidade dessa medida, estabeleceu-se, ainda, que a situação de pobreza da família não constitui motivo suficiente para o afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar.

No entanto, como pontua Santos (2011), uma das causas que historicamente levou as famílias a levarem seus filhos a instituições foi a situação de pobreza e salienta que o acolhimento institucional pode ser utilizado para a sobrevivência de algumas famílias, que entregam seus filhos acreditando que, naquele espaço, as crianças terão um desenvolvimento mais saudável devido a sua carência de recursos e a garantia de seus filhos conseguirem estudar, alimentar e vestir justifica a convivência institucional em detrimento à convivência familiar.

De acordo com Assis e Farias (2013), uma das questões que marca a história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil é a falta de dados consistentes sobre o público abrigado. Em 2003, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) denunciou que o caráter de excepcionalidade da medida de abrigo (expressa pelo art.101, parágrafo único do ECA) não é respeitado, sendo a institucionalização um recurso ainda utilizado de forma indiscriminada.

Nesta perspectiva, a pesquisa de Rizzini *et al* (2008) evidencia que embora o ECA determine que a colocação em abrigo se configure como uma medida provisória e excepcional, a mencionada autora verificou que para a grande parcela das crianças e dos adolescentes com deficiência ainda se encontram nos abrigos do Estado do Rio de Janeiro, essa medida está longe de ser temporária. Destaca que 42,2% das crianças e dos adolescentes que se encontram em abrigos específicos 42 deles passaram mais da metade

do seu tempo de vida no sistema de abrigamento. Nos abrigos mistos, mais da metade deles se encontra mesma situação (59% ou 36 casos).

Para Mocelin (2016), o ECA é uma das leis mais bem escritas do Brasil, servindo inclusive como modelo para outros países. Porém, o que se observa é que as contradições que se aceleram na sociedade fazem com que o Estatuto não seja mais do que um amontoado de letras, que alguns dos desafios para sua real efetivação seria a ética, no entanto, salienta ser difícil falar em ética em um país onde tantas crianças continuam longe da escola. Acrescenta que, seria a transformação desse compromisso ético em vontade política, transformando, assim, a realidade dessas crianças para que possam ter educação e um futuro digno, como também, a capacitação profissional, dando competência técnica aos conselheiros municipais, aos conselheiros tutelares e aos responsáveis pelas políticas sociais básicas.

Ao mesmo tempo, o ECA (BRASIL, 2015b, p.38), reforça em seu artigo 53 que “[...]a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Como coloca Mocelin (2016), a escola é a instituição básica e fundamental para o atendimento à criança e ao adolescente, pontuando que se a escola, a família e a política de saúde funcionassem bem, não necessitaria dessa imensa diversidade de instituições para atenderem as crianças, salientando que esse tripé sustenta que os direitos delas sejam cumpridos efetivamente.

Cabe ressaltar que, ao abordar sobre instituições de acolhimento no Brasil o principal órgão que recebe as denúncias de maus tratos ou abusos por parte da família ou da escola é o Conselho Tutelar para além da polícia. O Conselho Tutelar abrange medidas de proteção da criança ou adolescente. Mocelin (2016) pontua que devem ser encaminhadas aos cuidados do Conselho, crianças ou adolescentes com suspeita ou evidência de abuso, de exploração e maus tratos, em caso de evasão escolar, e ainda nos casos de baixo rendimento escolar ou não aproveitamento. As formas de acesso para as Instituições de Acolhimento geralmente são a partir do Conselho Tutelar e encaminha a uma instituição ou por determinação do poder judiciário.

As aprovações do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, cabe ressaltar um documento norteador para as instituições de acolhimento, qual seja a Tipificação Nacional dos Serviços Sócio Assistenciais (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2014). Neste documento divide-se em Serviços de Proteção Social

de Baixa, Média e Alta Complexidade, definindo as instituições de Acolhimento como de alta complexidade, e as divide em: Abrigo institucional, Casa-Lar, Casa de Passagem e Residência Inclusiva. Salienta-se que para crianças e adolescentes são utilizados os abrigos institucionais e a Casa-Lar.

Para o citado documento (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2014), as Instituições de Acolhimento Atendimento Institucional seria semelhante a uma residência, destinada ao atendimento de grupos de até 20 crianças e/ou adolescentes. Nessa unidade é indicado que os educadores/cuidadores trabalhem em turnos fixos diários, a fim de garantir estabilidade das tarefas de rotinas diárias, referência e previsibilidade no contato com as crianças e adolescentes. Poderá contar com espaço específico para acolhimento imediato e emergencial, com profissionais preparados para receber a criança/adolescente, em qualquer horário do dia ou da noite, enquanto se realiza um estudo diagnóstico detalhado de cada situação para os encaminhamentos necessários.

Têm-se como alguns dos objetivos principais: acolher e garantir proteção integral; contribuir para a prevenção do agravamento de situações de negligência, violência e ruptura de vínculos; favorecer o surgimento e o desenvolvimento de aptidões, capacidades e oportunidades para que os indivíduos façam escolhas com autonomia; promover o acesso a programações culturais, de lazer, de esporte e ocupacionais internas e externas, relacionando-as a interesses, vivências, desejos e possibilidades do público. Além, dos objetivos específicos de: preservar vínculos com a família de origem, salvo determinação judicial em contrário; e desenvolver com as adolescentes condições para a independência e o autocuidado (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2014).

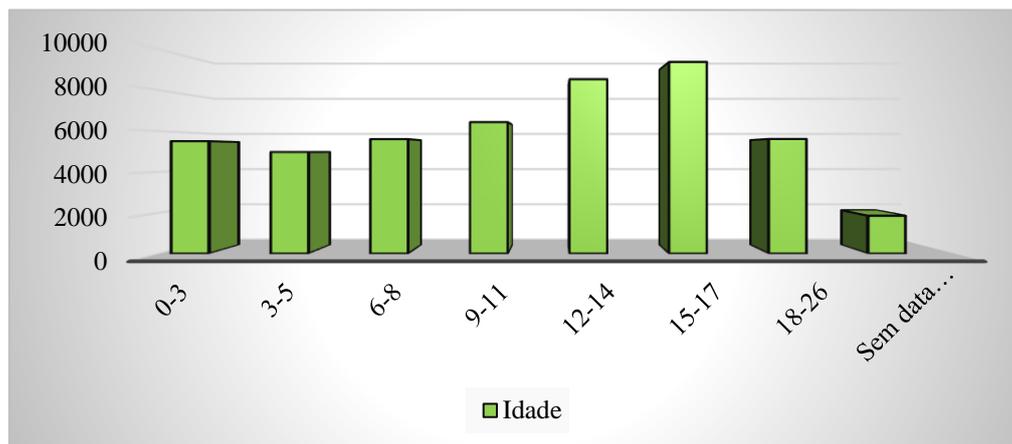
Visando perceber numericamente como está o atendimento a essas crianças no Brasil e, em específico no Estado de São Paulo, lócus da pesquisa, traz-se os dados a seguir. Em um panorama nacional sobre as instituições de acolhimento no Brasil, dados do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018), demonstram que no Brasil há 47.933 acolhidos nas cinco regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Entre o total de acolhidos, também, 23.245 são do sexo feminino e 24.688 são do sexo masculino, observando uma pequena predominância desse gênero.

Desta forma, comparando os dados nacionais com o do Estado de São Paulo, nota-se a predominância de pessoas do sexo masculino também neste Estado. Segundo dados

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), no ano de 2016, 49,38% da população eram do sexo masculino e 49,24% do sexo feminino, ocorrendo uma pequena preponderância do sexo masculino no Estado de São Paulo.

Quanto à idade dos acolhidos nas instituições de acolhimento, do Brasil, pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1. Idade dos Acolhidos no Brasil.



Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018).

Importa salientar que o maior número de acolhidos está entre os adolescentes de 12 a 17 anos, seguidos pelas crianças de 9 (nove) a 11 anos, pelos adultos de 18 a 26 anos e pelas crianças de 6 (seis) a 8 (oito) anos. Isso demonstra uma predominância de crianças maiores e de adolescentes nos abrigos, sobretudo, justifica que essas idades são as menos procuradas, em caso de adoção, o que ressalta a grande maioria delas tendem a ficar na instituição até os 18 anos, ou como se observa até além, em uma tentativa de organizar suas vidas e poder seguir seu caminho, independentemente.

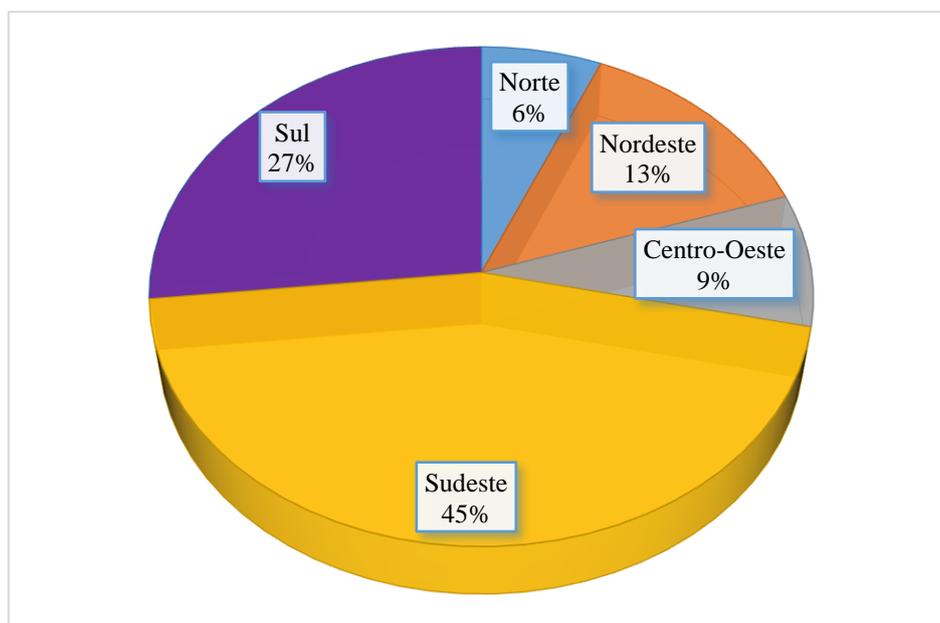
Outra possível razão seria o aumento de crianças e adolescentes que não saem das instituições de acolhimento devido a dificuldades de reintegração familiar, mas também, por não serem adotados. Segundo Pereira (2012), o Brasil caracteriza-se, no aspecto da adoção, como um país em que a maioria dos pretendentes idealiza um determinado perfil que não condiz com a realidade existente. A possibilidade de escolher, que está intrínseca no processo de adoção, está na contramão das necessidades da criança ou adolescente que aguarda uma família. Neste sentido, apesar dos incentivos, o número de adoções realizadas não aumentou significativamente, principalmente no que diz respeito a crianças maiores de cinco anos.

Rizzini *et al* (2008) assinala que os principais motivos para a permanência das crianças e adolescentes nas instituições são: a falta de recursos materiais (pois não havendo mudanças nas condições de vida das famílias, as crianças permanecem nos abrigos); o não acesso aos benefícios sociais por parte do estado ou município que poderiam funcionar como suporte financeiro para que as famílias possam manter seus filhos e o afastamento ou perda das referências familiares, à medida que o tempo de abrigamento se prolonga.

Quanto ao critério de adoção por idade, dados nacionais (SENADO FEDERAL, 2013) sugerem que muito mais complicada é a questão da idade na adoção do que a questão racial. Atualmente, procura-se muito mais crianças menores mesmo que de cor preta que crianças maiores brancas. Enquanto 92,7% dos pretendentes desejam uma criança com idade entre zero e cinco anos, apenas 8,8% das crianças e adolescentes aptos à adoção têm essa idade. Os indicadores sugerem que a idade pode ser um entrave significativo que dificulta a adoção de adolescentes.

Em relação à quantidade de instituições de acolhimento distribuídas por solo brasileiro, o Gráfico 2 ilustra:

Gráfico 2. Instituições de Acolhimento nas regiões brasileiras.



Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018).

Como pode ser observado, o Gráfico 2 demonstra a quantidade de instituições de acolhimento segundo as cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e

sul, as regiões com maior concentração de instituições de acolhimento são sudeste e sul, concentrando 72% das instituições brasileiras, ficando as regiões norte, nordeste e centro-oeste com uma porcentagem menos expressiva.

Cabe destacar que na região sudeste existem 1.963 instituições de acolhimento, sendo que deste total 997 estão localizadas apenas no Estado de São Paulo (51%), o mais populoso do Brasil. Também, na região sudeste há 24.631 acolhidos, sendo o Estado de São Paulo o que possui o maior número de acolhidos do Brasil, 13.806, cerca de 56% do total na região sudeste.

De acordo com o IBGE (2010), o Estado de São Paulo possui a maior população do Brasil e 645 municípios. Ressalta-se que esse resultado vai ao encontro com os dados apresentados, pois o Estado de São Paulo possui mais instituições de acolhimento e mais acolhidos do que o resto do Brasil.

Apenas após o ECA observaram-se mudanças significativas na maneira como a criança e o adolescente abandonado, órfãos ou feridos são vistos, remodelando inclusive as formas de atendimento a esse público. Assim, as Instituições de Acolhimento, apesar de um começo sombrio, visando interesses próprios, da igreja ou da sociedade, puderam ter uma nova configuração e, também, mais recentemente com a Tipificação Nacional dos Serviços Sócio Assistenciais (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2014), nos quais podem nortear as instituições em seus trabalhos, mas também resguardar que os direitos dessa população sejam atendidos e respeitados.

Apesar de todo esse aparato legislativo, nota-se que comportamentos históricos continuam sendo aplicados na atualidade, um deles vem do mito da adoção ou da escolha da adoção. Desde a Idade Média os interesses privados incutiram na sociedade a ideia da rejeição à adoção, em que até os dias atuais, muitas crianças e adolescentes sofrem as consequências dessa ideia, passando toda sua infância, adolescência e às vezes parte de sua vida adulta jovem, nas instituições por não terem o perfil aceito ou não se adequarem socialmente (PEREIRA, 2012).

Quanto a não adequação social, também historicamente incidiu-se no imaginário da sociedade que os órfãos seriam os rejeitados, os propensos aos crimes, seriam as pessoas más para a sociedade, entretanto, esse comportamento possivelmente ocorre quando crianças e adolescentes foram renegados a própria sorte, inserindo-os na marginalidade para sua sobrevivência. Deste modo, salienta-se, que os dados do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018)

demonstram que, no Brasil ainda há 47.933 acolhidos, um número significativo de crianças e adolescentes, por vezes vítimas da própria sorte ou da sociedade. Mocelin (2016) pontua que as políticas públicas efetivas precisam ser feitas no Brasil, para que o ECA e tantas outras leis não continuem sendo mais do que um amontoado de letras.

Quanto a história do Acolhimento de menores na Espanha, pode-se notar que não foi tão diferente da brasileira em muitos aspectos. Segundo Iglesias (2019), na Idade Média começa-se a notar um reforço ao não abandono infantil e leis contra o maus-tratos de menores, relata que os primeiros orfanatos surgiram no norte da Europa e eram geridos unicamente pela igreja, salienta que apesar de existirem leis em proteção ao menor, estas ficaram estagnadas até os finais da Idade Moderna. No século XVII surgiram as instituições chamadas hospícios na Europa, com a finalidade de cuidar dos menores órfãos, sem recursos ou abandonados, essas instituições eram mantidas por caridades.

Na Espanha em 1780, segundo Iglesias (2019), o rei Carlos III aborda sobre as questões dos hospícios e estabelece regras e leis para eles, como exemplo que somente poderiam permanecer nestas instituições crianças maiores de 6 (seis) anos, também havia a instrução para que eles estudassem e aprendessem algum ofício. Em 1796, o rei Carlos IV aprova a Real Cédula, lei que igualava as casas de hospícios a casa de misericórdia dos órfãos, estas últimas eram casas onde cuidavam exclusivamente dos filhos abandonados ou rejeitados por seus pais, tais casas foram criadas para evitar o infanticídio e para salvar a ‘honra’ das mães que tiveram filhos indesejados.

No século XIX surgiram as casas de socorro, com funções iguais aos hospícios. Já em 1849 se elabora uma lei de beneficência, estabelecendo proteção social e respeito as iniciativas privadas. Porém, como coloca Iglesias (2019) no início do século XX, muitos estudiosos começam a se interessar pelas questões dos órfãos e abandonados, o que impulsionou várias pesquisas sobre o tema, e que motivou, em 1904, a criação da Lei de Proteção à infância, destinada a proteção física e moral aos menores de dez anos. Porém, no final do século que surgem as instituições de Acolhimento, durante 80 anos ainda existiram grandes instituições de atendimento com apenas a educação obrigatória.

Em 1987 com a Lei nº 21/1987 se introduz a possibilidade do acolhimento familiar, o que segundo Iglesias (2019) foi um avanço, pois até então somente havia a institucionalização dos menores. Um outro marco histórico importante ocorreu em 1996, com a Lei Orgânica nº 1/1996 de proteção jurídica ao menor, que oferecia a ele segundo sua necessidade outras opções de acolhimento (IGLESIAS, 2019). Assim, como no Brasil, a Espanha segue um caminho histórico que desemboca em leis que favorecem e

protegem o menor, visando primeiro seu bem-estar e suas necessidades, o que foi um grande avanço para esse público já tão vulnerável.

Seguindo, cabe ressaltar que a Constituição Espanhola (ESPANHA, 1978), de 29 de dezembro de 1978, em seu Capítulo 1º, artigo 12, postula que os espanhóis são considerados maiores de idade aos dezoito anos, assim, de zero a dezessete anos ainda são considerados menores, tendo especial atenção e proteção a seus direitos. No Capítulo 2º, artigo 14 (ESPANHA, 1978, p.5, **tradução nossa**) menciona que “[...] os espanhóis são iguais perante a lei, sem que prevaleça discriminação alguma por razão do nascimento, raça, sexo, religião, opinião ou qualquer outra condição ou circunstância pessoal ou social.”⁸

A Lei Orgânica (ESPANHA, 2006) traz os direitos dos menores, que seu interesse superior seja valorizado e, considerado primordial, em todas as ações e decisões que lhe cabem, tanto em âmbito público como privado. Especificamente nas ilhas Canárias, a lei nº 1/1997, (CANÁRIAS, 1997) dispõe em seu artigo 4.2ª que prevalecerá o interesse dos menores sobre qualquer outro concorrente.

Assim, o direito desses menores e as famílias à proteção social, econômica e jurídica atende a suas circunstâncias particulares como obrigação dos poderes públicos, bem como impõe aos pais o dever de assistência de toda ordem a seus filhos menores de idade. Os pais são os representantes legais de seus filhos menores, os responsáveis por assumir esse conjunto de direitos e deveres que devem assim exercitar e cumprir, sempre atendendo o melhor para seus filhos (ESPANHA, 1978).

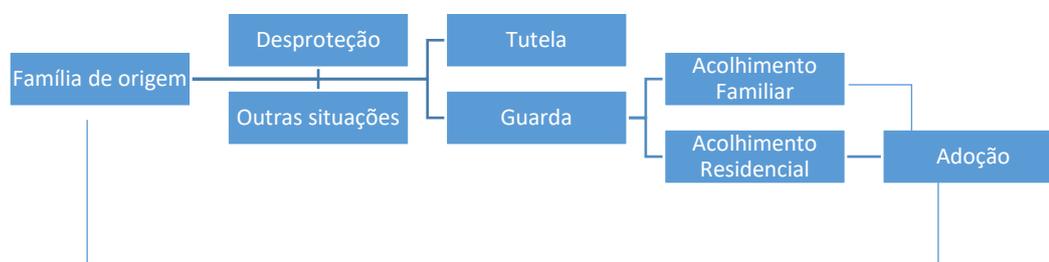
Desta mesma forma, quando não cumpridos os direitos inerentes aos pais, os filhos menores podem ser suspensos ou mesmo em casos mais severos, privados do contato com os progenitores. “As crianças temporária ou permanentemente privados do seu meio familiar, ou cujo interesse exija que não permaneçam nesse meio, terão o direito a proteção e auxílio do Estado.”⁹ (ESPANHA, 1989, p. 3, **tradução nossa**).

Como exemplo das medidas tomadas na Espanha, na Figura 5 abaixo, coloca-se como funciona o sistema de proteção a menores nesse país.

⁸ “[...] los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

⁹ “Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado”

Figura 5. Sistema de Proteção a Menores na Espanha



Fonte: Retirado de *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad*, 2017. Tradução Nossa.

Como é possível observar na figura acima, o sistema espanhol se assemelha ao brasileiro no sentido que o menor é destituído do poder familiar por situação de desproteção ou outras, encaminhada a guarda ao Estado, seguindo a uma Instituição de Acolhimento e após ela pode ou retornar ao seio familiar ou ir para adoção, a diferença maior está que no Brasil não há dois tipos de acolhimento, apenas o Acolhimento Institucional.

Para o governo das ilhas Canárias, no informe sobre a situação da infância e família em Canárias a retirada do menor de sua família nunca deve ser a primeira opção. Segundo este documento, a regra geral é que uma vez que a família se encontre em situação de vulnerabilidade social, que poderia ser o prelúdio para o risco ou incluso para o desamparo, a família necessita de ajuda e colaboração. A intervenção familiar ocorre seguindo ferramentas apropriadas a cada caso concreto, atendendo a suas particulares circunstâncias e respeitando prioritariamente o interesse da pessoa menor de idade. Também, cabe destacar que, para o governo Canário não se pode esquecer que a pobreza dos genitores ou dos cuidadores não pode ser levado em conta para a medição da situação de desamparo (CANÁRIAS, 2018).

Para o citado documento, situações de risco seriam quando em circunstâncias, carências ou conflitos familiares, sociais ou educativos, o menor se veja prejudicado em seu desenvolvimento pessoal, familiar, social ou educativo, em seu bem-estar ou em seus direitos, de forma que seria necessária intervenção de administração pública para eliminar, diminuir, reduzir ou compensar as dificuldades ou inadaptação que os afetam e evitar o desamparo ou exclusão social, sem ter que ser separado do seu entorno familiar.

Situações de desamparo seriam ante o descumprimento ou impossibilidade ou inadequado exercício dos deveres de proteção estabelecidos para o cuidado com menores quando estes estejam privados da necessária assistência moral ou material. Assim, quando se dê alguma circunstância que seja grave, após avaliação e ponderação, que suponha uma ameaça para a integridade física ou mental do menor, nestes casos, a tutela do menor se dará por entidade pública competente. Alguns exemplos são: abandono do menor, bem como quando estas faltem ou quando não querem exercer sua função; risco para a vida, saúde e integridade física; indução a mendicância, delinquência ou prostituição, ou qualquer outra exploração grave; e qualquer outra situação gravemente prejudicial ao menor cujas consequências não podem ser evitadas caso permaneça convivendo com a família.

Assim, a Lei nº 1/1997 de Atenção Integral aos Menores do Governo de Canárias (CANÁRIAS, 1997) indica que será assumida a tutela desse menor por um órgão competente, sendo encaminhado esse menor ao acolhimento familiar ou ao acolhimento residencial. Os centros de Acolhimento têm o dever de proteger o menor e seu bem-estar, cujo efeito se analisará e valorizará a problemática pessoal, social e familiar dos menores acolhidos. Neste seguimento, o Acolhimento Familiar constitui de um núcleo de convivência familiar adequado, tanto de maneira temporária, para sua reinserção familiar de ou para sua adaptação à família que vai adotar, ou de forma permanente, quando a idade ou outras circunstâncias do menor e sua família assim o peçam.

O Acolhimento Familiar seria o mais recomendável, porque o menor pode ser encaminhado para famílias acolhedoras temporárias para aguardar seus trâmites de volta ou a real separação familiar, nessas circunstâncias não se aplica a adoção, sendo apenas uma família temporária, podendo propiciar que o menor tenha uma vida mais próxima da normalidade. O Acolhimento Residencial seria o último caso, pois este se passa de maneira institucionalizada em casas residências. García *et al* (2006) argumenta que com o grande número de menores sob tutela e a escassez de famílias acolhedoras, sem ser a família de origem do menor por esta não ser permitida, pois fica difícil esses menores ficarem nos centros familiares, devendo serem ingressados nas Instituições de Acolhimento Residencial, em dissonância à recomendação da Lei nº 1/1997. A modalidade de acolhimento contempla somente períodos de observação e, quando estritamente necessário.

Além do que, como pontua García *et al* (2006), unido ao reduzido número de famílias ou pessoas dispostas ao acolhimento familiar, há outros fatores que dificultam

que esse acolhimento se efetive, como a existência de irmãos, no qual não se recomenda a separação, também a presença de deficiências ou transtornos de ordem física ou psíquica, além de pertencerem a outra etnia ou o próprio menor se adaptar ou não a essa família temporária.

No acolhimento residencial, que foram os centros participantes nessa pesquisa, caracterizam-se como medida apenas quando o menor esteja em observação durante um tempo necessário, ou quando todas as outras medidas de amparo foram inviáveis, insuficientes ou inadequadas. Este atendimento prioriza-se ao menor para permanecer o menor tempo possível, principalmente na primeira infância; evitar a separação de irmãos; que o menor seja acolhido no centro mais adequado e mais próximo a seu entorno familiar e social; evitar interferências desnecessárias na vida escolar e social, buscando dar continuidade no centro as atividades já vividas pelo menor.

Segundo o Decreto nº 40/2000, de 15 de março (CANÁRIAS, 2000), que aprova o Regulamento de organização e funcionamento dos centros de atenção a menores, os centros de acolhimento têm o dever de proteger seu bem-estar, analisando e valorizando a problemática pessoal, social e familiar dos menores acolhidos, para que se emitam os informes psicológicos, pedagógicos, sócio familiares e médicos sanitários e adequados as circunstâncias ou necessidades. Quanto ao pessoal, nos centros, devem haver uma equipe multidisciplinar formada minimamente por um diretor, trabalhador social, psicólogo e técnicos que efetuem as funções de educador nos termos previstos.

Para o mesmo Decreto, a organização e funcionamento dos centros de Acolhimento Residencial devem: ter um projeto sócio educativo de caráter geral e prestar atenção personalizada aos menores; oferecer convivência adequada ao desenvolvimento dos menores; fomentar as relações que favoreçam o desenvolvimento integral dos menores; executar quantas intervenções forem necessárias para a integração familiar e social do menor; devem ter um regulamento interno, porém devem ter em conta que os menores possuam uma série de direitos e deveres. Também, as faltas podem ser cometidas pelos menores durante sua permanência nos centros, classificando-as em leve, grave e muito grave, além de medidas corretoras para impor para cada falta (CANÁRIAS, 2000).

Foi realizado um estudo por García *et al* (2006) sobre o perfil dos menores de Instituições de Acolhimento Residencial em Tenerife e de suas famílias biológicas, para a amostra 70 menores, que representavam 21,2% dos 330 menores ao todo na ilha, sendo que foram encontrados deficiência física em 1%, transtorno psíquico 9% e sensorial 9%, porém em 26% dos pais foram constatados transtornos psíquicos ou atraso mental. Em

61% dos pais ou mães resultaram problemas com álcool ou droga. Constataram que a causa da situação de desamparo na maioria dos participantes foi alguma forma de maus-tratos, seja físico, emocional, negligência ou abuso sexual, ou ainda uma combinação de vários desses fatores. Na área pessoal, a maioria deles apresenta problemas no desenvolvimento motivacional e na disposição para a aprendizagem. A maioria, 54%, não recebe visitas familiares, mas para os técnicos participantes da pesquisa, é mais provável que 31% irão para a adoção, 19% permaneçam no acolhimento e 21% voltem à família.

Assim, o citado estudo demonstra um quadro parecido ao do Brasil, quanto à forma que os menores ingressaram nas instituições, diferenciando apenas que no contexto brasileiro a pobreza ainda é um dos principais fatores. Outro dado perceptível refere-se aos problemas dos pais com álcool e drogas, além de um número considerado de transtornos ou atraso mental encontrado. Vale lembrar que no Brasil grande parte desses menores continua na instituição após várias tentativas frustradas de retorno às famílias ou por não serem adotados e, em Tenerife, observa-se, que uma porcentagem significativa deve permanecer na instituição até sua maioridade.

Inferese que, na Espanha pode-se identificar uma realidade parecida com a do Brasil em vários aspectos legislativos, pois, nota-se que o menor está garantido legalmente, tendo seus direitos e deveres a serem cumpridos. Entretanto, problemas também existem na Espanha para que as leis sejam de fato cumpridas e esse menor permaneça por pouco tempo institucionalizado. A forma de organização do acolhimento familiar e residencial é parecida em ambos os países, o que demonstra que crianças e adolescentes são negligenciados nas duas realidades.

3 MÉTODO

Na presente seção serão apresentados os métodos do Estudo 1 - Indicação de altas capacidades na Espanha e Estudo 2- Indicação de altas capacidades no Brasil, juntos em casos de semelhança e divididos em caso de divergência.

Para os estudos 1 e 2 definiu-se como de natureza exploratória e de caráter descritivo. De acordo com Gil (2002) as pesquisas exploratórias:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p.41).

As pesquisas exploratórias, para Marconi e Lakatos (2003), são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se, geralmente, procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Frequentemente, são obtidas descrições, tanto quantitativas quanto qualitativas, do objeto de estudo, sendo que o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

Já as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002).

3.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA: ESTUDO 1 E 2

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, tendo aprovação favorável de acordo com parecer de número do CAEE: 74966417.8.0000.5504.

Os participantes foram convidados para participar da pesquisa e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as informações sobre o projeto,

a fim de garantir os aspectos éticos, visando a livre adesão, que autoriza a execução da pesquisa de acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

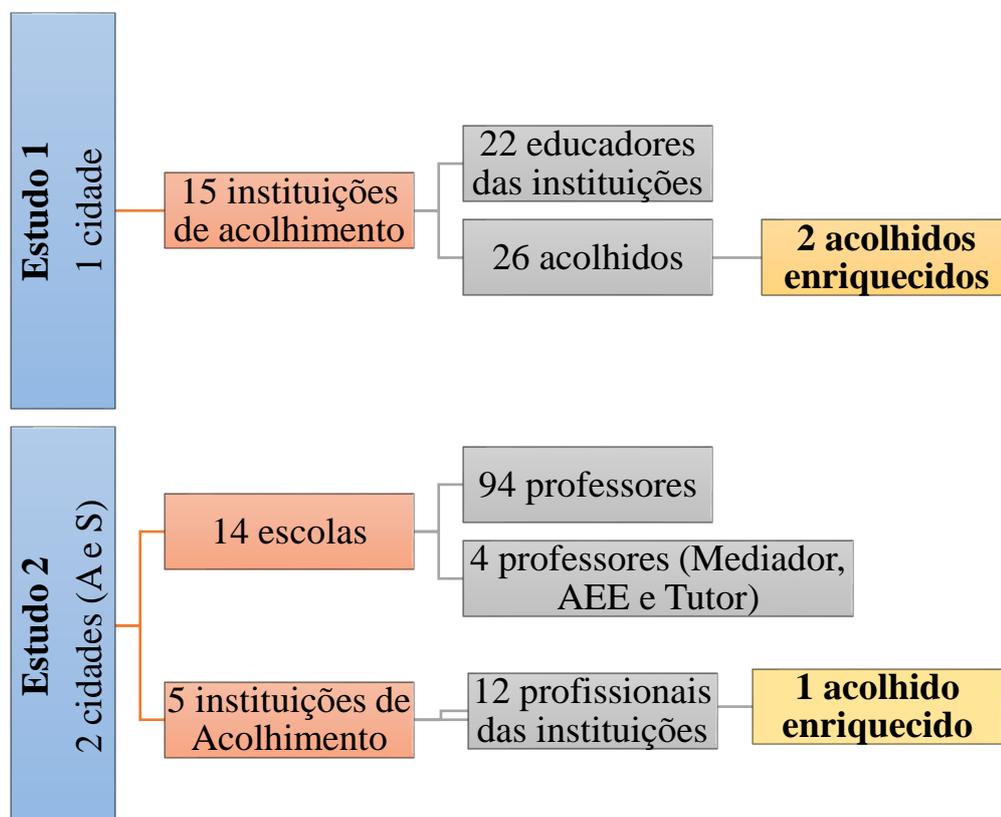
Os participantes receberam esclarecimentos prévios em linguagem acessível sobre a justificativa, os objetivos, os procedimentos, os riscos possíveis e benefícios esperados, os métodos alternativos existentes e a forma de acompanhamento da pesquisa. Foram informados que a participação seria voluntária e que teriam autonomia em recusá-la ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízos. Da mesma forma, foi garantido a todos os participantes o sigilo da privacidade de seus dados confidenciais.

Os riscos relacionados à pesquisa foram minimizados por ações como a preferência pela coleta por meio do instrumento questionário.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES

Para exemplificar os participantes dos Estudos 1 e 2, traz-se a Figura 6 e, após, será apresentado separadamente, em Estudo 1 e Estudo 2, detalhes sobre os participantes.

Figura 6. Participantes dos Estudos 1 e 2.



Fonte: Elaboração própria.

Estudo 1 – Indicação de altas capacidades na Espanha

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Superior e no *Cabildo da Unidad Orgánica de Infancia y Familia del Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria* (IASS), em Tenerife, Espanha. No total houveram 151 acolhidos, porém participaram das etapas da pesquisa apenas 26 crianças ou adolescentes provenientes de 15 instituições de acolhimento residencial de toda a ilha de Tenerife e 22 educadores dessas instituições que aceitaram participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Para o questionário participou uma psicóloga do IASS.

Foi necessário delimitar que somente seriam incluídos na pesquisa, educadores que atendessem a esses critérios. Os educadores participantes foram selecionados como amostra não-probabilística por tipicidade. Marconi e Lakatos (2003) apontam que esse tipo de amostra é composto por um subgrupo típico, no que concerne a um conjunto de propriedades (ser educador dos alunos público alvo da pesquisa e ter assinado o TCLE).

Em consequência disso, nesta pesquisa foi delimitado um público específico, crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento Residencial que vivessem em Tenerife e que estudassem entre o primeiro e último ano da educação básica/secundária, incluindo o *bachillerato*¹⁰ e *ciclo formativo de grado medio*¹¹, eliminando-se assim crianças da educação infantil ou primária.

Estudo 2 – Indicação de altas capacidades no Brasil

Como locais de pesquisa, definiram-se dois municípios de médio porte do interior de São Paulo, Brasil (Município A e S). Ambos os municípios fazem parte de grandes diretorias e secretarias de educação no interior do Estado de São Paulo. A Diretoria de Ensino do município A atende a 10 (dez) municípios da região e 66 escolas, das quais 5 (cinco) participaram da pesquisa e já a Secretaria de Educação Municipal administra 63 escolas públicas, sendo que 4 (quatro) aceitaram participar, perfazendo 9 (nove) escolas municipais e estaduais. A Diretoria de Ensino do município S tem sob sua responsabilidade 7 (sete) municípios da região e na cidade, local da pesquisa, administra

¹⁰ *Bachillerato* é um ensino posterior a educação secundária na Espanha, ocorrendo entre os 16 e 18 anos de idade, não é um ensino obrigatório e serve como estudo preparatório para o ensino superior. Retirado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Bachillerato>.

¹¹ *Ciclo formativo de grado medio* é um ensino posterior a educação secundária na Espanha, podendo ter acesso a partir dos 17 anos, não é um ensino obrigatório e tem o objetivo de fornecer uma titulação de técnico em alguma área ao estudante. Retirado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Formaci%C3%B3n_profesional

51 escolas, das quais 4 (quatro) participaram desta pesquisa. A Secretaria de Educação municipal administra 53 escolas, sendo que 1 (uma) participa da pesquisa, totalizando assim 6 (seis) escolas municipais e estaduais. Ressalta-se que 4 (quatro) professores que responderam eram professores que tinham contato com esses alunos em outras situações como: Professora de AEE, Professora Mediadora e Professora Tutora.

Quanto aos acolhidos participantes, apesar da indicação inicial de 41 no perfil da pesquisa, quais sejam, estar matriculado entre o 1º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, apenas 30 acolhidos foram indicados pelos professores e apenas 1 (um) de fato participou da pesquisa, recebendo o enriquecimento. Para tanto, foi definido como critério de inclusão, que apenas seriam encaminhados para o enriquecimento, acolhidos que fossem indicados com Alta capacidade ou Dotação simultaneamente, pelos professores e pelos profissionais da instituição de acolhimento. Assim, para o enriquecimento, apenas 1 (um) aluno participou, tal participante será chamado como acolhido A.

Assim, preencheram o Guia (GUENTHER, 2013) 12 profissionais das instituições e 94 professores que aceitaram participar da pesquisa, tendo assinado o TCLE. Foi necessário delimitar que somente seriam incluídos na pesquisa, professores e profissionais em contato direto com os alunos acolhidos. Dessa forma, os professores e profissionais foram selecionados como amostra não-probabilística por tipicidade, composta por um subgrupo típico, no que concerne a um conjunto de propriedades (ter contato direto com os alunos público alvo da pesquisa e ter assinado o TCLE). Em consequência disso, foi delimitado um público específico, crianças e adolescentes que morassem nos municípios A ou S, fossem acolhidos em algumas das instituições participantes e estudassem entre o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

As escolas participantes são ao todo 9 (nove) da rede estadual de ensino e 5 (cinco) da rede municipal de ensino, estando divididas desde o 1º ano do Ensino Fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio. Os professores participantes são Pedagogos e especialistas.

3.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS: ESTUDOS 1 E 2

Foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: papel, caneta, lápis, cartucho para impressora, computador pessoal, computador do IASS, impressora, entre outros.

3.4 INSTRUMENTOS

Para a presente pesquisa foram utilizados os instrumentos:

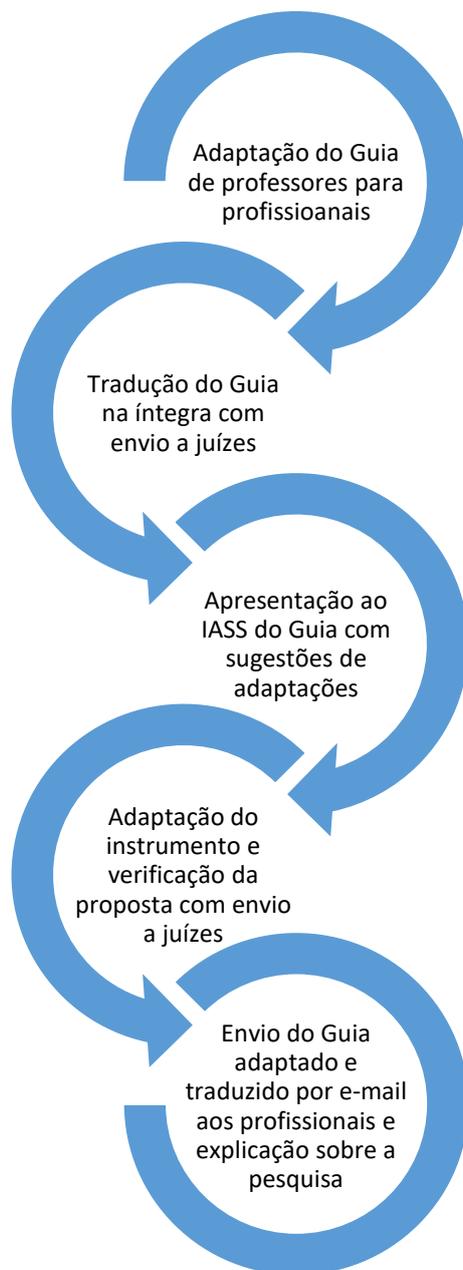
3.4.1 Estudo 1: Indicação de Altas Capacidades na Espanha

a) *Escala de apreciación para educadores/as* (Adaptado de Guenther, 2013).

O instrumento de Guenther (2013) apresenta-se apenas em língua portuguesa e optou-se por utilizá-lo e traduzi-lo para o espanhol. A pesquisadora o adaptou e o traduziu para ser aplicado na realidade Espanhola. A tradução e adaptação foram realizadas por membros do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano, UFSCar e pelo do *Grupo de Investigación Aplicada en Ciencias del Comportamiento* (GIACCO), da ULL.

Em seguida, traz-se um fluxograma do passo a passo das adaptações e traduções realizados com o Guia utilizado como instrumento na pesquisa (Figura 7):

Figura 7. Fluxograma de adaptação e tradução do instrumento



Fonte: Elaboração própria

Pelo fato de a realidade espanhola se diferenciar da brasileira, houve a necessidade de uma primeira adaptação aos respondentes do questionário. Pelo procedimento do Guia, o respondente seria o professor, mas em Tenerife foram convidados os profissionais das instituições para participarem. Verificou-se que não seria possível aplicar o Guia com os professores das escolas, pois em Tenerife a identificação ocorre com procedimento para todos os alunos. Como já citado no capítulo 1, sobre a identificação na Espanha e, mais

especificamente nas Ilhas Canárias. O aluno pode ser indicado primeiramente pelos pais ou professores e encaminhado ao setor responsável para ser identificado por uma equipe multidisciplinar, subentendendo-se que a identificação do aluno, em sua maioria, já foi realizada no ingresso dessa criança no 1º ano escolar. Assim, optou-se por adaptar os respondentes ao instrumento, solicitando autorização à idealizadora do instrumento.

Apesar dessa adaptação, julgou-se importante verificar se outros profissionais conseguiriam indicar altas capacidades para além dos professores, visto que esses profissionais também possuem nível superior, com formações em áreas relacionadas à Psicologia, Educação e Assistência Social, além de serem pessoas que convivem com essas crianças e adolescentes diariamente em um sistema de educação e guarda de seus direitos.

Ao entrar em contato com o IASS, após a aceitação em participar da pesquisa, foi perguntado se teria algum aluno identificado *a priori*, do qual, 3 (três) foram sinalizados que haviam sido avaliados como acima da média. Porém, os outros 153 participantes ou não haviam sido avaliados ou não haviam atingido a pontuação requerida em testes de inteligência anteriormente aplicados. Com esse resultado inicial, chegou-se à conclusão que seria importante perceber se esses alunos não foram identificados por não terem atingido a média em testes padronizados de inteligência, ou se os testes conseguiriam aferir outras habilidades, além da acadêmica e intelectual, ou ainda se um instrumento que sinaliza talentos conseguiria ser respondido por profissionais das instituições.

Em um primeiro momento foi necessário traduzir o questionário na íntegra, para que pudesse ser apresentado ao IASS e também apresentado à orientadora da pesquisa na Espanha. Para isso, a própria pesquisadora traduziu o questionário e enviou a juízes para verificação de tradução e semântica. Os juízes foram os membros do Grupo para Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH) (UFSCar), sendo que no presente grupo havia 2 (dois) membros fluentes e 2 (dois) com nível de conhecimento intermediário em espanhol. Após isso, o instrumento pode ser apresentado junto com o projeto de pesquisa no IASS.

A pesquisadora elaborou uma apresentação da pesquisa ao IASS, contendo o projeto e instrumento de coleta, nos quais foram aceitos com sugestões de modificações no instrumento. A coordenadora do IASS, em discussão com a pesquisadora e sua coorientadora na Espanha, julgaram que colocar apenas 2 (dois) alunos por resposta, seria muito limitante pois os profissionais atendiam no máximo 8 (oito) crianças ou adolescentes. Também, julgou-se que algumas afirmações presentes no instrumento, se

referiam mais a um contexto escolar, assim elas poderiam ser ampliadas para um contexto geral, para além da escola.

A pesquisadora e sua coorientadora iniciaram uma adaptação do Guia com adequações para termos mais compreensíveis para nativos e para a abertura de espaço para a indicação de mais de um aluno. Para isso, reelaborou-se a instrução de preenchimento do Guia, deixando claro que os profissionais poderiam responder com quantos nomes achassem adequados. Esse instrumento que em espanhol ficou conhecido como *Escala de apreciación para educadores/as (Escala)* (Adaptado de Guenther, 2013) (APÊNDICE D). O instrumento foi submetido novamente a juízes membros do GRUPOH para verificação semântica. Além da semântica, foram sugeridas modificações pontuais seguidas e o instrumento pode ser enviado por e-mail para os profissionais das instituições junto com um esclarecimento sobre altas capacidades e como preenchê-lo. No cabeçalho do citado instrumento possuía as informações: Nome da instituição, endereço, telefone, nome do educador, cargo, meninos e adolescentes que supervisiona e a idade, meninas e adolescentes que supervisiona e a idade, e por fim, a data.

No instrumento original (GUENTHER, 2013), além de ter a indicação de ser respondido por professores, a pesquisadora e coorientadora adaptaram para profissionais, também há uma indicação de capacitação dos respondentes sobre a temática para a aplicação do Guia, porém, cabe salientar que quando foi colocada essa indicação, a coordenadora do IASS disse não ser possível devido aos profissionais terem horários de trabalhos distintos, mas que poderia elaborar um e-mail em que instruisse sobre o tema para ser enviado junto ao Guia, e, assim foi feito.

b) Questionário sobre a *Unidad Orgánica de Infancia y Familia del IASS*

Visando perceber como funcionava o IASS em questão de organização, estrutura, funcionários e público atendido, julgou-se necessário elaborar um questionário para ser respondido pelos responsáveis do IASS (APÊNDICE E).

A escolha dessa técnica se deve à utilização nos estudos descritivos. Vilelas (2009, p. 269) menciona sobre o questionário que: “sua finalidade é obter de maneira sistemática e ordenada a informação acerca da população que se estuda, das variáveis que são objeto do estudo”.

O questionário é, portanto, um conjunto estruturado de questões expressas em um papel, destinado a explorar a opinião das pessoas a que se dirige, sendo que há os questionários de tipo Livre, Fechado ou Misto. No tipo Livre, o respondente pode

responder livremente e como quiser, o Fechado é elaborado sem qualquer maleabilidade, seguindo um plano rígido em que há canalização das reações das pessoas interrogadas para algumas categorias muito fáceis de interpretar. No misto há uma combinação das vantagens dos dois tipos anteriores, com vistas à redução dos seus inconvenientes. Assim, as questões podem ser fechadas, mas dá-se a possibilidade de a resposta ser livre (VILELAS, 2009).

No presente estudo optou-se por trabalhar com um Questionário Misto, com questões abertas que, de acordo com Bell (2004) citado por Vilelas (2009), proporcionam uma variedade mais ampla de respostas e podem ser emitidas livremente por quem responde.

Assim, o questionário foi elaborado contendo 10 (dez) perguntas abertas e enviado a juízes para correção de semântica, os juízes foram os membros do *Grupo de Investigación Aplicada en Ciencias del Comportamiento* (GIACCO), da ULL. Após a aprovação, o questionário foi enviado ao IASS e respondido pela psicóloga responsável. Os dados obtidos neste questionário serão apresentados nos resultados.

c) Instrumento *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes* (SENA)

A escolha do instrumento *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes* (SENA) se deu por poder vislumbrar quais poderiam ser os problemas emocionais e de condutas observados nos 24 acolhidos participantes dessa etapa. O SENA é um instrumento direcionado a detecção de amplos problemas emocionais e de conduta, podendo ser aplicado por profissionais da Psicologia com crianças e adolescentes de 3 (três) a 18 anos. Os problemas são divididos entre: Problemas interiorizados: depressão, ansiedade, ansiedade social, queixas somáticas, obsessão-compulsão e sintomas pós-traumáticos. Problemas exteriorizados: hiperatividade e impulsividade, problemas de atenção, agressividade, conduta desafiante, problemas de controle da ira, conduta antissocial. Problemas específicos: atraso no desenvolvimento, problemas de conduta alimentar, problemas de aprendizagem, esquizotipia, consumo de substâncias. O SENA também dispõe de três tipos de questionários diferentes, que são informações sobre si, a família e a escola. Tais questionários podem ser usados juntos ou separados, de acordo com cada profissional. Também podem ser aplicados no formato papel e lápis e *online*, a média de tempo de resposta varia entre 15 e 25 minutos.

O SENA foi aplicado por um psicólogo membro do GIACCO em computadores pessoais na sede física do IASS. O questionário utilizado foi auto informe, onde os

acolhidos responderam sobre si. A pesquisadora acompanhou todas as aplicações. Vale ressaltar que esse instrumento é validado na Espanha.

d) Instrumento MATRICES - Teste Adaptativo Informatizado (TAI)

O teste de inteligência geral MATRICES-TAI é um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) desenhado para a avaliação geral de crianças, adolescentes e adultos, sendo uma prova de raciocínio indutivo, baseado em estímulos não verbais. O MATRICES-TAI mensura a inteligência fluida e a capacidade geral o fator g ¹². Ele se aplica e se corrige *online* mediante tabelas e outros dispositivos similares, por ser um sistema adaptativo, pois, permite realizar uma avaliação flexível e personalizada de maneira mais breve e versões a lápis e papel. Sua principal característica é a medida que vai se apresentando os itens na tela e registrando as respostas. O sistema informatizado adapta automaticamente à avaliação selecionando, em cada momento, itens ótimos para estimar o nível de atitude de cada pessoa. Exceto a correção automática tudo que é necessário para a avaliação e está disponível em qualquer momento na *internet*. Assim que aplicação é finalizada, o aplicador dispõe dos resultados de forma imediata com um breve informe.

Juntamente com a coorientadora da pesquisa, que é psicóloga, decidiu-se aplicar além do Guia, um instrumento que medisse a inteligência geral. Pesquisadores como Gardner (1995), Guenther (2000), Renzulli (2004) e Virgolim (2007) afirmam que a identificação deve ser realizada por inúmeros instrumentos para ter uma visão integral do sujeito, a partir de diferentes e variadas fontes de informações.

Optou-se por esse instrumento devido ao fato de a ULL, especificamente o departamento de Psicologia, ter adquirido o teste e o analisado com aplicação computadorizada, pois, seria mais rápida e fácil para a presente pesquisa.

Apesar de ter sido aplicado de maneira computadorizada por um psicólogo do GIACCO, em dias e horas marcados pelo IASS, verificou-se que o instrumento não retornou em resultados significativos quanto aos acolhidos participantes. Menciona-se que, após o questionamento levantado, a *TEA ediciones* respondeu aos questionamentos sobre as pontuações obtidas no teste, sendo que tais respostas estão expostas nos resultados.

A seguir apresentam-se os instrumentos utilizados no estudo 2.

¹² Baseia-se na Teoria Bifactorial de Inteligência de Spearman, em que o fator G é conhecido como o fator essencial do comportamento inteligente.

3.4.2 Estudo 2 Indicação de Altas Capacidades no Brasil

a) Guia de Observação de alunos em Sala de Aula (Guia)

O Guia (GUENTHER, 2013) (ANEXO A) é um instrumento de identificação de alunos com altas capacidades, validado em 1998 e atualizado em 2013. O Guia pode ser manejado por qualquer profissional da educação devidamente capacitado na temática das altas capacidades, com a finalidade de localizar crianças dotadas e talentosas de diversas classes sociais dentro da população escolar em proporção coerente com a Lei das Probabilidades.

O instrumento compreende uma folha com 31 indicadores diferenciados e cinco domínios de capacidade humana (dotação): Inteligência Geral (G); Inteligência com profundidade e pensamento não linear (GM); Inteligência com Capacidade Verbal (GV); Criatividade e potencial criador (C); e Capacidade Socioafetiva (S).

A folha de itens contém espaço para indicação de dois nomes de alunos que se destacam mais em cada um dos 31 itens e as seguintes perguntas abertas: “Existe em sua turma algum aluno com talentos especiais? Descreva”; e “Anote os comentários e observações que deseje fazer (Podendo anexar outras folhas) ”.

Para a coleta com os profissionais das Instituições de Acolhimento Residencial foi utilizado uma adaptação do instrumento Guia (GUENTHER, 2013), similar a *Escala de apreciación para educadores/as* (Adaptado de Guenther, 2013) só que em português. Essa versão do Guia continha o mesmo roteiro de 31 itens e mais duas perguntas, porém sem a limitação de colocar apenas 2 (dois) nomes, ficando o profissional livre para colocar quantos nomes quisesse. Também, assim como na *Escala*, o cabeçalho do citado instrumento possuía as informações: Nome da instituição, endereço, telefone, nome do educador, cargo, meninos e adolescentes que supervisiona e a idade, meninas e adolescentes que supervisiona e a idade, e por fim, a data.

b) Questionário sobre perfil do professor

Este questionário foi elaborado para perceber o perfil dos professores respondentes do Guia (GUENTHER, 2013) e baseou-se, também, na perspectiva de Vilelas (2009), optando-se por um questionário misto com perguntas abertas e fechadas.

O questionário foi elaborado contendo 9 (nove) perguntas abertas e fechadas com perguntas relacionadas à função de professor como atuação, tempo de formação e

formação em altas capacidades anteriores. Tal questionário foi respondido pelos professores juntamente com o Guia após a formação ofertada. Os dados obtidos neste questionário serão apresentados nos resultados (APÊNDICE B).

a) Enriquecimento

Para o enriquecimento proposto ao aluno, usou-se, primeiramente, de um material chamado “Meus interesses”, baseando-se em Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), que consistia em perguntas abertas em um primeiro bloco e em um segundo bloco com um quadro para assinalar. Esse instrumento foi utilizado para evidenciar os interesses do aluno. Para as atividades socioemocionais, enfocando uma visão mais positiva sobre si, utilizou-se um material chamado “Formação do autoconceito positivo”, respaldado em Virgolim (2007). Desse modo, ficou decidido que os atendimentos seriam divididos em dois momentos:

a) Áreas de interesses de A. (80% do tempo), baseado em Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) e

b) Formação do autoconceito positivo (20% do tempo), baseado de Virgolim (2007).

E também, para os dois momentos foram traçados os seguintes objetivos:

a) Meus interesses: Com o objetivo de trabalhar os interesses iniciais e interesses posteriores de A.

b) Formação do autoconceito positivo: com o objetivo de conhecer a identidade, história e mundo social de A.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.5.1 Estudo 1 Indicação de Altas Capacidades na Espanha

Inicialmente, enviou-se o questionário por correio eletrônico à coordenadora que o encaminhou a todas as instituições de acolhimento residencial da ilha de Tenerife. Em um segundo momento, buscando entender como funcionava o acolhimento residencial em Tenerife, foi elaborado um questionário com 10 (dez) perguntas abertas que foi também enviado por correio eletrônico ao IASS, cujas respostas foram dadas por uma psicóloga da instituição e enviadas à pesquisadora. Após essas etapas, foram tabulados os dados referentes aos 156 alunos provenientes das instituições e 27 alunos foram convidados para a aplicação do SENA e MATRICES-TAI na sede do IASS e, por

consequente, 9 (nove) indicados com altas capacidades, foram sinalizados para o programa de atendimento *Descubriendónos*. Ao final, foram tabulados os dados desses instrumentos e os resultados e discussão estão descritos no próximo capítulo.

3.5.2 Estudo 2 Indicação de Altas Capacidades no Brasil

No município A, localizado no interior do Estado de São Paulo, foram encontradas 4 (quatro) instituições que se encaixavam como Instituição de Acolhimento Residencial, 3 (três) delas são Organizações não governamentais (ONGs) e são mantidas por doações, direcionamento de impostos e Nota Fiscal Paulista e, também, por uma pequena verba do governo, para além disso, fazem bazar e organizam eventos para arrecadar fundos. Ainda, 1 (uma) instituição é municipal, ou seja, mantida pela prefeitura do município.

Em um primeiro momento, entrou-se em contato com cada instituição para explicação sobre a pesquisa e assinatura da carta de anuência (APÊNDICE C) e as 3 (três) instituições ONGs. Os próprios coordenadores da instituição assinaram e foi possível iniciar a pesquisa. Apenas para a instituição municipal foi necessário enviar os documentos para a Secretaria de Assistência Social do município e, após a aprovação e autorização iniciou-se a pesquisa.

No município S foi encontrada apenas uma Instituição de Acolhimento que recebia crianças e adolescentes, de âmbito municipal. Houve o contato com a Secretaria de Assistência Social para aprovação e autorização da pesquisa. Após a aprovação, pode-se inicia-la. Salienta-se que a aprovação por parte da Secretaria de Assistencial Social e, posteriormente, pela Secretaria de Educação tardou cerca de 4 (quatro) meses, o que atrasou a coleta de dados neste município de agosto para novembro de 2019.

A pesquisa se iniciou com a coleta de dados com as Instituições sobre as crianças e adolescentes acolhidos, sendo assim, foram solicitados: nome, escola, série escolar, idade, atividades realizadas no contra turno escolar, motivos do acolhimento e atividades realizadas na instituição. As instituições possuíam 76 acolhidos, porém apenas 41 atendiam os requisitos de participantes da pesquisa e no final, apenas 30 fizeram parte da pesquisa devido às indicações dos professores. Após as respostas das instituições, buscaram-se as escolas para verificar se eram estaduais ou municipais. Após essa verificação, notou-se haver acolhidos de ambas vertentes, assim entrou-se em contato com a Diretoria de Ensino e com a Secretaria de Educação de ambos os municípios para verificar a possibilidade da pesquisa. A pesquisadora foi informada acerca dos

documentos necessários para formalização, os quais foram enviados e protocolados e, posteriormente, aprovados.

Com as aprovações em mãos, buscou as escolas sinalizadas pelas instituições, sendo um total de 15. Após o contato com os coordenadores ou diretores ou vice-diretores, a pesquisadora explicou a pesquisa, pontuando ser necessário para a aplicação do Guia Observação em Sala de Aula de Guenther (2013) e ministrar capacitação aos educadores antes da aplicação. Sugeriu-se às escolas participantes ministrar a capacitação apenas aos professores dos alunos acolhidos ou com todos da instituição, tendo obtido aprovação de todas as escolas para realiza-la com todos os professores e após aplicar o questionário apenas com os professores selecionados. Cabe ressaltar que os professores e as escolas selecionadas foram as que possuíam os alunos acolhidos.

Apenas 1 (uma) escola municipal da cidade (S) não aceitou participar da pesquisa, primeiramente a diretora negou a atender a pesquisadora por telefone e após insistência, disse que a escola não poderia participar da pesquisa pois seu calendário já estava completo e mesmo com insistência por parte da pesquisadora, a diretora manteve a negativa, sendo assim, a pesquisadora teve que aceitar pois na aprovação da pesquisa pela Secretaria de Educação havia a liberdade das diretoras das escolas aceitarem ou não participar da pesquisa. Nesta escola havia 3 (três) acolhidos da instituição.

Para a capacitação, a pesquisadora organizou uma apresentação em *power point*, na qual expôs sobre a terminologia, conceito, definição, características, vulnerabilidade social e altas capacidades, mitos e identificação. A capacitação durou em média de 1 (uma) hora e cerca de 30 minutos para resposta ao questionário, tendo em sua maioria uma boa participação dos professores e interesse demonstrado pelas perguntas, exemplos e questionamentos, visando saber mais sobre o tema. Alguns questionários não foram respondidos, pois os professores tinham horário restrito, cabendo à pesquisadora retornar à escola para busca-los, no entanto, a maioria foi respondido logo após a apresentação. Cabe também salientar que no município S houve atraso para iniciar a coleta de dados e a pesquisadora teve dificuldades em encontrar os professores disponíveis para responder os questionários, devido a estarem desenvolvendo atividades relacionadas às avaliações nacionais e às avaliações finais da escola ou apresentações da escola de final de ano. Também, duas escolas do município S não entregaram as respostas do Guia no ano de 2019, mesmo após grande insistência da pesquisadora, sendo que no ano de 2020 a pesquisadora retornou a essas duas escolas, em diversos horários de trabalho coletivo, para dar a formação e obter respostas a pesquisa. Assim, de maneira geral importa dizer

que o município S trouxe barreiras para a coleta de dados desde a aprovação nas secretarias, após a disponibilização de horários pelas diretorias e coordenações, após pela participação e interesse dos professores na capacitação e pesquisa, além de que o período de coleta (novembro 2019) coincidiu com outras preocupações por parte das escolas, o que acarretou em uma baixa taxa de resposta ao questionário e quiçá uma certa desatenção as respostas por parte dos professores.

As apresentações foram nos horários de reuniões coletivas dos professores, sendo realizadas entre segunda, terça e quarta, alternando entre o horário das 12hrs, 13hrs, 17hrs ou 19hrs, apenas em uma escola foi realizada em um sábado às 8h. Em algumas escolas foram reservados o horário de reunião coletiva, em que a maioria dos professores estivessem presentes, porém, em outras escolas a pesquisadora alternou entre dois a três horários e dias diferentes. Sempre após as capacitações, foi requisitado apenas aos professores dos alunos acolhidos para responderem ao questionário. Vale mencionar que nem todos os professores estavam, pois, alguns cumpriam seus horários em escolas distintas das selecionadas pela pesquisadora.

Também, foi realizada a mesma capacitação com os profissionais das instituições em dia e horário agendado por eles. Com os profissionais durou menos de 1 (uma) hora e a resposta ao questionário foi de cerca de 30 minutos. Com uma instituição a pesquisadora teve que retornar no outro dia para buscar os questionários, porque os profissionais tinham compromissos que os impossibilitavam responder naquele momento. De maneira geral os profissionais não sabiam muito sobre o tema e conforme realizava a capacitação, eles tiveram questionamentos e relacionaram algumas características com acolhidos na instituição ou com acolhidos que já passaram por ali.

Contudo, ressalta-se que para a seleção dos profissionais participantes a pesquisadora adotou alguns critérios, deveria ter contato direto e diário com os alunos, conhece-los bem e ter um nível de compreensão, leitura e interpretação de texto que os capacitasse a responder o questionário. Assim, excluiu-se de início funcionários da cozinha, limpeza e ou transporte, por não conviver o tempo suficiente com os acolhidos, e algumas mães sociais, pois elas não possuíam nível de escolarização considerada suficiente para interpretar as perguntas. Ao final, participaram em sua maioria os psicólogos, assistentes sociais, técnicos em contabilidade, pedagoga e duas pessoas com ensino médio (uma mãe social e uma auxiliar social), totalizando 12 profissionais.

a) Enriquecimento oferecido ao acolhido A

Após a identificação no município A, houve a sinalização a partir das respostas dos professores e profissionais da instituição acerca do aluno que aqui será chamado de acolhido A. Assim, propôs-se atendimento em forma de enriquecimento com a elaboração do Plano Individual de Trabalho ao acolhido A. Em um primeiro momento foi transmitido a Instituição de Acolhimento sobre a indicação do acolhido A e a proposta da pesquisadora, visando perceber se permitiriam a realização do Plano Individual de Trabalho, o melhor dia e horário e, conseqüentemente, se viabilizariam formas de levar o acolhido às atividades que seriam realizadas na escola, sendo que foi permitido. Salienta-se que a Instituição de Acolhimento não teve surpresa quanto à indicação do acolhido A. Os funcionários disseram que ele era muito esperto e captava as coisas rapidamente, porém salientaram que ele sempre dizia saber de tudo, não gostava de receber ordens ou ser incomodado. Após esse contato, a pesquisadora solicitou conversar com o acolhido A.

Nesta conversa, pretendeu: a) verificar se o acolhido aceitaria participar do Plano Individual de Trabalho, b) apresentar-se a ele e falar brevemente sobre a possível indicação de seu alto potencial, c) perguntar a ele sobre sua rotina e horários para vislumbrar um melhor dia na sua agenda, d) sinalizar seus gostos e preferências, e) entender sobre como ele começou a ginástica artística e se gostava dessa atividade, bem como quem era seu professor e a prática do esporte, f) estabelecer um primeiro vínculo com o acolhido.

Obteve-se dados interessantes, pois o acolhido aceitou participar. Ele informou que tinha atendimento no contra turno em uma instituição de atividades recreativas e reforço escolar em dois dias na semana, também, o curso de inglês em uma escola particular com bolsa de estudo, uma vez na semana e treino da ginástica artística duas vezes na semana, além de que aos domingos participava de um programa parecido ao de Escotismo, voltado ao cuidado e vivência com a natureza. Sobre seus gostos, sinalizou: Ginástica, *Ballet*, Computadores, Livros e Filmes. Relatou que não gostava muito da escola apesar de ir bem em disciplinas como matemática e inglês, mas não se interessava muito pelos temas. Não gostava de fazer trabalhos em grupo e de escrever, preferia fazer as coisas sozinho e disse gostar de desenhar e de dobradura.

Especificamente sobre a ginástica, disse gostar muito e ter participado inclusive de competições, treinando com seu professor a quem chama de H. Também comentou que a ginástica era uma atividade gratuita disponibilizada pela prefeitura local. Iniciou essa atividade, pois queria fazer *ballet* e entrou em contato com os responsáveis pela

Instituição de Acolhimento, mas devido à falta de bolsas sugeriram a ginástica por ser uma atividade gratuita. Em poucos meses já estava aprendendo com facilidade e disse gostar muito.

Nesta conversa com A, pode-se perceber uma criança esperta, porém desconfiada, muito incisivo em responder as perguntas, parecendo saber o que realmente queria ou fazia, comentou coisas pessoais como o fato de não sentir saudades da escola anterior, por já estar acostumado a esse sentimento. Entre outras coisas, pode-se perceber que havia uma barreira de desconfiança que precisava ser trabalhada.

Após, voltou-se a conversar com os responsáveis da Instituição de Acolhimento, pois, a princípio, pareceu não ter espaço na agenda do acolhido para mais alguma atividade, perguntando então em qual atividade ele poderia não ir um dia na semana. Eles responderam que ele poderia faltar um dia da instituição de recreação e reforço escolar, sendo então o atendimento proposto para às segundas-feiras no horário das 14h30 às 16h, ficando a instituição responsável pela locomoção do acolhido.

Em seguida, entrou-se em contato com a escola que o acolhido A estudava, para saber da disponibilidade de sala e material para o dia e hora agendados. A diretora concordou e disponibilizou uma sala e também o computador da coordenadora, para fazer pesquisas, além de cadernos, lápis, régua, borracha e lápis de cor.

Salienta-se que disse à diretora da escola que o acolhido A era o indicado, ela mencionou que ele era difícil, indisciplinado, só fazia o que queria e quando queria, sendo um desafio para a escola. Além de ser muito questionador e não confiava em ele ficar sozinho na escola, fazendo a pesquisadora se comprometer a não o deixar sozinho nos espaços escolares. Esse olhar escolar sobre o acolhido foi importante, pois foi possível perceber o comportamento de A na escola.

Desta forma, a pesquisadora entrou em contato com o professor H de ginástica do acolhido A. O professor marcou um horário para conversar na própria aula de ginástica em que o acolhido estaria. Para esse dia, a pesquisadora elaborou um pequeno roteiro de perguntas que consistia: a) quanto tempo o acolhido está com vocês na ginástica, b) ele está indo bem, consegue se destacar, c) como é o comportamento dele na ginástica.

O professor respondeu que o acolhido frequentava a ginástica desde o começo daquele ano, cerca de 5 meses, e que se assemelhava a alunos que estavam praticando a mais tempo, já participando de competições juvenis na região e na própria cidade, representando o time de ginástica da cidade. Observou que apesar dele não ter tido contato anterior com a ginástica, aprendeu rápido e tinha flexibilidade. O professor H não o citou

como seu melhor aluno, disse que ele aprendia rápido e se esforçava para aprender. Quanto ao comportamento, disse que no princípio o acolhido era questionador em demasia, desafiava sua autoridade, porém rapidamente ele aprendeu a respeitá-lo e também a seguir as ordens sem reclamar ou questionar o tempo todo, ressaltando um perfil de aluno na ginástica diferente do aluno na escola, sobretudo na ginástica era um aluno que seguia as regras, já na escola não as aceitava com facilidade, porém tal comportamento divergente poderia ser devido às regras do esporte, por exemplo.

No início do atendimento, A tinha 12 anos e ao final já havia completado 13. Tinha dois irmãos, um irmão e uma irmã, sendo o do meio. O irmão estava na mesma instituição de acolhimento e a menina em outra instituição. Contou ter pouco contato com a irmã, apenas a via aos finais de semana, quando todos iam visitar a mãe.

Sobre os pais, o acolhido A conhecia o pai, porém não tinha muito contato. Já a mãe, ele relatou ter sido criado por ela junto aos irmãos. O acolhido estava em sua terceira institucionalização e no início dos atendimentos a mãe estava em processo judicial para obter os filhos de volta. Ele tinha contato com a mãe em visitas esporádicas dela à instituição ou aos finais de semana, quando podiam ir dormir com a mãe.

O acolhido apresentou no início do atendimento um comportamento desconfiado, maduro para a idade e por vezes rebelde, porém, com o passar do tempo pode-se perceber que apenas ele estava temeroso por não conhecer a pesquisadora bem.

Após esse contato inicial e com os acordos para o atendimento ao acolhido A, agendou-se o primeiro atendimento na escola, o qual, os interesses de A foram sondados com mais profundidade e, posteriormente, foi iniciado o enriquecimento com o aluno baseado em seus interesses.

Iniciou-se o atendimento com A no meio do mês de agosto de 2019 na própria escola do aluno, no período do contra turno escolar. Fez-se a proposta de trabalhar com o acolhido de agosto de 2019 a abril de 2020 com duas horas semanais, totalizando 72 horas de trabalho.

Cabe informar que o final do atendimento previsto para abril de 2020 não foi realizado devido à pandemia do Covid-19. Desta forma, a pesquisadora trabalhou com o aluno até meados de março, após esse período não foi possível estabelecer contato com ele, pois havia o distanciamento social e a falta de *internet* na instituição de acolhimento. Ao retornar as aulas em caráter remoto, a pesquisadora entrou em contato com A para prepararem uma finalização do trabalho realizado com apresentação aos professores, no entanto, ele não estava conseguindo acompanhar as tarefas escolares remotas,

demonstrando aversão à escola. Assim, após conversa com o coordenador da instituição a pesquisadora voltou a conversar com o aluno para gravar um vídeo para apresentar aos professores ou aos colegas, no qual, o aluno não demonstrou muito interesse em fazer. Desta forma, o atendimento não foi finalizado, faltando 4 (quatro) sessões para completar a carga horária pré-estabelecida.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

3.6.1 Estudo 1 – Indicação de Altas Capacidades na Espanha

Os dados coletados foram analisados em duas etapas, quais sejam: Etapa 1. Indicação de altas capacidades e caracterização, MATRICES-TAI, SENA e atendimento; e Etapa 2. Estrutura e Funcionamento das instituições de acolhimento residencial. As discussões são provenientes de autores estudiosos dos temas e são apresentadas junto aos resultados.

Os dados coletados sobre os indicadores de altas capacidades foram analisados conforme prevê o protocolo de análise de Guenther (2013) e os resultados são discorridos na etapa 1, dividido em indicação de altas capacidades em alunos em Acolhimento Residencial e caracterização dos participantes, seguido pela apresentação e discussão com base nas respostas retornadas pelo MATRICES- TAI e pelo sistema informatizado de aplicação de testes TEA *ediciones*, os instrumentos SENA, intitulado: O MATRICES-TAI e o SENA. E por fim o atendimento aos indicados.

Já a etapa 2 se refere aos dados obtidos no questionário: Estrutura e Funcionamento das instituições de acolhimento residencial, onde os dados foram analisados segundo a perspectiva qualitativa, que de acordo com Vilelas (2009, p.351) “analisar significa decompor um todo em partes constituintes”. Dessa forma, a coleta por meio do questionário foi agrupada a partir de dois eixos criados para as respostas, que são discutidas, quais sejam:

Eixo 1. Sobre o IASS – Perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 6; e,

Eixo 2. Sobre os Acolhidos – Perguntas 7, 8, 9 e 10.

3.6.2 Estudo 2 – Indicação de Altas Capacidades no Brasil

Os dados foram analisados em três etapas, que são: Etapa 1. Indicação de altas capacidades em alunos no município A e S; Etapa 2. Questionário perfil do professor;

Etapa 3. Enriquecimento oferecido ao aluno. As discussões são provenientes de autores estudiosos dos temas e são apresentadas junto com os resultados.

Os resultados sobre os indicadores de altas capacidades foram analisados conforme prevê o protocolo de análise de Guenther (2013) e são apresentados os resultados na Etapa 1: Indicação de altas capacidades em alunos no município A e S. Para a etapa 2 sobre o perfil do professor, agruparam-se os resultados em dois eixos, segundo as perguntas do questionário:

Eixo 1. Formação, cargo e condições de trabalho; e

Eixo 2. Formação e conhecimento sobre as altas capacidades.

A etapa 3 se refere aos dados obtidos no enriquecimento oferecido ao aluno identificado. Nesta etapa buscou-se explicitar as atividades e como foram trabalhados os interesses de A.

A seguir serão apresentados os resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção aborda resultados e discussões relacionados ao Estudo 1- Indicação de Altas Capacidades na Espanha e Estudo 2- Indicação de Altas Capacidades no Brasil.

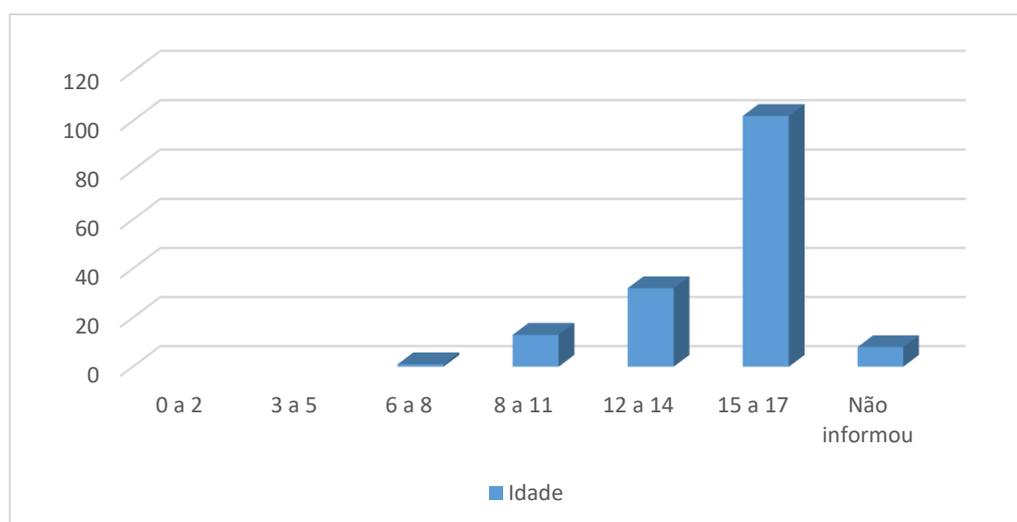
4.1 ESTUDO 1 – INDICAÇÃO DE ALTAS CAPACIDADES NA ESPANHA

Este estudo teve o objetivo de identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento Residencial em uma ilha Canária, Tenerife, na Espanha; caracterizar os acolhidos participantes; e conhecer como se organiza o atendimento nos institutos de acolhimento residencial, naquela localidade.

4.1.1 Etapa 1. Indicação de altas capacidades, caracterização, MATRICES-TAI, SENA e atendimento.

Para a coleta de dados foi utilizada a *Escala de apreciación para educadores/as* (Adaptado de GUENTHER, 2013), contendo 31 itens e duas perguntas. Assim, munida dessas informações iniciais pode-se obter um perfil de quem eram os acolhidos provenientes das instituições, a idade e sexo dos participantes, e também, foi possível conhecer as Instituições de acolhimento residencial e quem são os educadores desses alunos. O Gráfico 3 demonstra a idade dos 156 acolhidos.

Gráfico 3. Idade dos 156 acolhidos



Fonte: Elaboração própria.

Pode-se observar que o perfil de idade dos acolhidos das Instituições de Acolhimento Residencial em Tenerife é predominantemente de adolescentes (12 a 17

anos), sendo que a maioria deles na idade de 15 a 17 anos, seguida pela faixa de idade de 12 a 14 anos. Também, percebe-se que as crianças de 0 (zero) a 11 anos, apesar de aparecerem nos dados, não são tão significativas neste tipo de instituição, principalmente a primeira infância (0 a 5 anos), por não constar nenhum acolhido.

Levanta-se a hipótese de que a maioria dos acolhidos é de adolescentes porque em Tenerife divide o atendimento em Instituições de Acolhimento Residencial e Familiar, sendo que as crianças menores acabam sendo preferidas para o Acolhimento Familiar em detrimento do Residencial, por serem mais fáceis de adotar e, também, por serem menores são escolhidas por famílias acolhedoras. Questiona-se se a predominância de adolescentes pelo fato de eles terem ainda a possibilidade de serem reintegrados ao poder familiar ou se eles foram destituídos do poder familiar maiores e por isso não foram preteridos em caso de adoção, permanecendo na instituição até a maioridade.

Já em relação ao sexo, os dados apurados demonstraram ser quase igualitários entre meninos e meninas, ocorrendo uma pequena predominância de meninos nas Instituições pesquisadas. Também, que nessas Instituições, além de estarem misturados em questão de idade, pode haver crianças de 7 (sete) anos com adolescentes de 17 anos sendo supervisionados pelo mesmo educador, por serem instituições mistas em relação a idade e sexo.

Assim, quanto aos dados encontrados em relação ao sexo e idade, os índices estatísticos do *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* (2017) sobre as medidas de proteção aos menores na Espanha, demonstram que em 2015 haviam, em toda a Espanha, 42.628 acolhidos, sendo 5.502 eram adolescentes entre 15 e 17 anos em acolhimento residencial, sendo o grupo mais expressivo, além de representar 40% do total dos acolhidos residenciais no país e haver uma maior predominância de meninos frente a meninas. Já em Canárias, existiam 1988 acolhidos em todas as 8 (oito) ilhas, havendo uma predominância de meninos, 58%, e, também, uma maior predominância de adolescentes entre 15 e 17 anos em comparação às outras faixas etárias, sendo que tais dados vão ao encontro dos achados da pesquisa.

Quanto às Instituições participantes foram 15, divididas por toda a ilha de Tenerife, cuja divisão remete ao pressuposto legislativo Lei nº 1/1997 de Atenção Integral aos Menores do Governo de Canárias ao pontuar que os acolhidos devem estar próximos de sua família e de sua comunidade (CANÁRIAS, 1997). Já em relação aos educadores, dos 22 participantes 12 eram homens e 10 (dez) eram mulheres, sendo que apesar do equilíbrio se sobressaem os homens. Quanto aos cargos ocupados, eles são auxiliares

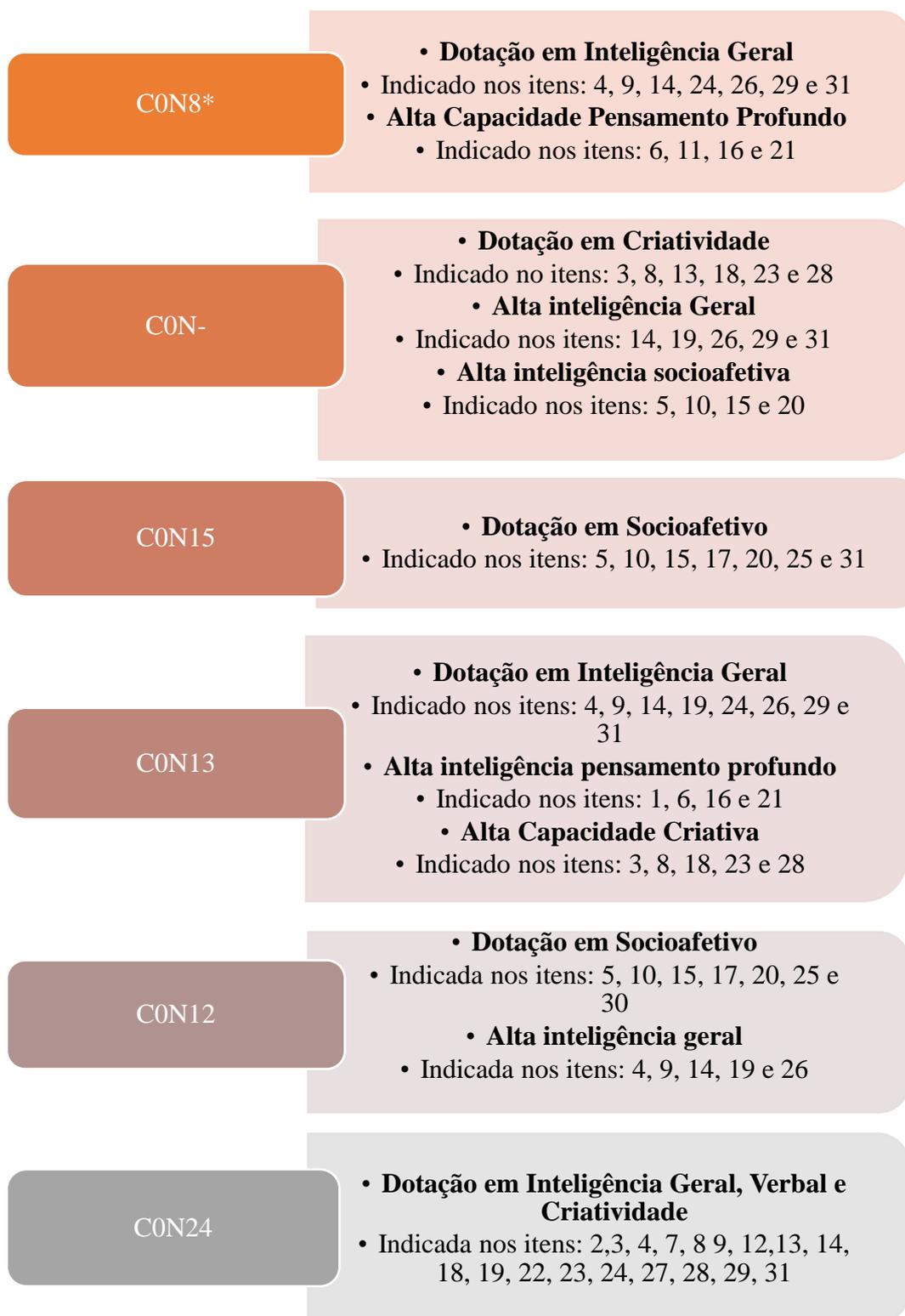
técnico educativos. A título de comparação, segundo o *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* (2017), em 2015 havia 1.058 centros de menores, espalhados por toda a Espanha, e por todas as ilhas Canárias, sendo 88 centros de menores, sendo que 15 destes fizeram parte da presente pesquisa.

Em relação às respostas das 31 perguntas da Escala, salienta-se que na presente pesquisa, fez-se a adaptação do instrumento: de 2 (dois) nomes para indicação de quantos nomes os respondentes quisessem apontar. Essa alteração foi realizada visto que legalmente um educador pode supervisionar até 8 (oito) acolhidos e, todos os educadores atendiam até 10 (dez) acolhidos, e ao limitar para apenas 2 (dois) nomes poderia diminuir as possibilidades dos alunos serem indicados. Os respondentes do instrumento receberam junto ao *e-mail* uma explicação sobre o que seria e como se apresenta as altas capacidades, porém não foi possível ter controle se tais educadores tiveram total acesso ao conteúdo da explicação ou mesmo se tiveram dificuldades para responder a *Escala*.

As duas questões abertas que constam no final da Escala, já explicitadas na parte dos instrumentos, não foram respondidas pela maioria dos educadores. Porém, quando foi respondida, relacionou-se com as respostas obtidas nas outras questões. Desta forma, apesar de terem indicado nomes, não se fará uma discussão sobre tais respostas por não representarem um dado expressivo para a pesquisa.

Dos 156 acolhidos investigados, 6 (seis) deles foram indicados com alguma dotação e/ou alta inteligência, termos utilizados pela elaboradora do instrumento *Escala* (GUENTHER, 2013), pelos educadores que responderam a *Escala*. A seguir, a Figura 8 ilustra as áreas da alta capacidade encontradas.

Figura 8. Áreas de domínios das inteligências dos identificados na Escala



*Legenda: Participantes: CON8, CON-, CON15, CON13, CON12 E CON24

Fonte: Elaboração própria.

Dos 6 (seis) identificados pelo instrumento, 4 (quatro) eram meninos e 2 (duas) eram meninas (C0N12 e C0N24). Pode-se notar que além da indicação de dotação em algum domínio da inteligência 4 (quatro) apresentaram também alta inteligência. Vale salientar que a aluna C0N24, que obteve indicação de dotação em três domínios: Inteligência Geral, Verbal e na Criatividade, foi a que se manteve no programa TAGOROR até o ano de 2020.

O aluno nomeado como C0N- foi o único dos indicados pela *Escala*, que não respondeu ao SENA e MATRICES-TAI, pois estava foragido da instituição. Os autores Lemos *et al* (2014) abordam que a evasão da instituição de acolhimento é um tema recorrente no cotidiano das instituições. A evasão, para os autores, deve ser entendida para além de um problema a ser superado, pois, seria uma experiência singular cujo significado não pode ser generalizado. Em sua pesquisa traz-se como um resultado para a evasão, segundo a perspectiva dos educadores, pelo fato “da rua ser um atrativo” com acesso fácil a drogas e/ou aos amigos e diversão, também nas ruas esses adolescentes seguem suas próprias regras, diferente da instituição que possuem regras.

Os citados autores apresentam que apesar da instituição não ter caráter de privação de liberdade, seus resultados demonstraram que as saídas do adolescente da instituição eram apenas para a escola, estágio, cursos, atividades programadas, que quase sempre tinham a presença de um educador, além de horários rígidos, e os adolescentes não tinham tempo para fazer coisas simples e naturais ao seu desenvolvimento como conversar com os colegas de escola na hora da saída, ou momentos de lazer desvinculado das imposições da instituição. Outro resultado interessante da pesquisa, é que por trás dessa vigilância constante do educador, os citados autores, levantam a hipótese do receio de conceder a liberdade que é garantida por lei, temendo uma evasão, sendo que na prática essa medida de vigilância constante aproxima-se da medida de privação de liberdade, a fim de assegurar a permanência dos adolescentes na instituição (LEMOS, *et al*, 2014).

Para além dos 6 (seis) identificados com dotação pelo instrumento, a pesquisadora junto a sua coorientadora convidou 21 dos 156 acolhidos, em um nível menor de destaque em um ou mais domínios, para a segunda etapa da pesquisa. Os 21 acolhidos foram: 13 tiveram apenas 1(uma) indicação de domínio, 6 (seis) com 2 (duas) indicações de domínios, 3 (três) com 3 (três) indicações de domínios e 3 (três) com 4 (quatro) indicações domínios de alta inteligência em algum dos cinco domínios de capacidade humana, quais sejam: Inteligência Geral (G); Inteligência com profundidade e pensamento não linear (GM); Inteligência com Capacidade Verbal (GV); Criatividade e potencial criador (C); e

Capacidade Socioafetiva (S). O convite aos 21 acolhidos foi de suma importância, pois os alunos que talvez não foram observados completamente pelo educador, tiveram uma oportunidade, na segunda etapa da pesquisa, de poder responder ao SENA e ao Matrices-TAI, o que auxiliou ainda mais na identificação da alta capacidade nesses sujeitos.

Cabe ressaltar que, apenas 6 (seis) foram indicados com dotação e 21 foram indicados com Alta inteligência, devido à análise dos dados da *Escala* e uma contagem de indicadores que estão relacionados às perguntas respondidas e, a partir da quantidade de respostas pode-se sinalizar a presença do domínio da capacidade humana, como exemplo o Domínio da Inteligência Geral – são 8 (oito) afirmações - se relacionam a esse domínio, como por exemplo, a afirmação: Apresenta maior facilidade e rapidez em aprender. Dessas 8 (oito) questões se o aluno for citado em até 4 (quatro), ele apresenta inteligência normal, se for citado entre 5 (cinco) e 6 (seis) ele apresenta alta inteligência, e se caso citado entre 7 (sete) e 8 (oito) vezes, apresenta a dotação em inteligência geral.

Para Guenther e Freeman (2000), as altas capacidades podem ser demonstradas em todos os grupos sociais, raças, e povos, em todas as histórias e todas as geografias, captáveis por produção diferenciada em um ou mais dos quatro Domínios: 1. Inteligência e capacidade intelectual, 2. Criatividade e pensamento criador, 3. Capacidade socioafetiva e intrapessoal, 4. Habilidades sensório-motoras. Cabe resgatar, como já dito no capítulo 1 por Vieira e Freitas (2011), há muita dificuldade para a identificação de alunos com altas capacidades devido à terminologia, a definição, a forma de identificação, porém há outras dificuldades em atender os alunos com altas capacidades também. Delou (2007) pontua que esses alunos estão inseridos, mas não são atendidos em relação a suas capacidades, sendo que inserir apenas, não garante uma inclusão escolar.

a) MATRICES-TAI

Dos 27 convidados para a participação na segunda etapa da pesquisa, 3 (três) não quiseram/puderam ir, neste sentido, foram aplicados o MATRICES-TAI e o SENA a apenas 24 acolhidos que estavam presentes.

O MATRICES-TAI foi respondido por 24 acolhidos e os resultados são demonstrados a Tabela 1. Ressalta-se que em destaque azul estão sinalizados os acolhidos com indicações de altas capacidades pela *Escala* e pela psicóloga do IASS e em vermelho estão destacados os que não atingiram os 90% de Intervalo de Confiança (IC) solicitados pelo teste.

Tabela 1. Pontuações acolhidos MATRICES-TAI

ACOLHIDO	ÍNDICE GLOBAL (IG)	PONTUAÇÃO COMPARADA A POPULAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA (IC) EM %
C0N1	93	Médio	86-102
C0N2	86	Médio Baixo	77-92
C0N3	81	Baixo	71-87
C0N4	75	Baixo	60-82
C0N5	86	Médio Baixo	81-98
C0N6	94	Médio	84-102
C0N7	74	Baixo	60-82
C0N8	88	Médio Baixo	79-96
C0N9	71	Baixo	55-74
C0N10	86	Médio Baixo	76-94
C0N11	86	Médio Baixo	77-93
C0N12	90	Médio Baixo	81-98
C0N13	82	Baixo	73-89
C0N14	72	Baixo	55-74
C0N15	65	Muito baixo	41-73
C0N16	85	Médio Baixo	77-95
C0N17	96	Médio	88-105
C0N18	79	Baixo	80-96
C0N19	89	Médio Baixo	80-96
C0N20	63	Muito Baixo	40-57
C0N21	82	Baixo	72-87
C0N22	89	Médio Baixo	80-96
C0N23	85	Médio Baixo	80-96
C0N24	92	Médio Baixo	83-100

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do SENA.

Dos 24 respondentes ao MATRICES-TAI, 3 (três) obtiveram uma pontuação Média, 11 foram Média Baixa, 8 (oito) com Baixa e 2 (dois) resultaram Muito Baixa. Também, é possível observar que a maioria dos respondentes está na faixa de categoria entre Médio Baixo e Baixo em inteligência. Para a análise dos dados do MATRICES-TAI, para além do IG, deve-se considerar também o IC, se entre os 90%, pois indica se o acolhido respondeu com atenção/interesse/motivação ao teste.

Quanto ao IC, como pode ser observado na tabela acima, 9 (nove) dos 24 acolhidos, obtiveram um IC menor que 90% o que coincidentemente os levou a obterem Muito Baixo ou Baixo em suas pontuações. O IC revela sobretudo, como o respondente se dedicou ao teste, se teve atenção, respondeu a sorte ou se não compreendeu as questões muito bem por exemplo. Neste caso, é possível supor que 9 (nove) acolhidos podem não ter respondido bem ao teste por algum dos motivos citados acima.

Devido à média geral de respostas ao MATRICES-TAI ser de Médio para Baixo, mesmo nos alunos indicados com altas capacidades por testes realizados pela psicóloga do IASS e os indicados pela *Escala*, pediu-se uma reavaliação dos dados ao TEA *ediciones* para verificação de possíveis erros no teste, e os resultados dessa análise demonstrou que: Os dados da amostra, quando comparados com a população geral, que os respondentes estão um pouco abaixo em questão de acertos. A população geral obteve no MATRICES-TAI (M=17,85; Dt=2,738), enquanto os respondentes obtiveram (M=17,64; Dt=1,729). Porém quando se compara os respondentes com a população com Altas Capacidades percebe-se uma maior discrepância, sendo que esta população obteve (M=19,93; Dt=1,874). Assim observado o M, percebe-se que entre a população geral e os respondentes a diferença é de 0,21, enquanto que com a população com Altas Capacidades é de 2,29. Outro dado observado pelo TEA *ediciones*, foi que o tempo de resposta dos respondentes foi significativamente mais rápido, sendo que obtiveram (27,58 segundos de media por item; Dt, 13,22), enquanto a população geral obtém (37,72 segundos de media por item; Dt, 18,64) e a população com Altas Capacidades (47,48 segundos de media por item; Dt, 8,96). Neste íterim pode-se notar que alunos com Altas Capacidades e a população geral tendem a demorar mais tempo para responder as perguntas do que os respondentes da pesquisa.

Deste modo, pode-se perceber que na comparação feita na reavaliação dos dados TEA *ediciones* demonstraram que o público de acolhidos ficou abaixo em questão de acerto com a média populacional e também em relação ao tempo de resposta, que nos acolhidos foi mais rápido. Porém, a lacuna recai na comparação dos acolhidos, mesmo aqueles com indicadores de altas capacidades, que realizaram o teste, foi possível notar uma alta em relação aos acertos e em relação ao tempo de respostas às questões.

Quanto aos testes psicométricos, os autores Formiga e Mello (2000) revelam que discutir sobre a importância dos testes na Psicologia tende ao debate entre o subjetivo e objetivo dos testes, sendo que eles são objetivos e facilitam uma melhor compreensão do que se deseja observar, além do que têm um caráter científico.

Também, importa resgatar Nisbett *et al* (2012) ao demonstrar em sua pesquisa que a herança do QI varia significativamente conforme a classe social e o ambiente em que as crianças vivem. Crianças que vivem em ambientes mais favorecidos econômica e socialmente possuem mais possibilidade de conseguirem desenvolver sua herança genética quanto ao QI.

Trazendo essa importante colocação de Nisbett *et al* (2012) para a realidade do público trabalhado na presente pesquisa, que são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, muitas destituídas do poder familiar por motivos sérios e complexos que vão desde abusos, violência moral e física, aliados a fatores de riscos como: meio social, família fragilizada, situação econômica, vícios, irresponsabilidade, entre outros. Torna-se importante levantar o seguinte questionamento: Os alunos indicados com altas capacidades, observados por outros testes e pela *Escala*, não foram tão bem no MATRICES-TAI porquê?

Como resposta, é possível formular que os acolhidos podem ter respondido sem tanta atenção devido aos fatores colocados acima no IC. E, como pontuou Nisbett *et al* (2012), há vários fatores sociais e econômicos que podem ter influenciado o baixo desempenho desses alunos, por não terem recebido desde alimentos necessários, atenção, afeto, incentivo ao desenvolvimento motor, psicológico e social necessários, enfim, por muitos fatores confluentes na história desses sujeitos que podem ter influenciado o momento de resposta ao teste.

Importa dizer que o instrumento MATRICES-TAI não apresentou falhas, como bem pontuado acima. Apenas quanto ao fato do instrumento não ter resultado em níveis altos de inteligência, salienta-se que poderia ter havido a escolha de um outro instrumento ou outra técnica, como uma avaliação dinâmica por exemplo, onde você avalia o aluno, treina e torna a avaliar, porém devido as circunstâncias da atual pesquisa, não se pode realizar, salientando assim que esse resultado se tornou fragilizado.

b) SENA

Quanto ao instrumento SENA, foi respondido por 24 acolhidos das instituições de acolhimento de Tenerife. Esse instrumento é composto por vários itens interessantes, porém, os julgados importantes para a apresentação dos resultados foram o índice global de problemas, a área de recurso pessoal e os itens críticos, que serão apresentados e discutidos a seguir.

Na leitura dos dados, o primeiro item para verificar a consistência da resposta dada pelo acolhido é notar a Escala de Controle, que está disposta em: Normal, Precaução e Alerta, que no caso da presente pesquisa ficou em índices de Precaução em 6 (seis) dos 24 respondentes. A Escala de Controle do SENA está dividida em: Inconsistência, Impressão Negativa e Impressão Positiva. A inconsistência demonstra se o respondente teve atenção e não respondeu a sorte os itens do instrumento, sendo que 4 (quatro) acolhidos obtiveram inconsistência em suas respostas. Na interpretação dos resultados do SENA coloca-se que o nível de Alerta na parte da inconsistência poderia representar que os dados recolhidos não são fiáveis para a interpretação. Também, as justificativas trazidas pelo instrumento para alterações de inconsistência demonstram que o respondente pode ter respondido a sorte sem ter atenção suficiente, também pode ter tido dificuldades para compreender as instruções do teste, pode ter se equivocado nas respostas, etc.

A impressão negativa demonstra um padrão de respostas marcadamente negativas, em um padrão fora do comum até em populações clínicas, porém, orienta que caso o mesmo respondente tenha também inconsistência em suas respostas, tanto a impressão positiva quanto a negativa podem ter sido alteradas, neste caso deve-se desconsiderar suas respostas. Assim, seguindo as recomendações do teste, 2 (dois) acolhidos que apresentaram concomitantemente inconsistência + impressão positiva e inconsistência + impressão negativa, foram retirados das análises propostas na tabela, por não apresentarem dados fiáveis para demonstração (CON1 e CON13). Importa salientar que ambos foram indicados com altas capacidades pelo instrumento *Escala*.

No caso da presente pesquisa, 1 (um) acolhido teve inconsistência e impressão negativa e 1 (um) acolhido teve apenas impressão negativa. Quanto à impressão negativa, na interpretação do instrumento é colocado que não é comum que a pessoa tenha uma impressão um pouco negativa de si, o que demandaria uma maior análise sintomática e dos problemas do respondente para além do instrumento. Neste caso analisa-se se realmente o respondente é um caso clínico, ou se o respondente está fazendo um pedido de ajuda, ou ainda se é um intento de exagerar os sintomas de maneira intencional.

Já a impressão positiva demonstra um padrão de respostas predominantemente positiva sobre si, evitando admitir problemas ou sintomas comuns e habituais. Na presente pesquisa, 1 (um) acolhido teve inconsistência e impressão positiva e 1 (um) acolhido teve apenas impressão positiva. Na interpretação do instrumento é colocado que índices de impressão positiva podem demonstrar: um excelente ajuste psicológico, ou o

respondente pode ter uma visão sobre si ingênua, polarizada e idealizada, ou uma manipulação da imagem não intencional para demonstrar mais positiva, ou ainda a existência de uma tentativa consciente e intencional de demonstrar uma característica positiva sobre si para obter ganho ou algum incentivo.

Os dados trazidos pelo índice global de problemas retratam dados a nível mais geral sobre os problemas do respondente, e os outros índices auxiliam para visualizar qual área merece mais atenção, a área emocional, na conduta, relacionado às funções executivas ou em relação ao seu contexto. Já a área de recurso pessoal permite demonstrar quais recursos a pessoa tem (autoestima, inteligência emocional, integração, competência social...) que as podem ajudar a enfrentar suas dificuldades ou seja, são seus pontos fortes.

Para a interpretação dos dados do instrumento SENA foi elaborada a Tabela 2. Os dados estão divididos entre o acolhido, seu índice global de problemas, índice de problemas emocionais, índice de problemas de conduta, índice de problemas nas funções executivas, índice de problemas contextuais e índice de problemas de recursos pessoais, sendo que a média normal de pontuação nos itens é de 50 pontos, destacando-se em vermelho os pontos que ultrapassaram a média do instrumento. Também, haverá destaque em azul na Tabela 2, quando o acolhido possuir indicativos de altas capacidades pela psicóloga do IASS ou pela *Escala*, para diferenciar dos demais.

Tabela 2. Resultados gerais SENA

Acolhido	Índice global problemas	Índice problemas emocionais	Índice problemas de conduta	Índice problemas nas funções executivas	Índice problemas contextuais	Índice problemas de recursos pessoais
C0N2	42	43	48	36	41	59
C0N3	41	43	44	38	50	46
C0N4	64	47	79	66	68	47
C0N5	60	53	75	47	78	50
C0N6	41	47	39	40	50	48
C0N7	56	57	58	42	54	48
C0N8	56	42	74	57	59	58
C0N9	49	51	44	54	50	46
C0N10	68	61	66	74	72	26
C0N11 ¹³	80	79	68	79	96	18
C0N12	67	50	84	71	69	57
C0N14	55	45	72	49	43	43
C0N15 ¹⁴	83	75	85	71	55	51
C0N16	47	46	48	47	47	59
C0N17	71	71	68	56	74	40
C0N18	50	48	49	51	52	51
C0N19 ¹⁵	44	42	48	43	41	68
C0N20	42	46	42	39	40	62
C0N21	75	52	106	60	64	57
C0N22 ¹⁶	64	66	60	60	62	53
C0N23	75	69	78	65	63	55
C0N24	57	63	54	46	53	44

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do SENA.

Em uma análise geral, é possível notar que dos 22 acolhidos respondentes, apenas 2 (dois) obtiveram média em todos os itens até 50, o que é classificado como normal pelo instrumento e já outros 4 (quatro) obtiveram média superior a 50 apenas no índice problemas de recurso pessoal, o que é caracterizado pelo instrumento como um ponto

¹³ Escala de controle: Impressão negativa

¹⁴ Escala de controle: Inconsistência

¹⁵ Escala de controle: Impressão positiva

¹⁶ Escala de controle: Inconsistência

forte. Tal item será melhor discutido mais adiante. Pode-se concluir que 27,2% dos acolhidos, obtiveram um índice normal/positivo frente a si e seus problemas.

Outro dado é que apenas 2 acolhidos não obtiveram um índice global acima de 50, porém obtiveram uma nota acima de 50 em outros índices de problema, quais sejam: CON9, que obteve 49 no índice global, porém obteve 51 nos problemas emocionais e 54 nas funções executivas; e o CON18, que obteve 50 no índice global, 51 nas funções executivas e 52 nos problemas contextuais, que também são resultados bem próximos à população geral. Tais acolhidos representam 9% dos respondentes totais.

Mostra-se nesta parte, como já explicitado acima, um total de 8(oito) acolhidos dos 22 que responderam, obtiveram um resultado normal ou bem próximo do normal. Esse dado é bem interessante, pois como pontua Angst (2009), crianças e adolescentes institucionalizados estão sujeitos a fatores de risco e proteção, sendo que os fatores de risco são variáveis que podem auxiliar a aumentar a probabilidade do acolhido se desadaptar frente a uma situação de perigo, e os fatores de proteção seriam os atributos pessoais, laços afetivos com a família e com outros contextos que podem auxiliar e dar o suporte quando o acolhido se vê frente a uma adversidade. Assim, infere-se que uma parte substancial da amostra total, 36,2%, demonstra maiores fatores de proteção frente aos seus problemas.

Outro dado é que 14 acolhidos obtiveram um índice global de problemas superior a 50. Dos 5 (cinco) problemas informados no instrumento: Gerais, Emocionais, Conduta, Funções Executivas e Contextuais, 13 acolhidos apresentavam ao menos 4 (quatro) problemas e apenas 1 (um) apresentou apenas 2 (dois) problemas (CON14), problema geral e de conduta. Desses 14, 7 (sete) apresentaram problemas nas 5 (cinco) áreas.

Em uma tentativa de explicar porque mais da metade dos acolhidos apresentou problemas variados, cabe resgatar Oliveira e Próchno (2010) e Gomide (2012) quando abordam sobre a necessidade de afeto, contato e familiaridade que o bebê humano precisa para atingir um desenvolvimento adequado. E, que a retirada da criança de maneira abrupta dos pais pode causar problemas de abandono e emocionais na criança. Também, crianças institucionalizadas podem ter comprometimento no pensamento, linguagem, motor e intelectual, além da quantidade de tempo que a criança passa pode influenciar a percepção de proximidade e a qualidade das relações sociais. Ainda, muitas instituições acabam pecando na reprodução do modelo familiar, o que fomenta mais as desigualdades. Assim, entende-se que a falta de relação afetiva, familiar, a maneira que se deu a separação, o tempo de institucionalização e a forma de como são institucionalizadas as

crianças e adolescentes podem causar problemas de diversas ordens, tais como os encontrados nos acolhidos respondentes do SENA.

Grusec e Lytton (1988) pontuam que alguns fatores podem auxiliar ou não o desenvolvimento da criança na instituição, quais sejam: motivo da separação, qualidade prévia da relação com a mãe, oportunidade para desenvolver relações de apego depois da separação, qualidade do cuidado na instituição, idade da criança e duração da separação e também o sexo e temperamento da criança. Destaca-se que duas condições auxiliam a diminuir aspectos negativos na separação da criança e de suas mães, que seriam a presença de uma pessoa conhecida ou algum objeto familiar no novo ambiente e a segunda seria a presença de cuidados maternos por uma mãe substituta, relacionando que efeitos danosos na criança são mínimos quando respeitadas essas duas condições.

Porém, um dado importante é que, dos 14 acolhidos citados anteriormente, 6 (seis) apresentavam recursos pessoais para enfrentamento de suas dificuldades. No instrumento SENA, é possível notar com mais profundidade quais seriam esses recursos pessoais ou fortalezas, sendo que a partir da observação desses pontos fortes, pode-se guiar a intervenção com o respondente para auxiliar no desenvolvimento de uma maior resistência frente às dificuldades.

Assim, visando perceber com mais detalhes, quais são os recursos pessoais pontuados com mais de 50 pelos acolhidos, criou-se a Tabela 3. Destaca-se também, que nessa tabela há destaque em azul, quando o acolhido possuir indicativos de altas capacidades pela psicóloga do IASS ou pela *Escala*, para diferenciar dos demais.

Tabela 3. Recursos pessoais sinalizados pelo SENA.

<i>Acolhido</i>	Autoestima	Integração e competência social	Consciência dos problemas
<i>C0N2</i>	X	X	
<i>C0N3</i>			X
<i>C0N4</i>			
<i>C0N5</i>	X		X
<i>C0N6</i>	X		X
<i>C0N7</i>	X		X
<i>C0N8</i>	X		X
<i>C0N9</i>	X		
<i>C0N10</i>			
<i>C0N11</i>			X
<i>C0N12</i>	X	X	X
<i>C0N14</i>	X		X
<i>C0N15</i>	X		X
<i>C0N16</i>	X	X	
<i>C0N17</i>			X
<i>C0N18</i>	X		
<i>C0N19</i>	X	X	
<i>C0N20</i>	X	X	
<i>C0N21</i>	X	X	X
<i>C0N22</i>	X		X
<i>C0N23</i>	X	X	X
<i>C0N24</i>	X		

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do SENA.

Dos 22 acolhidos, um número expressivo de 17 acolhidos demonstrou autoestima acima da média populacional, também, 13 acolhidos demonstraram consciência dos problemas, e 7 (sete) demonstraram integração e competência social acima da média populacional.

Uma discussão se faz extremamente pertinente frente aos recursos pessoais encontrados no acolhidos das instituições, quando Kitano e Lewis (2005) pontuam quais seriam os fatores compensatórios e protetores que podem auxiliar uma pessoa a enfrentar os riscos e vulnerabilidade social, tendo como resposta que a resiliência seria a chave para que essa população consiga enfrentar os desafios do cotidiano e as desvantagens sociais que possuem. Assim, Barreira e Nakamura (2006) colocam que pessoas resilientes possuem autoestima positiva, habilidade de dar e receber em relações humanas,

disciplina, responsabilidade, receptividade, interesse, tolerância ao sofrimento, entre outros, o que os podem auxiliar a ter maior clareza de sua vida, suas relações e conseqüentemente um desejo de aproveitar as oportunidades. Como bem pontua, Mota *et al* (2006) a resiliência seria uma capacidade universal que auxilia uma pessoa ou um grupo a prevenir, minimizar ou até superar os impactos da adversidade, podendo sair da situação fortalecido ou transformado, porém, não significa que não tenha sentido os impactos vivenciados.

Neste sentido, os acolhidos, em sua maioria, possuem aspectos de resiliência quando 17 deles apresentam autoestima, 13 demonstram consciência dos problemas que poderia ser interpretado como clareza de sua vida e 7 (sete) demonstram competência e integração social que poderia ser demonstrado como a habilidade de dar e receber nas relações humanas. Contudo, apesar de tantos problemas relacionados pelo SENA, os acolhidos participantes demonstraram pontos fortes e aspectos positivos de resiliência que podem não só auxiliar em um possível tratamento desses acolhidos, mas também, pode auxiliá-los em suas vidas diárias, em relação aos seus passados e, principalmente, em relação aos seus futuros.

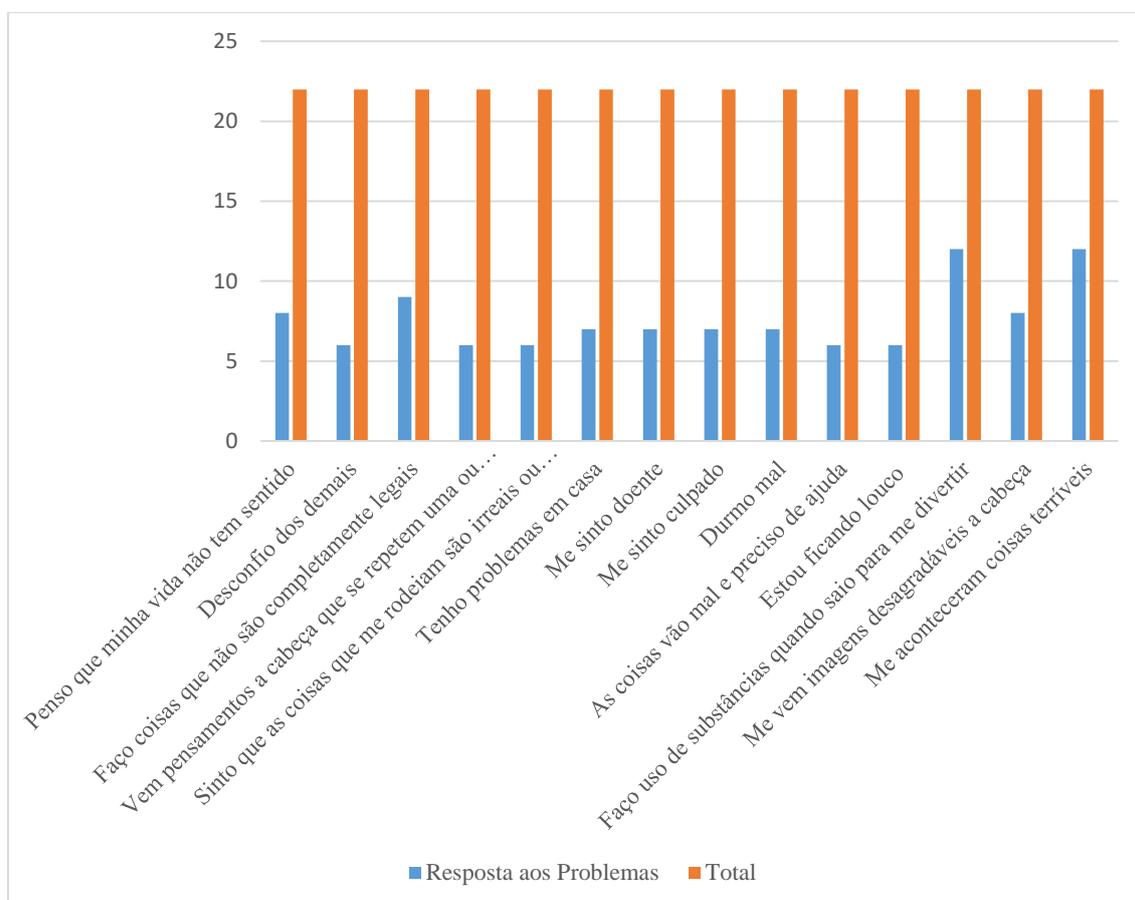
O instrumento também permite que se aprofunde nos problemas citados, entre os quais: *Problemas interiorizados* – apresenta problemas de ordem emocional como depressão, ansiedade, ansiedade social, queixas somáticas, sintomas pós-traumáticos e obsessão-compulsão; *Problemas exteriorizados* - apresenta problemas comportamentais que prejudicam seu entorno como problemas de atenção, hiperatividade-impulsividade, problemas de controle da ira, agressão, conduta desafiante e conduta antissocial; *Outros problemas* – que se destacam como importantes fatores, mas não se classificam nas categorias anteriores, tais como consumo de substâncias, equizotipia e problemas de conduta alimentar; e por último: *Problemas contextuais* - que permitem perceber a criança ou adolescente em relação ao seu entorno, como por exemplo, problemas familiares, com a escola ou os companheiros. Para a presente pesquisa, como não havia a intenção de trabalhar com os problemas, mas sim apresentá-los na pesquisa e ao IASS para possíveis tratamentos, não se aprofundou nesses itens.

Porém, o instrumento SENA também permite conhecer, por meio das respostas e frequência delas, itens críticos. Tais itens demonstram situações ou comportamentos de especial risco para a saúde ou bem-estar do respondente. Esses itens críticos são muito importantes para uma análise e atenção mais emergencial e merecem atenção do aplicador.

Na presente pesquisa, foram enviados ao IASS como já mencionado anteriormente, os resultados do instrumento e feito uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, principalmente quanto aos itens críticos, tais dados foram enviados por *e-mail* ao responsável do IASS para encaminhamento, dos acolhidos, a possíveis tratamentos e análises mais profundas.

Visando perceber quais itens críticos foram mais recorrentes para ao menos 25% da amostra (6 acolhidos), construiu-se o Gráfico 4.

Gráfico 4. Itens críticos percebidos pelo SENA.



Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do SENA.

Como é possível perceber, as perguntas com mais respostas em ordem decrescente foram: ocorreram coisas terríveis (59%); quando sai para se divertir usa drogas (54%); faz coisas que não são de todo legal (40%); vem na sua cabeça imagens desagradáveis de coisas que passou (36%); pensa que a vida não tem sentido (36%); tem problemas em casa (31%); se sente doente (31%); dorme mal (31%); se sente culpado (27%); sente que está ficando louco (27%); vem pensamentos ou imagens a cabeça que se repetem uma

ou outra vez (27%); sente que as coisas que o rodeia são irreais ou estranhas (27%); as coisas vão mal e precisa de ajuda (27%) e desconfia dos outros (27%).

Buscando uma categoria para esses problemas citados no Gráfico 4, é possível estabelecer relação aos problemas interiorizados, exteriorizados, outros problemas e problemas contextuais. Assim, relacionando os itens críticos aos problemas interiorizados, é possível notar que uma grande maioria apresenta problemas, que interiorizados que estão ligados a:

Depressão – 8 (oito) acolhidos responderam que pensam que minha vida não tem sentido; 6 (seis) disseram que sentem culpados.

Ansiedade - 6 (seis) acolhidos desconfiam dos demais; 6 (seis) disseram que sentem que estão ficando loucos.

Sintomas pós-traumáticos - 6 disseram que vem pensamento ou vem imagens à cabeça que se repetem uma ou outra vez; 6 (seis) deles sentem as coisas que os rodeiam são irreais ou estranhas; 8 (oito) responderam que veem imagens desagradáveis de coisas que aconteceram; 13 (treze) disseram que aconteceram com eles coisas terríveis; 6 (seis) deles afirmaram que coisas em suas vidas vão mal e que necessitariam de ajuda.

Em relação a problemas exteriorizados, pode-se perceber:

Conduta antissocial - 9 (nove) acolhidos responderam que não fazem coisas completamente legais.

Em relação a outros problemas, notou-se que:

Consumo de substâncias - 12 (doze) disseram que fazem uso de drogas, quando saem para se divertir.

Problemas de conduta alimentar - 7 (sete) disseram sentir doentes; 7 (sete) dormem mal.

Quanto aos problemas contextuais, pode-se notar:

Em relação à família - 7 (sete) disseram ter problemas em casa.

Contudo, é possível notar uma maior disposição dos itens críticos assinalados em relação a problemas interiorizados como depressão, ansiedade e sintomas pós-traumáticos. Porém, como pontua Álvares e Lobato (2013), o processo de institucionalização surge como consequência de eventos traumáticos, que geralmente envolvem abandono, negligência e abusos. Dell'Aglio (2000) também assinala em sua pesquisa encontrou índices demasiadamente altos de depressão entre meninas institucionalizadas, ressaltando que na maioria dos casos de sua pesquisa a institucionalização se deu em consequência de eventos traumáticos na família, como

abandono, violência doméstica e negligência, podendo ser os principais fatores de risco para a depressão.

É possível perceber que os problemas interiorizados sinalizados possuem uma relação entre si e, também, em relação aos problemas inespecíficos como se sentir doente ou dormir mal pode estar relacionado a sintomas emocionais dos acolhidos. Também, levanta-se a hipótese que tais problemas poderiam ser classificados inicialmente como um evento pós-traumático, após uma ansiedade ou uma depressão, sendo que a atenção a todos esses sintomas deve ser sempre pontuada, desde o início até a depressão de fato.

Em referência à depressão, Álvares e Lobato (2013) abordam que a depressão traz grandes sofrimentos e prejuízos, como por exemplo, no desempenho ocupacional e social. Discutem que crianças que experimentam depressão podem apresentar humor deprimido ou triste, podendo ter mais irritabilidade que tristeza em alguns casos também pode haver o sentimento de inutilidade e relacionado a pensamentos suicidas ou desejo de morrer. Afirmam que pode ocorrer baixa autoestima e pensamentos de ajuste também. Tais sintomas foram observados nas respostas dos acolhidos sobre culpa e perda de sentido da vida.

Pode-se perceber nos resultados encontrados uma menor, porém salutar disposição a problemas exteriorizados, que os levam a fazer coisas que não são legais para a justiça. Um estudo de Altoé (1993) sobre o perfil de presidiários egressos de instituições de acolhimento demonstrou que 75,5% da amostra eram jovens com trajetórias de vida instáveis, com passagens por diversos abrigos e permaneceram neles por menos de um ano. Para o estudo, tais jovens ingressaram no abrigo com idade entre 9 (nove) e 18 anos tendo como principal motivo a realização de atos infracionais.

Em relação à última questão, que seriam problemas contextuais em relação à família, com a questão de problemas em casa, é possível resgatar Bauman (2006) quando pontua que a desigualdade social traz risco à sociedade e aos seus potenciais criativos e produtivos, tirando a chance de jovens adquirirem habilidades que necessitam para desenvolver todas suas capacidades. Bourdieu (1979) demonstra que a classe popular é econômica e culturalmente mais pobre e que investe muito pouco na educação de seus filhos, pois não tendem a ver um retorno rápido, além de acreditarem ser incerto investir em algo que demorará para trazer frutos. Landau (2002) assinala que crianças com altas capacidades de meios desprivilegiados podem usar suas inteligências em ações destrutivas ou antissociais.

Ainda com Landau (2002) traz-se outro resultado muito expressivo nas respostas dos acolhidos que foi o uso de substâncias para se divertir, sendo que cabe questionar se a junção de uma sociedade desigual, a falta de incentivo educacional, junto a um meio social desprivilegiado não estaria auxiliando crianças e jovens a cometerem atos ilegais ou consumirem substâncias químicas?

Essa pergunta é difícil de responder, pois, iria contra a ideia de que o problema de conduta e de vida está no sujeito e, não no meio em que ele vive, pois, acreditar que é necessário apenas que o sujeito mude para que se encaixe na sociedade é mais fácil e aceitável do que pensar que a sociedade precisa mudar e ser mais equitativa em suas oportunidades para que todos possam ter acesso aos bens sociais. Também, tem-se como hipótese que os fatores destacados podem estar associados ao histórico de vida dos participantes, como consequências correlacionadas às situações de abuso e violência sofridas por eles, que ocasionam tal comportamento.

c) Atendimento aos indicados

Para encerrar o trabalho realizado com os acolhidos, após a sinalização pela *Escala*, aplicação do MATRICES-TAI e do SENA, foi enviado convite aos 9 (nove) acolhidos indicados com altas capacidades para a participação em um programa de atendimento. Frente à realidade de Tenerife, que possui um programa de atendimento a crianças e adolescentes com altas capacidades, há 25 anos, chamado *Descubriendónos*, optou-se por encaminhamento desses acolhidos para esse programa.

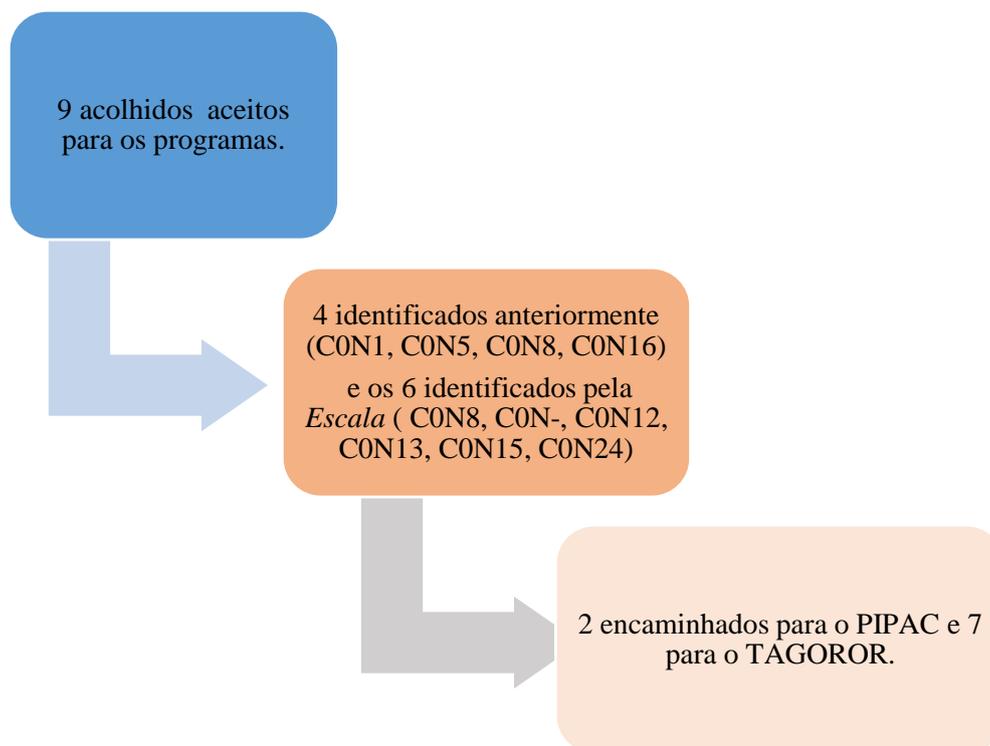
O programa tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento integral de alunos com altas capacidades nos âmbitos cognitivos, socioafetivos e do comportamento. Ele se divide entre PIPAC, TAGOROR e *Encuentros*. O PIPAC é destinado a crianças e está dividido em níveis, quais sejam: nível 1 (um) com crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos, nível 2 (dois) com crianças de 7 (sete) a 8 (oito) anos; nível 3 (três), de 9 (nove) a 10 (dez) anos, e o nível 4 (quatro) de 11 a 12 anos. O TAGOROR é destinado a adolescentes maiores de 12 anos, e o *Encuentros* aos pais dos alunos participantes no PIPAC (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al*, 2015).

Vale explicar que o programa PIPAC é composto por um educador principal e um ou mais educadores secundários, chamados de básicos. O educador principal sempre é um aluno formado, ele é quem planeja o tema das sessões e os outros educadores, que na sua maioria são estudantes universitários e o auxiliam a executar. Nesse programa executam-se atividades diferenciadas por trimestres, o primeiro (outubro-dezembro) é

dedicado a aspectos intrapessoais, com o objetivo de fomentar o conhecimento de si mesmo por meio de diferentes temas, como autoestima, autoconceito, emoções, autocontrole, tolerância a frustração, entre outros. O segundo (janeiro-março) visa os aspectos interpessoais para a aquisição de habilidades sociais, com temas como habilidades sociais básicas, empatia ou assertividade. E o terceiro (abril-junho) são as atividades colaborativas, orientando a intervenção ao trabalho em equipe, abordando temas como a organização dentro de um grupo, planejamento, organização, distribuição de tarefas (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al.*, 2015).

Segundo Rodríguez-Naveiras *et al.* (2015), o programa TAGOROR é um programa de enriquecimento intelectual focado nos aspectos cognitivos, sendo que a razão de incluir esse programa no PIPAC foi porque os adolescentes têm necessidades que são além que o programa PIPAC oferece. O TAGOROR tem um formato de sistema de mentoria com o objetivo fundamental de estimular os interesses intelectuais dos participantes de uma forma aberta, estilo socrático, com debates, perguntas e exposições, sem deixar de lado as necessidades socioafetivas, uma formação integral e orientação sobre interesses profissionais. Assim, este programa almeja ser uma fonte de apoio em uma etapa crucial da vida, um ponto importante de coesão grupal, um lugar onde se facilitam as relações sociais, fomentar o diálogo, a comunicação e liberdade de expressão e valorizar as atividades acadêmicas.

A Figura 9 demonstra como foi elaborado o encaminhamento dos alunos indicados aos programas do *Descubriéndonos*, PIPAC e TAGOROR.

Figura 9. Encaminhamento dos alunos

Fonte: Elaboração própria.

Dos 9 (nove) encaminhados aos programas TAGOROR e PIPAC todos tinham entre 11 a 17 anos, sendo que 5 (cinco) deles possuíam entre 15 a 17 anos, 2 (dois) entre 13 e 15 anos e 2 (dois) com idades de 11 e 12 anos. Por isso, foram encaminhados aos dois programas devido à idade que apresentavam. Quanto ao sexo, os 9 (nove) acolhidos se dividiam em 5 (cinco) meninos e 4 (quatro) meninas. O acolhido CON8, foi o único indicado tanto pela psicóloga do IASS por meio de instrumentos utilizados anteriormente e no instrumento Escala, no qual também foi indicado.

Importa dizer que, foi comunicado ao IASS sobre os acolhidos indicados e ofertado o enriquecimento para eles. Na ocasião elaborou-se um *e-mail* convite, enviado as Instituições de Acolhimento Residencial participantes, informando os nomes dos alunos e suas capacidades indicadas, sugerindo que poderiam ter altas capacidades, explicando sobre os programas e oferta de atendimento, porém dos 9 (nove) apenas 2 (dois), uma menina de 12 anos (CON24) e um menino de 11 anos (CON16), aceitaram ir ao PIPAC. Os outros 7 (sete), que seriam encaminhados ao TAGOROR, se recusaram, alegando desde problemas pessoais, agenda cheia de atividades e sem vontade de participar. Cabe destacar que o programa é pago, sendo 70 euros mensais, no entanto,

para os alunos indicados houve uma bolsa e ficaram isentos do valor, tendo apenas a responsabilidade de estarem no programa no dia e hora de realização das atividades.

Uma hipótese para o não aceite dos adolescentes ao programa pode ser o fato de que essa fase de desenvolvimento humano é turbulenta. Alguns estudiosos (GROSS, 2002; JACKSON e PETERSON, 2003) sugerem que adolescentes com altas capacidades podem apresentar maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais, além de maiores riscos de depressão e ansiedade, o que poderia ter gerado certo desânimo dos adolescentes. Porém, além disso, adolescentes que vivem de forma prolongada em instituições de acolhimento podem potencializar baixo rendimento escolar, dificuldades nas relações interpessoais, na motivação para aprender e, ainda, afetar sua visão sobre o futuro (PAULA, CAMARGO e LAUNSCHNER, 2014), o que talvez explique melhor o porquê de não aceitarem o convite para o TAGOROR.

O programa PIPAC acontecia em uma universidade de Tenerife, em duas sessões ao mês com duas horas cada. Aos educadores, que os levavam às sessões, era sugerida a participação no *Encuentros* um programa destinado aos pais enquanto os filhos participavam do PIPAC. Cabe mencionar que os profissionais não quiseram participar do *Encuentros*, alegando ter outras atividades para fazer.

Quanto ao atendimento, os dois acolhidos C0N24 e C0N16 foram destinados ao nível 4 (quatro) do PIPAC, destinado aos alunos de 10 a 13 anos. Ingressaram no programa em outubro de 2018, sendo que a C0N24 frequentou até dezembro de 2018 e o C0N16 até março de 2019. A C0N24 apresentou uma maturidade mais expressiva que os outros alunos, desta forma ela foi encaminhada ao *Tagoror* (frequente até 2020).

O Quadro 3 apresenta os temas desenvolvidos durante o atendimento no PIPAC:

Quadro 3. Temas trabalhados no PIPAC - 1º e 2º trimestres – 2018/19

Trimestre	Sessões	Temas	Objetivos da sessão
1º trimestre	16/10/2018	Valores e Normas	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância das normas. - Estabelecer as normas do curso. - Escolher e identificar seus valores principais.
	30/10/2018	Autocontrole	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir e distinguir entre a conduta controlada e a falta de autocontrole. - Identificar situações onde é difícil se autocontrolar. - Conhecer as estratégias de autocontrole.
	13/11/2018	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Identificar características positivas e negativas próprias. - Destacar características positivas fomentando uma imagem pessoal mais positiva.
	27/11/2018	Autoconceito	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Identificar características principais próprias e dos companheiros/as - Destacar características e capacidades pessoais. - Fomentar os interesses pessoais e a exposição em público.
	11/12/2018	Tolerância à frustração	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Experimentar e refletir sobre a frustração. - Que as crianças aprendam a lidar com a frustração com normalidade, desenvolvendo suas próprias técnicas. - Fomentar os interesses pessoais e melhorar a exposição em público.
	08/01/2019	Ativar a escuta	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Compreender a importância de escutar de forma ativa. - Melhorar a habilidade de atenção na escuta. - Fomentar o interesse pela ciência e aprender.
	22/01/2019	Empatia	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que é a empatia. - Ter em conta a importância de se colocar no lugar do outro. - Respeitar os sentimentos dos demais.
	05/02/2019	Assertividade	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Conhecer os tipos de respostas agressivas, passivas e assertivas. - Aprender a responder de forma assertiva diante dos conflitos. - Fomentar os interesses pessoais e a exposição em público.

(Continuação)

(Continuação)

2º trimestre	19/02/2019	Resolvendo em grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Conhecer uma forma estruturada de afrontar situações/problemas - Aplicar estratégias de resolução de conflitos a diferentes situações - Fomentar os interesses pela ciência e aprender com experimentos. - Fomentar os interesses pessoais e a exposição em público.
	12/03/2019	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Conhecer as chaves da comunicação efetiva. - Dar indicações, buscar acordos e expressar ideais de forma adequada. - Fomentar o interesse pela ciência e aprender com experimentos. - Fomentar os interesses pessoais e a exposição em público.
	26/03/2019	O respeito e a tolerância	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar com o projeto de fim de trimestre. - Conhecer a importância do respeito e a tolerância. - Conhecer e praticar comportamentos que favorecem o respeito aos demais. - Atender as expressões intolerantes e tentar modifica-las. - Fomentar o interesse pela ciência e aprender com experimentos. - Fomentar os interesses pessoais e a exposição em público.

Fonte: Elaboração própria.

(Conclusão).

Importa mencionar que o programa PIPAC, apesar de trabalhar com o cognitivo também, tem um enfoque mais socioafetivo. É muito importante programas que ampliam sua abordagem para além do cognitivo, pois conforme pontua Alencar (2007), programas direcionados ao socioemocional promovem o desenvolvimento social e a formação do autoconceito positivo e os programas focados no afetivo desenvolvem sentimentos, valores, motivação, atitudes e autoconceito. Porém, a citada autora revela que há nos programas para atendimento a aluno com altas capacidades uma predileção para o desenvolvimento cognitivo, seguido pelo desenvolvimento socioemocional, e o desenvolvimento afetivo ainda é pouco explorado. Também, pesquisas no aspecto socioemocional e afetivo são menos abordadas. Assim, ressalta-se o quanto a abordagem do PIPAC pode beneficiar os alunos com altas capacidades, pois além de terem suas capacidades cognitivas desenvolvidas, podem lidar com suas emoções e as dos outros.

No atendimento da C0N24, no *Tagoror*, no curso nos anos de 2019 e 2020, foram desenvolvidos os temas:

- *Vida cotidiana*: abertura de conta bancária, elaboração de currículo, tirar carteira de habilitação, fazer movimentações bancárias, entre outros;

- *Vida pessoal*: resolução de conflitos pessoais, familiares, em grupo e escolares, tolerância com os pais, conflitos adolescentes; e,

- *Contextos gerais*: dúvidas pessoais ou do grupo, como o surgimento do universo, grandes descobridores, filósofos, ciência e tecnologia.

Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011) acrescentam que pessoas com altas capacidades demonstram motivação intrínseca evidenciada por predileção aos estudos independentes ao invés de trabalhos em grupos. Também, que pessoas com altas capacidades podem apresentar interesses diversos e pode acarretar confusão, principalmente quando se trata de seu grupo social. Neste sentido, assinalam que programas de atendimento são importantes também neste aspecto, pois direcionam seus interesses, auxiliam no trabalho individual e em grupo e conscientizam a respeito das diferenças.

A pesquisadora questionou ao educador principal como os 2 (dois) alunos, C0N24 e C0N16, se desenvolveram no programa PIPAC. O educador respondeu que o C0N16 apresentou, inicialmente, resistência em conviver com os outros, questionamentos e falas inadequadas, porém aos poucos conseguiu se socializar com o grupo. Passado o primeiro trimestre, ele quis desistir e foi motivado a não o fazer, porém ao final do segundo trimestre, março de 2019, o C0N16 não frequentou mais o PIPAC.

Já a C0N24, segundo o educador, nas primeiras sessões apresentou grande timidez e recusa em socializar, porém com o decorrer do primeiro trimestre conseguiu interagir e participar ativamente do grupo. O educador notou que ela pareceu mais madura e possuía argumentos que destoavam dos outros alunos, à frente dos demais, desta forma, sugeriu-se a ela para juntar-se aos adolescentes do *Tagoror*, o que foi aceito por ela e por seus cuidadores.

No *Tagoror*, o educador era o mesmo do PIPAC. Esse educador foi questionado sobre o comportamento e adaptação da C0N24 a esse novo grupo. Segundo ele, a C0N24 se adaptou mais facilmente, expondo-se e debatendo com o grupo sobre os temas sugeridos. Ela frequentou o programa *Tagoror* até o final de junho de 2019 e quando questionada se gostaria de continuar no próximo curso, ela aceitou, frequentando-o de outubro de 2019 a junho de 2020.

As autoras Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011) abordam que fatores individuais ou internos influenciam o desenvolvimento da alta capacidade e ao mesmo tempo caracterizam seu comportamento, sendo que um fator importante é a motivação, pois a partir dela a pessoa pode ser direcionada a um objetivo específico e se realizar como ser humano. Argumentam que a falta de motivação em um indivíduo com alta capacidade é um fator preocupante, pois “sem motivação o indivíduo não avança na construção de ideias e produtos originais, pode desperdiçar seu talento ou, ainda pior, orientá-lo para práticas inadequadas ao convívio social” (OUROFINO, FLEITH e GONÇALVES, p. 31, 2011).

Ainda sobre a motivação, as supracitadas autoras, pontuam que esta pode ser entendida como um conjunto de fatores psicológicos inter-relacionados ao ambiente que vão de frente a maneira como a pessoa estabelece, persiste e alcança seus objetivos e metas, tanto se for guiada pelo prazer como pelo reconhecimento. Uma hipótese para a persistência da CON24 e pela desistência ao programa PIPAC por CON16 talvez se deva a fatores psicológicos e ambientais com motivações diferentes frente a uma situação nova.

Em seguida traz-se a última etapa realizada na Espanha.

4.1.2 Etapa 2. Estrutura e Funcionamento das instituições de acolhimento residencial

Foi enviado ao IASS um questionário composto por 10 perguntas, cujo objetivo era perceber como se organizavam as Instituições de Acolhimento em Tenerife e, também, sobre como era a rotina dos acolhidos nas instituições. Para melhor demonstrar os resultados, dividiram-se em duas categorias, denominadas Eixo 1 e Eixo 2, que são expostos a seguir.

Eixo 1. Sobre o IASS – Perguntas 1 a 6

García *et al* (2006) fizeram uma importante pesquisa sobre as instituições de Acolhimento em Tenerife, eles informam que quando o menor é declarado em situação de desamparo ou desproteção é assumida sua tutela por um órgão competente da administração pública, recebendo atenção dos centros de acolhimento destinados a um primeiro atendimento. Nesses centros são avaliadas as necessidades de cada menor, direcionando-o ao acolhimento familiar ou residencial, principalmente quando suas famílias não podem dar-lhe o cuidado e atenção necessária.

No caso de Tenerife, o órgão competente pela gestão tanto desse primeiro atendimento, quanto pelos centros de acolhimento de toda a ilha é o IASS. Para entender como se organizavam as instituições de acolhimento, foram enviadas 10 perguntas ao IASS. Após, as respostas das perguntas 1 (um) a 6 (seis) estão descritas.

A pergunta 1 (um) se referia em quantas pessoas trabalhavam no IASS, sendo respondidas 24. A pergunta 2 (dois) foi sobre os cargos que ocupavam. As respostas foram: 1 (um) Diretor, 2 (dois) Subdiretores, 2 (dois) Administrativos, 1 (um) do Arquivo, 16 Técnicos (categorias A e B) e 2 (dois) porteiros.

A pergunta 3 (três) foi sobre quantos centros de Acolhimento estavam sendo supervisionados por eles, sendo que naquela circunstância haviam 26 centros de menores: Centros de Idades Verticais (15), Centros Especializados em Adolescentes (5), Centros de Primeira Acolhida (2), Centro Terapêutico (1), Centro Para Mulheres/Mães grávidas ou com filhos (1), Centro para Menores estrangeiros não acompanhados (2). Cada centro tinha a capacidade máxima para 8 (oito) vagas, porém tal dado contrasta com o observado na pesquisa, onde houveram instituições de acolhimento com até 10 acolhidos.

A título de comparação, tanto na Espanha como no Brasil, quem organiza as instituições de acolhimento são organizações de Assistência Social respaldados pela legislação apropriada, porém, em ambos os países essas organizações estão além da organização das instituições de acolhimento residencial ou familiar, pois são responsáveis por um coletivo de pessoas, desde crianças até idosos que estejam precisando de auxílio temporário ou permanente devido a uma situação de vulnerabilidade social. Como aborda o documento mencionado anteriormente, Tipificação Nacional dos Serviços Sócio Assistenciais (BRASIL, 2014), no Brasil também há atendimentos a diferentes idades e contextos, atendendo em Abrigo institucional, Casa-Lar, Casa de Passagem e Residência Inclusiva. No caso de Tenerife, atendem mulheres, crianças, estrangeiros, idades verticais e as crianças e adolescentes.

A pergunta 4 (quatro) questionava sobre como se organizavam os centros de Acolhimento, desse modo obteve-se que são organizados segundo as necessidades terapêuticas segundo suas necessidades básicas (físicas, cognitivas, sociais, emocionais e de segurança), também, atendendo a outras variáveis relevantes em cada caso.

A quinta pergunta se referia à quantidade de pessoas nos centros e quais suas formações. Eles responderam que, a quantidade exata, no IASS, não sabiam informar, mas as formações foram: psicólogos/as, trabalhadores/as sociais, pedagogos/as, professores/as, educadores/as sociais, e outras.

Sobre a pergunta 6 (seis) se havia algum pré-requisito para ser contratado nesses centros, alguma titulação específica e foi respondido que seguem o Decreto nº 40/2000, o qual normaliza os centros de Acolhimento na ilha.

Eixo 2. Sobre os Acolhidos – Perguntas 7 a 10

Com o propósito de perceber quem seriam esses acolhidos nos centros de acolhimento residencial e familiar de Tenerife, destinou-se 4 (quatro) perguntas.

A questão de número 7 (sete) foi sobre quantos acolhidos eles tinham naquele momento entre meninos e meninas. A psicóloga respondeu que eram 280, divididos entre os dois sexos, sendo que 70% eram adolescentes.

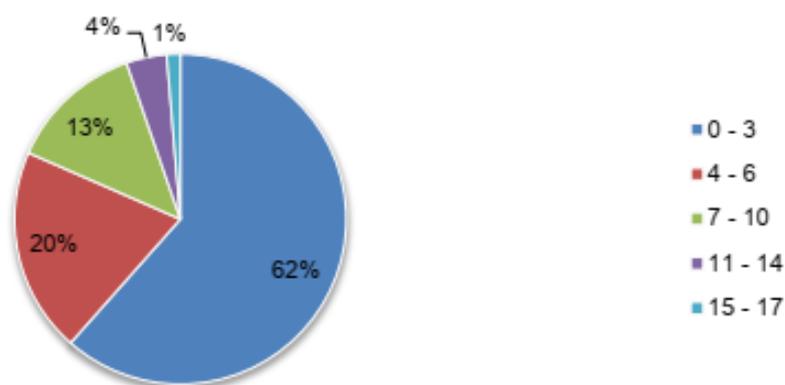
A oitava questão foi se poderia nos passar estatisticamente quantos desses acolhidos estavam em situação de abandono ou de risco, entretanto, não souberam responder, mas em situação de desproteção estavam 260 acolhidos. Na pesquisa de García *et al* (2006), realizada em Tenerife, demonstra que a situação de desamparo ou desproteção dos menores, encontrada em sua pesquisa, foi caracterizada em sua maioria pela junção de maus-tratos emocionais, junto a maus-tratos físico ou negligência ou abuso sexual.

Segundo o *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* (2017), em 2015 em toda a Espanha, dos 11.030 acolhidos que ingressaram em centros de menores durante o ano de 2015, 59% deles tinham como causa de entrada a tutela “*ex lege*”, seria as resoluções adotadas por uma entidade pública competente, no caso de desamparo ou desproteção a um menor, nas quais quem assume a tutela do menor é a justiça. As outras causas de entrada dos menores, porém menos representativas, seriam a guarda voluntária por solicitação dos pais ou responsáveis quando alegam não conseguir cuidar do menor, guarda provisória que são os menores atendidos em situação de urgência e temporariamente, guarda judicial sem situação de desproteção ou desamparo em que um dos responsáveis continua com a guarda e outras causas. Assim, os dados encontrados em Tenerife onde 260 dos 280 acolhidos estavam em situação de desproteção, ou seja, a guarda estava na justiça, demonstra que a realidade de Tenerife é próxima à realidade encontrada em toda a Espanha.

A nona pergunta foi se havia crianças ou adolescentes em processo de adoção, no que foi respondido que eram poucos. Segundo o *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* (2017), crianças ou adolescentes que estejam em acolhimento familiar pré-adoção são crianças mais próximas de serem adotadas pelas famílias que os acolhem,

porém como o próprio documento cita, em 2015, dos menores saídos dos centros de acolhimento familiar foram apenas 272, das 3.834 e foram por motivos de adoção, sendo que a grande maioria foi por completar a maioridade. Neste mesmo documento cita que no ano de 2015, 608 menores foram adotados e, 52% eram do sexo masculino e 62% possuíam entre 0 (zero) a 3 (três) anos, como demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5. Adoções na Espanha por idade em 2015.



Fonte: *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad*, 2017.

O gráfico acima demonstra claramente a preferência de idade para adoção na Espanha no ano de 2015, sendo que o maior destaque recai para a idade de 0 (zero) a 3 (três) anos. Porém, como pode ser visualizado o público de pré-adolescentes e adolescentes entre os 11 a 17 anos, chega a 5% de adoções, pois a maioria dos acolhidos é de adolescente, isso talvez explique o porquê da resposta da responsável pelo IASS sobre as adoções serem escassas. Na pesquisa de García *et al* (2006), quando questionado aos profissionais das instituições qual seria a medida a ser tomada com os menores acolhidos, 31% deles disseram a adoção, seguido de 21% que indicaram a reunificação familiar e 19% que disseram que o melhor seria permanecerem nas instituições. Ainda, nas conclusões da pesquisa, os pesquisadores concluem que as melhores medidas a serem tomadas seriam a integração do menor a famílias dispostas, tanto por adoção, como por meio de acolhimento familiar.

A décima pergunta era como se organizava o dia-a-dia dos acolhidos, se faziam atividades fora da escola como música, natação, desenho, dança, entre outros. Eles responderam que organizam o dia-a-dia atendendo a todas as necessidades básicas, ou seja, físicas, cognitivas, emocionais, sociais e de segurança. Há a organização de um

Projeto Educativo Individualizado com um Plano de Caso associado, no qual integra um Projeto de Atuação Terapêutico/Psicológico com um Projeto de Atuação Familiar (caso seja necessário). O objetivo da atuação protetora é a integração social e faziam as atividades que cada criança ou adolescente necessitava na comunidade de referência ou em outros lugares.

4.1 ESTUDO 2 – INDICAÇÃO DE ALTAS CAPACIDADES NO BRASIL

Este estudo teve o objetivo de identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento do interior do estado de São Paulo, apresentar o perfil dos professores desses alunos, e atender em forma de enriquecimento o(s) aluno(s) indicado(s) com alta(s) capacidade(s).

4.1.1 Etapa 1. Indicação de altas capacidades

Para a coleta de dados com os 94 professores dos alunos provenientes das Instituições de Acolhimento Residencial do interior do Estado de São Paulo foi utilizado o Guia de Observação Direta em Sala de Aula (Guia) (GUENTHER, 2013). O Guia foi aplicado considerando um total de 871 alunos, provenientes de 14 escolas de 2 (dois) municípios (A e S) do interior do Estado de São Paulo. Todas as escolas eram públicas, se diferenciando entre escolas estaduais e municipais. Os alunos estavam matriculados do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Também, responderam o Guia, 12 profissionais das instituições de acolhimento das 5 (cinco) instituições diferentes, dos municípios (A e S). Cabe lembrar que, apenas o acolhido A, indicado simultaneamente pelos professores e pelos profissionais da instituição de acolhimento foi atendido em forma de enriquecimento.

Importa salientar que a presente pesquisa teve como objetivo encontrar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes provenientes das instituições de acolhimento, sendo assim, os Quadros 4 e 5 encontram-se os resultados, e em destaque indicam os acolhidos de ambos os municípios.

Quadro 4. Resultado do Guia de Observação em Sala de Aula pelos professores

Município	Ano/Série	Menção ao acolhido x quantos professores	Alunos indicado com altas capacidades	Talentos especiais / comentários
Município A	8ºano	Acolhido B Citado por 4 de 6 professores	Aluno 1 – Dotação em Inteligência e em Socioafetivo	Acolhido B no desenho Aluno 1 canta
	7º ano	Acolhido A Citado por todos os professores	Aluno 2 – Dotação em Inteligência e em Socioafetivo	Acolhido A na ginástica artística e desenho
			Aluno 3 - Dotação em Inteligência	
			Acolhido A - Alta Capacidade Verbal, Alta Capacidade Socioafetivo, Inteligência Alta	

(Continuação)

(Continuação)

Município A	2º ano	Acolhido C Não foi citado	-	-
	8º ano	Acolhido D Não foi citada	Aluno 4 – Dotação em Inteligência	-
			Aluno 5 - Dotação em Inteligência e em Socioafetivo	
			Auno 6- Dotação em Socioafetivo	
	1º ano EM	Acolhido E Não foi citada	-	
	1º ano EM	Acolhido D 5 de 6 professores o citaram	Aluno 7 – Dotação em Inteligência e em Inteligência Verbal	Aluno 7 criou um alfabeto próprio
			Aluno 8 – Dotação em Inteligência	
	8ºano	Acolhido E 4 de 6 professores o citaram	Aluno 9- Dotação em Inteligência	-
			Aluno 10- Dotação em Inteligência	
	5º ano	Acolhido F Não foi citada	-	-
	4º ano	Acolhido G Não foi citado	-	-
	1º ano	Acolhido H Não foi citado	Aluno 11 - Dotação em Inteligência	-
	5º ano	Acolhido I Não foi citada	-	-
	1º ano	Acolhido J Não foi citado	Aluno 12– Dotação em Inteligência e Socioafetivo	Aluno 12- judô
	6º ano	Acolhido K Não foi citada	-	-
	9º ano	Acolhido L Não foi citada	Aluno 13- Dotação em Inteligência	Aluno 13- Literatura
	9ºano	Acolhido M Citada por 5 professores	Aluno 14 – Dotação em Inteligência	Aluno 14 – canto
	1º EM	Acolhido N Não foi citado	Aluno 15- Dotação em inteligência e pensamento profundo	-
	1º EM	Acolhido O Não foi citado	-	-
	3º EM	Acolhido P Citada por 1 professor	Aluno 16- dotação em Inteligência e pensamento profundo	-
8ºano	Acolhido Q Citado por 1 professor	Aluno 17- Dotação em inteligência	Aluno 17 escreve muito bem	
Município S	1º ano	Acolhido R Não foi citada	-	-
	1º ano	Acolhido S Não foi citada	-	-
	1º ano	Acolhido T Não foi citada	-	-

(Continuação)

(Continuação)

Município S	8º ano	Acolhido U Citada pela educadora	-	Acolhido U Excepcional no atletismo pelo apadrinhamento
	9º ano	Acolhido V Não foi citada	-	-
	9º ano	Acolhido W Não foi citada	-	-
	6º ano	Acolhido X e Acolhido Y Não foram citadas	-	-
	6º ano	Acolhido Z Não foi citada	-	-
	2º ano	Acolhido Aa Citado por 1 professor	-	-
	5º ano	Acolhido Ab Não foi citado	-	-

Fonte: Elaboração própria.

(Conclusão)

Pode-se notar que de maneira geral, 13 acolhidos são meninos e 17 são meninas, sendo 15 adolescentes em séries acima do 7º ano e 15 crianças que estudam em séries até o 6º ano. Segundo o Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020), das 32.791 crianças e adolescentes em acolhimento institucional no Brasil, 10.189 entraram adolescentes (maiores de 12 anos) nas instituições e o restante 22.002 foram inseridos ainda crianças, sendo que a média nacional de idade de início do acolhimento é de 8 (oito) anos e 7 (sete) meses. Assim, percebe-se que o resultado encontrado tem discrepância com os dados nacionais, pois enquanto no Brasil há maior predominância de crianças, nas duas cidades pesquisadas, a divisão entre crianças e adolescentes é a mesma.

Já, quanto ao sexo, os dados Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020) demonstram que do total de crianças e adolescentes acolhidos aproximadamente 50,8% eram do sexo masculino e 49,2% do sexo feminino, sendo então, que a amostra também apresentou diferença com os dados nacionais, pois há prevalência de meninas nas instituições pesquisadas.

Apenas 1 (um) acolhido (Acolhido A) comparado aos outros participantes, que foi indicado com Alta Capacidade em 3 (três) domínios: Alta Capacidade em Inteligência Geral, Verbal e Socioafetivo, o que representa 3,3% do total. Já, quanto aos alunos, 17 entre os 871 participantes foram indicados com dotação em algum domínio, o que representa 1,9% do total.

Tais porcentagens são importantes, pois segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2019), 48.133 alunos com altas capacidades estão registrados nas escolas entre 47,8 milhões matrículas em todo país, o que demonstra que apenas 0,10% dos alunos estão identificados, sendo que o esperado seria entre 2 a 10%, e, provavelmente, muito menos estejam recebendo atendimento segundo suas capacidades. Assim, a porcentagem de identificados nos municípios A e S está dentro do esperado quando se aplica um instrumento como o Guia. Tal dado enaltece a capacidade do professor em indicar altas capacidades, como abordado por Guenther (2006), quando pontua que os professores são aptos e capazes para detectar sinais de alta capacidade em seus alunos pela observação, principalmente se forem preparados para tal.

Salienta-se que o resultado de 3,3% do total de 30 acolhidos é um número expressivo e significativo dada a dificuldade de identificar nesta amostra com um instrumento como o Guia, que é aplicado aos professores, devido à instabilidade de permanência dos acolhidos nas instituições, e conseqüentemente nas escolas, o que traz prejuízos para que o professor possa conhecer e identificar um aluno acolhido com altas capacidades.

Ainda, 21 acolhidos não foram citados por nenhum dos professores em nenhuma questão que visava a perceber possíveis talentos. Por outro lado, 9 (nove) acolhidos foram citados por seus professores em alguma das perguntas do Guia, porém apenas 1 (um) acolhido (acolhido A) foi citado por todos os professores. Este dado é importante porque demonstra o reconhecimento de um aluno com altas capacidades em sala de sala de aula.

Como já pontuado, os acolhidos nas instituições estão frequentemente em mudança, seja por mudança de instituição, seja por retorno a família, ou ainda, para a adoção. Quando isso ocorre, frequentemente ocorre de modo concomitante mudança de escola, o que acarreta que o aluno seja sempre ‘novo’ para alguma escola e para os professores. Neste contexto, Guenther (2012) pontua que a indicação de altas capacidades pelos professores é importante no processo de identificação, pois o professor passa maior tempo em contato e interação com a criança, quando passa os conteúdos e atividades, visualizando o desempenho do aluno em diferentes situações.

Constata-se assim, que a ‘invisibilidade’ dos 21 acolhidos que não foram citados por nenhum professor em nenhuma questão do Guia, possa estar associada também, ao professor não o ter notado por ele ser aluno novo na escola, ou pelo acolhido não ter tido tempo de demonstrar seus interesses e habilidades, ou ainda pelo acolhido não querer demonstrar seu potencial, além de diversos outros fatores que podem estar mais

estritamente ligados aos professores, como sua motivação e interesse em responder ao Guia.

Outro ponto que merece atenção é sobre o município A ter aparecido um acolhido com dotação em algum domínio e no município S não ter sido indicado nenhum. Como já apresentado na coleta dos dados houveram dificuldades no município S desde a permissão para a pesquisa, capacitação dos professores e resposta aos questionários, sendo que tais barreiras foram bem menores ou inexistentes no município A. Levanta-se a hipótese de que os dados do município S são menos expressivos devido a um conjunto de barreiras encontradas e que talvez não conseguiram ser transpostas pela pesquisa, dentre elas: falta de agilidade das secretarias, falta de atenção das diretorias e coordenações, falta de participação dos professores, pouco tempo disponível para a capacitação, possível incompreensão da capacitação dada, período de coleta no mesmo período das provas de desempenho escolar, entre outras.

Menciona-se, que, as perguntas abertas do final do Guia, que se referem a talentos especiais e comentários do professor, houve comentários sobre os acolhidos e alunos indicados relacionados aos domínios e, também, relacionados a outros talentos. Exemplo disso foi: 4 (quatro) indicados com dotação e alta capacidade em inteligência (sendo 1 acolhido e 3 alunos), também foram apresentados como talentos no judô, canto e ginástica artística, e outros 2 (dois) alunos foram indicados com dotação em inteligência e apresentados como talento em criação de alfabeto, literatura e escrita, áreas que podem estar relacionadas a inteligência indicada.

Essa combinação de interesses, em que o aluno com indicação em dotação em inteligência geral e com indicação em áreas artísticas, é o mesmo resultado encontrado na pesquisa de Almeida e Capellini (2005), cujas indicações nas perguntas abertas foram mais frequentes na área artística, abarcando habilidades com desenho e pintura, trabalhos manuais, entre outras.

A seguir, apresenta-se no Quadro 5 os resultados encontrados a partir das respostas dos profissionais das instituições de acolhimento.

Quadro 5. Resultado do Guia de Observação em sala de aula pelos profissionais.

Município / Instituição	Profissional/Cargo	Dotação e Talento	Talentos especiais/ comentários
Município A Instituição R	Coordenadora – Assistente Social e Administração	Acolhido L - Dotação em Criatividade	Acolhido L – Pintura e senso de cores
	Psicóloga	-	Acolhido F e Acolhido I – Canto
	Auxiliar social- Ensino Médio	-	Acolhido L - Pintura e Desenho
Município A Instituição C	Coordenador- Psicólogo	Acolhido A - Dotação em Inteligência	Acolhido A - Ginástica Acolhido B - Desenho e filosofia
	Assistente Social	-	Acolhido A - Ginástica
	Mãe social- Ensino Médio	-	Acolhido A - Ginástica Acolhido B - Desenha e história em Quadrinhos
Município A Instituição P	Gestora da unidade- Psicóloga	Acolhido P - Dotação em Inteligência	-
	Assistente Social	-	-
Município A Instituição B	Gestora- Serviço Social	Acolhido M - Dotação socioafetivo	-
	Coordenadora -Técnica em contabilidade	-	-
Município B Instituição C	Psicólogo	-	-
	Pedagoga	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar as respostas dos professores apenas 1 (um) foi indicado com alta capacidade e pelos profissionais da instituição foram 4 (quatro), sendo que o acolhido A foi indicado pelos dois, tanto professores quanto profissionais.

O acolhido A foi destacado pelos professores com Alta Capacidade em Inteligência Geral, Verbal e Socioafetivo e pelo profissional da instituição como Dotação em Inteligência Geral, ou seja, na mesma área observada pelos professores. Os acolhidos M e P foram citados com dotação em inteligência geral e socioafetivo, mas, apesar de não terem sido indicados pelos professores com altas capacidades, eles foram citados em algumas questões. No caso de M por 5 (cinco) professores e de P por 1 (um) professor, o que levanta a hipótese se não foram reconhecidos completamente ou se de fato não apresentam altas capacidades.

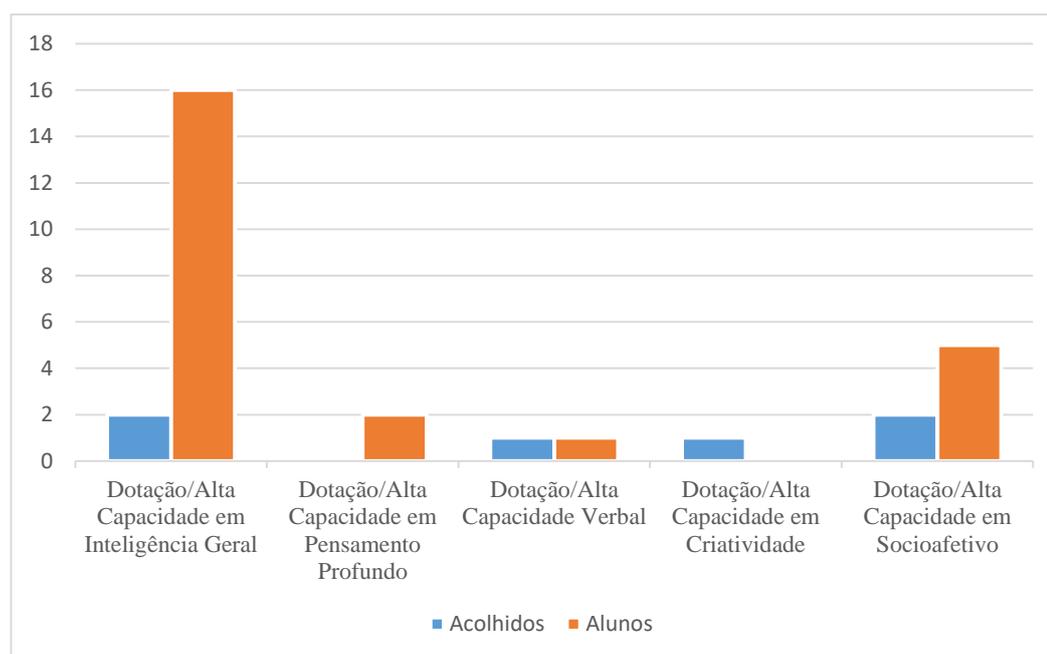
Nesta mesma direção, o acolhido L foi citado em criatividade pelo profissional da instituição, porém, nenhum professor sequer o citou relacionado ao seu potencial. Isso

talvez se dê pela área da dotação, a criatividade, que para o contexto escolar seja mais difícil de ser vista. Machado e Stoltz (2014) destacam que o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos requer que os professores favoreçam situações de aprendizagem para desenvolver a criatividade nos conteúdos acadêmicos. O dia a dia da sala de aula pode servir como ambiente facilitador para a criatividade que, em parte, determina se os alunos irão desenvolver de forma benéfica sua capacidade criativa.

Quanto aos talentos especiais e comentários houve semelhança na indicação dos professores e dos profissionais da instituição, ambos colocaram que A se destacava na ginástica artística e B no desenho. L teve indicação pelos profissionais no desenho e os outros acolhidos não tiveram indicações de talentos especiais ou comentários.

De maneira geral os acolhidos e os alunos indicados com dotação apresentaram nos seguintes domínios:

Gráfico 6. Domínios de dotação encontrados nos acolhidos e alunos.



Fonte: Elaboração própria.

Apesar da amostra de acolhidos ser de 30 e de alunos 871, dadas as proporções é possível perceber em ambos públicos ocorrerem mais indicações para a Dotação/Alta Capacidade em Inteligência Geral e Socioafetiva. Em relação apenas aos acolhidos houve a indicação de Dotação em Criatividade. Também, em relação aos alunos somente 17 foram indicados com dotação em um ou mais domínios, sendo 16 com dotação em Inteligência Geral e, apenas um com dotação Socioafetiva.

Em relação à indicação de inteligência geral frente a outros domínios, a pesquisa de Lopes (2015) pontuou que os professores conseguiram notar o desempenho superior dos alunos nas áreas que, indiretamente, envolvem as competências das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que para a citada autora fica evidente uma facilidade de observação em decorrência do contexto escolar, quando os professores indicaram capacidade e inteligência geral, talento verbal e científico-matemático.

Assim, de maneira geral, os resultados demonstraram que tanto os professores quanto os profissionais das instituições conseguem identificar alunos com altas capacidades em diferentes domínios da inteligência. Levanta-se a hipótese de que a capacitação realizada com aos professores e aos profissionais pode ter auxiliado na percepção dos alunos com diferentes potenciais. Porém, salienta-se que os professores conseguiram visualizar com maior facilidade o domínio da Inteligência Geral em relação aos outros domínios, o que pode ser justificar pelas áreas mais trabalhadas na escola.

4.2.2 Questionário perfil do professor

O questionário sobre o perfil do professor foi dividido em: Nome, Idade, Sexo, Formação, Cargo ocupado, Condições de trabalho, Estudo e Formação em altas capacidades. Buscando-se apresentar os resultados, criou-se as categorias 1 e 2 (formação, cargo e condições de trabalho; Formação e conhecimento sobre altas capacidades) exemplificadas a seguir.

Eixo 1. Formação, cargo e condições de trabalho

Quanto ao perfil dos professores, Carvalho (2018) observa que tais estudos são muito importantes, pois, é preciso considerar certas características pessoais dos professores (idade, gênero, cor/raça, necessidades especiais) podem afetar diferentemente as relações que eles estabelecem nas escolas e seu desempenho profissional no que diz respeito aos estilos diferentes de se conectar com os alunos; capacidade de motivação; experiência que têm na profissão; similaridade cultural; nível socioeconômico, entre outros. Além disso, avaliações do contexto de trabalho do professor podem revelar aspectos importantes sobre suas condições de trabalho em termos de esforço a que estão submetidos.

Desta forma, em um contexto geral, pôde-se obter na presente pesquisa um perfil docente em que a maioria são do sexo feminino, com faixa etária entre 41 a 51 anos ou mais, muitas graduadas em Letras (Português/Inglês), Matemática e Educação Física. Pode-se notar que atuaram como professores logo após se formar, pois o tempo entre a formação inicial em licenciatura e o tempo de atuação como professor coincidem, tendo a maioria entre 16 a 20 anos. Quanto a outras formações, 64 professores se especializaram em pós-graduação, sendo que 15 eram em mestrados e 2 (dois) em doutorados, destacando-se as áreas da Educação e Letras como as mais procuradas. Para além da pós-graduação, 37 cursaram outras graduações. Já em relação à condição de trabalho, de maneira geral, a maioria dos professores eram efetivos, atuavam entre 36 a 45 ou mais horas semanais, trabalhavam naquela escola entre 1 (um) e 5 (cinco) anos. A maior parte dos docentes trabalhava em apenas uma escola e estavam com os alunos desde o começo do ano.

As perguntas de 1 (um) a 7 (sete) estavam relacionadas a nome, idade, sexo, formação, cargo ocupado e condições de trabalho. Responderam os questionários 94 professores, sendo 29 do sexo masculino e 65 do sexo feminino. Quanto à idade, destaca-se que 32,7% dos professores tinham 51 anos ou mais, seguido por 19% que possuíam entre 41 e 45 anos e 17% entre 46 e 50 anos. Já os outros professores variavam entre 26 a 40 anos de idade. Cabe destacar que somente 4 professores possuíam entre 26 e 30 anos.

Carvalho (2018) demonstrou que no Brasil, em 2017, haviam 2.078.910 professores na rede básica pública e particular de ensino, sendo que a maioria estava dividida entre professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (761.737) e anos finais (764.731). Quanto ao sexo a citada autora relata que no Brasil 82,7% dos professores são do sexo feminino, de acordo com o encontrado na presente pesquisa.

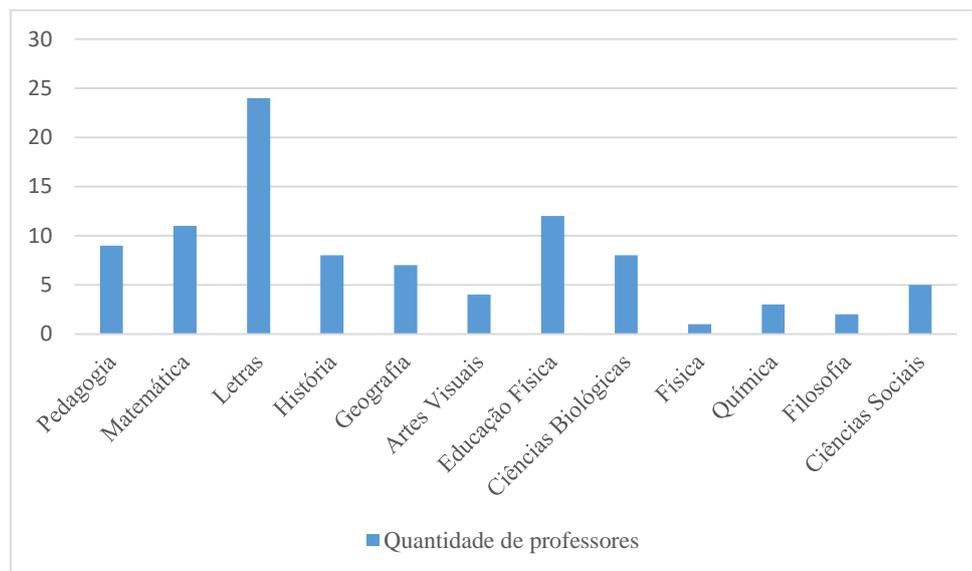
Gatti e Barretto (2009) pontuam que há uma predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação no Brasil, no entanto, os números tendem a diminuir quanto maior o nível de ensino, obtendo uma presença maior de professores masculinos nos anos finais do ensino. Tal dado também é demonstrado por Carvalho (2018) em que nos anos iniciais chegam a ser 90% dos professores do sexo feminino e nos anos finais tal número cai para 73% e no ensino médio fica em 64%.

Quanto à idade dos participantes, a mesma autora apresenta maioria com 51 anos ou mais, seguido pela idade de 41 a 45 anos e 46 a 50 anos, o que é consonante com a média brasileira que é de 41 anos. Pode-se notar a maioria de professores mais velhos, sendo que na pesquisa de Souza e Gouveia (2011) também houve a mesma ocorrência.

Os citados autores colocam que há uma predominância de professores mais velhos, pois estes estão permanecendo por mais tempo na profissão devido ao tempo da aposentadoria ou por voltarem a trabalhar mesmo depois de aposentados. Também, há uma menor inserção de profissionais mais jovens na profissão em comparação às ofertas de trabalho.

Quanto à formação que obtiveram na graduação, o Gráfico 7 ilustra os resultados.

Gráfico 7. Professores respondentes por especialidade



Fonte: Elaboração própria.

Pode-se notar que a grande maioria dos professores que responderam ao questionário eram graduados em Letras (Português/Inglês), seguido por Educação Física e Matemática. Os professores das áreas de Física, Filosofia, Química e Artes foram os que menos responderam ao questionário. Interessante mencionar a presença substancial de professores de Educação Física, pois não é uma disciplina com tantos horários na grade curricular como os professores de Português e Matemática.

O número de Pedagogos apareceu menor em relação aos professores por área de especialidade, sendo que a maioria dos alunos estavam no Ensino Fundamental II e Médio e poucos no Ensino Fundamental I que é onde esses profissionais atuam. Assim, os resultados demonstraram uma totalidade de professores com nível superior, sendo que Carvalho (2018) em sua pesquisa relatou que 78% dos professores brasileiros possuíam ensino superior, seguidos por professores com nível médio de ensino.

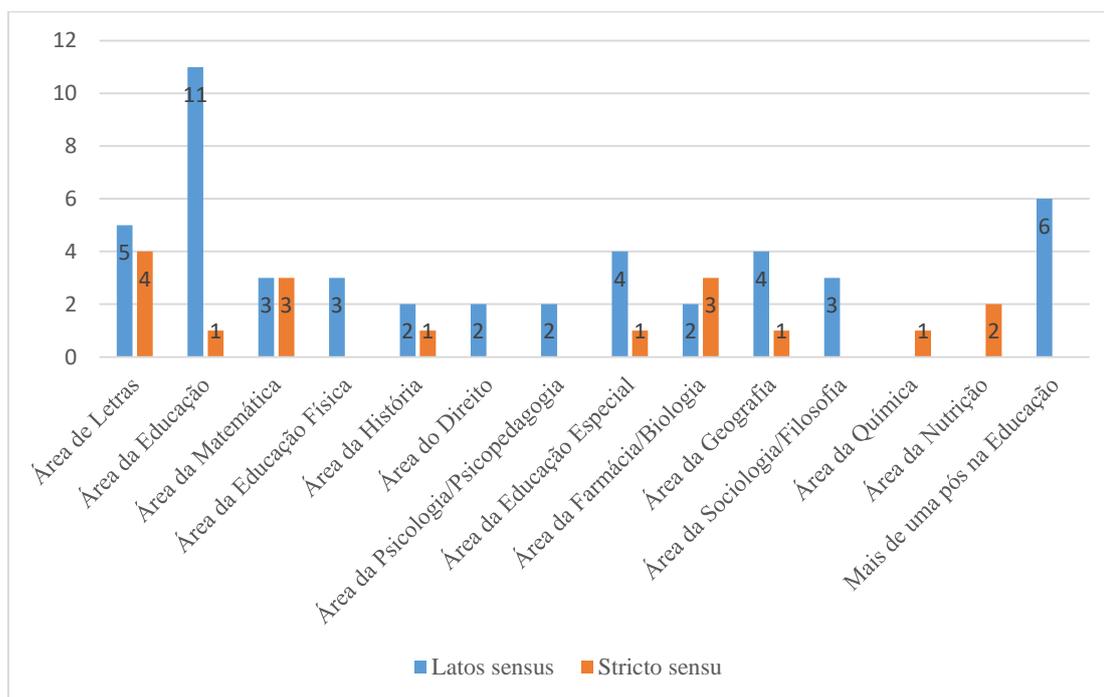
Já as disciplinas ministradas, 68% dos professores atuavam apenas na área que eram formados e 32% ministravam as disciplinas na área de formação e mais alguma

relacionada. Analisar o contexto e carga de trabalho do professor pode demonstrar o quanto afeta ou não seu desempenho. Carvalho (2018) constatou em sua pesquisa que quanto mais vínculos/escolas/turmas/disciplinas o professor tiver maior será seu esforço para administrar e planejar o ensino e as relações com os alunos, o que pode vir a comprometer a qualidade de seu trabalho e seu equilíbrio profissional.

Em relação ao ano em que iniciaram a formação inicial, a grande maioria dos professores respondeu entre 1991 e 2000, seguido por 2001 e 2010 e 1981 e 1990, sendo que 21 professores responderam atuarem entre 16 a 20 anos, 17 professores disseram atuar entre 6 (seis) a 10 anos, 14 professores entre 21 a 25 anos e 14 entre 11 a 15 anos. Pode-se inferir que, a maioria dos professores, após concluir a licenciatura, começou a atuar como docente, entre 16 e 20 anos.

Também, foi perguntado ao professor sobre formação em Pós-Graduações *stricto sensu* e *lato sensu*. O gráfico 8 expõe os resultados.

Gráfico 8. Pós-graduações dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a maioria dos professores cursou pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, resultando de um total de 64 professores com um ou mais cursos em nível de pós-graduação de um total de 94 respondentes, pois torna possível verificar que eles continuaram a se atualizar após a formação inicial.

É possível ainda notar que a maioria dos docentes optou por formação *lato sensu* em temas relacionados à Educação. Já na formação *stricto sensu* houve uma predominância na área de Letras, seguida por Matemática e Farmácia ou Biologia. Cabe destacar que dos 17 professores com pós-graduação *stricto sensu* apenas 2 (dois) em doutorado e os outros em mestrado.

Na pesquisa de Carvalho (2018) foi levantado que 35,4% dos professores possuíam pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, porém, como a própria autora pontua essa percentagem ainda baixa quando comparada à meta 16 do Plano Nacional de Educação. O Plano estabelece ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. No entanto, nos resultados da presente pesquisa foi possível notar que 68% dos professores possuíam uma ou mais pós-graduações, o que supera a meta 16. Também, pode-se perceber que na pesquisa supracitada 95,4% dos professores eram especialistas, 4,1% possuíam mestrado e apenas 0,5% doutorado. Tal dado é bem próximo ao encontrado nos resultados da pesquisa, em que 18% dos docentes eram pós-graduados em nível mestrado e 2% em doutorado.

Quanto ao tempo em que iniciaram a pós-graduação, 28 professores iniciaram entre 2001 e 2010 e 27 professores entre 2011 e 2020. Ao demonstrar que os docentes se graduaram entre 1991 e 2000, iniciou suas pós-graduação, dando continuidade à formação continuada.

Ainda, foi perguntado aos professores se cursaram outra graduação para além da licenciatura, obteve-se que 24 graduaram em Pedagogia, 4 (quatro) em Direito, 2 (dois) em Farmácia, 2 (dois) em Ciências Sociais, 1 (um) em Fisioterapia, 1 (um) em História, 1 (um) em Engenharia, 1 (um) em Nutrição e 1 (um) cursou Arte. Resultou que 28 professores se graduaram em outras licenciaturas e apenas 9 (nove) cursaram graduações não relacionadas a licenciaturas.

Quanto à condição de empregabilidade, 85 professores eram efetivos no Município e/ou Estado, sendo apenas 9 (nove) possuem contratos temporários ou eventuais. Outra questão foi quanto ao tempo de trabalho semanal de cada professor, pois a maioria trabalha até 44 horas semanais, seguidos por professores atuantes até 36 horas semanais e alguns deles trabalham mais que 45 horas semanais, perfazendo em torno de 7/8 ou mais horas diárias.

Em relação às condições de trabalho, os resultados encontrados coadunam com Carvalho (2018), uma média de 50% dos professores da rede básica de ensino é concursada e 17% eram docentes temporários. Gatti e Barretto (2009) colocam que o tipo

de vínculo do professor está diretamente relacionado com a valorização da carreira do docente. O vínculo como concursado/efetivo está associado a algumas vantagens como a estabilidade, a aposentadoria mais vantajosa e as carreiras mais estruturadas, o que pode significar maior estabilidade profissional desses docentes. Já os profissionais com vínculo temporário eram contratados, a princípio, para suprir necessidade temporária, entretanto, observa-se em algumas redes de ensino que esse tipo de vínculo vai sendo prolongado, trazendo uma situação profissional precária aos docentes (GATTI e BARRETTO, 2009).

Em relação ao tempo atuando na escola, 43 professores disseram trabalhar entre 1 (um) e 5 (cinco) anos e 26 trabalhavam na escola entre 6 (seis) a 10 anos, sendo que 58 deles disseram trabalhar apenas naquela escola.

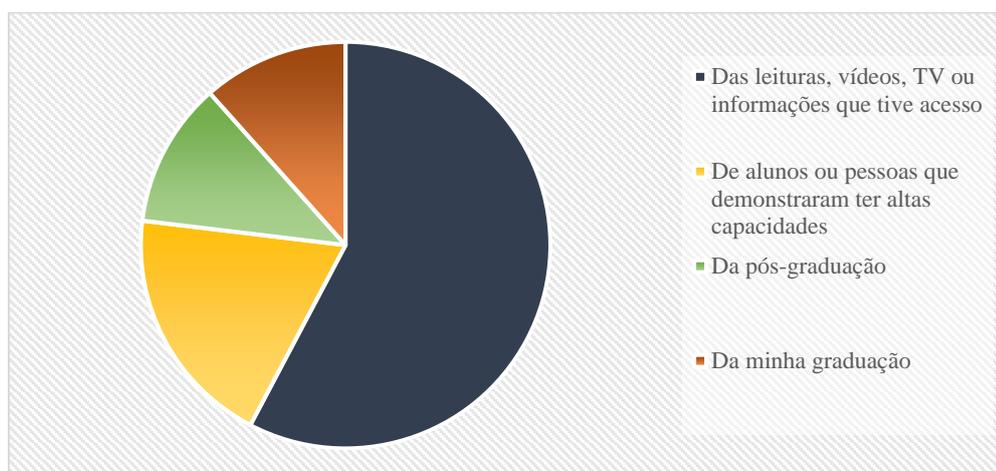
Foi perguntado aos professores se estavam dando aulas aos alunos daquela classe desde o começo do ano, 94 responderam e somente 4 (quatro) não estavam com os alunos desde o começo do ano. Quando perguntado há quanto tempo os 4 (quatro) docentes estavam com os alunos, 2 (dois) responderam que estavam a pelo menos um mês e 2 (dois) estavam menos dois meses com aquela classe.

Carvalho (2018) pontua que o trabalho docente envolve um conjunto de atividades que vão além da sala de aula, tais atividades se relacionam ao tempo para organização, planejamento e acompanhamento das rotinas escolares. Além de que, alguns professores assumem em mais de uma turma, mais de uma escola, mais de uma disciplina, ampliando o seu raio de ação, o que multiplica as demandas sobre esses profissionais, impactando diretamente na organização e trabalho do professor, conseqüentemente, afeta o rendimento e a qualidade do ensino.

Eixo 2. Formação e conhecimento sobre altas capacidades

As perguntas de número oito e nove do questionário, versando sobre o perfil dos professores se relacionavam à formação e conhecimento sobre as altas capacidades adquiridas no decorrer de suas atuações/formações.

A oitava pergunta se relacionava sobre ter tido a oportunidade de estudar conteúdos sobre altas capacidades anteriormente, na qual foi respondida por 68 professores que não e 26 responderam que sim, pois havia estudado sobre o tema antes. Foi questionado onde obtiveram esse conhecimento, cujas respostas estão ilustradas no Gráfico 9.

Gráfico 9. Estudo sobre altas capacidades

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se notar que dos 26 professores que responderam ter estudado anteriormente sobre o tema, 15 disseram ter adquirido seus conhecimentos em leituras, vídeos, TV ou informações, 5 (cinco) disseram ter aprendido a partir de pessoas ou alunos que conviveram e (3) pela graduação e (3) pós-graduação.

Cabe discutir que grande parte dos professores (68) mencionaram não ter estudado sobre as altas capacidades. A pesquisa de Souza (2017) destaca que uma porcentagem relativa dos graduandos em Pedagogia das três instituições de ensino superior participantes respondeu não ter aprendido sobre altas capacidades na graduação, e também, quando questionados sobre se sentir preparados para atuar com alunos com altas capacidades, mesmo tendo aprendido sobre altas capacidades. A citada pesquisadora observa que o despreparo dos graduandos dos cursos de Pedagogia quanto à dotação e talento e à Educação Especial, juntamente com as precárias condições de trabalho da área com certeza refletirá na prática do futuro professor em sua sala de aula.

Ainda, acerca da falta de estudo sobre altas capacidades pelos professores, Martins, Chacon e Almeida (2020) em um estudo comparativo entre Portugal e Brasil sobre a formação de professores para as altas capacidades demonstrou que tanto na Universidade do Minho, em Portugal, quanto na UNESP, no Brasil, o estudo sobre o tema nas universidades se relacionavam mais com os projetos de pesquisa dos docentes do que com os documentos que orientam o ensino. Os mencionados autores alertam que tal situação não pode ocorrer, pois, a ausência de conteúdos disciplinares sobre altas

capacidades nos cursos de formação trazem consequências para a identificação e atendimento dos alunos com altas capacidades nos sistemas educativos.

Já em relação aos 26 professores que disseram ter estudado sobre altas capacidades anteriormente por meio de contextos não formais de educação, ou seja, a partir de informações, leituras, vídeos ou mesmo convivência com pessoas ou alunos que acreditavam ter altas capacidades em detrimento ao estudo formal, no caso na formação na graduação ou pós-graduação, faz um alerta para discussão. Quando o professor alega ter obtido informações a partir de uma educação não formal ou de experiências vividas, não significa que não seja válido, no entanto abre questionamentos sobre até que ponto essa informação ou vivência é ou não é baseada em evidências científicas sérias. Até que ponto o livro ou filme que eles leram retrata com fidedignidade um sujeito com altas capacidades? Ou, então, uma notícia ou informação da mídia reproduz sobre as altas capacidades sem aumentar ou diminuir algum aspecto? Em relação a conviver com pessoas com altas capacidades, questiona-se: será que a pessoa realmente tinha altas capacidades?

Quanto à mídia e as altas capacidades, Mani e Rangni (2016) demonstraram que dois veículos de comunicação pesquisados contribuíram para a superação de mitos e a divulgação de conhecimentos favoráveis para a superação da invisibilidade do tema no cenário escolar brasileiro, mais especificamente quanto à identificação e atendimento educacional. Porém, para as citadas autoras, apesar da contribuição, os achados denotam a escassez de matérias sobre a temática, dado o baixo número de publicações encontradas no período de meia década.

Em direção à convivência com pessoas e alunos com altas capacidades traz-se uma questão bastante abordada na área das altas capacidades que são os mitos relacionados a essas pessoas. Pérez (2003) postula que muitos deles são os fatores que atrapalham o atendimento de pessoas com altas capacidades, dentre eles estão os mitos e crenças populares que podem estar atrelados às características das pessoas com altas capacidades ou a preconceitos socioculturais ou ainda a uma desinformação sobre o que seriam as altas capacidades. A citada autora relaciona que as causas dos mitos decorrem do desconhecimento e da dubiedade de informações encontradas na sociedade, que podem entre outras estarem associadas a um desconhecimento das características das pessoas com altas capacidades, trazendo concepções errôneas.

A nona pergunta se referia a outra formação ou capacitação sobre o tema que o professor poderia ter participado para além da capacitação dada pela pesquisadora, sendo

que 78 não, e 16 que sim. Quando questionado onde foi essa capacitação e como foi responderam ser na diretoria de ensino, quando foram coordenadores de escola; em cursos de formação dados em escolas particulares; em cursos de formação nas escolas por pesquisadores da área das altas capacidades para fins de pesquisas; em palestras em eventos na área em universidades; e em cursos *on-line* realizados na área da Educação Especial ou Psicopedagogia. Em relação ao como foi essa capacitação disseram ser ótima e produtiva. Observa-se que um número pequeno de professores obteve capacitação na área antes.

Neste sentido, importa mencionar Guenther (2006) quando pontua que os professores conseguem identificar melhor alunos com altas capacidades desde que eles sejam preparados para tal. Foi possível perceber um número pequeno de professores com estudos e capacitações anteriores, pois denota a falta de formações e capacitações ofertadas aos docentes durante o exercício da sua profissão, o que certamente acarreta em dificuldades para identificar e encaminhar o aluno com altas capacidades para o atendimento.

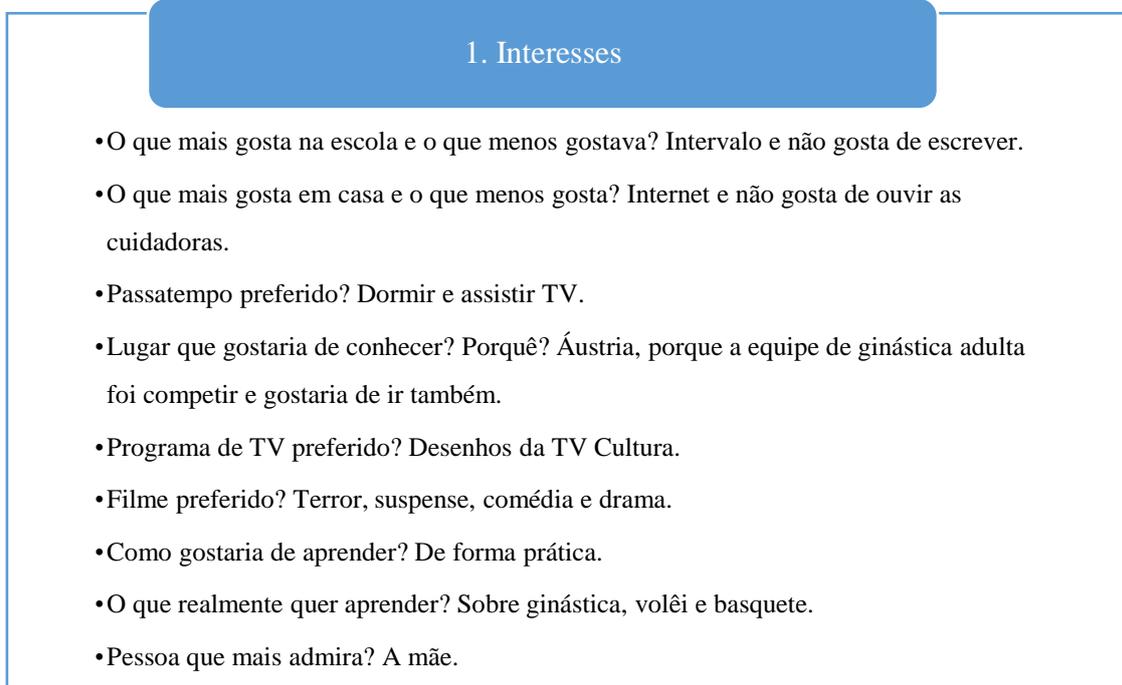
4.2.2 Enriquecimento oferecido ao acolhido

O único acolhido, simultaneamente indicado pelos professores e pelos profissionais da instituição, foi o acolhido A. Assim apenas a ele foi ofertado o enriquecimento. Desta forma, após o contato inicial e com os acordos de oferta do enriquecimento, o atendimento iniciou na forma de enriquecimento, baseando-se nos interesses do acolhido. Em seguida, serão apresentados a sondagem de interesses; o plano individual de trabalho – meus interesses; e o plano individual de trabalho – formação do autoconceito positivo.

a) Sondagem de interesses

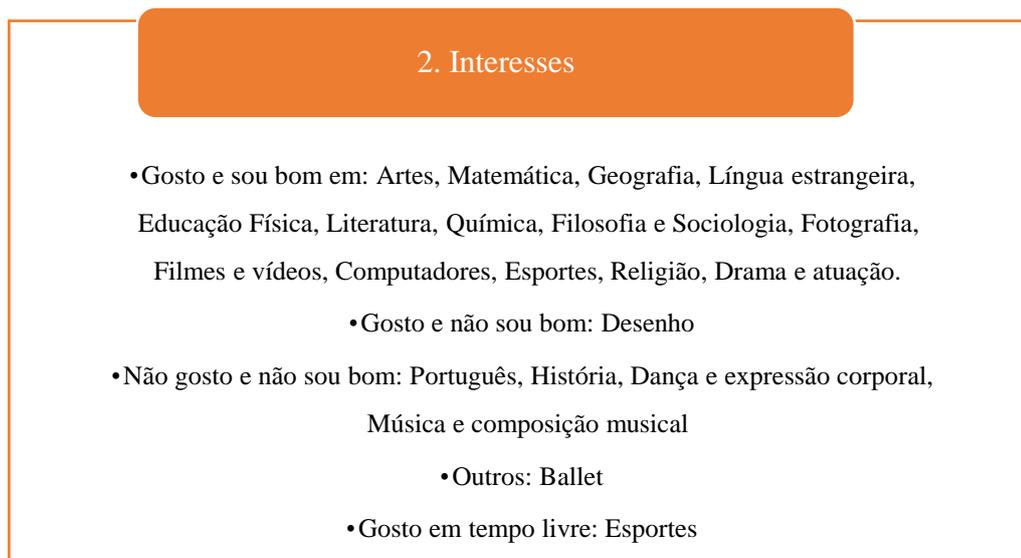
Fo preparado um material chamado “Meus interesses”, baseando-se em Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), com perguntas abertas em um primeiro bloco, obtendo como resposta o exposto na Figura 10. Salienta-se que as perguntas são: sobre livro favorito, pessoa que gostaria de conhecer e o que quer ser quando crescer, porém, o participante não quis responder.

Figura 10. Perguntas e respostas dos interesses de A.: primeiro bloco.



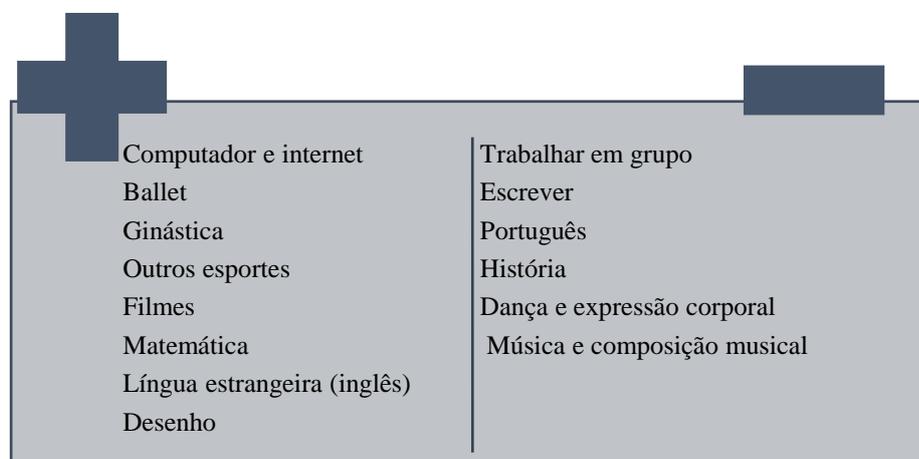
Fonte: Elaboração própria.

Um segundo bloco desse material era um quadro onde deveria assinalar com um X as atividades que realmente gostava e era bom. Entre as atividades haviam as relacionadas ao currículo escolar como: Artes, Matemática, Português, Literatura, História, Geografia, Língua estrangeira, Educação física, Biologia, Química, Filosofia e Sociologia. Mas, também, atividades diversas: Desenho, Dança e expressão corporal, Música ou composição musical, Fotografia, Filmes e vídeos, Computadores, Esportes, Religião, Drama e atuação e uma pergunta aberta sobre “outros” e qual seria essa atividade. Ao final apresentava uma pergunta sobre essas atividades, o que mais gastava em seu tempo livre. As respostas estão colocadas na Figura 11.

Figura 11. Interesses de A.: segundo bloco.

Fonte: Elaboração própria.

A partir das respostas obtidas, a pesquisadora pode conhecer quais eram os interesses (+) e desinteresses (-) do aluno, ilustrados na Figura 12.

Figura 12. Interesses e desinteresses de A

Fonte: Elaboração própria.

Com esta sondagem aliada à conversa inicial realizada com A, foi possível perceber como ele gostaria e o que não gostaria para as atividades. Baseando-se nisso, a pesquisadora decidiu trabalhar com outro material elaborado por Virgolim (2007) com um enfoque no socioemocional, visando seu grau auto percepção mais positiva, visto que A apresentou desconfiança, certa resistência e ter uma imagem negativa para as pessoas

da escola. Depois de definidas as propostas de trabalhos e objetivos a serem desenvolvidos, a pesquisadora iniciou os atendimentos ao aluno, detalhados a seguir.

b) Plano Individual de Trabalho: Meus interesses

A partir das respostas de A ao material ‘Meus interesses’, baseado em Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), a pesquisadora pôde perceber que os interesses do aluno estavam para atividades práticas, pois não gostava de escrever, além de que os esportes e computador com *internet* estavam entre seus principais interesses. Sendo assim, foi feita uma busca na *internet* sobre maneiras de trabalhar com os dois, visando jogos ou *sites* sobre o tema, site de programação infantil chamado *Scratch*, que ensina a criança a programar um computador brincando e jogando, usando blocos de programação. Planeou-se trabalhar a programação de um jogo, que o levaria a aprender como o *Scratch* funciona, criar personagens, movimentá-los, criar cenários e fases para o jogo.

Desta forma, a pesquisadora propôs o *Scratch* a A. Em um primeiro momento a proposta o deixou interessado. Com o uso do *notebook* da pesquisadora, ele recebeu instruções sobre como começar a programar. Após a leitura e tentativas de programação de um gato para caminhar e dançar de um lado para o outro da tela ter sido muito difícil, tanto para a pesquisadora (que não dominava a técnica) quanto para o aluno, que julgou também ser entediante, então a atividade foi modificada.

A pesquisadora buscou algo de seu domínio dentro do campo dos computadores e *internet*, que foi a criação de *sites* e *blogs* a partir de plataformas gratuitas como o *Wix Sites*, por exemplo. A pesquisadora levou a proposta ao aluno A, no encontro seguinte, de criar um blog onde poderia trabalhar sobre esportes, fatos e curiosidades, tal ideia foi acatada pelo aluno com grande entusiasmo. Após o quarto encontro iniciou o trabalho, que foi nomeado como *Curiesportes*, um site sobre as curiosidades no esporte.

A. decidiu começar pelo esporte da ginástica artística, sendo que sua justificativa foi que era mais ampla competida também por homens e a ginástica rítmica ser apenas por mulheres. Munidos do tema, a pesquisadora e aluno elaboraram um roteiro de perguntas, tais quais:

1. Como surgiu a ginástica?
2. Quem foi o primeiro atleta brasileiro a ganhar medalha?
3. Quais são os principais movimentos da ginástica?
4. Como e quando foi aceita nas olimpíadas?
5. Quais são os grandes atletas da ginástica no Brasil?

6. Quando e como começou a ginástica artística na cidade A?

A partir desse roteiro, pesquisou-se, no *Google*, os tópicos elencados durante os atendimentos subsequentes e foi criado o *blog* Curiesportes. Em relação à primeira pergunta, a fonte que saiu como resposta foi a *Wikipédia*. A pesquisadora explicou ao aluno que sempre antes de reproduzir uma informação da *internet* deveria verificar a confiabilidade e citar a fonte de onde se retirou a informação, para garantir os direitos autorais e legais dos autores. Outra explicação foi sobre a privacidade do aluno, por se tratar de uma criança, preservou-se ao máximo sua identidade e evitou-se expor dados pessoais e outras fontes que pudessem ser identificados.

No que diz respeito às perguntas 2, 3 e 5, foram encontradas as respostas também em fontes da *internet*, porém, a pergunta 4 trouxe dificuldade em responde-la mesmo após busca intensa. Assim, decidiu-se enviar um Fale Conosco ao Comitê Olímpico Brasileiro, perguntando sobre a dúvida e de quando e como a ginástica começou nas olimpíadas e a dificuldade de encontrar tal informação, porém, não houve devolutiva. Decidiu-se não colocar essa informação no *blog*.

Já a pergunta 6 do roteiro, aprofundou-se a pesquisa para além do *Google*, visto que A frequentava as aulas de ginástica e ter contato com o professor H. De início pensou-se em pedir ao professor H para responder de maneira escrita algumas perguntas, porém, A demonstrava-se muito desinibido. Desse modo, a pesquisadora propôs a possibilidade de A entrevistar o professor H, sendo que a pesquisadora poderia filmar usando seu celular. A proposta foi acatada de pronto por A, que ficou responsável por ver a disponibilidade do professor. Após a confirmação de participação do professor, a pesquisadora e A elaboraram as seguintes perguntas:

1. Desde quando tem a ginástica artística no município A?
2. Quem pode participar? De que idade e sexo?
3. Tem algum perfil específico para fazer ginástica? Por exemplo, ser baixo, magro e menina?
4. Qual o benefício que a ginástica traz para a vida dessas pessoas?

Após isso, agendou-se um dia e hora disponíveis para a entrevista e a gravou. Em seguida à gravação iniciou-se a edição dos vídeos e formatação para inseri-los no *blog*. Também, procurou-se explorar, na *internet*, mais conteúdos sobre a ginástica no município A, e as informações encontradas foram disponibilizadas no *blog*.

Foi criada no *blog* uma página intitulada, ‘Sobre nós’ sobre a curiosidade de A referente a esportes e que está elaborando o *blog* sob a tutoria de uma professora, que no

caso é a pesquisadora. Abaixo dessa breve apresentação, elaborou-se um fale conosco, em que as pessoas poderiam enviar dúvidas, porém, vincularam-se as possíveis dúvidas que chegariam ao *e-mail* de A e da pesquisadora, para haver controle de quem ou o que poderiam enviar a A.

A pesquisadora decidiu perguntar ao aluno sobre qual outro esporte ele gostaria de continuar a escrever no *blog*, o aluno disse que gostaria sim de escrever sobre outro esporte, mas que naquele momento queria aprender sobre fotografia e edição de imagens, pois ao trabalhar a edição de vídeo, ficou interessado no assunto. Assim, a pesquisadora enfrentou um novo desafio, pois seu conhecimento frente a fotos era básico. Então, disse ao aluno que buscaria formas de aprender mais para poder auxiliá-lo em seu interesse.

Quando A estava de férias, em janeiro de 2020, surgiu a oportunidade de um curso de extensão de uma Universidade privada do município A, sobre Fotografias e Edição de Fotos, que seria ministrado por um Mestre na área. O curso era gratuito e por um período de 3 horas em apenas um dia da semana, à noite. Apesar de A. estar de férias, a pesquisadora viu uma grande oportunidade de trabalhar o interesse e aprender junto com ele. Assim sendo, entrou em contato com a Instituição de Acolhimento sobre a disponibilidade e possibilidade de leva-lo ao curso, que foi aceito pelo coordenador. A pesquisadora entrou em contato com a organização do curso, se poderia uma criança junto da sua professora participar, e disseram que não haveria problema.

No dia marcado a pesquisadora e A foram ao curso e aprenderam sobre a história da fotografia, quais máquinas fotográficas existem, para que serve cada lente fotográfica, as funções de uma máquina fotográfica, sobre cenário, luz e modelos e como tirar fotos em um cenário fotográfico, utilizando uma câmera profissional. As atividades teóricas e práticas deixaram A interessado.

Neste sentido, decidiu-se que trabalhariam a edição das fotos tiradas por A nos encontros subsequentes, porém, como já pontuado pela pesquisadora, devido à pandemia do Covid-19, com as aulas suspensas e sem encontros presenciais, essa parte do trabalho não pôde ser desenvolvida, tendo o acolhido A apenas realizado o curso de fotografia e edição de fotos.

Uma outra barreira encontrada devido a pandemia do Covid-19 foi a finalização do *site* com a apresentação aos professores e colegas de classe. Uma proposta para o encerramento do atendimento era a apresentação do trabalho realizado para os membros da comunidade escolar. A apresentação já havia sido marcada para abril de 2020, porém esse plano foi cancelado.

A autora Otto (2016) pontua que a presença das tecnologias de informação e comunicação é cada vez mais notória na educação, sendo que as grandes mudanças que vem ocorrendo com a educação, estão de certo modo ligadas às transformações tecnológicas. Contudo, a educação ainda não acompanha o avanço tão rápido das tecnologias, mas vem incorporando cada vez com mais evidência. Neste sentido, a sociedade apresenta uma diversidade de linguagens, na busca de tecnologias cada vez mais avançada, e na inserção de práticas de ensino que visam a melhorar a qualidade na educação, explorando a aplicação de imagens, movimentos, artes, músicas, jogos, moldando um universo imaginário ou real, que podem significar os conteúdos em sala de aula.

A citada autora, coloca a importância de trabalhar com tecnologia na educação visto que amplia as possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, pois o acesso às informações pode ocorrer em qualquer tempo e espaço. Pontua ainda, que as crianças nascidas neste século têm mais facilidade de manusear recursos tecnológicos além de maior acesso a eles, porém a quantidade de recursos, habilidades, facilidades, muitas vezes esbarram em questões simples do cotidiano. Por exemplo, as crianças são bem ágeis em tecnologias, porém uma parcela, não consegue se relacionar de maneira afetiva, social, com seus pais, amigos, familiares, em ambientes não virtuais, pois estão presas a uma realidade não física, devido ao tempo que permanecem em ambientes virtuais (OTTO, 2016).

Importa pontuar que no decorrer do atendimento A foi demonstrando habilidades para a informática, criação e criatividade. Em um dos atendimentos, mostrou um canal dele no *youtube* que havia criado 6 meses antes do início do atendimento. Neste canal havia vídeos dele cantando música gospel com os irmãos e mãe, tudo bem caseiro e de maneira inicial. Em outra ocasião, o acolhido trouxe um batom que quando abria era um *pen drive*, disse que ele mesmo criou para não ser roubado por estar com um *pen drive*. Também, antes do atendimento, A trouxe documentos em *word* em um *pen drive* onde ele mostrava uma empresa fictícia criada por ele. Essa empresa era um hotel em que tinham as normas de funcionamento, as normas de trabalho e logo da empresa.

Outras habilidades também foram percebidas durante o atendimento, por exemplo, o acolhido após a tentativa de criar um jogo no *Scratch*, trouxe um dia ao atendimento um *site* que ele havia descoberto onde se criava um jogo *on-line* e depois poderia baixar e jogar. A plataforma era de uso mais simples que o *Scratch*, mas nela poderia criar jogos no estilo do *Super Mario World*, o que impressionou a pesquisadora

foi a facilidade com que ele iniciou a criação de um jogo durante o atendimento e como explicou sua criação de maneira fácil e rápida. A, também trouxe a criação de uma página no *facebook* ligada a um *site* de uma empresa fictícia que havia criado com seu irmão e colegas de acolhimento. Na página somente havia eles e no *site* estavam começando a criar um roteiro para a empresa e divulgação. No seu canal do *youtube* passou a divulgar vídeos da tela do seu computador, em que ensinava a criar jogos e outras funções do computador. Ele havia descoberto o modo Gravar Tela, e assim ele ia gravando a tela do seu computador enquanto explicava o que estava fazendo.

Pode-se perceber no aluno uma grande propensão para a área da arte, criatividade e informática, tanto pelos conhecimentos já trazidos anteriormente, quanto pela observação da pesquisadora no dia a dia do atendimento. Pode-se notar uma propensão do aluno para as áreas de interesse sinalizadas e interesse em desenvolver áreas distintas. O descobrimento do interesse do acolhido, apesar de ter sido sinalizado inicialmente, foi por meio da vivência com ele, das oportunidades oferecidas e dos diálogos e atividades propostas. O acolhido demonstrou interesse em continuar determinadas atividades e parar outras, além de ter diversos tipos de interesses ao mesmo tempo, cabendo a pesquisadora a direção do atendimento para que fluísse dentro de uma linha em que ambos caminhassem seguros.

A pesquisadora tinha um princípio estabelecido, que era trabalhar com os interesses dele e fazer do atendimento o mais dinâmico possível para que A mantivesse o interesse pelos meses em que se deu o atendimento. Pontua-se que essa foi uma direção acertada, pois ao parar algo que o acolhido não estava gostando e mudar a direção para ao que ele se interessasse percebeu-se o quanto o acolhido pôde evoluir no atendimento.

As dificuldades encontradas no processo do atendimento foram muitas, primeiro que não haviam muitas diretrizes de como iniciar um atendimento que não fosse em uma sala de recurso multifuncional. Também ocorreram dificuldades com a sala disponibilizada pela escola, pois, onde estavam dispostos os computadores não havia lugar para trabalhar com a mesa, lápis e papel, por exemplo, pois era a sala da coordenadora, ficando limitado a um canto da sala.

Pensando nas barreiras encontradas pontua-se a falta de uma sala com computador, *internet*, lousa, mesa, papel, materiais de desenho, materiais lúdicos para a criação, canetas e materiais pedagógicos para além da caixa de lápis de cor de 12 cores, lápis, borracha e tesoura disponibilizados, enfim uma sala para dar espaço ao

desenvolvimento da arte e da criatividade. Menciona-se, sobretudo, a pandemia da Covid-19, que impediu a realização e finalização das atividades propostas.

b) Plano Individual de Trabalho – Formação do autoconceito positivo

O material “Formação do autoconceito positivo” baseado em Virgolim (2007) era composto por perguntas abertas nos seguintes temas:

1. Identidade, nome e apelidos;
2. Lembranças da infância;
3. Lembranças da escola;
4. O mundo social;
5. Os pais e suas decisões e a felicidade; e
6. Planos.

Identidade, nome e apelidos

A primeira atividade foi sobre a identidade, nome e apelidos. Para isso, haviam quatro atividades abertas, a primeira o aluno teria que desenhar seu nome de maneira criativa, usando cada letra para representar quem ele era. Para cada letra do seu nome, A colocou o seguinte: feliz, animado, gosta de virar estrelinhas, gosta de jogar vôlei e gosta de fazer ginástica.

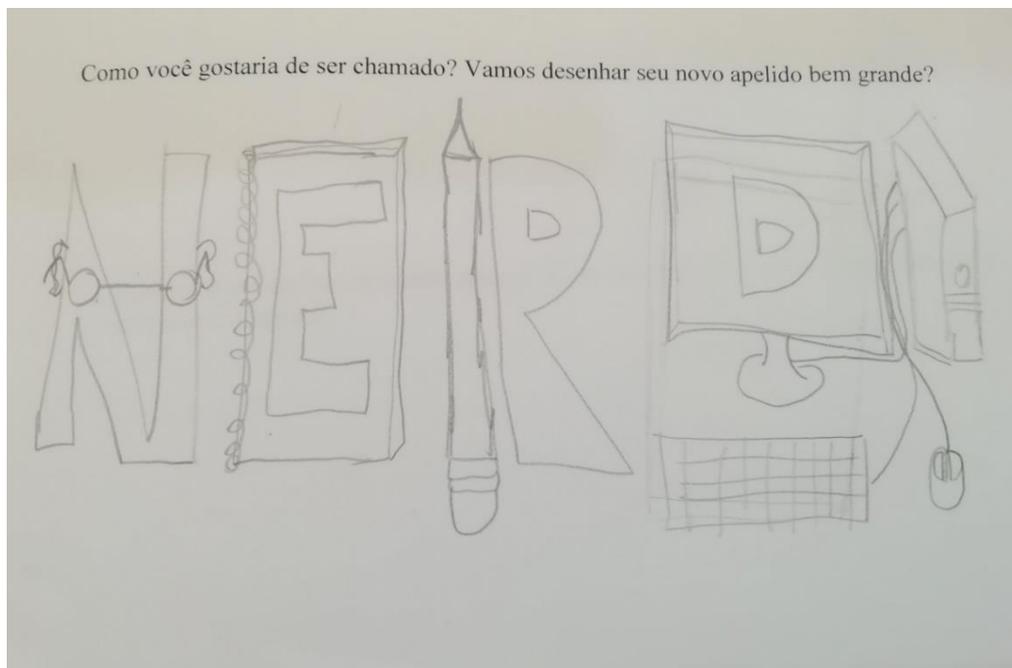
Na segunda atividade A teria que usar a técnica de traços de sua personalidade que fossem Positivos, Neutros e Interessantes (PNI). Nesta atividade o aluno colocou como positivo ele ser alegre, divertido e companheiro; como neutro ele viver no mundo da lua e não ser quieto; e como interessante ele passar de ano e ser empático, explicando a pesquisadora que leu que deveria se colocar no lugar do outro.

A terceira atividade consistia em uma pergunta sobre o significado do seu nome e a sugestão da pesquisa caso não soubesse, assim, como ele não sabia, buscou na *internet* e encontrou que seu nome significava campeão e tinha origem no latim e no hebraico. Essas informações o deixaram contente. A última pergunta deste roteiro de identidade era se ele sabia quem deu esse nome a ele e a história do nome na família, na qual ele respondeu não saber e que perguntaria à mãe.

Após, foram apresentadas três perguntas relacionadas a apelidos. A primeira pergunta era se tinha apelido, no qual respondeu que tinha o diminutivo do seu nome. A segunda era se gostava desse apelido e se sentia bem com ele, tendo como resposta que

sim. E a terceira pergunta era como ele gostaria de ser chamado, pedindo que desenhasse seu novo apelido, no qual elegeu *Nerd*, como a Figura 13 demonstra:

Figura 13. Desenho apelido



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Acerca do trabalho com o nome, Freire (2017) pontua que quando a criança nasce ela recebe um nome e com ele a impressão, marca ou registro de parte de sua história de vida, que também continuará sendo transmitida aos seus descendentes. Desta forma a criança já nasce pertencendo a um contexto histórico, sendo personagem e autora, à medida que vai construindo a sua trajetória pessoal e social. Ainda, para a citada autora, o nome próprio representa civil e socialmente, sendo que contribui para a individualização da criança, enquanto sujeito que já nasce 'social', também determinada pela cultura. Com a determinação de seu nome, a criança vai se constituindo como única, apreendendo e produzindo cultura para que consiga exercer a cidadania de maneira que lhe seja singular. O item seguinte apresenta as lembranças da infância de A.

Lembranças da infância

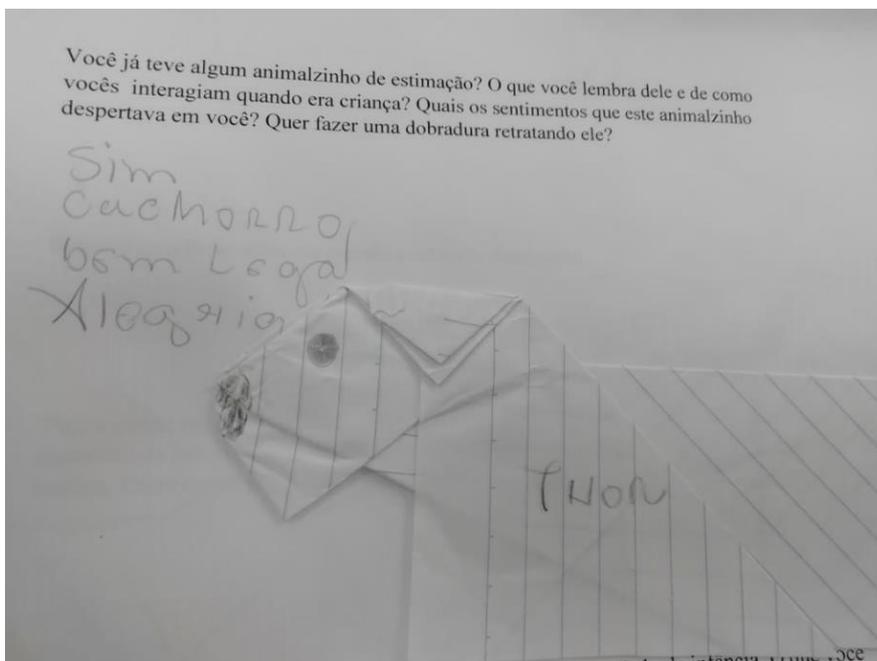
No atendimento subsequente foram apresentadas oito perguntas com o tema lembranças da infância. A primeira pergunta se relacionava ao brinquedo favorito quando era menor, no qual respondeu boneco e a segunda era sobre seu brinquedo favorito agora,

respondendo ser o boneco do homem de ferro. A terceira pergunta se relacionava a seus jogos preferidos e as lembranças que lhe traziam, A. respondeu que era subir nas coisas e que as lembranças eram boas.

Quanto às perguntas quatro e cinco, A. não quis responder. A quarta pergunta era como seus pais o descreviam enquanto criança, o que lembrava a respeito, o que diziam dele e o que eles dizem agora. A quinta pergunta era qual era seu apelido quando menor, como se sentia em relação a ele e como se sente agora. A pesquisadora notou desconforto do aluno quando leu a questão quatro e cinco, ficando um pouco irritado e dizendo não saber ou não lembrar, então não o forçou e disse se gostaria de prosseguir ou deixar para outro dia, então, ele pediu para parar e prosseguiu-se com as outras perguntas no próximo atendimento.

A sexta pergunta pedia que contasse um natal ou aniversário marcante, como foi e como se sentiu, A. respondeu que teve um natal em uma instituição filantrópica que foi muito bom, pois tinha peru, frango assado e uva, além de ter recebido de presente um boneco. A sétima pergunta se relacionava a animal de estimação, se lembrava características dele e que sentimento lhe trazia, pedindo para fazer uma dobradura retratando-o, ilustrado na Figura 14.

Figura 14. Dobradura de cachorro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A oitava pergunta foi para que contasse de alguma pessoa que foi importante na sua infância e o que lembrava desse relacionamento, A. respondeu que foi a mãe, que o ajudava a entender a realidade. A partir dessa resposta, a pesquisadora percebeu uma pequena abertura do aluno para falar mais de si mesmo, talvez por já estar se sentindo mais confiante no atendimento.

Os autores Fernandes e Park (2006) pontuam que o processo de esquecimento produz o deixar de existir, enquanto que a lembrança carrega o potencial da existência. Definindo que somos quem somos por causa daquilo de que lembramos; assim as lembranças conferem identidade e permitem ser reconhecido por um outro. Também, pontuam que a criança pode fazer seletividade do que quer lembrar ou esquecer devido a impossibilidade de armazenagem total e a necessidade de bloquear a enxurrada de informação que receberam. E por fim, em sua pesquisa perceberam que o esquecimento não ocorre apenas em relação a coisas ruins e as que provocam dores, mas que também pode-se esquecer do que foi bom.

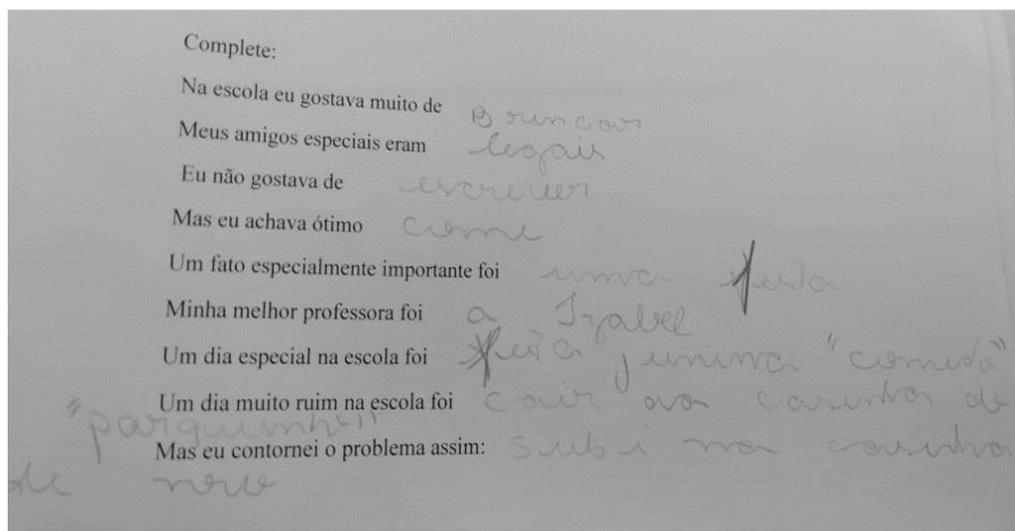
As lembranças da escola estão abordadas no item seguinte.

Lembranças da escola

Este tópico estava composto por cinco perguntas relacionadas a lembranças da escola. A primeira pergunta era se ele lembrava-se das escolas que passou e o que havia de especial nelas, respondendo que lembrava de amigos, por serem muito legais. A segunda pergunta era se lembrava da primeira professora, como era a sua relação com ela, A. respondeu que lembrava, ela era muito legal e tinha bom relacionamento com ela. A terceira era uma atividade para escrever com a mão não dominante algo sobre sua primeira professora, A. escreveu com a mão esquerda com grande facilidade a frase, ela é muito legal.

A quarta atividade era para fazer um desenho sobre um lugar na escola que gostava e sobre como se sentia nesse lugar, A. desenhou o parquinho e escreveu que se sentia livre. Por fim, a sexta atividade era de completar, as respostas estão na Figura 15 abaixo.

Figura 15. Recordações da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Um fato curioso das respostas obtidas pelo aluno foi que cita duas vezes comida, tanto na frase o que achava ótimo, quanto em um dia especial na escola, colocando entre aspas. Também, na atividade anterior sobre a infância havia citado um natal em que a comida havia sido especial para ele. Assim, foi perguntado a ele como era sua alimentação na instituição de acolhimento, dizendo que comia muito bem, mas que nem sempre foi assim. Levantou-se nesse momento a hipótese que em algum momento de sua vida ou em vários, o aluno não teve a necessidade alimentar completamente satisfeita.

Vale mencionar sobre um dia ruim de A. na escola, quando caiu da casinha no parquinho, e como contornou o problema ao subir na casinha de novo. Isso pode demonstrar resiliência do aluno diante de situações ruins e manejo em saber contorná-las.

Ainda, em relação as memórias e lembranças, Izquierdo (2004) salienta a importância das memórias de infância como um “porto seguro”, buscado recorrentemente em situações voluntárias e involuntárias. Para o citado autor, muitos episódios que acontecem na infância são “episódios-chave” que envolvem os sentidos, as sensações, os afetos e as sensibilidades, sendo que todas esses sentimentos configuram a essência do mundo afetivo, sentimental e cognitivo do sujeito por toda sua vida.

A relação de A. com o mundo social é abordada no próximo item.

Mundo social

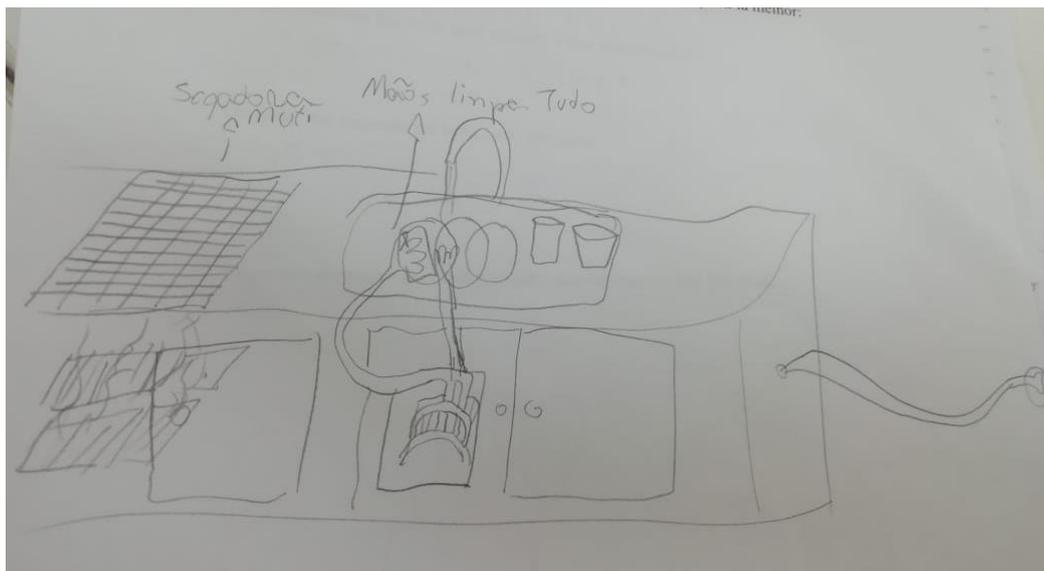
Neste tópico havia dez perguntas direcionadas ao mundo social de A. A primeira se relacionava a uma coisa muito boa sobre ele. A. respondeu ser alegre. A segunda era sobre algo legal sobre sua família, respondeu que eram engraçados. A terceira sobre algo

bom sobre seus amigos, respondeu que eram legais. A quarta sobre algo interessante sobre sua vizinhança, ele respondeu que tem muitos mercados. A quinta foi sobre uma ótima coisa sobre sua cidade, A. respondeu sobre um time de futebol da cidade. A sexta pergunta foi sobre algo interessante no estado que nasceu, respondeu ter muito comércio. A sétima pergunta era sobre algo excelente do país que vive, o aluno respondeu ser um país de várias crenças. E a oitava pergunta era sobre algo ótimo do mundo, sendo que o aluno respondeu ser ótimo e ter vários países.

Alves (2017) pontua que é importante trabalhar com as relações sociais na infância, pois é a partir dessas relações que estabelecem com os companheiros e com os adultos que as crianças pequenas geram a sua compreensão do mundo social, pontuando ainda o quão essencial são essas relações para que as crianças comecem a perceber o mundo que as rodeia e, conseqüentemente, a construir relações, compreendendo as ações dos outros.

A nona e décima perguntas tinham um enfoque diferente, pois estavam relacionadas a invenções, se fosse inventor o que inventaria e respondeu uma máquina de lavar louça, sendo que isto mudaria o mundo na visão de A., já que lavar louça é chato, entediante e dá preguiça. A próxima atividade era para desenhar sua invenção e explicar como era. O aluno desenhou uma lava-louças com mãos e uma secadora de louças ao lado, como pode ser visto na Figura 16.

Figura 16. Invenção da máquina de lavar louças



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após o desenho e de ouvir a explicação do aluno sobre como funcionaria sua invenção, a pesquisadora perguntou se ele sabia que já existia essa invenção, A. disse que não, então a pesquisadora buscou no *google* uma máquina de lavar louça e o mostrou. Ele não entendeu como ela lavava sem ter mãos, então buscou-se a descrição de uma lava louças à venda e como ela funcionava. Mesmo assim, o aluno achou muito estranho lavar apenas com água quente e sabão como dizia a instrução, e buscou-se no *youtube* uma máquina de lavar louças funcionando. A partir do vídeo ele entendeu e disse que essa invenção estava mais fácil do que a dele.

Vale mencionar que o aluno começou a contar à pesquisadora que gostava de inventar, que havia criado uma empresa do ramo de hotéis chamada *Angels* Hotelaria e que já tinha o logo da empresa, contrato de trabalho dos funcionários e normas da empresa escritas. A pesquisadora ficou curiosa e pediu para ver. A surpresa foi quando ele abriu seu *pen drive* e mostrou vários documentos com marca d'água da empresa e até um cartão visita para a divulgação.

Em relação à criação da máquina de lavar louça e do hotel pelo acolhido A, cabe ressaltar a criatividade envolvida nesses processos. Para Fleith e Alencar (2005), não existe uma definição consensual de criatividade, sendo que processo criativo pode envolver uma maneira original de produção de ideias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma ideia já existente. Para além disso, enfatizam o papel do ambiente na promoção ou inibição de habilidades criativas, sendo a criatividade, resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos ou instituições sociais.

As repostas de A. sobre seus pais e suas decisões estão contidas a seguir.

Os pais, suas decisões e a felicidade

Neste tópico foram abordadas nove diferentes atividades relacionadas aos pais, suas decisões e a felicidade. A primeira atividade era de leitura e discussão de um quadro onde dizia: Se eu fosse meus pais eu continuaria, deixaria, esqueceria, faria, inventaria, lembraria, mudaria, perdoaria, proibiria, retiraria, trocaria, não continuaria, não deixaria, não esqueceria, não faria, não inventaria, não lembraria, não mudaria, não perdoaria, não proibiria, não retiraria e não trocaria.

Como essa atividade era oral, a pesquisadora pediu para o aluno se imaginar como seus pais, e ele disse que seria sua mãe e pensaria em como faria e não faria se fosse ela. Assim A disse que continuaria lutando pelos filhos, deixaria o passado para trás,

esqueceria a dor, inventaria uma forma de ficarem juntos, mudaria o passado, perdoaria a dor, proibiria sair à noite sozinho, retiraria a maldade e trocaria a vida por eles. E se ele fosse a mãe ele não continuaria a vida como está, não deixaria sofrer, não esqueceria dos filhos, não faria coisas, não inventaria coisas que não existem, não lembraria coisas ruins, não mudaria o amor, não deixaria ninguém chorar, não proibiria pular no sofá, não os (filhos) retiraria dela e não os trocaria.

Essa atividade foi bem profunda, mas nesse momento foi possível perceber o nível de confiança do aluno para com a pesquisadora, e também, como ele tinha um sentimento forte pela mãe, talvez uma esperança de voltar a viver com ela.

O autor Ferreira (2014), pontua que a família está entre as primeiras instituições responsáveis pela socialização da criança, sendo que vivências na fase inicial da vida estão fundamentalmente envolvidas com suas experiências. Também, para o citado autor, o ambiente familiar está entre os principais fatores para o desenvolvimento de atividades cognitivas e não cognitivas das crianças, sendo que, crianças que crescem em ambientes saudáveis tendem a ter um desenvolvimento pleno das suas capacidades. Neste sentido, os conflitos e os problemas intrafamiliares podem gerar certos eventos durante a vida dessas crianças, em que dadas determinadas circunstâncias, o encaminhamento para uma instituição provavelmente se tornaria uma alternativa para a satisfação de certas necessidades e, a maneira como o ambiente familiar se desenvolve pode ser muito influenciada por fatores externos, como pelas características da comunidade ou da região na qual está localizada.

Em relação especificamente ao sentimento de A com sua mãe, os autores Alexandre e Vieira (2004), evidenciam em sua pesquisa a importância do apego, ou seja, da ligação emocional entre o bebê e seu cuidador, para o desenvolvimento saudável da criança. Para os citados autores, um fator importante no comportamento de apego é a intensidade da emoção que o acompanha, sendo que em relação ao apego, se tudo está bem, há satisfação e um senso de segurança, porém, se esta relação está ameaçada, existem ansiedade e angústia. Para além disso, caso ocorra uma ruptura, há dor e depressão e ainda no caso de privação materna, seja este afastamento de ordem física ou emocional, muitas são as consequências, tanto de ordem física quanto intelectual e social, podendo, inclusive, protagonizar o aparecimento de enfermidades físicas e mentais (ALEXANDRE e VIEIRA, 2004).

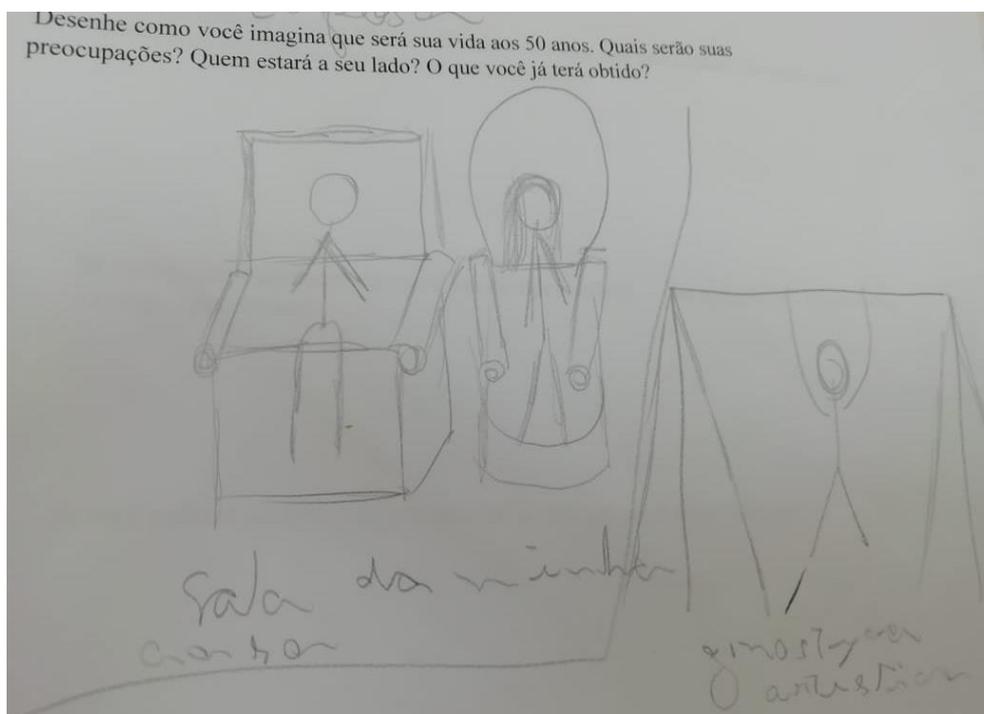
A segunda atividade era para que A. pensasse num momento feliz e respondesse. A. respondeu que foi quando teve a oportunidade de conhecer o pai. A terceira pergunta

era o que mais lhe fez feliz nesse momento, o aluno respondeu que foi ter conhecido o pai. A quarta era sobre como se sentia em lembrar disso, A. respondeu que se sentia bem. A atividade seguinte era para fazer um desenho sobre a felicidade desse momento. A. desenhou balões de coração de cara feliz.

Foi discutido, após tais perguntas, sobre os pais e os irmãos, se eles os conheciam também, já que A. havia dito serem pais distintos. A. disse que não, nenhum irmão conhecia seus pais, apenas ele conheceu porque o pai queria conhece-lo e o procurou, porém, agora não tinha mais tanto contato, mas que gostava dele. Foi questionado de como se sentia em relação a conhecer o pai e os irmãos não, e ele disse se sentir privilegiado.

As atividades de seis a nove estavam mais relacionadas a um futuro feliz. A sexta atividade era para imaginar daqui a dez anos e o que já gostaria de ter realizado, A. respondeu que estaria trabalhando e teria uma casa. A sétima era o que gostaria de ter feito aos 30 anos, A. respondeu que estaria trabalhando, teria sua casa, sua esposa e seus filhos. A oitava atividade era para imaginar sua vida aos 50 anos e desenhar quais seriam suas preocupações, quem estaria do seu lado e o que já teria obtido. Para essa atividade, A. fez o desenho representado na Figura 17.

Figura 17. Acolhido aos 50 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Sobre essa atividade, o aluno explicou estar na sala da casa dele tranquilo com a esposa, porém, continuaria fazendo ginástica artística como os senhores que ele via com o professor H. Foi perguntado a ele que tipo de pessoa ele seria em 10 anos, aos 30 anos e aos 50 anos. Para essa pergunta A. respondeu que se via daqui a 10 anos como jovem e alegre, que aos 30 estaria meio senhor e trabalhando e que aos 50 anos seria um senhor alegre e divertido.

Planos

Nesta última atividade, haviam 8 (oito) perguntas referentes aos seus planos para o futuro. A primeira delas se referia se ele pudesse ser muito talentoso em algo que não é agora, o que escolheria e por que. Para essa pergunta ele respondeu sobre a medicina, porque ela é muito boa, além de conhecer o corpo humano.

A segunda se referia a se ele pudesse ensinar alguma coisa para os outros (um passatempo, um jogo, uma habilidade, um instrumento musical...), qual seria, A respondeu que ensinaria a verdade e a ser verdadeiro. A terceira pergunta era se ele pudesse aprender algo com algum colega o que seria e quem seria esse colega, na qual respondeu que aprenderia melhor a ginástica com seu professor H.

A quarta pergunta era se ele pudesse quebrar algum recorde no mundo, qual seria e por que. O acolhido A respondeu que seria estilista com melhor venda de suas coleções no mundo, porque ele gosta de moda. A quinta pergunta referia se ele pudesse ser qualquer pessoa no mundo, que ele seria e por que, respondeu que seria ele mesmo, pois se acha muito especial.

A sexta pergunta, caso ele pudesse morar em qualquer lugar do mundo onde seria e por que. Sendo que para esta pergunta A respondeu que quer continuar no Brasil pois acha o Brasil um país bem legal, além de ter muita cultura e desenvolvimento. A sétima pergunta foi se ele pudesse escolher o tipo de vida que teria agora, qual seria e por que, cuja resposta foi que seria um atleta juiz, porque ele gosta de julgar as pessoas, além de continuar sendo um atleta de ginástica.

A oitava e última pergunta foi se ele pudesse mudar algum acontecimento da sua vida, o que ele mudaria e por que. Ele disse que não gostaria de ter se separado da irmã, porque eles são muito amigos. Em relação a convivência com os irmãos, ressalta-se que o acolhido A estava na mesma instituição que seu irmão mais velho, sendo que apenas a irmã mais nova estava em outra instituição.

Abaid e Dell'Aglio (2014) revelam que em sua pesquisa, 45,1% dos acolhidos participantes tinham irmãos na mesma instituição, ressaltando que tal medida vai de acordo ao proposto pelo ECA que preconiza a não separação de irmãos, buscando manter e fortalecer os vínculos familiares da criança e do adolescente. Ressaltando que a convivência entre irmãos pode trazer um resgate de sua história e identidade que são essenciais para um bom desenvolvimento do sujeito.

Foi possível perceber nas respostas obtidas de A, traços de sua personalidade como ser verdadeiro, autoestima em relação a si quando se diz especial, além de se auto pontuar como um juiz, ao julgar as pessoas. Tais respostas foram importantes e não coincidentemente dadas ao final, pois demonstram a auto percepção quanto a suas qualidades e defeitos, intenção do uso do instrumento. Desta maneira, é possível perceber também a evolução da confiança em falar de si e de sua família, chegando ao final a mencionar sobre a irmã, fato nunca ocorrido antes.

Desta feita, constata-se que o trabalho com os interesses do aluno deva vir acompanhado de intervenção com os conceitos socioemocionais como o encontrado no material de Virgolim (2007), ao menos com alunos em situação de vulnerabilidade social, como A. foi possível perceber que para além do desenvolvimento do interesse, para que de fato o atendimento ocorresse, foi necessário uma aproximação e confiança.

Em relação a confiança Brino, Guisto e Bannwart (2011), colocam que a existência de fatores de proteção pode amenizar a possibilidade de ocorrência de maus-tratos, mesmo na presença de diversos fatores de risco. O mais importante em relação a esse aspecto é que muitos dos fatores de proteção podem ser promovidos, é possível planejar ações que funcionem como fatores de proteção, e que evitem a ocorrência dos abusos e/ou maus-tratos, constituindo-se como prevenção primária. Além disso, os citados autores pontuam que um dos fatores de proteção que podem auxiliar, são pessoas de confiança, que podem estar na família, escola ou comunidade.

Como mencionado anteriormente por Álvares e Lobato (2013), o processo de institucionalização surge como consequência de eventos traumáticos, que geralmente envolvem abandono, negligência e abusos. Na presente pesquisa pode-se notar que quando a criança ou adolescente de instituições de acolhimento encontra um estabelecimento de relações e de confiança é possível que venha a demonstrar seu potencial. Além de que, uma outra discussão faz-se necessária, que seria a oportunidade de desenvolver a alta capacidade, quando é oferecido a criança e adolescentes meios e oportunidades de aprender e se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi dividida em dois estudos e objetivos distintos: Espanha (Estudo 1) e no Brasil (Estudo 2), sendo que o Estudo 1 teve o objetivo de identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de instituições de acolhimento residencial em uma ilha Canária, na Espanha; caracterizar os acolhidos participantes; e, conhecer como se organiza o atendimento nas instituições de acolhimento residencial, naquela localidade. E, o Estudo 2 teve o objetivo de identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento no interior do estado de São Paulo, nos municípios A e S; demonstrar o perfil dos professores desses alunos por meio da resposta de um questionário; e por fim, atender em forma de enriquecimento o(s) aluno(s) indicado(s) com alta(s) capacidade(s).

Ambos os estudos seguiram uma mesma linha de ação, ou seja, indicar e atender alunos com altas capacidades, sendo que tais objetivos foram concretizados em ambos os estudos. Quanto aos resultados do Estudo 1, pode-se notar um número expressivo de indicações de altas capacidades por parte dos profissionais das instituições, cerca de 3,8% do total de acolhidos, o que está consonância com o esperado para um público com altas capacidade, entre 2 a 10% da população. Também, quanto a esse fato, no Estudo 2, as indicações de altas capacidades dentro do público de acolhidos esteve em 3,3% do total, e a indicação dentro do total de alunos presentes na pesquisa chegou a 1,9% do total, bem próximo ao esperado.

Em relação ao atendimento dos alunos indicados, na Espanha houve a indicação para o programa PIPAC e TAGOROR, programas que já aconteciam em Tenerife há mais de vinte anos, e no Brasil, apesar do fato de não haver um programa para o atendimento, a própria pesquisadora tendo a titulação necessária, elaborou e atuou como professora de atendimento na forma de enriquecimento junto aos interesses do aluno indicado.

Especificamente quanto ao atendimento, ambos os estudos trabalharam com aspectos semelhantes. No programa PIPAC trabalhou-se a parte do cognitivo e socioafetivo com aos acolhidos, e no Brasil a pesquisadora atuou junto a parte cognitiva, criativa, a auto percepção e o conceito positivo.

Ao buscar consonância entre o Estudo 1 realizado na Espanha, em que os profissionais responderam a *Escala*, e o Estudo 2 realizado no Brasil em que responderam ao Guia, pode-se perceber que também houve uma demonstração de quem eram os acolhidos e os profissionais pesquisados. No Estudo 1 a maioria dos acolhidos era

composta por adolescentes com uma pequena predominância para o sexo masculino, ao passo que no Estudo 2 percebeu-se o mesmo índice entre crianças e adolescentes, com uma predominância do sexo feminino. Quanto aos profissionais, no Estudo 1 participaram da pesquisa 22 profissionais, com uma predominância do sexo masculino e com formações de nível superior em sua maioria. Já, os profissionais do Estudo 2, eram 12 profissionais, com incidência do sexo feminino e com formações que variavam do nível médio, técnico a superior.

Porém, alguns resultados foram distintos, vistos serem realizados em contextos diferentes, como por exemplo, no Estudo 1 pode-se aplicar para além da *Escala*, o instrumento MATRICES-TAI e o SENA, que permitiram importantes discussões acerca do público acolhido, suas vulnerabilidades, condições socioemocionais e seus sentimentos interiorizados e exteriorizados.

Especificamente sobre o SENA, foi possível obter dados significativos acerca dos aspectos socioemocionais dos 26 acolhidos. A pergunta mais respondida, por 13 dos 26 acolhidos, apontou que viveram coisas terríveis, e na segunda mais pontuada, 12 deles responderam fazerem uso de drogas quando saem da instituição. As outras questões pontuadas por eles também são alarmantes, pois trazem referências a problemas em casa, pensamentos estranhos, desconfianças, sentimentos ruins e de culpa, por exemplo.

No Estudo 1 ocorreu o questionário sobre como se organizavam as instituições de acolhimento naquela localidade e foi desnecessário ser replicado no Brasil. A título de comparação com o sistema brasileiro, as instituições de acolhimento são semelhantes a uma residência, atendendo até 20 crianças ou adolescentes, diferente do contexto de Tenerife, onde as instituições podem atender até 8 (oito) crianças ou adolescentes. Quanto ao profissional ou educador que seria responsável por essas crianças ou adolescentes na instituição em Tenerife a grande maioria possuía formação superior ou técnica na área de atuação, além de serem contratos por concursos ou editais emergenciais que abrem conforme a demanda. No Brasil não há uma obrigatoriedade de formação para os profissionais.

De maneira geral, pode-se observar que dos 280 supervisionados pelo IASS, mais da metade (156) corresponde aos participantes da pesquisa. Também, a grande maioria dos participantes foi adolescentes, o que vai ao encontro aos 70% de adolescentes encontrados nas instituições de acolhimento espanholas supervisionadas pelo IASS.

Por outro lado, no Estudo 2 viu-se a necessidade de aprofundar no perfil do professor, percebendo sexo, idade, formação, condições de trabalho e conhecimentos

anteriores sobre as altas capacidades, já que todo esse contexto pode influenciar na indicação do professor de um aluno com altas capacidades. Esse estudo do perfil demonstrou um professor em sua maioria do sexo feminino e com faixa etária entre 41 a 51 anos ou mais, formados em Letras (Português/Inglês), Matemática e Educação Física. Quanto a outras formações, 64 professores se especializaram em pós-graduações, sendo que 15 eram em mestrados e 2 em doutorados, destacando-se as áreas da Educação e Letras como as mais procuradas. Em relação à condição de trabalho, pode-se obter de maneira geral que a grande maioria dos professores eram efetivos, atuavam entre 36 a 45 ou mais horas semanais. Sobre os estudos na área da alta capacidade, 68 professores disseram não ter estudado o tema, e em relação a capacitações realizadas, 78 respondentes disseram não ter feito capacitações na área.

A presente pesquisa apresenta limites, pois, o instrumento escolhido MATRICES-TAI não culminou em resultados altos de inteligência, mesmo após a revisão do *Tea ediciones*. Também, a pesquisa realizada nas cidades do interior do Estado de São Paulo obteve uma amostra de 30 acolhidos sendo ela bem menor em comparação a de 156 acolhidos participantes na Espanha, mas se justifica que no Brasil apesar da ampliação da amostra em dois municípios, há uma lei que em cada instituição deva haver no máximo 20 (vinte) acolhidos, além da prioridade de reagrupamento do acolhido no seio familiar, o que acarretou em dificuldades de encontrar uma amostra maior.

Outras dificuldades encontradas no desenvolvimento ao Estudo 2 foram o atraso na autorização da coleta de dados no município S, que demandou em pouco tempo para a coleta de dados, além de em algumas escolas coincidir com a aplicação de provas de avaliação do governo federal, o que acabou não sendo priorizado pelas diretorias e professores a participação na presente pesquisa. Ainda, a pandemia do Covid-19 trouxe dificuldade para a finalização do atendimento do acolhido A, à qual seria a apresentação de seu trabalho a comunidade escolar.

Apesar das limitações e dificuldades encontradas, ressalta-se que a pesquisa cumpriu os objetivos propostos e culminou em importante fonte de informação para aprofundamento e discussões em artigos e pesquisas que possam vir a surgir, pois, como demonstrado nas pesquisas realizadas em bases de dados nacionais e internacionais, o tema de identificação de altas capacidades em instituições de acolhimento ainda não havia sido explorado, o que faz com que a pesquisa seja de extrema importância para a área. É imperioso assinalar que a pesquisa propiciou que durante os anos de 2018/2019/2020

fosse criado um programa de atendimento aos vulneráveis junto ao PIPAC, em Tenerife, chamado CONTIGO.

É importante mencionar que para o IASS, na Espanha, foi encaminhada a lista de nomes dos alunos sinalizados com altas capacidades, via *e-mail*, e os resultados encontrados no Matrices-TAI e SENA, com sugestões de apoio psicológico, educacional e atendimento educacional especializado aos acolhidos com e sem altas capacidades. O mesmo se passou no Brasil, após a indicação de alta capacidade, foi informado às diretorias de ensino, secretarias de educação e instituições de acolhimento sobre a sinalização da alta capacidade, com a recomendação de apoio educacional e de atendimento a suas capacidades em atendimentos educacionais especializados. Especificamente para a instituição do Acolhido A, foi sugerido que o encaminhassem, também, para atendimento multiprofissional, de forma a atender demandas psicológicas e sociais.

Trabalhar com a identificação e atendimento de altas capacidades em público vulnerável, quais sejam: situação de pobreza, em situação de marginalização e/ou em situação de reclusão é em si um grande desafio, porém, como demonstrado nas pesquisas em bases de dados, é possível encontrar nesses meios, pessoas que se destacam por sua capacidade. Para além, o estudo evidencia que no meio vulnerável das instituições de acolhimento, também é possível encontrar sim, crianças e adolescentes com indicadores de alta capacidade.

Espera-se que a presente pesquisa contribua com a área da alta capacidade e da vulnerabilidade social como uma norteadora de futuras ações que sejam direcionadas a esses públicos. Também se espera que haja um olhar para as pessoas com talentos em áreas distintas nos meios vulneráveis, desde que seja dada a elas oportunidades de demonstrar e vivenciar os seus potenciais.

Para finalizar, parafraseando o ex presidente norte americano, John Kennedy: Todos nós temos talentos diferentes, mas todos nós gostaríamos de ter iguais oportunidades para desenvolve-los.

CONCLUSÕES GERAIS

Assim, em razão dos resultados obtidos, pode-se chegar as seguintes conclusões:

1. Aplicou-se a provas de identificação de altas capacidades em 15 centros de acolhimento residencial e participaram da pesquisa 22 educadores. Em relação ao perfil dos 156 acolhidos em Tenerife, houve predominância de adolescentes. Quanto ao sexo está dividido igualmente entre meninos e meninas.

2. No Estudo 1, a *Escala de apreciación para educadores/as*, permitiu identificar 6 (seis) crianças e adolescentes com indicação de altas capacidades em algum domínio de inteligência.

3. Os domínios de inteligência encontrados na identificação realizada do Estudo 1 centraram-se em Inteligência Geral, Verbal e na Criatividade.

4. Se ofereceu atendimento extraescolar a 2 (dois) estudantes para participar do PIPAC e a 7 (sete) no Tagoror, sendo que apenas aceitaram a proposta um menino para o PIPAC e uma adolescente para o Tagoror.

5. O resultado de inteligência superior com o teste MATRICES-TAI, não resultou em alto QI em nenhum avaliado. Porém, um procedimento de avaliação específica para este público pode ser a avaliação dinâmica, que não se pode realizar por problemas logísticos.

6. Os resultados obtidos a partir da aplicação do teste SENA são que 27,2% dos acolhidos apresentaram índice normal/positivo frente a si e seus problemas. 36,2% dos avaliados demonstraram maiores fatores de proteção frente a seus problemas. Em relação aos recursos pessoais, 17 estudantes em acolhimento apresentaram autoestima acima da média populacional e 13 demonstram maior consciência de seus problemas. Por fim, quanto aos itens críticos, 59% dos acolhidos disseram que lhe ocorreu coisas terríveis, 54% quando sai para se divertir usa drogas e 40% fazem coisas que não são completamente legais.

7. Em relação aos resultados do Estudo 2, pode-se notar que o Guia de Observação em Sala de Aula, indicou altas capacidades em 17 alunos e um estudante em acolhimento a partir das respostas dos professores.

8. Os alunos identificados pelos professores demonstraram altas pontuações nos seguintes domínios: Inteligência Geral, Pensamento Profundo, Capacidade Verbal e Socioafetivo.

9. Com o estudante acolhido obteve qualificações altas nos domínios de Inteligência Geral, Verbal e Socioafetivo. Também, recebeu atendimento em forma de

enriquecimento no contra turno escolar, enfocando seus interesses, o cognitivo e o emocional.

10. Ressalta-se que dos 30 acolhidos participantes, apenas um foi indicado com altas capacidades.

11. Sobre o perfil dos acolhidos ficou dividido entre 15 crianças e 15 adolescentes, e quanto ao sexo, houve uma pequena predominância de meninas (17) frente a meninos (13).

12. A formação dos professores do estudo 2 sobre o perfil do professor era de 69% para o sexo feminino e 68,7% com faixa etária entre 41 e 51 anos ou mais, sendo que a maioria é formada em Letras (Português/Inglês), Matemática e Educação Física. Em relação a cursos, informações e formações sobre altas capacidades, a maioria respondeu não ter obtido formações anteriores.

13. Apesar das limitações e dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa, cumpriram-se os objetivos propostos no Estudo 1 e Estudo 2, sendo que a presente pesquisa se tornou importante fonte de informações sobre o tema de altas capacidades e vulnerabilidade social, o que pode nortear futuras pesquisas.

CONCLUSIONES GENERALES

Por lo tanto, debido a los resultados obtenidos, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

1. La prueba para identificar las altas capacidades se aplicó en 15 centros de atención residencial y 22 educadores participaron en la investigación. En cuanto al perfil de los 156 niños acogidos en Tenerife, había un predominio de adolescentes. En cuanto al sexo, se dividió por igual entre chicos y chicas.

2. En el Estudio 1, la Escala de Apreciación para educadores, permitió identificar 6 (seis) niños y adolescentes con indicación de altas capacidades en algún dominio de la inteligencia.

3. Los dominios de inteligencia encontrados en la identificación realizada en el Estudio 1 se centraron en la Inteligencia General, la Inteligencia Verbal y la Creatividad.

4. Se ofreció atención extraescolar a 2 (dos) alumnos para participar en el PIPAC y a 7 (siete) en el Tagoror, siendo que sólo un niño aceptó la propuesta para el PIPAC y un adolescente para el Tagoror.

5. El resultado de mayor inteligencia con el test MATRICES-TAI, no dio lugar a un CI elevado en ninguno de los sujetos evaluados. Sin embargo, un procedimiento de evaluación específico para este público podría ser la evaluación dinámica, que no puede llevarse a cabo por problemas logísticos.

6. Los resultados obtenidos de la aplicación del test SENA son que el 27,2% de los acogidos presentaron un índice normal/positivo frente a sí mismos y sus problemas. El 36,2% de los evaluados demostraron mayores factores de protección en relación con sus problemas. En relación con los recursos personales, 17 alumnos en acogida presentaron una autoestima superior a la media de la población y 13 demostraron una mayor conciencia de sus problemas. Por último, en lo que respecta a los puntos críticos, el 59% de los estudiantes protegidos dijo que les habían pasado cosas terribles, el 54% cuando sale a divertirse consume drogas y el 40% hace cosas que no son del todo legales.

7. En cuanto a los resultados del Estudio 2, se puede señalar que la Guía de Observación del Aula, indicó altas capacidades en 17 alumnos y un alumno en acogida a partir de las respuestas de los profesores.

8. Los estudiantes identificados por los profesores demostraron altas puntuaciones en los siguientes dominios: Inteligencia General, Pensamiento Profundo, Habilidad Verbal y Socioafectivo.

9. Con el alumno de acogida se obtuvieron altas puntuaciones en los dominios de Inteligencia General, Verbal y Socioafectiva. Además, recibió atención en forma de enriquecimiento en el turno extraescolar, centrándose en sus intereses, los cognitivos y los emocionales.

10. Cabe destacar que de los 30 participantes, sólo uno fue señalado con altas capacidades.

11. En cuanto al perfil de los participantes, se dividió entre 15 niños y 15 adolescentes, y en cuanto al sexo, hubo un pequeño predominio de las niñas (17) frente a los niños (13).

12. La formación de los profesores en el estudio 2 sobre el perfil del profesor fue de 69% para el sexo femenino y 68,7% con rango de edad entre 41 y 51 años o más, siendo que la mayoría es graduada en Letras (portugués/inglés), Matemáticas y Educación Física. En relación con los cursos, la información y la formación sobre altas capacidades, la mayoría respondió no haber obtenido formación previa.

13. A pesar de las limitaciones y dificultades encontradas en el desarrollo de la investigación, se cumplieron los objetivos propuestos en el Estudio 1 y el Estudio 2, y esta investigación se ha convertido en una importante fuente de información sobre el tema de las altas capacidades y la vulnerabilidad social, que puede orientar futuras investigaciones.

GENERAL CONCLUSIONS

Thus, in view of the results obtained, the following conclusions can be reached:

1. The test to identify high abilities was applied in 15 residential reception centres and 22 educators participated in the research. Regarding the profile of the 156 fostered children in Tenerife, there was a predominance of adolescents. As for the gender, it is equally divided between boys and girls.

2. In Study 1, the Assessment Scale for educators allowed to identify 6 (six) children and adolescents with indication of high capacities in some domain of intelligence.

3. The domains of intelligence found in the identification carried out in Study 1 were centred in General Intelligence, Verbal Intelligence and Creativity.

4. Out-of-school care was offered to 2 (two) students to participate in PIPAC and to 7 (seven) in Tagoror, being that only one boy accepted the proposal for PIPAC and one teenager for Tagoror.

5. The result of higher intelligence with the MATRICES-TAI test did not result in a high IQ in any of the participants. However, a specific assessment procedure for this audience could be the dynamic assessment, which cannot be carried out due to logistical problems.

6. The results obtained from the application of the SENA test are that 27.2% of the accepted ones presented a normal/positive index in front of themselves and their problems. 36.2% of those evaluated demonstrated greater protection factors in relation to their problems. In relation to personal resources, 17 students in acceptance presented self-esteem above the population average and 13 demonstrated greater awareness of their problems. Finally, as for the critical items, 59% of the students in foster care said that terrible things happened to them, 54% when they go out to have fun use drugs, and 40% do things that are not completely legal.

7. Regarding the results of Study 2, it can be noted that the Classroom Observation Guide, indicated high abilities in 17 students and one student in foster care from the teachers' responses.

8. The students identified by the teachers demonstrated high scores in the following domains; General Intelligence, Deep Thinking, Verbal Ability and Socio Affective.

9. With the foster student obtained high scores in the domains of General Intelligence, Verbal and Socio Affective. Also, he received care in the form of enrichment in the after school shift, focusing on his interests, the cognitive and emotional.

10. It is noteworthy that of the 30 participants, only one was indicated with high abilities.

11. About the profile of the participants, it was divided between 15 children and 15 adolescents, and as for the sex, there was a small predominance of girls (17) in front of boys (13).

12. Regarding the profile of the teachers in study 2, 69% were female and 68.7% were between 41 and 51 years of age or older, with the majority having a degree in Letters (Portuguese/English), Mathematics and Physical Education. In relation to courses, information and training on high abilities, the majority answered not having obtained previous training.

13. Despite the limitations and difficulties encountered in the development of the research, the objectives proposed in Study 1 and Study 2 were met, and this research has become an important source of information on the topic of high abilities and social vulnerability, which can guide future research.

REFERÊNCIAS

ABAID, J. L. W.; DELL'AGLIO, D. D. Exposição a Fatores de Risco de Adolescentes em Acolhimento Institucional no Sul do Brasil. **Interação em Psicologia**. Curitiba: v. 18, n. 1, p. 47-57, jan./abr., 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29331>>. Acesso em: 29 set. 2020.

ADONIS, P. G.; CLAVEL, V. A; BOYANOVA, D. Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. **Revista Estudios Pedagógicos**, XLIII, nº 1, p. 171-191, 2017. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art11.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722007000200018&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 207-217, mai./ago., 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, v. 28, n.1, p. 45-64, 2005. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>>. Acesso em: 21 set. 2020.

ALTOÉ, S. Do internato à prisão: quem são os presidiários egressos de estabelecimentos de assistência à criança e ao adolescente? In: RIZZINI, I. (Ed.), **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, v. 1, p. 213-223, 1993.

ÁLVARES, A. de M.; LOBATO, G. R. Um Estudo Exploratório da Incidência de Sintomas Depressivos em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. **Temas em Psicologia**, vol. 21, nº 1, 151 – 164, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000100011>. Acesso em: 20 set. 2020.

ALVES, M. A. D. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escola) Instituto Superior de Educação e Ciências, 2017. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21858/1/TFM_M%C3%B3nica%20Alves.pdf>. Acesso em 28 set. 2020.

AMBROSE, D. Socioeconomic Inequality and Giftedness: Suppression and Distortion of High Ability. **Roepfer Review**: Vol. 35 Issue 2, p81-92. 12p, 2013. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbk.ull.es/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=86689067&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

ANGST, R. Psicologia e resiliência: Uma revisão de literatura. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20225/19509>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ARTILES, C. *et al.* Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana. **Revista de Psicología y Educación**. Madrid: 8(2), 135-154, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4501549>>. Acesso em: 20 set. 2020.

ASSIS, S. G.; FARIAS, L. O. P. (Org.). **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 224p., 1977.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos. **Revista Aletheia**. Canoas: 23, 75-80, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000200008>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 1 ed., 103p., 2015.

BECKER, M. A. A. É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação**, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR - Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BECKER, M. A. A. É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 689-698, set./dez., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14321/pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BERGER, M. V. B. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: a formação do educador e o acompanhamento dos abrigos. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.18, p. 170 - 185, jun. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art17_18.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019

BOECHAT, W. Luzes e sombra da alma brasileira, um país em busca de identidade. **A alma brasileira: luzes e sombra**. BOECHAT, W. (Orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 222p. , 2014.

BOLLAND, A. C.; *et al.* Gifted 'in the ' Hood: Gender and Giftedness as Predictors of Social Risk among Low-Income Students. **Exceptionality**: v26, n3, p190-208, 2018. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1170848&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, nov., p. 3–6, 1979. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 5692/71. **Lei de Diretrizes e Bases de 1971**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 06 Jul. 2019.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília: junho de 2009. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf>. Disponível em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto Central, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: 25 anos. Lei nº 8.069/90. Edição comemorativa. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara – (Série obras comemorativas. Homenagem; n. 12, 2015b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/estatuto_crianca/estatuto_crianca_adolescente_25anos_edcomemorativa.pdf>. Acesso em: 01 nov.2020.

BRINO, R. F.; GIUSTO, R. O.; BANNWART, T. H. Combatendo e Prevenindo os Abusos e/ou Maus-tratos Contra Crianças e Adolescentes: O papel da escola. **LAPREV**- Laboratório de Análise e Prevenção da Violência, vol. 1, 2011. Disponível

em: <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/apostilas-e-manuais/apostila_laprev_rachel.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

CANÁRIAS. **Ley nº 1/1997, de 7 de febrero**, de Atención Integral a los Menores (B.O.C. 23, de 17.2.97). Canárias, 1997. Disponível em: <<https://www.gobiernodecanarias.org/libroazul/pdf/24060.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CANÁRIAS. **Decreto nº 40/2000**, de 15 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los centros de atención a menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria. Canárias, 2000. Disponível em: <<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2000/044/004.html>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CANÁRIAS. **Resolución de 21 de diciembre de 2005**, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Canárias, 2005. Disponível em: <<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2006/007/003.html>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CANÁRIAS. **Resolución de 30 de enero de 2008**, de la dirección general de ordenación e innovación educativa, por la que se dictan instrucciones para los centros escolares sobre la atención educativa y la evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en la educación infantil y en la enseñanza básica. Canárias, 2008. Disponível em: <<https://agadix.es/es-es/docs/agadix-resolucion-gobierno-canario.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CANÁRIAS. **ORDEN de 13 de diciembre de 2010**, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Canárias, 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Amanda&Joao/Downloads/boc-a-2010-250-7036.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CANÁRIAS. **Decreto nº 25/2018**, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Canárias, 2018. Disponível em: <<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CANÁRIAS. **Informe sobre la situación de la infancia y familia en Canárias**. Consejería de Políticas Sociales de la comunidad autónoma. [2018?]. Disponível em: <https://www.gobiernodecanarias.org/opencms8/export/sites/politicassociales/infanciayfamilia/.content/PDF/informe_situacion_infancia_familia.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

CANÁRIAS. **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)**. Gobierno de canarias.org. [S.I.] (2019?). Disponível em: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CARDOSO, A. O. G.; BECKER, M. A. A. Identificando Adolescentes de Rua com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 605-614, Out.-Dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400011>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília, Distrito Federal: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkKW1/document/id/1473981>. Acesso em: 23 set. 2020.

CHACÓN, C. S.; et al. **Informe sobre la educación de los superdotados y altas capacidades en España**. Fracaso Escolar a la Excelencia Educativa, por Comunidad Autónoma. Proyecto de la Fundación El Mundo del Superdotado y El Mundo del Superdotado, 2020 [S.I.]. Disponível em: <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/> Acesso em: 03 jul. 2020

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre Superdotação com famílias em Situação Socioeconômica Desfavorecida. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, vol.15, n.1, pp.155-170, Jan-Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**, Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

COLOZIO, A. R. S.; PANIAGUA, B. O.; BORGES, M. A. del R. Respostas educativas de associações e universidades para altas capacidades na Espanha. In: **Livro de Resumos: 3º congresso INTERNACIONAL** promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura “O local e o mundo: Sinergias na era da informação”. Edições ISPGaya: Gaia, 2019. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30058>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COLOZIO, A. R. S.; RANGNI, R. A.; BORGES, M. A. del R. Altas Capacidades e Vulnerabilidade Social: Panorama das Produções Acadêmicas Espanholas. **Revista Sobredotação: ANEIS** - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, vol.16, ed. 2018/19, 2019. Disponível em: <<https://www.aneis.org/revista/>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas**. CNJ.Jus.br. [S.I.]. [2018?]. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/cnca/publico/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento**/ Conselho Nacional de Justiça. Brasília: CNJ, 2020. Disponível

em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/05/relat_diagnosticoSNA2020_25052020.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

CROSS, J. R.; et al. A Comparison of Perceptions of Barriers to Academic Success Among High-Ability Students From High- and Low-Income Groups: Exposing Poverty of a Different Kind. **Gifted Child Quarterly**, Vol. 62, Issue 1, p111-129. 19p, Jan, 2018. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbk.ull.es/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=126762157&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CROSS, T. L.; BURNEY, V. H. High Ability, Rural, and Poor: Lessons from Project Aspire and Implications for School Counselors. **Journal of Secondary Gifted Education**, v16, n4, p148-156, 9 p., Sum, 2005. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbk.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ746038&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as Altas Habilidades**: construindo caminhos. Secretaria da Educação Estudos e Normas Pedagógicas. Centro de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

DELL'AGLIO, D. D. **O processo de Coping, Institucionalização e Eventos de Vida em Crianças e Adolescentes**. 2000. 119f. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2909>>. Acesso em: 01 set. 2020.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**, Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

DELOU, C. M. C. A Formação de Professores para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.) **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 333-345, 2012.

DICIO. **Dicionário online de português**. Dicio.com.br. [S.I.]. 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/oportunidade/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ESPANHA. **Constitución Española**. Sancionada por S. M. el Rey ante Las Cortes el 27 de diciembre de 1978. Espanha, 1978. Disponível em: <<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2019.

ESPANHA. **Real Decreto nº 696/1995**, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Espanha, 1995. Disponível em:

<<https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2019.

ESPAÑA. **Ley Orgánica nº 10/2002**, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. España, 2002. Disponível em: <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10/dof/spa/pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ESPAÑA. **Ley Orgánica nº 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. España, 2006. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.

ESPAÑA. **Ley Orgánica nº 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. España, 2013. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.

FELDHUSEN, J. F. *Talented Identification and Development in Education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning, [p?], 1992.

FELDMAN, M. P. **Comportamento Criminoso**: Uma análise psicológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 452p., 1977.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala Sobre o Clima de Criatividade em Sala de Aula. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Brasília: vol 2,1 nº 01, ,2005.

FERNANDES, R. S.; PARK, M. B. Lembrar-Esquecer: Trabalhando com as memórias infantis. **Caderno Cedes**. Campinas: vol.26, n.68, p.39-59, jan/abr, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n68/a04v26n68.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.

FERREIRA, F. P. M. Crianças e Adolescentes em Abrigos: uma regionalização para Minas Gerais. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: n. 117, p. 142-168, jan./mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

FILHO, G. P. A Identidade do Brasil e do Brasileiro. **Gestão e conhecimento**. Poços de Caldas: v.2, n.2, art.1, mar/jun, 2006. Disponível em: <<http://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/gestaoeconhecimento.htm>>. Acesso em 20 set. 2020.

FORMIGA, N. S.; MELLO, I. Testes Psicológicos e Técnicas Projetivas: uma integração para um desenvolvimento da interação interpretativa indivíduo-psicólogo. **Psicologia**: Ciência e Profissão. Brasília: vol. 20. nº2, junho, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200004>. Acesso em: 01 set. 2020.

FREIRE, P. F. Nome Próprio: mais que uma palavra, uma questão de identidade, de cidadania, de relação afetiva. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, **A criança e o seu nome**: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, V. 1, P13-25, 2017. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 28 set. 2020.

- GALLAGHER, J. J., GALLAGHER, S. A. Teaching the gifted child. **Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 4th ed., 480p. 1994.**
- GAGNÉ, F. Gifts to Talents: the DMGT as a developmental model. In: STERNBERG, R.; DAVIDSON, J. (Org.). **Conceptions of Giftedness.** New York: Cambridge University Press, p. 98-119, 2 ed., 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Amanda&Joao/Downloads/Gagn2005ConceptionsII.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.
- GAGNÉ, F. Building Gifts into Talents: detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, B; STAMBAUGH, T. (Eds.). **Leading Change in Gifted e Education: the festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska.** Prufrock Press: Waco, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Amanda&Joao/Downloads/DMGT2EN2012Overview.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.
- GARCÍA, M. C.; et al. Perfil del Menor en Acogimiento Residencial en Tenerife: estudio de necesidades y propuesta de alternativas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, vol. 3, núm. 1, pp. 203-213, 2006. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314018>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 356p., 1995.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682_por>. Acesso em: 18 set. 2020.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 192p., 4. ed., 2002.
- GOMIDE, P. I. C. **Menor Infrator: A caminho de um novo tempo.** Curitiba: Juruá, 2ªed, 11ª reimpr., 178p., 2012.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver Capacidade e Talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: um programa para a escola.** São Paulo: E.P.U., 2006.
- GUENTHER, Z. C. **Nova Psicologia para a Educação: Educando o ser humano.** Bauru, SP: Canal6, 207p., 2009.
- GUENTHER, Z. C. **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento.** Lavras: Ed. UFLA, 2011.
- GUENTHER, Z. C. **Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: metodologia CEDET, versão 2012.** CEDET, 22p., 2013.

- GUENTHER, Z. C.; FREEMAN, J. **Educando os Mais Capazes: ideias e ações** comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.
- GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.28, n.01, p.237-266, mar, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100011>. Acesso em: 01out. 2019.
- GROSS, M. U. M. Social and emocional issues for exceptionally intellectually gifted students. In: NEIHART, M. et al. (Eds.) **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Washington, DC: Prufock Press, p. 19-32, 2002.
- GRUSEC, J.E.; LYTTON, H. Social development: history, theory and research. **Springer-Verlang**. New York:1988.
- HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11 ed., 2006.102p.
- IGLESIAS, S. C. **El acogimiento residencial en menores: Carencias y propuestas de mejora**. 2019. 56f. Dissertação (Máster Universitário em Psicopedagogía) Universidad de Valladolid, 2019. Disponível em: <<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39295>>. Acesso em 01 ago. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**: São Paulo. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35>>. Acesso em: 15jan. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Projeção da população do Brasil e da Unidades da Federação**. 2017. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso: em 02 jan. 2019.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica**. Censo da Educação Básica. INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- IZQUIERDO, I. **A Arte de Esquecer**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- JACKSON, P. S.; PETERSON, J. S. Depressive Disorder in Highly Gifted Students. **Journal of Secondary Gifted Education**, v.14, p. 175-186, 2003.
- JORDAN, W. J.; PLANK, S. B. Sources of Talent Loss Among High-Achieving Poor Students. **Report No. 23**. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk: Baltimore, MD, 50 pp., 1998. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED424342&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 nov. 2019
- KITANO, M. K.; LEWIS, R. B. Resilience and Coping: implications for gifted children and youth at risk. **Roepfer Review**, v27, n4, p200, 6 pp., Sum, 2005. Disponível em:<<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ726722&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

- KOSHY, V.; et al. Exploring the Views of Parents of High Ability Children Living in Relative Poverty. **Educational Research**, v55, n3, p304-320, 17 p., 2013. Disponível em:
<<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1025217&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência. 2002. 224p.
- LATZ, A. O.; ADAMS, C. M. Critical Differentiation and the Twice Oppressed: social class and giftedness. **Journal for the Education of the Gifted**: v34, n5, p773-789, 17 pp, sep, 2011. Disponível em:
<<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ942094&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 04 nov. 2019.
- LEMONS, A. G. A. et al. Evasão nas Unidades de Acolhimento: Discutindo seus significados. **Psicologia & Sociedade**; 26(3), 594-602, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000300008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 01 set. 2020.
- LOPES, J. F. **Dotação e talento**: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015. Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123729>>. Acesso em: 29 set. 2020.
- MACHADO, C. L.; STOLTZ, T. Arte, Criatividade e Desenvolvimento Socioemocional de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski. **Revista Educação Especial**, v. 30, n.58, mai/ago, 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23030>>. Acesso em: 29 set. 2020.
- MANI, E. M. J.; RANGNI, R. A. Altas Habilidades ou Superdotação na Perspectiva da Imprensa Escrita nos Últimos Cinco Anos. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, p?, São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <
<https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/altas-habilidades-ou-superdotacao-na-perspectiva-da-imprensa-escrita-nos-ultimos-cinco-anos?lang=pt-br>>. Acesso em: 19 set. 2020.
- MANTZICOPOULOS, P. Y. Can the Brigance K & 1 Screen Detect Cognitive/Academic Giftedness When Used with Preschoolers from Economically Disadvantaged Backgrounds? **Roepert Review**, v22, n3, p185-91, abr., 2000. Disponível em:<<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ606614&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 04 nov. 2019.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 5. Ed., 311p., 2003.
- MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. D. Altas Habilidades/Superdotação na Formação de Professores Brasileiros e Portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. **Educação em Revista**:

vol.36, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100206&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#B38>. Acesso em: 18 set. 2020.

MCCLUSKEY, K. W; et al. Lost Prizes: Identifying and developing the talents of marginalized populations. **Outside North America**. Germany: 195p., 2016.

MESSIER, L. P. ; WARD, T. The Coincidence of Depression and High Ability in Delinquent Youth. **Journal of Child & Family Studies**: Vol. 7, Issue 1, p97-105, 9p., 1 Chart., Mar, 1998. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=363684&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MEZZOMO, G. G. O Papel do Professor do Ensino Regular e do Professor Especializado Enquanto Parceiros no Processo de Inclusão do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação na Rede Regular de Ensino. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Orgs). **Altas habilidades Superdotação: Conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 205p., 2011.

MOHER, D. et al. The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses. In: **The PRISMA Statement**. Traduzido por: GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. de S. A.; Retro-traduzido por: EPIDEMIOLOGIA, D. H. Serv. Saúde, 335 Brasília, 24(2): abr-jun, 2015. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/ress/v24n2/2237-9622-ress-24-02-00335.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 12^a ed., 2010.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME.

Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Brasília. Reimpressão, 2014.

Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia: Datos 2015. **Revista informes, estudios e investigación**. Madrid: Boletín número 18, 2017. Disponível em: <<https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/Boletinproteccion18provisionalcorrecto.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MOCELIN, M. R. **Adolescência em Conflito com a Lei ou a Lei em Conflito com a Adolescência: A socioeducação em questão**. Curitiba: Appris, 1^a ed., 110p., 2016.

MOREIRA, L. C.; LIMA, D. M. M. P. Interface entre os NAAH/S e Universidade: Um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 274p., 2012.

MOTA, D. C. G. A., et al. Estresse e Resiliência em Doença de Chagas. **Revista Aletheia**. Canoas, 24, 57-68, dez., 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300006>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NISBETT, R. E.; et al. Intelligence: new findings and theoretical developments. **American Psychologist**. Vol. 67, No. 2, 130–159, february–march, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22233090>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

OLIVEIRA, S. V.; PRÓCHNO, C. C. S. C. A Vinculação Afetiva para Crianças Institucionalizadas à Espera de Adoção. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, 30(1), 62-84, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 ago. 2020.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; CORWITH, S. Poverty, Academic Achievement, and Giftedness: a literature review. **Gifted Child Quarterly**: Vol. 62, Issue 1, p37-55. 19 p, jan, 2018. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=126762155&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 21 out. 2019.

OTTO, P. A. **A Importância do Uso das Tecnologias nas Salas de Aulas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I**. 2016. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação na Cultura Digital) Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 29 set. 2020.

OUROFINO, V. T. A. T. de; FLEITH, D. S; GONÇALVES, F. C. Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. **Psicologia em pesquisa**. UFJF: 5 (01), 28-38, jan./jun, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317463154_Fatores_Associados_a_Baixa_Performance_Academica_de_Alunos_Superdotados>. Acesso em: 29 set. 2020.

PAULA, F. G. D.; CAMARGO, B. P.; LAUSCHNER, C. X. G. S. M. A Importância da Rede Escolar em Curitiba-PR: A luta pela igualdade de direitos para crianças e adolescentes em acolhimento institucional. **18º Redor**. Recife: 24-27, nov. 2014. Disponível em: <<http://paradoxzero.com/zero/redor/wp-content/uploads/2015/04/2142-4509-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Panorama Brasileiro e Espanhol sobre Teses de Doutorado na Área das Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**: Vol. 10, Issue 4, p1151-1164, 14p., out-dez, 2015. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=113812834&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

PEREIRA, P. J. **Adoção: realidades e desafios para um Brasil do século XXI**. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Demografia) Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280648>> Acesso em: 10 jan. 2019.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PLOMIN, R. Genetics and Intelligence. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.). **Handbook of gifted education**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2nd ed., 1997, p. 67- 74.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. de P.; KOLLER; S. H. Famílias em Vulnerabilidade Social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Porto Alegre, v.25, n.3, p. 403-408, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722009000300014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: entre termos e linguagens. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria: v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, ano XXVII, n. 1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamadasuperdotacao.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

RIZZINI, I. *et al.* **Do Confinamento ao Acolhimento** - o cerne da questão: síntese dos dados, desafios e caminhos apontados pela pesquisa. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio; Cnpq/MS, 2008. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/Livros%20e%20Periodicos/Livros%20e%20periodicos%20pg%203/2Do_confinamento%20ao%20acolhimento.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

RODRÍGUEZ, M. A. C. Educación del alumnado con altas capacidades un reto para la sociedad actual. Educación y futuro. **Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas**, nº. 10, págs. 1-10, 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044580>>. Acesso em: 10 set. 2019.

RODRÍGUEZ, C. Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 13 (1), 147–15, 2009. Disponível em: <https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268619902.pdf>. Acesso em: 04 Out 2019.

RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. *et al.* **Programa Integral para Altas Capacidades: “Descubriéndonos”**. Una guía práctica de aplicación. México D.F.: Manual Moderno, 323p., 2015.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasil: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTOS, A. C. R. **O Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes: protege ou viola?** 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5144/1/000436231-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SAVI, A. E. **Abrigo ou Lar?** Um olhar arquitetônico sobre os abrigos de permanência continuada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90914>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SENADO FEDERAL. **Adoção: mudar um destino.** Revista Em discussão! Revista de audiências públicas do Senado Federal. Brasília: Ano 4, nº 15, maio de 2013.

SHARMA, Y. Developing Social Giftedness in Disadvantaged Girls at an Indian School. **Gifted Education International**, v28, n2, p201-214, 14 p, may, 2012. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbk.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ967851&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SIMONETTI, D. C.; ALMEIDA, L. S.; GUENTHER, Z. Identificação de Alunos com Altas Capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, jan./abr., 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1633>>. Acesso em: 29 Mar 2019. Acesso em: 03 out. 2019.

SODRÉ, M. C. Altas Habilidades e Grupos em Situação de Vulnerabilidade. In: RANGNI, R. A. (Org.). **Altas Habilidades: Sugestões para pesquisadores e educadores.** São Carlos: EdUFSCar, 2019. 240p.

SOUZA, A. R. **Formação de Pedagogos para a Atuação com Pessoas Dotadas e Talentosas.** 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8785/DissARS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os Trabalhadores Docentes da Educação Básica no Brasil em uma Leitura Possível das Políticas Educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650689>>. Acesso em: 18 set. 2020.

SOUZA, A. R.; TASSINARI, A. Altas Habilidades/Superdotação em Grupos de Vulnerabilidade Social: levantamento em bases de dados brasileira. In: **Anais do seminário de altas habilidades**, 2. Mostra do grupo de pesquisa para o desenvolvimento do potencial humano, p.47-60, São Carlos: UFSCar, 2017. Disponível em: <<http://anaisseminarioaltashabilidadesufscar.blogspot.com/p/edicao-atual-como-citar-seminario-de.html>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

TORRANO, D. H.; SÁNCHEZ, M. G. El Estudio de la Alta Capacidad Intelectual en España: análisis de la situación actual. **Revista de Educación**, 364. Abril-junio, pp.

251-272, 2014. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-estudio-de-la-alta-capacidad-intelectual-en-espana-analisis-de-la-situacion-actual/investigacion-educativa/16368>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VELOSO, L. F. **Como Crianças e Adolescentes Adotivos são Vistos pela Escola**. Curitiba: Appris, 1ª ed., 169p., 2015.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos Qualitativos na Identificação das Altas Habilidades/Superdotação. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, p.205., 2011.

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 449p., 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

WILKINS, C.; *et al.* How Prepared Are Subgroups of Texas Students for College-Level Reading: Applying a Lexile[R]-Based Approach. **REL Technical Brief**. REL 2012-No. 018. Regional Educational Laboratory Southwest, 51 pp., 2012. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED528970&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 288p., 1998.

YALUMA, C. B.; TYNER, A.; THOMAS B. F. I. Is There a Gifted Gap? Gifted Education in High-Poverty Schools. **Thomas B. Fordham Institute**, 123 pp, 2018. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED592389&lang=es&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

ANEXOS

ANEXO A - Folha de Observação Direta em Sala de Aula (Guenther et al., 2013)

Nome da escola:.....

Nome:..... Ano (Série):.....

Disciplina(s) que ministra.....

Nº de alunos: Turno:..... Data:

Anotar o nome de dois alunos da sala, que mais se sobressaem por:

Nº	Indicadores observados	Nome	Nome
1.	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências		
2.	Melhor produção em linguagem, comunicação e expressão		
3.	Melhor produção em artes e educação artística		
4.	Maior facilidade e rapidez em aprender		
5.	Boa presença em atividades regulares e extraclasse		
6.	Maior capacidade de concentração e atenção		
7.	Interesse em livros, literatura, poesias		
8.	Senso crítico, autocrítica realista		
9.	Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo		
10.	Segurança e autoconfiança em situações de grupo		
11.	Seguro tem confiança em si		
12.	Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental		
13.	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas		
14.	Maior rapidez de pensamento e ação		
15.	Liderança, capacidade de organizar o grupo		
16.	Boa organização mental e visão do todo		
17.	Capaz de passar energia e motivação ao grupo		
18.	Mais original, autêntico, fluente em ideias e ações		
19.	Capacidade de pensar e tirar conclusão		
20.	Boa capacidade de comunicação e persuasão		
21.	Atenção focada na busca de solução		
22.	Participa em tudo o que a turma faz		
23.	Capacidade de pensar e agir por intuição		
24.	Mais atento, perspicaz e observador		
25.	Preocupado com o bem-estar do outro		
26.	Bom acervo de conhecimento e informação		
27.	Ser presente em atividades na escola e comunidade		
28.	Ações e ideias inesperadas e pertinentes		
29.	Maior autonomia e iniciativa		
30.	Sensível e bondoso com os colegas		
31.	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz		

2. Existe alguém em sua turma com outros talentos especiais? Quem?

Como se manifesta o seu talento? (Anexar material que julgar pertinente)

3. Comentários e observações que deseja fazer. (Anexar folhas se desejar)

Muito obrigada. Amanda Rodrigues de Souza Colozio

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ao professor e ou educador:

Eu, Amanda Rodrigues de Souza Colozio, RG: XX.XXX.XXX-X, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos solicita informo que estou realizando um trabalho de pesquisa intitulado “**Verificação de altas capacidades em crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil e na Espanha**”, sob a orientação da Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni.

Desta forma, foi definido como objetivo principal: identificar indicadores de altas capacidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento no interior do estado de São Paulo e em Tenerife na Espanha. Como específicos: atender em forma de enriquecimento aos indicados; caracterizar os professores dos alunos indicados no interior do estado de São Paulo; e conhecer como se organiza o atendimento nos institutos de acolhimento residencial, na Espanha.

A fim de que essa pesquisa se realize, convido-o para participar deste estudo. Gostaria de esclarecer que sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a USFSCar ou qualquer outra instituição envolvida.

Os riscos relacionados que ocasionalmente podem se manifestar são: não se sentir à vontade em participar em atividades propostas, sentir-se desconfortável sobre as questões dos questionários propostos pela pesquisadora, ou mesmo, não saber respondê-las. Entretanto, os procedimentos da pesquisa serão conduzidos de forma a minimizar o desconforto dos participantes.

As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade. Informa-se, ainda, que você, participante, não terá nenhum custo nem compensação financeira ao participar da pesquisa.

Os resultados esperados com a pesquisa propiciarão contribuição para a área de altas capacidades. Os participantes receberão uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constará o endereço e telefone do pesquisador e, poderão solicitar esclarecimentos adicionais.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa pode ser dirigida à pesquisadora ou a sua orientadora para maiores esclarecimentos a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa. Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Eu, _____ (Telefone: _____) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados apresentados poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo dos participantes. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 33519706 / 33066464 . Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “Verificação de alto potencial em crianças e adolescentes em situação de acolhimento” e tem como objetivo caracterizar o professor dos alunos provenientes de instituições de acolhimento, bem como conhecer o *feedback* para a formação de professores para as altas habilidades apresentado aos professores.
Elaborado por Amanda Rodrigues de Souza Colozio

Perfil profissional de professores

Nome: _____

Idade: () 21 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos

() 46 a 50 anos () 51 anos ou mais

Sexo: () Masculino () Feminino

Formação:

Graduação – Qual? _____

Instituição: _____ Início - _____ Término - _____

Especialização - Qual? _____

Instituição: _____ Início - _____ Término - _____

Mestrado – Área: _____

Instituição: _____ Início - _____ Término - _____

Doutorado – Área: _____

Instituição: _____ Início - _____ Término - _____

Outras formações – Área: _____

Instituição: _____ Início - _____ Término - _____

1. Você é professor(a): () Efetivo () Contratado

2. Há quanto tempo atua como professor? _____

3. Quantas horas semanais você trabalha? _____

4. Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

5. Em quantas escolas trabalha? _____

6. É professor(a) dos(as) alunos(as) indicados(as) desta escola desde o começo do ano de 2019?

sim não

Caso não, você está:

Substituindo por poucos dias o(a) professor(a) regente

Substituindo o(a) professor(a) regente há pelo menos 1 mês

Substituindo o(a) professor(a) regente por mais de 2 meses

7. Caso seja professor(a) de PEB II, quais disciplinas ministra nessa escola?

8. Você já teve oportunidade de estudar conteúdos da área das altas habilidades ou superdotação anteriormente?

Sim Não

Em caso afirmativo, esses conhecimentos vieram:

Da minha graduação

Da pós-graduação

Das leituras, vídeos, TV ou informações que obtive anteriormente

De vivências com pessoas com altas habilidades ou superdotação

De alunos que demonstraram ter altas habilidades ou superdotação em minha sala anteriormente

De uma vivência pessoal em minha casa ou com pessoas conhecidas que demonstraram ter altas habilidades ou superdotação

Nenhuma das anteriores. Qual? _____

9. Já teve alguma formação na área de altas habilidades ou superdotação anteriormente?

Sim Não

Em caso afirmativo, como foi essa formação.

Agradeço sua participação

Atenciosamente, Amanda Rodrigues de Souza Colozio

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA

Autorização de pesquisa
São Carlos, agosto de 2019.

A _____
Ref. Solicitação de autorização de pesquisa

A pesquisadora Amanda Rodrigues de Souza Colozio, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos solicita a essa secretaria-diretoria autorização para desenvolver sua pesquisa intitulada **“Verificação de alto potencial em crianças e adolescentes em situação de acolhimento”** sob a orientação da Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, que tem o objetivo principal identificar indicadores de dotação e talento em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento do interior do estado de São Paulo e oferecer enriquecimento curricular aos indicados. Como objetivos específicos: conhecer quais são as concepções dos professores, profissionais e coordenador (es) das Instituições de Acolhimento pesquisadas frente à dotação e talento dos alunos indicados e conhecer as concepções sobre a dotação e talento dos professores das escolas em que os alunos acolhidos estão matriculados.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, com número de CAEE 74966417.8.0000.5504. Assim, solicito aos professores das escolas que recebem os alunos de acolhimento institucional das instituições participantes, que participem da pesquisa respondendo um Guia de Observação em Sala de Aula, visando indicar possíveis crianças ou adolescentes com dotação e talento.

Atenciosamente,

Amanda Rodrigues de Souza Colozio, (16) 991609623, amandardesouza@hotmail.com.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima, autorizo a realização da pesquisa solicitada. (Assinar e carimbar)

Nome legível_____.

**APÊNDICE. D- Escala de Apreciación para Educadores/as (Adaptado de
Guenther et al., 2013)**

Nombre de la Institución:.....
 Dirección: Teléfono:
 Nombre del Educador/a:.....
 Cargo:.....
 Niños/adolescentes bajo su supervisión (número) Edad/es.....
 Niñas/adolescentes bajo su supervisión (número) Edad/es.....
 Fecha:

A continuación se presenta una lista de preguntas, con el objetivo de señalar el talento entre el alumnado bajo su supervisión. Por favor, indique el nombre de los niños y niñas o adolescentes que más destaquen en cada uno de los aspectos señalados (puede dar cuantos nombres considere para cada pregunta)

1. Quien destaca más en las áreas de matemáticas y ciencia
Respuesta:
2. Quien destaca más en lenguaje, comunicación y expresión
Respuesta:
3. Quien destaca más en arte y educación artística
Respuesta:
4. Quien muestra mayor facilidad y rapidez para aprender
Respuesta:
5. Quien participa de forma activa en actividades regulares y extra escolares
Respuesta:
6. Quien presenta mayor capacidad de concentración y atención
Respuesta:
7. Quien muestra interés por la lectura, literatura, poesía
Respuesta:
8. Quien muestra sentido crítico y autocrítica de forma realista
Respuesta:
9. Quien muestra curiosidad, pregunta, mira, se interesa por todo
Respuesta:
10. Quien muestra seguridad y autoconfianza en situaciones de grupo
Respuesta:
11. Quien muestra seguridad en sí mismo
Respuesta:
12. Quien se muestra perspicaz, con mucha energía mental
Respuesta:
13. Quien presenta sensibilidad en la percepción de colores, sonidos, formas
Respuesta:
14. Quien muestra mayor rapidez de pensamiento y acción
Respuesta:
15. Quien tiene capacidad de liderazgo, capacidad para organizar el grupo
Respuesta:
16. Quien presenta buena organización mental y visión de conjunto
Respuesta:
17. Quien es capaz de transmitir energía y motivación al grupo

Respuesta:

18. Quien es más original, y muestra fluidez y flexibilidad en ideas y acciones

Respuesta:

19. Quien es capaz de pensar y sacar conclusiones originales

Respuesta:

20. Quien presenta buena capacidad de comunicación y persuasión

Respuesta:

21. Quien tiene atención centrada en la búsqueda de soluciones

Respuesta:

22. Quien participa en todo lo que la institución promueve

Respuesta:

23. Quien tiene capacidad de pensar y actuar por intuición

Respuesta:

24. Quien es más atento, perspicaz y observador

Respuesta:

25. Quien se preocupa por el bienestar del otro

Respuesta:

26. Quien tiene un amplio conocimiento general

Respuesta:

27. Quien está presente en actividades en la institución y comunidad

Respuesta:

28. Quien tiene acciones e ideas inesperadas y pertinentes

Respuesta:

29. Quien presenta mayor autonomía e iniciativa

Respuesta:

30. Quien es sensible y bondadoso con sus pares

Respuesta:

31. Quien muestra persistencia en la tarea, compromiso, llega al final de lo que hace

Respuesta:

2. ¿Hay alguien en su institución con otros talentos especiales? ¿Quién/es?

¿Cómo se manifiesta su talento? (Adjuntar material que considere pertinente)

3. Comentarios y observaciones que desee hacer. (Adjuntar información adicional si lo desea)

¡Gracias por su participación en nuestra investigación!

APÉNDICE E - Cuestionario sobre la Unidad Orgánica de Infancia y Familia del IASS

Nombre
Cargo
Teléfono
Fecha

1. ¿Cuántas personas trabajan en La Unidad Orgánica de Infancia y Familia del IASS?
2. ¿Cuáles son sus cargos de responsabilidad?
3. ¿Cuántos centros de acogimiento residencial están bajo la supervisión de La Unidad Orgánica de Infancia y Familia del IASS?
4. ¿Cómo es la estructura de la organización de los centros de acogimiento?
5. ¿Cuántas personas educadoras trabajan en total en los centros? ¿Cuáles son sus profesiones? (Psicólogo, Trabajador Social, Pedagogo...etc.)
6. ¿Cuáles son los requisitos para la contratación de los educadores de estos centros?
¿Es necesario tener alguna titulación específica?
7. ¿Cuántos niños y niñas hay en total en los centros bajo la supervisión del IASS?
¿Cuántos adolescentes chicos y chicas hay?
8. ¿Se puede estimar el tanto por ciento de menores en situación de riesgo y en situación de desamparo?
9. ¿Hay niños o adolescentes en proceso de adopción? ¿Cuántos?
10. ¿Cómo se organiza la vida diaria de estos niños o adolescentes? ¿Tienen actividades extras escolares como música, natación, dibujos, danza u otras?