



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

FLÁVIO RODRIGUES

**ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PERCEPÇÃO DOCENTE NA
IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Uruguaiiana
2026**

FLÁVIO RODRIGUES

**ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PERCEPÇÃO DOCENTE NA
IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências.
Orientador: Profº Dr Vanderlei Folmer
Coorientadora: Profª Drª Aline da Silva Goulart

**Uruguaiiana
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R696a Rodrigues, Flávio
Análise dos Fundamentos Conceituais da Percepção Docente da
Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação
/ Flávio Rodrigues.
280 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,
2026.
"Orientação: Vanderlei Folmer".

1. Percepção Docente. 2. Altas Habilidades. 3.
Superdotação. 4. Semiótica. 5. Educação Inclusiva. I. Título.

FLÁVIO RODRIGUES

**ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PERCEPÇÃO DOCENTE NA
IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências.

Dissertação defendida e aprovada em: 17 de abril, de 2026.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vanderlei Folmer
Orientador
(Unipampa)

Profa. Dra. Silvana Peterini Boeira
(Unipampa)

Prof. Dr. Robson Luiz Puntel
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **VANDERLEI FOLMER, PROFESSOR MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 29/06/2026, às 07:53, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2077439** e o código CRC **A0E448B4**.

Dedico este trabalho a todos docentes que fazem dessa profissão uma forma apaixonante de mudar histórias que mudam o mundo.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Eddy Abreu Guerra (*em memória*), que em 2015, me instigou afirmando: “A psicanálise vê somente aquilo que é negativo na pessoa, mas não só a psicanálise, a educação também”. Essa pesquisa nasce dessa de outras discussões em que o talento se tornou o foco do meu trabalho e estudo. Nesse sentido, focar no talento e estudar o talento, não significa de modo algum deixar de lado os enfrentamentos, ao contrário, é apostar naquilo que tem possibilidade de avançar diante destes enfrentamentos.

Sendo assim, gostaria de agradecer a todos os docentes, que possibilitaram este estudo, das quatro escolas em que foi construído o questionário. Lembrar que sem o acolhimento destes docentes seria impossível obter estes resultados, que me dão a oportunidade de iniciar os estudos no campo das Altas Habilidades/Superdotação no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Agradecer a oportunidade de ler suas percepções e entender suas representações, que em um ato de solidariedade e cooperação, corajosamente, colocaram no papel suas considerações.

Gostaria de agradecer ao Núcleo de Aprendizagens e Pesquisa em Inclusão, o NAPI, que sempre é um lugar de reorganização das ideias sobre a pesquisa, educação e processos inclusivos. Agradecer ao grupo, que em suas vivências e posições diversificadas, tensionam as concepções, possibilitando novos olhares. Sem o grupo seria uma trajetória solitária e isolada e nas palavras de José Pacheco, a educação é solidária e não rima com solidão.

Gostaria de agradecer minha coorientadora Aline Goulart, à qual sou grato pelas contribuições na organização da dissertação. Possibilitou uma escrita mais clara, sendo determinante para que eu pudesse delimitar este trabalho. Sempre solidária e prestativa, com observações importantes para uma escrita acadêmica.

Por fim, meu orientador professor Vanderlei Folmer, em que pude aprender muito, a partir de sua experiência como docente e orientador. Me permitiu experimentar um pouco de sua vivência acadêmica e ensinando novos truques a cachorro velho. Sou grato pela acolhida, desde o dia em que conversamos na rua – Setembrino de Carvalho em 2022 – e depois a acolhida no NAPI. Dizer que sou grato, pela paciência e pela crença que daria certo, pela confiança depositada na pesquisa, já que cachorro de rua, vem com maneiras difíceis de conviver. *Por fim, agradecer minha família, esposa e filhos, e minha mãe que me possibilitou tudo até aqui...*

Está, pois, suficientemente esclarecido que a virtude moral é um meio-termo, e em que sentido devemos entender esta expressão; e que é um meio-termo entre dois vícios, um dos quais envolve excesso e o outro deficiência, e isso porque a sua natureza é visar à mediania nas paixões e nos atos.

Aristóteles

RESUMO

Esta dissertação investiga o papel central do ato de ensinar (*Docens*) como fundamento para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), partindo da observação de uma lacuna significativa entre o potencial identificado informalmente e a subnotificação oficial nas redes de ensino públicas de Uruguaiana/RS. A motivação do estudo reside na necessidade de superar preconceitos sociais e o foco exclusivo nas deficiências, que frequentemente ofuscam talentos no ambiente escolar. O objetivo geral é investigar a percepção docente na identificação de estudantes com AH/SD, enquanto os objetivos específicos buscam verificar os fundamentos conceituais que orientam essa identificação e analisar, a partir da semiótica peirceana, as imagens, ideias e crenças sobre o tema, sistematizando os resultados em artigos científicos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamenta-se na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, na fenomenologia semiótica de Peirce e na teoria do caráter social de Erich Fromm. A revisão bibliográfica organiza-se em quatro eixos: definição de percepção; percepção docente como orientação do caráter social; influência das teorias da inteligência (Spearman, Gardner, Sternberg); e percurso histórico da invisibilidade das AH/SD no Brasil, com ênfase nos modelos de Renzulli e Gagné. A metodologia consistiu em estudo de campo com aplicação de questionário semiestruturado a 13 docentes de uma escola pública de Uruguaiana. Os dados foram analisados à luz da semiótica peirceana, categorizando as percepções em níveis de Primeiridade (Ícone), Secundidade (Índice) e Terceiridade (Símbolo). Os resultados revelam que a percepção docente está fortemente ancorada em uma visão de inteligência geral e psicométrica, predominando conceitos como “facilidade” (9 menções) e “rapidez” (4 menções). As respostas evidenciam três níveis perceptivos: icônico (hiperfoco, criatividade, curiosidade), indício (facilidade, rapidez, domínio em áreas específicas) e simbólico (crenças como “achar que sabe tudo” e “grau de inteligência mais avançada”). Identificou-se uma “paralisia pedagógica” causada pela dependência do laudo clínico para o registro oficial no Censo Escolar, demonstrando que, embora os professores percebam o potencial dos alunos, a falta de fundamentação teórica sólida e a dependência de diagnósticos formais impedem a formalização da identificação e a oferta de enriquecimento curricular. A pesquisa resultou em quatro manuscritos: “*Docens*: o ensino como tecnologia de humanização na orientação docente do caráter social”; “*High tech, high touch*: a legitimidade da escola detentora da técnica e a autorregulação dos usos”; “Cartografias do Invisível: A Identificação das Altas Habilidades/Superdotação nas Políticas Educacionais Brasileiras”; “Percepções docentes: uma análise semiótica na identificação das Altas Habilidades/Superdotação” e “Educação e Cultura Digital: Mediações Entre Tecnologia e Humanização”. O estudo conclui que a identificação de AH/SD deve ser resgatada como uma atribuição do ensino e do fazer pedagógico, defendendo que a compreensão dos fundamentos conceituais da percepção docente é o primeiro passo para uma educação inclusiva que reconheça e potencialize as AH/SD em todos os estudantes. A pesquisa evidencia que o problema da subnotificação não reside na incapacidade docente de identificar traços de altas habilidades, mas na desautorização desse saber-fazer diante da exigência de laudos clínicos, reafirmando a necessidade de fortalecer a autonomia docente, adotar modelos pedagógicos inclusivos e repensar os critérios de identificação no sistema Educacenso.

Palavras-chave: Percepção Docente; Altas Habilidades; Superdotação; Semiótica; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This dissertation investigates the central role of the act of teaching (Docens) as a foundation for the identification of students with Giftedness, starting from the observation of a significant gap between informally identified potential and official underreporting in the public-school systems of Uruguaiiana/RS. The motivation for the study lies in the need to overcome social prejudices and the exclusive focus on disabilities, which often overshadow talents in the school environment. The general objective is to investigate teacher perception in the identification of students with HA/G, while the specific objectives seek to verify the conceptual foundations that guide this identification and to analyze, from the perspective of Peircean semiotics, the images, ideas, and beliefs on the subject, systematizing the results in scientific articles. The research, of qualitative approach and exploratory nature, is grounded in Merleau-Ponty's phenomenology of perception, Peirce's semiotic phenomenology, and Erich Fromm's theory of social character. The bibliographic review is organized into four axes: definition of perception; teacher perception as an orientation of social character; influence of intelligence theories (Spearman, Gardner, Sternberg); and the historical trajectory of the invisibility of Giftedness in Brazil, with emphasis on the models of Renzulli and Gagné. The methodology consisted of a field study with the application of a semi-structured questionnaire to 13 teachers from a public school in Uruguaiiana. The data were analyzed through the lens of Peircean semiotics, categorizing perceptions into levels of Firstness (Icon), Secondness (Index), and Thirdness (Symbol). The results reveal that teacher perception is strongly anchored in a general and psychometric view of intelligence, with concepts such as "ease" (9 mentions) and "speed" (4 mentions) predominating. The responses evidence three perceptual levels: iconic (hyperfocus, creativity, curiosity), indexical (ease, speed, mastery in specific areas), and symbolic (beliefs such as "thinking they know everything" and "a more advanced degree of intelligence"). A "pedagogical paralysis" was identified, caused by dependence on clinical reports for official registration in the School Census, demonstrating that, although teachers perceive students' potential, the lack of solid theoretical foundation and dependence on formal diagnoses prevent the formalization of identification and the provision of curricular enrichment. The research resulted in four manuscripts: "Docens: teaching as a technology of humanization in the teacher's orientation of social character"; "High tech, high touch: the legitimacy of the school as holder of technique and the self-regulation of uses"; "Cartographies of the Invisible: The Identification of High Abilities or Giftedness in Brazilian Educational Policies"; "Teacher perceptions: a semiotic analysis in the identification of High Abilities or Giftedness" and "Education and Digital Culture: Mediations Between Technology and Humanization. The study concludes that the identification of Giftedness must be reclaimed as an attribution of teaching and pedagogical practice, arguing that the understanding of the conceptual foundations of teacher perception is the first step toward an inclusive education that recognizes and enhances Giftedness in all students. The research evidences that the problem of underreporting does not lie in the teachers' inability to identify traits of high abilities, but in the disauthorization of this know-how in the face of the requirement for clinical reports, reaffirming the need to strengthen teacher autonomy, adopt inclusive pedagogical models, and rethink the identification criteria in the Educacenso system.

Keywords: Teacher Perception; High Skills; Giftedness; Semiotics; Inclusive Education.

Lista de figuras

Figura 1: Signo de acordo com Santaella	31
Figura 2: Tela de cadastramento de sala de aula do AEE no Educacenso.	100
Figura 3: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso	101
Figura 4: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso	101
Figura 5: Teoria dos três Anéis	107
Figura 6: Modelo Diferencial de Dotação e Talento (MDDT)	112

Lista de Quadro

Quadro 1: Percepção segundo Peirce	30
Quadro 2: Ícone	32
Quadro 3: Índice	32
Quadro 4: Símbolo	32
Quadro 5: Teoria CHC (Cattell–Horn–Carroll)	58
Quadro 6: Classificação de Quociente de Inteligência.	63
Quadro 7: Questionário	114
Quadro 8: Características dos Níveis Síguicos	116
Quadro 9: Definições dos Níveis Síguicos	117
Quadro 10: Respostas dos docentes às questões 1.1 e 2	118
Quadro 11: Análise Semiótica das respostas dos docentes da escola 4	120
Quadro 12: Análise Semiótica das respostas dos docentes	122

Lista de Tabelas

Tabela 1: Número de alunos Matriculados na Educação Especial por Grau de Ensino e por Tipo de Excepcionalidade - 1996	90
Tabela 2: Número de Alunos Portadores de Necessidades Especiais, Matriculados em Escolas Exclusivamente Especializadas ou em Classes Especiais de Escola Regular, por Tipo de Excepcionalidade - 1998	91
Tabela 3: Número de Matrículas entre 2007 e 2016	92

Lista de abreviaturas e siglas

AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação

PAH/SD: Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação

PEE: Público da Educação Especial

CID: Código Internacional de Doenças

DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

OMS: Organização Mundial de Saúde

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA: Universidade Federal do Pampa

ENPEC: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

TDHA: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CONBRASD: Conselho Brasileiro para Superdotação

SEM: *Schoolwide Enrichment Model* (Modelo de Enriquecimento para toda a Escola)

DMGT: *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (Modelo Diferencial de Dotação e Talento)

MDDT: Modelo Diferencial de Dotação e Talento

OGE: *Opinions about the Gifted and their Education* (Opiniões sobre a dotação e sua educação)

IA: Inteligência Artificial

QI: Quociente de Inteligência

SUMÁRIO

1.	18	
1.1	JUSTIFICATIVA	19
1.1.1	Motivação Pessoal para o este Estudo	22
1.1.2	Meus colegas e minhas impressões sobre potencial humano	23
1.3	27	
1.2	28	
1.3.1	28	
1.3.2	28	
2	28	
2.1	DEFINIÇÃO DE PERCEPÇÃO EM MERLEAU-PONTY E CHARLES PEIRCE	28
2.2	PERCEPÇÃO DOCENTE: AS ORIENTAÇÕES DO CARÁTER SOCIAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL	34
2.2.1	38	
2.2.2	42	
2.2.3	46	
2.2.4	49	
2.2.5	50	
2.2.6	55	
2.2.7	57	
2.3	58	
2.3.1	A percepção docente e a influência das teorias da inteligência na identificação das Altas Habilidade/Superdotação	59
2.3.2	65	
2.4	71	
2.4.1	74	
2.4.2	80	
2.4.3	85	

2.4.4	104	
3	114	
3.1	CENÁRIO E PARTICIPANTES	113
3.2	114	
3.3	115	
3.3.1	115	
3.3.2	116	
3.3.3	116	
4.	118	
4.1	MANUSCRITOS: PRODUÇÕES QUE COMPÕEM A DISSERTAÇÃO	129
4.1.1	132	
4.1.2	Manuscrito 2: <i>High tech, high touch</i> : a legitimidade da escola detentora da técnica e a autorregulação dos usos	165
4.1.3	Manuscrito 3: Cartografias do invisível: a identificação das altas habilidades /superdotação nas políticas educacionais brasileiras	192
4.1.4	Manuscrito 4: Percepções docentes: uma análise semiótica na identificação na identificação das Altas Habilidades/Superdotação	220
4.1.5	Manuscrito 5: Educação e Cultura Digital: Mediações Entre Tecnologia e Humanização	239
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
7.	APÊNDICE	278
ANEXO 1		280

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil”
(Freire, 2015, p. 22)

Ao nos aproximarmos do estudo de uma teoria, surge a questão de seu enraizamento em um campo específico como ponto fundamental. Do mesmo modo, a compreensão de um campo muitas vezes se beneficia do contato com as ideias de seus principais autores, cujas trajetórias iluminam suas contribuições. No âmbito da educação, essa cadeia de interdependências entre o vivido e aquilo que se expressa como autoria e profissão, nos evidencia uma peculiaridade que distingue a docência de outras profissões (Cambi, 2010; Nóvoa, 2017).

Essa peculiaridade está na práxis docente e nos leva a questionar: como estudar a educação sem considerar o papel central do ato de ensinar? O *Docens*¹, ou o ato docente, como campo fundamental se trata do ponto de partida para a compreensão da educação. É a partir dessa ideia inicial que concebemos *Docens* como a essência do ato de educar, indissociável da prática e da percepção docente.

Nesse sentido, estudar o campo das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é, antes de tudo, refletir sobre a práxis docente, ou seja, envolver-se com o estudo do ato de educar (Freire, 2013). Acreditamos que a identificação das AH/SD está profundamente conectada aos processos de ensinar, aprender e avaliar. Dentre esses processos, o ensino, se destaca como parte fundamental, pois, mesmo diante de interferências externas, ele permanece sob controle docente. Diferente do aprender e do avaliar, o ensino não depende de fatores alheios ao saber-fazer pedagógico.

Quando falamos de controle estamos falando de fatores que estão ligados ao formato, ao currículo, à didática e o mais importante, o que orienta esse saber-fazer. Acreditamos que o controle está nos processos formativos e autoformativos que estão fundamentados pela síntese de variados campos que se organizam na experiência formativa de modo geral, aliada ao dia a dia. Fatores determinantes para a melhor identificação de estudantes com AH/SD, diferente do que temos presenciado, em que a prática está sob o controle das áreas da saúde e seus instrumentos de avaliação (Nakano; Negreiros; Fusaro, 2023).

Mesmo sabendo a importância das áreas da saúde de modo geral para estudantes Público da Educação Especial (PEE)², ainda assim vamos defender aqui, a prática pedagógica (Brasil, 2014). Todos esses elementos estão refletidos nas pesquisas sobre AH/SD em Educação Especial (EE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (EI) (Delou et al., 2014; Rechi, Negrini,

¹ De acordo com Silva Martins o termo docente “O vocábulo docente veio do latim *docens, docentis* que era o participio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’. Este verbo veio da raiz indo-européia *dek, dak*, de que dimanam, através de transformações materiais e semânticas, os verbos gregos *dékomai, didásko, dókeo*, com inúmeros derivados. Docente seria aquele que ensina, instrui e informa” (Martins, 2005, p.4).

² A indicação Público da Educação Especial será usada neste texto de acordo com o discutido no: I Congresso Internacional de Educação Especial ocorrido em 2025 na UFSM

2019; Zaia, Nakano, 2019; Oliveira; Rodrigues; Capellini, 2020; Vittorazzi, 2020; Rondini; Martins; Medeiros, 2021). E, de acordo com Freitas (2011), a respeito da relação diagnóstico com a avaliação pedagógica (Brasil, 2014), por vezes encontramos relatórios pedagógicos, que mais parecem laudos da área da saúde.

Nesta dissertação propomos uma revisão que está dividida em quatro eixos. No primeiro eixo, iniciamos com uma reflexão sobre o processo de identificação como uma ação prioritariamente docente, articulando o conceito de *Docens* com os fundamentos da percepção docente, conforme Merleau-Ponty (1999, 2020), Peirce (2005) e Santaella (2021). Segundo eixo explora-se a formação da orientação de caráter social, com base em Fromm (1947) e Funk (2020), considerando a possibilidade de uma estrutura docente compreendida como uma construção ontológica e evolutiva (Harari, 2017; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Schulz; Waldinger, 2023).

A revisão avança para discutir o saber-ser docente, não como dom inato, mas como estrutura (Fromm, 1947) resultante da experiência (Merleau-Ponty, 1999), dos processos formativos e da práxis cotidiana, como nos aponta Nóvoa (2017) e Freire (2014). Também retomamos brevemente a história da educação e sua relação com os campos da saúde (Teixeira, 2019). O terceiro eixo foi revisitado as teorias da inteligência de Spearman (1904), Gardner (2020) e Sternberg (2020) e suas possíveis influências na percepção docente. Por fim, no quarto eixo, abordamos os principais referenciais contemporâneos sobre AH/SD, especialmente Renzulli (2016) e Gagné (1999), cujos conceitos sustentam as análises do estudo.

Assim, a revisão percorre diferentes campos de conhecimentos, costurando aspectos históricos, epistemológicos, antropológicos e políticos, a fim de subsidiar à resposta à pergunta central desta pesquisa: Quais fundamentos conceituais podem ser encontrados nas percepções de docentes de uma escola pública de educação básica do município de Uruguaiana sobre a identificação de estudantes com AH/SD?

A partir da questão acima, o objetivo deste estudo foi investigar a percepção docente na identificação de estudantes com AH/SD. Em que, exploramos pela semiótica peirceana, as possíveis relações entre a identificação e as representações docentes. Dessa maneira procuramos entender melhor as imagens, ideias e crenças sobre o tema.

Para alcançar esses objetivos utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa. Como também, o estudo de campo em nossos procedimentos, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado. A análise de dados, por se tratar de uma investigação sobre a percepção, foi através da semiótica peirceana (Santaella, 2021).

Os resultados encontrados, estão divididos em: percepção inicial, com resultados ao longo de todo o percurso, desde a execução do primeiro questionário; percepção final, isto é, as reformulações da pesquisa e a execução do questionário (Santaella, 2021; Merleau-Ponty, 1999). Obtivemos também como resultados dos estudos realizados para a esta dissertação, cinco manuscritos: quatro aceitos em revistas que contemplam a área do Ensino: dois em processo de edição (*High tech, high touch*: a legitimidade da escola detentora da técnica e a autorregulação dos usos e Educação e Cultura Digital: Mediações Entre Tecnologia e Humanização); dois já publicados (*Docens*: o ensino como tecnologia de humanização na orientação docente do caráter social e Cartografias do invisível: a identificação das altas habilidades /superdotação nas políticas educacionais brasileiras); e um aguardando a avaliação dos pareceristas (Uma Análise Semiótica na Identificação das Altas Habilidades/Superdotação).

1.1 JUSTIFICATIVA

A justificativa deste trabalho se relaciona com minha atuação como docente e psicanalista, bem como com passagens de minha vida pessoal em que conheci pessoas muito talentosas cujos dons (Gagné, 2024), por algum motivo, não eram reconhecidos. Minha indagação residia em como essas pessoas, no lugar de terem seus talentos identificados, eram notadas apenas por suas dificuldades.

Iniciei na docência como professor de Capoeira em 1995. E, desde então, sempre me inclinei a perceber as características potenciais que ainda não estavam consolidadas em meus alunos de Capoeira. Posteriormente, como professor na Educação Especial, observei que o fenômeno se repetia nos estudantes que eram indicados para a Sala de Recursos e para o Atendimento Educacional Especializado.

Na Capoeira, os problemas recaem sobre as atitudes e condutas que ofuscavam os potenciais; na Educação Especial, a deficiência parecia fazer o mesmo com o olhar docente. Na Capoeira, parecia que o racismo estrutural e questões de classe social se alinhavam a qualquer dificuldade que o estudante apresentasse. Posteriormente, na Educação Especial, parecia que qualquer dificuldade era atribuída à deficiência. Outra questão daquela época era: por que os colegas docentes não percebiam o potencial que eu via naqueles estudantes?

A resposta se tornou a cada dia mais complexa do que vincular ao docente de forma direta e irrestrita, como demonstraremos aqui nesta pesquisa. Em muitos momentos, duvidei daqueles talentos; contudo, a manifestação concreta daqueles potenciais me levava a crer novamente. Apostava e a realidade dos talentos se comprovaram no meu fazer cotidiano. Nesse

sentido é que este estudo emerge, da imposição da realidade. De talentos muitas vezes negados ou usados como forma de barganha, tanto na docência da Capoeira quanto na docência na Sala de Recursos.

Diferente de meu projeto, sempre havia a barganha como fator de engajamento aos estudos – para a participação de atividades culturais, esportivas ou passeios deveria ter bom comportamento, boas notas e assiduidade. Nesse cenário, somente era observado aqueles talentos, em que o alto desempenho se apresentava em disciplinas tradicionalmente valorizadas, como é demonstrado na literatura da área sobre os testes psicométricos (Sternberg, 2021; Renzulli, 2016; Pérez; 2004; Gagné, 1999).

Os estudantes com perfis de excelência, estavam imunes a qualquer repreensão. Suas condutas que poderiam ser lapsos de um perfil impecável, em que mesmo o *Bullying*, eram automaticamente esquecidos ou relativizados. Não era o que acontecia com aqueles que tivessem baixo rendimento escolar (Ourofino; Fleith, 2011) ou com algum traço (Freitas, 2011) marcantes de diferença (Pierucci, 2013).

Diferente dessa dinâmica da barganha, o público do projeto eram os estudantes com maior dificuldade, fosse cognitiva ou de conduta. A consequência dessa escolha pedagógica é que era possível constatar que os potenciais se manifestavam durante as atividades propostas, mesmo sem serem o foco principal. Alguns eram ótimos jogadores, outros ótimos em acrobacias, outros letristas, alguns cantores, percussionistas; mas também havia aqueles que se destacavam em áreas como organização, gerenciamento, liderança, entre outras habilidades que não estavam na pauta do ensino da Capoeira, mentes adaptativas (Sternberg, 2021), dotadas e talentosas (Gagné, 2024), mentes sintetizadoras (Gardner, 2020).

Na época, presumia-se que a mudança nas condutas e nas formas de aprendizagem estava ligada à autoestima. Contudo, verificou-se que o ponto crucial residia na falta de oportunidade de expressar aqueles talentos que a Capoeira possibilita; além disso o foco nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, sempre eram potencializados, no lugar de serem contextualizados. A surpresa dos docentes com as mudanças e com os acordos formalizados com os estudantes da Capoeira, gerava surpresa também em nós, já que as mudanças iam além de nossas propostas. Nossa proposta era fazer com que a educação se tornasse uma saída diante de tantas outras propostas negativas que eram apresentadas.

A literatura, assim como os dados oficiais, corrobora essa percepção inicial observada nas duas modalidades de docência, sobre a invisibilidade destes estudantes (Pérez, 2004; Pinheiro, 2019). As pesquisas sobre as AH/SD demonstram que o fenômeno da subnotificação (Oliveira, 2025), que se intensifica nos casos de estudantes produtivos-criativos (Pérez, 2004)

e *underachievement* (Oliveira, Barbosa, 2015; Tentes, Fleith, 2014; Ourofino, Fleith, 2011), como também nos casos de dupla-excepcionalidade (Roama-Alves & Nakano, 2021); como era o caso de nossos alunos da Capoeira e da EE, se revelando não exceção, mas sim como regra.

Todos esses aspectos, além de outras questões, se refletem nos dados oficiais de nosso município, em que se constata a quase inexistência de identificação e registro de estudantes com AH/SD – Uruguaiana, município da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Sendo assim, a percepção inicial deste trabalho aponta que a não identificação desses estudantes está ligada à forma como os docentes os percebem. Diante disso, nosso ponto de partida é: quais fundamentos conceituais orientam as percepções docentes sobre a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

Questão essa, que se formou de uma percepção inicial, que é corroborada pelos dados de baixa notificação nas redes públicas (Municipal, Estadual e Federal) do município de Uruguaiana. Além disso, verifica-se uma baixa frequência de estudos em nível de pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Deixando um vácuo na pesquisa sobre as AH/SD na região do Pampa – Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no primeiro semestre de 2025, apenas dois estudantes com AH/SD foram identificados. Já, a partir dos dados da 10ª Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE), há apenas dois estudantes matriculados no município. No que se refere à rede federal de ensino, a Coordenadoria de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE) informa a inexistência de estudantes oficialmente matriculados com AH/SD. Contudo, nesta instituição, estudantes com indicadores estão sendo acompanhados pelo setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme a Nota Técnica Nº 4 de 2014 (Brasil, 2014).

Quanto aos trabalhos de Pós-Graduação *Lato sensu* (especialização) e *Stricto sensu* (mestrado e doutorado) na UNIPAMPA, há apenas um trabalho de revisão no curso de Especialização em Neurociências Aplicada à Educação (Escobar, 2017). Já no PPGECQVS, não houve trabalhos encontrados no período de 2020 até 2024, no repositório da instituição, em uma busca entre as dissertações e teses. Ainda que os temas dos estudos abordem o ensino do público da EE, os estudantes com AH/SD aparecem apenas como parte do grupo contemplado pela política nacional (Brasil, 2009) e não como foco principal das pesquisas.

Neste cenário, evidencia-se uma lacuna importante tanto no âmbito social, no que tange ao desenvolvimento profissional docente quanto na identificação e encaminhamento de estudantes com indicadores de AH/SD. Assim como, no âmbito acadêmico, em que o foco,

como observado, tanto na trajetória da Capoeira e como da Educação Especial, recai sobre as dificuldades de aprendizagem e as deficiências. Esse fenômeno tem se repetido nos trabalhos acadêmicos sobre o PEE (Brasil, 2009).

As AH/SD, portanto, ainda não constituem uma perspectiva acadêmica a ser explorada pelos pesquisadores de pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* da região do Pampa. Em contraste, é possível observar a elevada quantidade de estudos no PPGEQVS sobre os demais grupos do público da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – especificamente estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com Deficiência (Brasil, 2009). Esses pontos ressaltam a relevância de que este campo de estudo seja proposto com maior frequência, já que a maioria dos trabalhos não abordam este tema.

1.1.1 Motivação Pessoal para o este Estudo

Essa pesquisa surge da dificuldade relatada por uma analisando sobre sua filha. Relatava que sua filha estava muito descontente em ir para escola, apresentando: baixa motivação; interesses em leitura e escrita, para além do ensino em sala de aula; e, que a escola não sabia muito como agir. A conduta da escola foi pedir uma avaliação geral dos conteúdos daquele ano para um possível avanço, conduta essa, que se aproxima da ideia que as AH/SD tenham a ver somente com a inteligência (Warne, 2015).

Contudo, as razões do porquê os potenciais me chamavam tanta atenção e que as AH/SD me geraram tanto interesse, ainda estavam sem uma explicação interna. Até aí eu pensava que fosse uma motivação acadêmica e das experiências repetidas, que me geraram vários questionamentos. Não associava a nada além de preocupações atuais – em psicanálise chamamos de neuroses atuais – que se repetiam, mas que não estavam diretamente ligados a nada tão enraizado – recalamento (Freud, 2021).

Jamais pensei que fossem tão distantes, quanto as minhas memórias, ligadas às minhas vivências do ensino fundamental. Talvez minhas motivações pessoais para este estudo estivessem tão profundamente guardadas que retornavam toda vez que eu estava diante de algum estudante com alto potencial que me remetia aos meus colegas de sala de aula do ensino fundamental, dos distantes anos 80. Colegas, que de certa forma, inconscientemente me acompanharam ao longo da vida, mesmo não estando fisicamente presentes.

1.1.2 Meus colegas e minhas impressões sobre potencial humano

Na antiga quarta série, em 1985, havia três colegas que eu admirava pela inteligência – era como pensava aos 10 anos de idade. Não sabia que a inteligência, não explicava tudo o que estava lá, mas para mim eles brilhavam naquilo que faziam bem. Esse brilho era a capacidade que cada um tinha, essa percepção inicial tão infantil, surgiu novamente como um *insight* e que todas essas memórias apoiaram minha pesquisa.

A breve história que se segue, ilustra como um recalçamento se tornou, de certa forma, a base para as pesquisas que estão nessa dissertação. Uma história de três meninos que, embora eu não saiba ao certo onde estão hoje, sempre que os encontrei, seus potenciais pareciam ter sido esquecidos nos anos 80. As pessoas que vi sobreviveram de outras formas não por seus melhores talentos – a escola não os capacitou para serem o que poderiam –, os quais, eu como criança ficava admirado.

O primeiro era o João³, um menino que foi meu colega desde a primeira série e que parecia saber tudo de geografia. Com ele, aprendi que deveria prestar atenção ao que a professora escrevia no quadro, pois isso me ajudaria nas provas – demonstrando uma boa capacidade de percepção. O segundo era o Paulo, que era muito bom em todas as matérias, o que mais me impressionava eram suas notas, embora os professores falassem mal dele. O terceiro era o Pedro, que morava perto de meu tio. Ele era o menino mais esperto que eu já havia conhecido: jogava bem futebol, sabia pescar e era bom em brigas – o que, nos anos 80, era muito valorizado pelos meninos e meninas do lugar de onde eu venho. Mas, de tudo o que ele fazia, seu maior talento era o desenho.

Cada um deles tinha uma característica marcante que os fazia exceção, e essas características não eram necessariamente seus talentos, suas inteligências. João era cego de um olho; Paulo era um menino preto retinto – algo que hoje percebo, influenciava o tratamento que recebia dos professores; Pedro era o mais velho da turma, com uma defasagem de idade que não era notada fisicamente, pois ele era muito baixo e franzino, com sardas e cabelo crespo avermelhado.

Depois da escola, a vida deles seguiu caminhos difíceis. Encontrei João alguns anos depois, havia se tornado traficante. Vi Paulo uma ou duas vezes na rua, com roupas surradas e marcas de cimento, provavelmente por trabalhar na construção civil. Pedro ainda vejo ocasionalmente no meu antigo bairro ou em páginas policiais. Lembro que, naquela época, sentia uma admiração e um espanto em relação a eles: admirava a inteligência de cada um e

³ O nomes são fictícios.

ficava perplexo com a forma como eram tratados na escola. Essas imagens sempre me perseguiram e continuam a me incomodar – foram talentos perdidos.

Mas essa lembrança, só veio à tona a partir de uma conversa informal. Todas estas histórias fizeram sentido, quando meu orientador me falou sobre a defasagem idade-série. Perguntou ele: “Tu é do meu tempo, lembra daqueles alunos que tinham defasagem idade-série!?”; nesse momento, todas essas memórias vieram imediatamente – e, minha história como docente, psicanalista e pesquisador, ganharam significado.

Embora a brincadeira dele fosse sobre eu ter 50 anos e estar fazendo mestrado – defasagem idade-série. Para mim foi pensar na trajetória de Pedro. Essa conversa desencadeou todas as memórias que até então estavam ali me influenciando, mas que não estavam conscientes como motivação. As escolhas no desenvolvimento do projeto de Capoeira para estudantes em risco de evasão, por exemplo, revelaram-se alinhadas a essa diretriz, moldando minha orientação profissional e acadêmica.

Essa pergunta me fez relembrear essas memórias da infância. No momento do *insight*, percebi que este sempre foi o tema de minhas pesquisas. E, que o tema das AH/SD e exclusão social me interessava tanto, por tanto tempo, por ter estes meninos como colegas. Sempre admirei aqueles talentos ou, como Howard Gardner (2020) gosta de afirmar, inteligências, mesmo sem ter consciência do porquê.

Talvez meu caminho tenha sido como o deles, mas a Capoeira me deu uma orientação e me protegeu. Nos anos 80, saber lutar era importante para um menino que vivia na rua. Em 1987, sentado em frente à casa de minha avó, vi um menino passando com algo que parecia um arco e flecha. Noutro dia, curioso, perguntei para ele o que era. Ele me disse que era um berimbau e que estava indo para uma aula de Capoeira.

Acompanhei esse menino, Lu Alves⁴, até o lugar em que praticavam Capoeira. Naquele primeiro dia, entrei na roda e joguei Capoeira como se já soubesse. Ali havia muitos talentos, alguns foram para o exército, outros são professores, outros desenhistas, alguns dançarinos e Lu Alves músico – esse um de seus vários talentos.

A imagem, que guardo desse dia, é quase mítica: o pôr do sol laranja-avermelhado com um tom amarelado, entre o pó subindo com os movimentos dos jogadores na roda. Iniciei nesse dia na Capoeira, que se tornou para mim, muito mais que uma expressão artística, um estilo de vida. A Capoeira acabou sendo para mim um fator protetivo e me afastou das várias coisas não muito boas, como o tráfico ou mundo do crime, me deu uma profissão e um propósito.

⁴ Nome artístico do músico: Luciano da Rosa Alves, que autorizou o uso.

Diferente do que a Capoeira me proporcionou, João foi para o tráfico, Paulo foi trabalhar na construção civil e Pedro, que era talentoso desenhista, começou em uma empresa de engenharia e arquitetura e terminou na rua guardando carro. Pedro, talvez o mais talentoso de todos acabou se tornando dependente químico. Enquanto eu, que estava convivendo com a arte, a educação e a cultura e me tornei professor de Capoeira, eles foram para a vida do trabalho formal e lá não tiveram tanta sorte.

Depois de fazer parte de várias escolas de Capoeira, em 2001 formei pelo Grupo Capoeira Mandinga de São Paulo, do qual faço parte até hoje. Dessas trajetórias, incluindo a minha, me perguntava sobre o papel da escola na vida destes meninos dos anos 80: o que a escola tinha feito por eles?

De 1988 até aqui, a questão continuou. Em 1995 comecei a dar aulas de Capoeira e os alunos do meu projeto eram aqueles como, João, Paulo e Pedro – Projeto: “Capoeira, Educação e Cultura: uma rasteira na exclusão social”. Neste projeto discutia os termos risco e vulnerabilidade, em que no projeto original era usado risco e optei por um termo que ainda não era usual, o de vulnerabilidade.

Minha posição diante da linguagem apropriada era que estávamos vulneráveis, e não éramos um risco. O termo risco remetia a alcunha de menor, altamente pejorativo naquela época, em que o sujeito era o risco, retirando a responsabilidade da sociedade que o deixava vulnerável. Lembrava que estudantes como João, Paulo e Pedro, necessitavam mais de projetos pela vulnerabilidade e a possível evasão do que os estudantes com bons comportamentos e boas notas. Percebi pelo *insight*, que as tomadas de decisão estavam relacionadas a esse tempo e que a todo o momento esses colegas eram meu público.

Apesar da significativa resistência inicial das escolas, o projeto foi aprovado em instituições públicas e privadas de Uruguaiana, e mantém-se como o único neste formato até hoje, graças à iniciativa e ao apoio de alguns gestores que detinham o poder de autorizar. O público atendido sempre foi heterogêneo, e embora todos fossem convidados a participar, tínhamos um foco bem específico: estudantes com baixo rendimento e em vulnerabilidade social.

Esses estudantes demonstravam várias habilidades distintas, tipos variados de inteligência e competências. Depois que incorporavam a Capoeira, conseguiam melhorar em várias áreas beneficiadas pela autoestima que acompanhava a aprendizagem da modalidade. A Capoeira era um espaço onde seus dons e talentos podiam ser expressos, como mencionado anteriormente.

Anos depois, formei-me em EE e vi o mesmo fenômeno se repetir: estudantes com dificuldade na escola, mas que possuíam habilidades únicas. Posteriormente, fui fazer o curso de formação em Psicanálise, onde continuei a encontrar pessoas talentosas, mas que enfrentavam grandes dificuldades na vida pessoal, acadêmica e profissionais.

No doutorado em Psicanálise – interrompido –, estudei mulheres talentosas e dedicadas, mas que enfrentavam barreiras sociais diversas em busca de uma vida digna – marcadas pelo fator sexista de ser mulher. No consultório, muitas dessas histórias continuaram a aparecer: pessoas com habilidades e talentos que, ainda assim, sentiam-se desajustadas e com baixa autoestima e com seus potenciais represados.

Essas experiências me fizeram entender que muitos talentos são perdidos ou negligenciados, como foi o caso de João, Paulo e Pedro. Este estudo busca contribuir cientificamente para aprofundar a compreensão sobre os mecanismos cognitivos, sociais, históricos e culturais que moldam a percepção docente. Também, oferecer novos *insights* para a elaboração de estratégias mais eficazes de identificação e apoio a estudantes com AH/SD, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Entre as justificativas e motivações, este estudo é relevante para trazer a discussão para dentro da universidade. Para que novos estudos em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na região do Pampa, a respeito das AH/SD, possam ser pensados e colocados em prática. Sendo assim, é igualmente importante para que possamos perceber que existem estudantes que poderiam explorar todos os seus potenciais, sejam eles quais forem, mas que vão viver sem serem identificados ou reconhecidos. Nesses casos, o que ocorre é um cerceamento social de suas capacidades, que não são percebidas a olho nu e necessitam de uma percepção muito especial – a percepção docente – que discutiremos ao longo dessa dissertação.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais fundamentos conceituais orientam as percepções docentes sobre a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

1.2 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

- Investigar a percepção docente na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Investigar a percepção docente na identificação das AH/SD.
2. Verificar fundamentos conceituais que orientam a identificação docente a respeito dos estudantes com AH/SD.
3. Analisar a relação entre as respostas dos docentes e os estudos sobre inteligência e AH/SD, explorando, a partir da semiótica peirceana, as possíveis imagens, ideias e crenças sobre AH/SD.
4. Sistematizar os resultados da investigação em artigos científicos, integrando as dimensões teóricas e empíricas da percepção docente sobre AH/SD para a difusão do conhecimento na área da Educação Especial.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nessa revisão da bibliografia, apresentaremos algumas definições e teorias que nos ajudarão a fazer a leitura das percepções dos docentes sobre as AH/SD. Percorreremos termos-chaves como, percepção e orientação; exploraremos pesquisas relevantes sobre inteligência, a partir de três autores principais: Spearman, Gardner e Sternberg – contextualizando seus percursos formativos; por fim, vamos trazer Renzulli e Gagné, com suas perspectivas diferenciadas sobre as AH/SD, para que se possa ter modelos de identificação para as análises.

A análise destes conceitos e estudos fornecerá a sustentação teórica necessária para: investigar a percepção docente (objetivo específico 1); verificar os fundamentos que embasam a identificação (objetivo específico 2); e, analisar a relação entre as respostas dos docentes e a literatura existente sobre inteligência e AH/SD (objetivo específico 3). Além disso, serão adaptados, para que se possa publicar em formato de artigos científicos, contribuindo para a produção acadêmica na área de EE no âmbito do PPgECi (objetivo específico 4).

A organização desta revisão se justifica, sobretudo, por haver tensões conceituais, aproximações e distanciamentos, importantes entre os autores que fundamentam esta investigação, ficando sua disposição da seguinte forma: concepção de percepção abordada neste estudo (Merleau-Ponty, 1999, 2020; Peirce, 2000; Santaella, 1983, 2002, 2010, 2012); concepção de orientação de caráter na formação de uma possível orientação de caráter docente (Fromm, 1947; Frankenberger, 2007; Funk, 2019); principais autores da inteligência e das AH/SD; em que a revisão será contextualizada com os dados oficiais de Uruguiana.

A partir desses pontos, apresentaremos os autores que darão sustentação às discussões, às análises e aos resultados. Explicitaremos o ponto de partida para o uso dos conceitos centrais como AH/SD e docência, entendendo que isso é necessário por se tratar de uma pesquisa que está situada no campo de ensino, pretendendo ser germinal e não conclusiva. Sendo assim, propomos o estudo, a partir deste viés, pensando que a identificação ou a falta de identificação está situada no ato de educar, ou como compreendido aqui nesta revisão no ensino (*Docens*), que se entrelaçam neste saber-fazer.

Por fim, analisaremos os estudos sobre AH/SD que abordam a percepção docente na identificação deste PEE. Consequentemente, nos propomos demonstrar que na área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPgECi), ainda há uma escassez de trabalhos sobre as AH/SD. Nesse sentido, abrindo o tema para que novos pesquisadores possam dar continuidade.

2.1 DEFINIÇÃO DE PERCEPÇÃO EM MERLEAU-PONTY E CHARLES PEIRCE

Percepção é um termo polissêmico e, por isso, exige delimitação conceitual para que se compreenda de qual ponto de vista estamos analisando. Neste trabalho, propõe-se um delineamento inicial do conceito de percepção a ser adotado. Para isso, recorreremos a dois marcos teóricos principais: a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) e a fenomenologia semiótica de Peirce (2000). Ambos serão fundamentais tanto na construção dos instrumentos de coleta quanto na análise dos dados produzidos, respectivamente.

A percepção, diz Merleau-Ponty, “[...] é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam” (1999, p. 6). Ela não é apenas uma função sensorial, mas a base encarnada de toda relação com o mundo – uma experiência viva, corporal, radicalmente situada. Para o autor, o que sabemos do real só é possível saber, por ser pelo corpo que se percebe: é através dele que a consciência toca o mundo.

Dessa articulação entre corpo e presença nasce um sistema simbólico próprio, enraizado na experiência sensível. Sem esse enraizamento, a ciência seria vã, abstrata demais para dizer algo do mundo (Santaella, 2021). Para Merleau-Ponty (1999), é no turbilhão da vida – e não fora dela – que a ciência emerge. Não é a ciência que dá vida ao mundo, mas o mundo, efervescente e pulsante, que dá matéria à ciência.

Para Lúcia Santaella (2021), em Merleau-Ponty temos um retorno ao mundo percebido. A autora afirma que esse acesso ao mundo pelo sensível: “[...] não importa quão elementar possa ser, está sempre carregada de significado” (Santaella, 2021, p. 17). Se é assim, em

princípio, aquilo que está presente na percepção docente é o que se pode inferir diretamente ao questionarmos sobre a identificação de estudantes com AH/SD. Ou seja, o contato imediato do vivido com a experiência formativa docente, que é peculiar e aponta para um ambiente social e histórico de significação (Rosa, 2023).

Nesse sentido, a “[...] proposta de Merleau-Ponty é considerar a percepção como o primeiro acesso que temos às coisas e como fundamento de todo conhecimento” (Santaella, 2021, p. 18). Santaella aproxima a fenomenologia de Merleau-Ponty da fenomenologia semiótica de Peirce. Para este autor, conforme Santaella (2021), aquilo que é percebido é, num primeiro momento, uma apreensão. Sendo assim, ao apreendermos o mundo na ação perceptiva – Peirce chamou de *percepto* – temos o primeiro contato com a realidade, anterior a qualquer processo de significação, o não conhecer de Merleau-Ponty (1999, 2020).

Sendo assim, o *percepto* é o mundo a ser significado, sendo ou não percebido, é, também, tudo aquilo que está lá fora do alcance da consciência.

Quer dizer, uma imagem usualmente significa algo que intenta representar – virtualmente professa representar – alguma outra coisa, real ou ideal. Assim entendida, a palavra imagem seria um nome equivocado para *percepto*. A cadeira, que me parece ver, não professa nada de espécie alguma, essencialmente não corporifica nenhum tipo de intenção [...]. Ela se impõe ao meu olhar; mas não como um deputado de qualquer outra coisa, não “como” qualquer coisa. Ela simplesmente bate à porta de minha alma e fica lá na soleira. (Santaella, 2021, p. 91)

Tal alteridade desempenha, deste modo, um papel primordial na percepção. Revela-se como um efeito sem memória – um gesto inaugural do corpo no mundo, como pensa Merleau-Ponty (1999, 2020). Antes de qualquer representação, a cadeira é apenas alteridade: impõe-se como presença crua, um acontecimento sensível que irrompe no pensamento. Nesse instante, a atenção – ou talvez a alma, como sugere Santaella (2021) – é convocada, sem convite. É aí que o *percepto* atua: não como signo, mas como um impacto nos sentidos.

Para Santaella (2021), é neste instante que se inicia o movimento da significação. O que era pura presença constitui-se em forma, em signo, em identidade. Ainda de acordo com a autora, o resultado desse processo perceptivo é a emergência interna de sentido. Estamos diante de uma dinâmica semiótica – a *semiose*, como denomina Santaella (2021), que é a própria ação do signo moldando a experiência sensível.

Na lógica triádica da semiótica de Peirce, a significação percorre três momentos: o *percepto* (o real sentido), o *percipuum* (o objeto já moldado internamente) e, por fim, o julgamento de percepção (a organização simbólica do vivido). Como afirma Santaella, “[...] se o objeto dinâmico da percepção é o *percepto*, deve logicamente haver, dentro do signo, um

objeto imediato, que funcione como mediação entre o percepto, que está fora, e o signo, que está dentro, e que, no caso, só pode ser o julgamento de percepção” (2021, p. 94).

Essa arquitetura do sentido depende do objeto imediato – o *percipuum* – que se apresenta como resultado interno da percepção. Embora pareça vir depois, ele antecede o percepto na lógica da significação: é o instante em que o mundo capturado pela atenção começa a ganhar forma inteligível, tornando-se ponte entre o que se sente e o que se compreende (Santaella; Nöth, 2010; Santaella, 2021). O quadro 1, abaixo, ilustra esse processo perceptivo que desemboca em significação:

Quadro 1: Percepção segundo Peirce

Conceito	Definição	Características principais	Nível de elaboração	Exemplo
Percepto	- Objeto dinâmico. - É o dado bruto da experiência sensorial imediata.	- Pré-reflexivo - Não interpretado - Impacto direto do mundo nos sentidos	Primário (Sentido de Alteridade)	A luz ou o som do raio que atinge o corpo antes que a mente reaja.
<i>Percipuum</i>	- Objeto imediato. - É o percepto já estruturado pela consciência, ou seja, o percepto <i>tal como é apreendido</i>.	- Ainda pré-conceitual - Forma mínima de organização - Base para interpretações futuras	Secundário (Intersecção do Objeto)	Sensação interna desse raio, uma forma embrionária de sentido.
Julgamento de Percepção	- Objeto significado. - É a formulação interpretativa que se faz a partir do <i>percipuum</i>.	- Interpretado - Já possui linguagem - Pode ser verdadeiro ou falso	Terciário (Sentido de Identidade)	Interpretação final do fenômeno: “É um trovão!”

Fonte: Autores, adaptado de Santaella e Nöth (2010) e Santaella (2021)

Como podemos verificar, o percepto está para a alteridade o que está o julgamento de percepção para a identidade, e o *percipuum* para aquilo que efetivamente capta a atenção ao ser identificado.

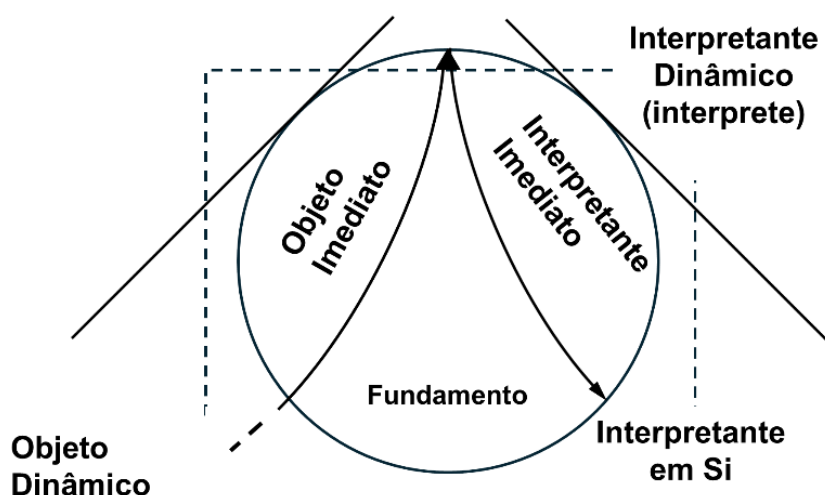
Nesse sentido quando falamos da percepção docente, é quando um traço qualquer de algum estudante chama a atenção (experiência docente na trajetória formativa, um percepto); que, ainda não está identificado como tal (*percipuum*, algo qualquer que força a atenção ao traço); que finalmente é identificado por alguma habilidade/dificuldade (julgamento de percepção, excelente em matemática, por exemplo, com dificuldade na escrita) resultando no processo final de significação.

Sendo assim, entre a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) e a fenomenologia semiótica de Peirce (2000), temos uma indicação sobre como se dá o processo de identificação de um objeto de conhecimento desde sua alteridade. Se, para Merleau-Ponty,

só podemos experimentar o mundo no e pelo corpo, para Peirce, os processos internos dão sentido e significação a esse mundo. Todo esse processo modela essa experiência que, através do signo, resulta em interpretação. Isto é, “[...] um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos” (Santaella, 1983, p. 11).

Portanto, “[...] o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto.” (Santaella, 1983, p. 12). Na figura 1, abaixo, podemos ver como Santaella organiza a produção de um signo de acordo com a teoria semiótica de Peirce:

Figura 1: Signo de acordo com Santaella



Fonte: (Santaella, 1983, p.12)

O processo perceptivo é, portanto, a construção de um signo, um significante que funciona como: um tipo de percepção revelada na descrição das AH/SD (Ícone); que indica uma possibilidade através dos traços ou características (Índice); que ao representar é fundamentado em uma concepção individual das AH/SD, socialmente construída (Símbolo).

Essas inferências podem conter conceitos ainda não plenamente conscientes ou reconhecidos, que integram os processos perceptivos. Categorias que correspondem a momentos distintos do estado de consciência. Estes estados podem nos indicar em que categoria semiótica eles se encontram, como demonstrado nos quadros 2, 3 e 4, abaixo (Santaella, 1983):

Quadro 2: Ícone

Aspecto	Descrição
Definição	Signo que se relaciona com o objeto por semelhança.
Tipo de relação	Visual, sonora, formal, estrutural, afetiva.
Exemplos	Desenho de um cavalo

Fonte: Autores, adaptado de Santaella (1983, 2002, 2012)

Exemplos:

- Descrição, fotografia, emojis, onomatopeias (“tic-tac”), Planta baixa, etc.
- Não é um signo convencional, é enquanto presença, dificilmente explicado, é intuitivo – característica principal.
- Pode enganar: uma ilusão também é um ícone;
 - **Função:** Evoca o objeto por parecer-se com ele.
 - **Importância:** Facilita a compreensão inicial em contextos sensoriais.

Quadro 3: Índice

Aspecto	Descrição
Definição	Signo que se relaciona com o objeto por conexão real, física ou causal.
Tipo de relação	Factual, direta, de presença, de efeito ou traço.
Exemplos	- Fumaça indica fogo

Fonte: Autores, adaptado de Santaella (1983, 2002, 2012)

Exemplos:

- Termômetro = temperatura. Lágrimas = tristeza. Pegadas = passagem.
- Características principais: Indica alguma situação, fenômeno ou objeto. Necessita do contato e ou presença com o signo indicial.
- É sempre parcial: aponta, mas não explica.
 - **Função:** Indica, denúncia, revela a presença ou ocorrência de algo.
 - **Importância:** Ajuda a construir inferências e diagnósticos; fundamental em ciências e na percepção cotidiana.

Quadro 4: Símbolo

Aspecto	Descrição
Definição	Signo que se relaciona com o objeto por convenção ou hábito social.
Tipo de relação	Arbitrária, aprendida, compartilhada.
Exemplos	- Palavras (“amor”, “casa”)

Fonte: Autores, adaptado de Santaella (1983, 2002, 2012)

Exemplo:

- Sinal da cruz e classe social (letras designando classes).
- Bandeiras, cruz, logotipos, emojis com sentido cultural.
- Característica principal: trata-se de uma aprendizagem social e cultural.
- O mesmo signo pode mudar de significação e sentido conforme a cultura.
- É flexível, maleável:

- **Função:** representa ideias complexas; organiza a linguagem, a cultura e o pensamento.
- **Importância:** Permite a comunicação simbólica, a escrita, a matemática, a arte abstrata e as instituições humanas.

Diante disso, a percepção (sistema interno de alteridade) é um sistema interno de significação. Antes de qualquer fenômeno, já é em si uma significação particular, que com o contato com a cultura se torna inteligível, quando é possível expressar uma percepção.

Sendo assim, a percepção é um fenômeno completo de significação e atribuição de um signo (sistema externo de identificação), que, em princípio, pode ou não ser efetivamente comprovado (Santaella, 2010). Sendo assim, de acordo com os atores acima, podemos afirmar que a percepção docente pode se manifestar da seguinte forma:

1. **Signo como ícone:** opera por similaridade ou qualidade de sentimento (Santaella, 1983), é o signo em si mesmo e, ainda em sua primeiridade em que não é passível de explicação, mas válido por demonstração. Como no caso daquele estudante que é necessário avaliar por meio de avaliações diferenciadas em que o formato usual não é indicado, testando áreas diferentes do conhecimento – como, por exemplo, produtivo-criativo (Renzulli, 2004) ou talento corporal sinestésico (Gardner, 2002).
2. **Signo como índice:** funciona por relação ou causa-e-efeito, quando lemos alguns sinais que podem indicar algo que ainda não está claro, ou que conduzem a um signo que pode ser inferido seus indícios. Como no caso de estudantes que se saem bem em algumas disciplinas e em outras não, indicando bom rendimento específico, ou quando saem bem em todas as disciplinas. Em ambos os casos, existe um indicativo claro de bom rendimento que é possível avaliar de forma direta por meio de provas e testes – como, por exemplo, o caso de estudantes tipo escolar-acadêmico ou com dotação (Gagné, 2015) de alto quociente de inteligência (Q.I.) e inteligência geral (IG) (Spearman, 1904, 1927).
3. **Signo como símbolo:** fundamenta-se social e culturalmente pela tradição. É o reconhecimento de determinada habilidade pela valorização em detrimento a outras e que, ao ser representada, reconstrói as crenças sobre um determinado tema, como, por exemplo, as AH/SD e a inteligência. Se, por um lado, pode levar a atitudes

enriquecedoras, por outro, pode carregar estigmas. Por exemplo: quando os estudantes com algum tipo de habilidade são identificados pela habilidade e as ações se movem entre os binômios qualificadores/desqualificadores, tais como: inteligente/imaturo, cálculo/leitura, intelectual/corporal, intelectual/artístico, geradores de mitos (Rech, Bulhões; Pereira, 2017).

Ao se utilizar da leitura semiótica, busca-se revelar não apenas os modos de funcionamento das percepções docentes, mas também a forma como essas percepções evocam teorias presentes em seus repertórios. Tais percepções, enraizadas em representações históricas e sociais, transcendem o ambiente escolar e influenciam diretamente o processo de identificação das AH/SD (Doi, Polli; Azevêdo, 2018; Rosa et al., 2023).

Esse conjunto de operações, funções e fenômenos poderia ser nomeado por orientações (Frankenberger, 2007). De acordo com Erich Fromm (1947), seriam estruturas de orientações do caráter social. Neste caso, um tipo de orientação docente, o que discutiremos abaixo.

2.2 PERCEPÇÃO DOCENTE: AS ORIENTAÇÕES DO CARÁTER SOCIAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele[...] O real deve ser descrito, não construído (Merleau-Ponty, 1999, p. 5)

De acordo com Merleau-Ponty (2020), a percepção é uma espécie de função instalada no corpo, sendo ela o corpo apreendendo e se expressando. Afirmar ainda, que se trata da própria ignorância do corpo na busca por conhecer, sendo um modelo descritivo da realidade. Nessa perspectiva, a experiência em si não é percebida como ação no momento de sua expressão.

O autor traz como exemplo, o ato da fala, no qual pensamento e fala são entrelaçados – a execução e a significação se confundem. Como o próprio autor descreve: “O orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala; sua fala é seu pensamento.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 242).

A ignorância do corpo na ação de conhecer – ato de percepção – como parte central da explicação de Merleau-Ponty (2020), está caracterizada pelo aspecto de novidade da experiência. Isso quer dizer que a expressão do corpo que fala, consiste em ações que, até certo ponto, estão automatizadas – elas refletem a função pré-reflexiva e imediata da experiência corporal (Santaella, Nöth, 2010). Esta experiência formativa intensa, entendida aqui como ação

docente, antes de qualquer concepção ou significação, está sustentada pelo ato em si, em relação aos processos formativos – *expertise*.

As percepções, por vezes, refletem conceitos formais e, em outras vezes, são percepções inaugurais poéticas (Cambi, 2010). Essas percepções constituem-se, assim, em uma ação formativa e autoformativa. De acordo com Cambi, entre a memória e a consciência existem alguns *incipits*, formas inaugurais que nos acompanham no processo formativo: “E refletimos sobre o que acontece em nós no ato de lembrar, que é então um “reviver”, um ressurgir de: percepções, emoções, experiências de formação” (Cambi, 2010, p. 122).

Ao longo do tempo se torna um tipo específico de percepção, a percepção docente. Nela estão contidas as qualidades de saber fazer, saber ser e saber estar, que embora criticadas por Nóvoa (2017), são chaves na formação docente. Trata-se de uma “metateoria do cuidado”, como questiona Cambi (2014, p. 5), ao apontar para uma estrutura, que se compõe no ato de cuidar, como intrínseco ao fazer pedagógico.

Quando falamos em: ação, ato, experiência, estamos aproximando os conceitos de Merleau-Ponty ao conceito de práxis de Freire (2014). Pensemos nisso como atuação, quando o ator se transforma na personagem. No momento da atuação, usa o próprio corpo como expressão de uma fala tão bem ensaiada, em que não há separação entre o ator e a personagem.

Nesse caso, podemos apontar para uma estrutura de orientação de caráter, de acordo com a teoria da personalidade de Erich Fromm (1947), que vai além da simples automatização dos corpos. Trata-se da formação e autoformação, do escultor que esculpe a si mesmo, como aponta o autor sobre a constituição da personalidade. No caso da docência é a internalização das teorias, as experiências formativas, o dia a dia do ambiente escolar e as contingências. São todos os processos dinâmicos, que dão vazão àquilo que acontece entre o ensaiado e o improvisado, como atuação docente (Nóvoa, 2017).

Mas, por que dirigir nossa atenção ao estudo da percepção docente em detrimento de uma revisão inicial dos estudos sobre AH/SD?

Porque, entendemos que a percepção docente se constitui na condição primária na identificação das manifestações de aprendizagem, recaindo no reconhecimento das AH/SD. Sendo assim, a *docens*, aspecto central da docência é uma modalidade de experimentação, uma percepção concebida nos moldes da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999).

Esta estrutura, trata-se de uma apreensão, de uma relação com o mundo em que a possibilidade é o ponto de partida, mesmo quando a probabilidade sugere o oposto. O estado de ignorância (Merleau-Ponty, 2020) e natureza intuitiva (Merleau-Ponty, 1999), compõem essa percepção. Em que fatores internos, multifatorial, estão no humano como um tipo bem

específico de abdução (Peirce, 2005) – hipótese –, ou seja, “[...] não se pode dizer que o homem vê porque é Espírito, nem tampouco que é Espírito porque vê: ver como um homem vê e ser Espírito são sinônimos” (Merleau-Ponty, 1999, p. 191).

Entretanto, como sustentar essa afirmação sem incorrer na atribuição ao profissional docente de um papel meramente biológico ou inatista? Essa questão é pontual, já que nos leva a explorar as nuances da construção da percepção docente, considerando as influências econômicas, sociais, culturais e de tempo de atuação, como experiências modeladoras. Tal referência nos guia para longe de uma visão puramente determinista, mas relacional em que vários fatores se organizam para a constituição de uma estrutura de orientação do caráter social (Frankenberger, 2007).

Propomos, entre o puramente inato e o puramente empírico, o ato de educar, que compreendemos aqui como o ato de ensinar. Este ato, conforme a etimologia de *ex-ducere* (do latim *ex* = fora; *ducere* = conduzir), consiste essencialmente em conduzir para fora, traço central da práxis docente (Freire, 2017). Em que, a maior tarefa do ser humano é colocar em curso aquilo que se deveria ser (Fromm, 1947), isto é colocar em curso o potencial de crescimento, que inerente a qualquer ser vivo (Fromm, 2013; Funk, 2020).

Consequentemente, estamos inclinados a pensar em uma possível orientação docente do caráter social em uma provável identidade docente: produtiva quando inclusiva e não-produtiva quando exclusiva – em ambos os casos estas estruturas se guiariam pelo ensinar (*docens*). Este traço surgiria da percepção da própria fragilidade humana (Fromm, 2013), sendo essa uma metacognição aprimorada, apresentada aqui como estratégia evolutiva de sobrevivência (Fromm, 1947). Um ato perceptivo de cuidado de si e do outro, central para a sobrevivência humana (Foucault, 2011; Cambi, 2010; Harari, 2016, 2017).

Tais ideias vêm de um conjunto de estudos sobre a necessidade de termos relações positivas. Entre eles estão os estudos de: Schulz; Waldinger (2023) sobre relacionamento e a longevidade; Erich Fromm (1955), sobre a necessidade de relacionamento; Harari (2017) e a cooperação; Gottlieb (2008), sobre a evolução do comportamento; e Neves; Rapchan; Blumrich (2020) e o grupo e a origem da significação.

Nossa proposta aqui é abordar a importância do desenvolvimento dessa percepção, muito específica, em resposta às características morfológicas humanas em interação com os ambientes (Fromm, 1947; Funk, 2020; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Para que possamos descrever isso, vamos discorrer sobre como o cuidado passou a ser, e ainda é, um cuidado com a espécie (Cambi, 2010), influenciado pelos mais diversos modos de experimentação dos ambientes (Harari, 2017; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Propomos, também, descrever os processos envolvidos nas trocas entre a espécie e os ambientes, que se constituíram como habilidades humanas de transformar o mundo físico em um mundo simbólico através da linguagem (Gottlieb, 2008; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Schulz; Waldinger, 2023; Santaella, 2022). Traremos, também, estudos que evidenciam como hábitos, comportamentos e condutas são aparatos sociobiológicos sofisticados diante da fragilidade humana (Fromm, 2013). Vamos apresentar considerações que apontam para habilidades específicas que convergem entre si, para emergir como uma capacidade particular e complexa: a de ensinar (*docens*). Essa capacidade que se manifesta na abstração do mundo concreto (território) em um mundo linguístico (mapa) e, assim, a eleva de um objeto físico para uma construção simbólica (Korzybski, 2000).

Diante desses processos, observa-se como o cuidado se transformou em uma propriedade humana manifesta pela linguagem e concretizada pelos acordos sociais – moral, ética, leis, regras, tradições, artes, delimitações de fronteiras, conforme Fromm (1941, 1947, 1955). Todos os conjuntos de ações de cuidado (processos socializadores), Fromm (2013) denominou de humanização e que propomos ser o próprio ato de ensinar (*docens*). Dispositivos esses, que, aprimorados ao longo do tempo, exigiram um envolvimento parental crescente, papel que foi gradualmente delegado a um tipo específico de profissional: o docente. Como vamos demonstrar abaixo nesta revisão.

2.2.1 Ensino (*Docens*): Constituição da linguagem e ação docente

A ação docente é um ato contínuo e prolongado de aprender e ensinar, em que a linguagem é o principal instrumento para a sua efetivação (Santaella, 2022). Nesse sentido, a revolução cognitiva, foi um processo de cuidado essencial para a espécie (Harari, 2017) – visto aqui como a emergência dos processos ensino e aprendizagem. Esse cuidado foi necessário para que o animal humano pudesse se habilitar ao uso de instrumentos sociais, permitindo viver como humano, desenvolvendo sua racionalidade social (Fromm, 2013).

Um dos estudos mais importantes sobre longevidade foi o estudo de Harvard chamado: *Study of Adult Development*⁵. Este estudo, iniciado em 1938, demonstrou que a longevidade está ligada à vários fatores importantes. Entretanto, estar em bons relacionamentos foi um dos mais frequentes achados (Schulz; Waldinger, 2023). Este seria um fator protetivo, diretamente

⁵ Estudo sobre o desenvolvimento adulto (tradução nossa). Fonte: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/Os>

relacionado ao modelo de cooperação entre humanos, demonstrado nos estudos de Harari (2017).

De acordo com Schulz e Waldinger (2023), ao longo do tempo, nosso cérebro desenvolveu reações que garantiram esse modelo. Isso pode ser observado ainda, garantem os autores, nas respostas que temos, tanto ao vermos pessoas, quanto ao nos depararmos com um prato de comida. Complementam eles, afirmando que nossos cérebros afirmam, nestas situações: “Sim, quero mais, por favor” (Schulz; Waldinger, 2023, p. 44). A interação positiva, sinaliza ao corpo a ideia de que estamos em segurança, reduzindo a estimulação física e aumentando a sensação de bem-estar (Schulz; Waldinger, 2023).

Dessa forma, a necessidade de relacionamento é, até certo ponto, um despertar, em que o ser humano tomou consciência de sua vulnerabilidade (Fromm, 1947). Segundo Erich Fromm, “Quando o animal transcende a Natureza, [...] *a vida se torna cônica de si mesma*” (1955, p. 36, *itálico do autor*). Esse *insight* resulta na clara distinção entre humanidade como a conhecemos e a natureza, uma característica que não havia sido manifestada anteriormente nestes moldes (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). A percepção da fragilidade impõe uma mudança drástica, em que o aprimoramento técnico inaugura uma nova fase na evolução humana (Gottlieb, 2008).

Todo esse despertar, se tratou, da emergência da linguagem como o principal instrumento evolutivo (Santaella, 2022). Iniciou a transição, entre estar inteiramente imerso na natureza, a partir de formas rudimentares de linguagem, para a sofisticação de línguas estruturadas. Capacidade simbólica evolutiva que passaram de sinais como apontar ou de emitir sons guturais de medo e raiva, para um tipo de capacidade, que não se vê em outras espécies (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Ao construir instrumentos e ferramentas que facilitam a própria existência, transformou sua própria forma de ser, sendo que, os humanos “[...] a única linhagem que se tornou plenamente tecnológica” (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 22). Essas novas habilidades de produzir utensílios a partir de lascas, barro, madeira e outros materiais (Neves; Junior; Murrieta, 2015), foram essenciais para o desenvolvimento da inteligência e do aprendizado social (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 22). Se formou novos hábitos (Gottlieb, 2008) e com isso, mudanças radicais nos modos de ser destes indivíduos, que permaneceram até os tempos atuais.

Novas competências, foram passadas às próximas gerações através da cultura, em que fabricação e uso e o ensino destes se tornaram processos de socialização:

O uso de ferramentas possui fortes relações com a expansão da inteligência e o aprendizado social, uma vez que se trata de uma habilidade aprendida o que aproxima

fatores como condições favoráveis para aprender, desenvolvimento de inteligência e habilidades sociais e identificam fortes correlações entre processos físicos e sociais. Desse modo, os fatores sociais e as habilidades dos indivíduos para viver em grupo emergem como fatores que simultaneamente, aproximam e distinguem humanos e monos, considerando seus produtos tanto distintos quanto semelhantes. (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 24)

Toda essa instrumentalização, concreta e abstrata, foi aos poucos sendo uma resposta à própria condição, na necessidade de cuidado que produziram formas de ensino (Cambi, 2010). De acordo com Frankenberger (2007), Fromm (2013) e Funk (2020), aos poucos essas formações sociais e toda essa tecnologia foi internalizada. Compondo estruturas externas no mundo físico e internas se tornando estruturas de orientação do caráter social (Fromm, 1947).

Da fragilidade surgiu a necessidade de maior sociabilização e de cuidados para garantir a sobrevivência. Segundo Neves, Junior e Murrieta (2015, p. 169), o desenvolvimento humano possui implicações significativas para a estratégia de vida: “[...] um período estendido de maturação, exigindo cuidado parental mais intenso, mas, ao mesmo tempo, proporcionando mais oportunidades para a aprendizagem cultural”.

Quanto mais complexa se torna a convivência, maior a importância da disseminação de dispositivos socializadores, através da linguagem estruturada em língua, que garantisse a consolidação da cultura (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Nesse caso, o apreender e o ensinar (Freire, 2017) desempenharam um papel fundamental na estruturação das línguas como um instrumento de comunicação, para que se garantisse a cooperação entre os mais variados grupos de humanos (Harari, 2017). Desses pequenos grupos, grandes formações sociais surgiram, uma vitória evolutiva garantida pela capacidade de aprendizado social, fator decisivo diante da própria condição humana (Fromm, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Harari, 2017).

Entre a capacidade de aprender e ensinar, na categoria de humanização, o ensino e toda a sua complexidade, em nível de importância, é o que define o potencial humano. Ao significar, foi possível determinar os objetos e, assim, compartilhar, isto é, socializar. Neste sentido a apreensão como percepção e o ensino como capacidade de expressão (Merleau-Ponty, 1999; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Neves; Junior; Murrieta (2015, p. 167), comentam que: “Existe uma conhecida correlação entre tamanho do neocórtex, a região do cérebro responsável pelo processamento de informações complexas, e o tamanho do grupo social”. Além disso, “Interações sociais para a obtenção de carne podem ter necessitado tanto um tamanho de grupo maior como uma dieta mais energética” (Neves; Junior; Murrieta, 2015, p. 167). Ambos os fatores, são a elaboração de uma morfologia desfavorecida em comparação aos seus concorrentes comedores de carne. Tanto na caça, quanto na coleta um indivíduo sozinho teria poucas chances de sobrevivência

por se tratar de um animal extremamente frágil, diante de um mundo hostil (Fromm, 1941, 1947, 1955).

Nesse sentido, a evolução não foi linear e, por vezes, foram altamente contraintuitivas, e algumas características não muito vantajosas se modificaram prosperaram. Porém, outras transformaram a cultura, permanecendo nas gerações futuras (Gottlieb, 2008). Instrumentos socializadores se tornaram cada vez mais indispensáveis, devido ao aperfeiçoamento da convivência, apoiados pela linguagem (Santaella, 2022). Toda a variabilidade genética ou epigenética que tiveram potencial para constituir novas características que permaneciam, mesmo aquelas improváveis (Gottlieb, 2008).

Novos traços, formavam novos fatores de vantagem, aumentando as chances de deixar descendentes e, assim, se tornaram características permanentes da espécie. A cooperação se tornou indispensável e a “[...] fragmentação de uma espécie em pequenas populações é em si um fator de risco [...] para hominídeos cujas vidas dependem da tecnologia e da informação, a fragmentação da espécie em pequenos grupos é especialmente arriscada” (Sterelny, 2013, p. 321).

A comunicação entre os que dominam uma tecnologia e aqueles que vão substituí-los, não se tratou de transmissão genética apenas, mas de transmissão da cultura pela linguagem. De acordo com Sterelny, “A técnica e a tecnologia devem ser transmitidas de forma confiável através das gerações” (Ibidem).

A cooperação e o cuidado tornaram-se fatores cada vez mais determinantes, sustentando as transformações sociais e culturais (Schulz; Waldinger, 2023). O aprendizado e o ensino passaram a depender diretamente das capacidades cognitivas impulsionadas pela difusão da linguagem. Essa capacidade simbólica representou a vantagem que transformou o animal frágil no mais perigoso existente até o momento (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Harari, 2016, 2017).

2.2.2 O ensino e a lógica identitária: novos dispositivos e novos traços internos

Se nos perguntamos: qual é o animal mais assustador da face da terra? Vamos pensar em “cobras e lagartos” – como no dito popular –, sem nunca pensar, que:

[...] nós mesmos, como somos, se a distância entre nós e o outro ser for muito grande, já não sentimos absolutamente nada de injusto e matamos uma mosca, por exemplo, sem qualquer remorso. [...] Sim, nenhum homem cruel é cruel na medida em que o maltratado julga; sua noção de dor não é igual ao sofrimento do outro. (Nietzsche, 2006, p. 78)

A partir de Nietzsche (2006), a própria noção de fragilidade internalizada ao longo da evolução, nos impede de perceber a nossa crueldade. Segundo o autor, matamos insetos por identificar neles uma ameaça a nossa vida e sem nenhum remorso. Fugimos de cobras e lagartos por identificar neles animais amedrontadores que colocam em risco a nossa vida, como no ditado popular.

Trata-se de uma ansiedade ancestral e não uma realidade atual (Fromm, 2013). E embora insetos e cobras possam nos matar, não vivemos mais nos ambientes nem como viviam nossos ancestrais (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Porém, esse tipo de ansiedade está presente pela nossa capacidade simbólica e não pela ameaça propriamente dita (Kegan, Lahey, 2017). Trata-se de um sistema de administração que nada mais é que um sistema de autoproteção, ou um “[...] profundo senso, com frequência bem fundamentado, de que a vida é perigosa” (Kegan, Lahey, 2017, p. 40).

O nosso poder de simbolizar é um recurso que, ao mesmo tempo, nos coloca no topo da cadeia alimentar, como também produz a sensação de desamparo (Fromm, 1947). Essa sensação de ser indefeso para Castoriadis (2007) se institui em uma rede de significação imaginária, que só é possível, a partir de uma lógica identitária. Para ele se trata de nomear os objetos pela aparência, permitindo que se possa fazer relações entre eles e os significados socialmente atribuídos.

A diferença e a identidade, assim como, a indefinição e a definição, “[...] só pode ser constituída pressupondo que já foi constituída” (Castoriadis, 2007, p. 261). Isto é, mesmo que uma identidade não seja percebida, está internalizada “[...] oculta ou encoberta pelos tratamentos posteriores” (Castoriadis, 2007, p. 261).

O processo perceptivo só pode se tornar efetivo, de acordo com estes autores, se existir um conjunto identitário, que assegure uma certa emergência (Castoriadis, 2007, Merleau-Ponty, 1999, 2020). Reconhecer um fenômeno é um processo que está intimamente ligado à linguagem e para que possa funcionar tem que se submeter a funções e a acordos estabelecidos. Esses acordos depois de incorporados se tornam inconscientes, internalizados pelos processos sociais de ensino (Funk, 2023).

São processos, identitários e conjuntistas, necessários para categorizar as cadeias de significados, que por essa mesma habilidade poderá, então, abstrair a própria condição de ferocidade, permanecendo a impressão de fragilidade (Nietzsche, 2006). De acordo com Nietzsche (2006), quanto maior for a distância aparente, maior será a dificuldade em perceber qualquer traço que nos una ao aparentemente diferente. Capacidade simbólica essa, que torna

possível manter animais para o abate em cativeiro, sem nenhum remorso, ou fazer experimentos sem pensar na própria crueldade (Nietzsche, 2006).

O humano ao julgar, se distancia do objeto de julgamento, como no caso da mosca de Nietzsche (2006). Essa capacidade simbólica, como dito anteriormente, conflita entre ser frágil e ser amedrontador. O próprio processo de inclusão e exclusão é o efeito da instituição de uma lógica identitária ou lógica dos conjuntos (Castoriadis, 2007). Na afirmação de Nietzsche, temos algo que é identificável, que é uma versão nossa, que não aceitamos bem, mas necessária ao longo do processo evolutivo.

Ao identificar e colocar em conjuntos, construímos múltiplas formas de cooperar e, assim, nos salvamos uns aos outros (Hatfield; Pittman, 2013). Ao constituir signos, formamos novas formas de significação, que usa da lógica conjuntista, para identificar a própria espécie, mas também o grupo ao qual se pertence (Hatfield; Pittman, 2013). A sofisticação da convivência foi construída através deste tipo de elaboração da própria realidade (Fromm, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015, Santaella, 2022).

A cooperação se tornou, assim, uma forma de cuidado, que cada vez mais determinou e possibilitou a sobrevivência (Hatfield; Pittman, 2013; Schulz; Waldinger, 2023). Com a revolução cognitiva, uma vantagem sem precedente se constituiu e fez do animal frágil um predador cruel e assustador (Harari, 2016, 2017). Os novos dispositivos mudaram traços internos e constituíram novos (Gottlieb, 2008). É, “[...] provável que esses *Homo sapiens* tenham superado as dificuldades, a despeito de sua constituição[...] por terem desenvolvido adaptações culturais na forma de tecnologias” (Neves; Junior; Murrieta, 2015, p. 209).

Os novos utensílios, ao longo de milhares de anos, que facilitam a vida humana, moldou grupos arcaicos em estruturas sociais complexas compondo os variados tipos de culturas (Hatfield; Pittman, 2013; Harari, 2017). Consequentemente, todas as criações, desde o *Homo erectus* até o *Homo sapiens*, foram possíveis pela capacidade de apreender e simbolizar o ambiente e, a partir disso, ensinar o apreendido (Neves; Junior; Murrieta, 2015; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Não se trata de apenas dos traços, com base nas necessidades básicas humanas, mas de como esses traços se constituíram em orientações do caráter social, formando as bases das sociedades (Fromm, 1955). Assim sendo, as características valorizadas são resultado de interações complicadas entre: “[...] o organismo humano em desenvolvimento e suas circunstâncias sociais, nutricionais, educacionais” (Gottlieb, 2008, p. 48).

Estar em desvantagem foi e ainda é uma condição humana, diante da natureza. De qualquer forma, o fato de perceber-se frágil impõe o uso de artefatos que possam garantir a

sobrevivência (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Quanto maior o grupo, mais complexo a comunicação do aprendizado e assim mais complexa a sistematização da cultura (Sterelny, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015). Em vista disso, podemos afirmar que algumas capacidades que surgiram e se propagaram, aprimoraram a “[...] capacidades para reconhecer e preservar inovações bem-sucedidas.” (Sterelny, 2013, p. 321).

Entre essas capacidades, estão as reações básicas que moldaram respostas, produzindo tipos de habilidades específicas para cada cenário (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Schulz; Waldinger, 2023). Essas respostas organizadas, se tornariam técnicas que vão das artes até as ciências, emergindo em orientações do caráter social (Fromm, 1947). O apreendido é comunicado de geração em geração (Santaella, 2022). As mãos hábeis construíram ferramentas, a habilidade de controlar gestos e sons, se constituiu em línguas, as capacidades cognitivo-emocionais de fazer relações construíram as sociedades (Harari, 2016, 2017; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Sendo assim, os “[...] sentimentos, grandes e pequenos, estão ligados a processos biológicos” (Schulz; Waldinger, 2023, p. 44). Esses processos biológicos e evolutivos fizeram com que capacidades inatas, como a percepção de cuidar de si mesmo e da prole, se transformassem em um ato de cuidado na e pela espécie. Toda essa dinâmica, desencadeou as habilidades de significar e isso em tipos específicos de cultura. Neves, Rapchan e Blumrich (2020), dão exemplos de significação do *Kula*, que se trata de sistema de trocas entre homens de uma tribo do Pacífico Ocidental que se trata da valorização do outro.

Nesse sistema de troca, o apego a determinada peça não é bem-visto. Isto estabelece um tipo de organização social, em que a hierarquia é respeitada, por determinação social aprendida: “O *Kula*, em si, não tem funções econômicas. É um sistema de trocas que dota de um altíssimo prestígio social para os participantes e suas famílias e baseia-se no desprendimento” (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 53). O aprendido e o ensinado, pela significação da cultura, são, desta forma, estruturas orientadoras, com papel central na cooperação e humanização.

Embora a postura ereta não defina a espécie humana por si só, sua associação à representação de seres humanos trata-se de uma conquista simbólica (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Essa capacidade simbólica é tão forte que, como apontam Neves, Junior e Murrieta (2015, p. 89) ao analisar representações como desenhos animados, o simples ato de andar como bípedes transforma personagens em “[...] animais “inteligentes” como nós”. Essa associação ilustra como a postura ereta transcendeu sua função puramente física, tornando-se um signo de humanidade (Santaella, 2022).

As experiências nas interações desempenharam um papel importante ao determinar o que foi transmitido culturalmente para as gerações seguintes (Sterelny, 2013). A necessidade de estar com o outro, de cooperar e conviver, formou a base dos nossos relacionamentos (Schulz; Waldinger, 2023). O ato de cuidar foi, e ainda é, uma forma de transmitir a cultura (Hatfield; Pittman, 2013).

Neste sentido, o cuidar orientado pelo ensinar, se tornou um tipo de estruturação sociobiológica de difusão de tudo o que é conhecido (Hatfield; Pittman, 2013, Fromm, 2013). Desse modo, o cuidar é a característica central de um tipo de percepção definida pela estrutura biológica humana, mas não somente isso (Neves; Junior; Murrieta, 2015).

Ao longo do tempo, o ato de cuidar foi atribuído às mulheres; contudo, isso não se trata de uma estrutura exclusivamente feminina (Hatfield; Pittman, 2013). Trata-se de um traço do humano (Cambi, 2010; Hatfield; Pittman, 2013; Fromm, 2013), que, por várias razões, foi associado ao feminino, mas que necessita ser pensado como processo formativo que questione: “[...] *como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?*” (Nóvoa, 2015, p. 113, *itálico do autor*).

Sendo assim, conforme os autores acima, o cuidado é uma característica evolutiva e está intrinsecamente ligado à história evolutiva da espécie humana. O estar junto, representa uma forma de sobreviver como espécie, sem esse traço, não teríamos aquilo que determina nossa humanidade: a capacidade simbólica de apreender e ensinar de forma sistematizada.

Portanto, de acordo com visto até aqui, sem o ensinar, como traço central, se perderiam dispositivos sociais importantes. Nossa capacidade de simbolizar de forma sofisticada pela linguagem ficaria comprometida. Consequentemente, a capacidade de dar significado, não se estruturariam em processos de identificação, tão pouco os traços internos de abstração. E, sem essas capacidades, todos os demais processos se tornariam infrutíferos. A socialização e a cooperação, como estratégia de sobrevivência, não aconteceriam e continuaríamos na condição animal, vivendo apenas pelos instintos. Perderíamos as habilidades de criar, organizar e comunicar de forma complexa, pois sempre foram dependentes do ato de ensinar.

2.2.3 Condição sociobiológica: docência como ato socializador

Está, pois, suficientemente esclarecido que a virtude moral é um meio-termo, [...] entre dois vícios, um dos quais envolve excesso e o outro deficiência, e isso porque a sua natureza é visar à mediania nas paixões e nos atos. (Aristóteles, 1991, p. 44)

Em Aristóteles a virtude das virtudes é a felicidade. Para alcançar a boa vida, não bastaria ter boas condições de nascimento ou de prazeres hedônicos. As condições para a

felicidade seria a atividade, isto é, uma vida produtiva (Fromm, 1975). A vida boa para ele, seria conseguir fazer o “bem”, ou seja, o ato de fazer “bem-feito” (Aristóteles, 1991, p. 15). Esse bem-feito é aquilo que colocaria em ação a estrutura de orientação produtiva e guiaria o caráter formado ao longo da vida (Fromm, 1947, 2013).

O bem-feito, derivaria da função orientada pelo saber produtivo (Fromm, 1947), aquilo que é feito e como é feito, isto é, um estado ótimo de fluxo (Csikszentmihalyi, 2020). A virtude estaria num fazer e não voltada àquele que faz, mas para o máximo de cidadãos que se pudesse alcançar na *pólis* (Aristóteles, 1991). Sendo assim, a política, seria: “[...] o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação” (Aristóteles, 1991, p. 8).

Se a afirmação de Aristóteles estiver correta, de que a virtude moral reside no meio-termo; e, a felicidade se alcança pelo bem-agir, então, nessa perspectiva, a ação política seria considerada por ele um dos maiores bens devido ao alcance de suas ações. Por outro lado, o ato de educar, enquanto ação política, seria o caminho mais promissor para alcançar esses objetivos de uma vida boa.

Essa visão encontra eco nas palavras de Paulo Freire: “Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento[...]. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (2012, p. 23). Dessa forma, o ato de ensinar, compreendido como uma prática política conforme Freire (2017), possuiria o potencial intrínseco de gerar o bem para o maior número de pessoas na sociedade.

Ao resgatar a razão Aristotélica, como uma razão produtiva, Erich Fromm (1972) vai pensar nos processos educativos como sendo uma forma de internalização da cultura e assim um tipo de racionalidade. Para Fromm (1975), existe um tipo de biologia no humano que propicia essa internalização. Todavia, relendo Marx, ele coloca que o ser humano é um ser social e isso faz com que tenhamos uma condição de construir e manter tipos variados de relações (Fromm, 1955).

Retomando a ideia de meio termo, Erich Fromm, nos apresenta dois tipos de relações com o mundo, a partir da racionalidade: a racionalização⁶ e a razoabilidade⁷. Na racionalização usáramos o intelecto puro e simplesmente, tratando-se de uma busca por entendimento fora da experiência vivida pelo corpo. Neste processo a realidade é fantasiada e a ilusão toma o lugar

⁶ O conceito de racionalização para Erich Fromm está para o indivíduo como a ideologia está para a sociedade (Fromm, 1941; 1947; 1955; 1975).

⁷ O conceito de “Razoabilidade” está disperso na obra de Erich Fromm: *Scape from freedom*, (1941), *Man for Himself* (1947) e *Sane Society* (1955); e em “Ter ou Ser?”, de 1973 (Fromm, 1979).

dos objetos, em que as relações são imaginadas e não vividas (Fromm, 1962; Merleau-Ponty, 1999; Korzybski, 2000; Funk, 2020).

Já na razoabilidade, ao contrário, é corrigido os excessos e as deficiências ao usar a racionalidade de forma justa e em conformidade com a situação. Seria a capacidade de viver as experiências como elas são, sem fantasiar ou se iludir (Fromm, 1975, 2013). O exemplo disso está no conceito de possibilidade no ato de ensinar, que aqui neste trabalho é pensado como um tipo de percepção (Merleau-Ponty, 1999).

Percepção esta, que a partir de hipóteses inicialmente, começa a desvelar uma realidade impossível de perceber pela racionalização. Não antecipa nada, mas se ancora nos acontecimentos, descrevendo-os e organizando-os – percepto, *percipuum* e julgamento de percepção (Santaella, 2014, 2021). O processo perceptivo-intuitivo, então, cede lugar ao conhecimento mais concreto da realidade na percepção do fenômeno (Merleau-Ponty, 1999).

Por outro lado, quando as previsões são frustradas, a perda da hipótese inicial não invalida todo o projeto. Ao contrário, ela é reavaliada, novos alinhamentos são feitos, e, em muitos casos, a ação é temporariamente suspensa para permitir uma revisão mais cuidadosa da hipótese (Merleau-Ponty, 1999, 2020). Porém, no percurso do processo sempre o conhecimento é produzido pela realidade que se desvela diante da realidade investida.

Portanto, a racionalidade quando se torna razoabilidade, está situada na ação, no ato, nas experiências mesmo que frustrantes. É vivida no corpo e pelo corpo, usando o intelecto, mas também a: “[...] capacidade psicológica de ser “razoável”, em outras palavras, de poder reconhecer a realidade sem deformação ou distorção, usando todas as suas habilidades sensuais, cognitivas, intelectuais e emocionais” (Funk, 2020, p. 98).

O ato de ensinar, fundamentado na razoabilidade, configura-se como uma forma de humanização intrinsecamente ligada à relação social. Sob essa perspectiva, a percepção, em uma orientação docente produtiva, ancora-se na crença razoável de que todos são capazes de aprender, mesmo diante de evidências contrárias (Freire, 2017). Essa razoabilidade, quando produtiva, torna-se um traço na formação do caráter social (Funk, 2020) e, simultaneamente, uma maneira de perceber e vivenciar o mundo, uma espécie de *a priori* experiencial (Merleau-Ponty, 1999).

Em certa medida, podemos associar essa razoabilidade ao processo de cuidado (Cambi, 2010), que se manifesta como uma forma de segurança na cooperação inerente à vida humana (Hatfield; Pittman, 2013; Harari, 2016; Schulz; Waldinger, 2023). Essa segurança, por sua vez, nutre a crença na liberdade (Fromm, 1941) e se expressa através do cuidado como um ato de amor que se revela no ensinar (Freire, 2013).

Nesse sentido, voltando à afirmação de Aristóteles, o ensinar é em si, uma ação política e o educador ao se orientar para o bem-agir, está atingindo a sociedade como um todo no seu fazer (Freire, 2017). A diferença entre o ensinar e o ato político, é que enquanto as leis, que influenciam nossas vidas são criadas pelo ato político é na educação que todos os atos são possibilitados (Freire, 2017). Se a lei vai ser justa ou não vai depender daquilo que Fromm (1947) apontou como orientações do caráter social: produtiva e não-produtiva, em que a primeira liberta o indivíduo e a segunda o escraviza (Fromm, 1941).

Segundo Freire, trata-se de um ato de cuidado com a espécie: “[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Freire, 2013, p. 88).

Ao educar o que se espera é a autonomia e a independência, em um ato relacional por ser dialógico, sendo isso a expressão última da liberdade. Nesse sentido, quando Freire (2013), percebe a opressão, fala da característica central humana que de acordo com Fromm (2013), é a sensação de desamparo. É a percepção da opressão uma percepção da fragilidade humana, um reconhecimento de que cuidar de si e dos mais frágeis é essencial para a continuidade como espécie.

Para Frankenger que existem fatores que recolocam à docência num papel central do fazer social e político da atualidade:

Se, portanto, além da interação entre pessoa e situação e além das relações de poder mais ou menos explícitas, as estruturas e os requisitos funcionais da sociedade como um todo têm efeitos tão massivos sobre os indivíduos, se as condições da estrutura socioeconômica moldam as estruturas de personalidade das pessoas em um grau não insignificante, [...] Isso também tem implicações para a política e a educação política. Por um lado, com intenções emancipatórias e democráticas, o mandato educacional para provedores de educação política pode e deve incluir um trabalho educacional sobre as conexões entre a forma de sociedade e as estruturas de personalidade descritas aqui. Porque sem conhecimento, não há emancipação. Por outro lado, a própria educação política também é chamada (Frankenger, 2007, p. 11).

As orientações do caráter social, que se manifestam em modos de saber e fazer – incluindo formas de falar, ver, ouvir e sentir o outro (o estudante) –, constituem um elemento central na percepção docente. Ao mesmo tempo que expressa seu saber-fazer, exprime sua forma ser, sem deixar de lado a especificidade que é exercer a docência (Nóvoa, 2017). Esse processo perceptivo, de natureza sociobiológica, estrutura-se como uma estrutura de orientação (Fromm, 1947). Sendo ela o resultado de processos assimilação e socialização (Fromm, 1955), não como algo inato, mas moldado social e historicamente (Fromm, 2013; Funk, 2023).

2.2.4 A linguagem, a internalização e a identificação como condições sociobiológica

Se as palavras *não são* coisas, ou os mapas *não são* o território real, então, obviamente, a única ligação possível entre o mundo objetivo e o mundo linguístico é encontrada na *estrutura, e apenas na estrutura*. (Korzybski, 2010, p. 83)

O biológico, no caso do humano, se estrutura de forma peculiar por não resistir ao social-histórico (Fromm, 2013). Se trata de forças que se moldam em tipos variados de racionalidade, incorporadas às formas de ser de cada indivíduo, ou seja, um mapa com respostas identitárias (Korzybski, 2010). Contudo, esse mesmo mapa não impede modificações particulares oriundas de uma percepção (Merleau-Ponty, 1999, 2020), expressa por um tipo específico de experiência baseada em um tipo específico de orientação (Fromm, 1947, 1955, 2013).

Mesmo que existam tensões entre Merleau-Ponty e Korzybski, suas contribuições podem ser percebidas em momentos distintos da constituição e do desenvolvimento humano, respectivamente. Para Korzybski (2010), a adaptação humana ocorre pela linguagem, que, na ausência de respostas predefinidas, molda representações identitárias e sistemas específicos de respostas.

Merleau-Ponty (1999), por outro lado, entende nossas respostas como um processo perceptivo determinado pela experiência com os mundos interno e externo, sendo a linguagem a estrutura de significação que auxilia cada sujeito nessa vivência singular. Portanto, essas duas formas de conceber a linguagem e a experiência culminariam em uma maneira particular de experimentar o mundo, o que Fromm (1947) chamou de estruturas de orientações do caráter.

Toda estrutura de orientação seria uma formação que se constitui ao longo do tempo em função de questões biológicas herdadas, pessoais e sociais. Assim como Korzybski, para Fromm: “O sistema de caráter pode ser considerado o substituto humano para o aparato instintivo do animal” (1947, p. 35). Tudo isso se dá em função das adaptações que segundo o próprio autor foram respostas às suas condições humanas.

O homem nasce sem o equipamento para a ação apropriada que o animal possui; Ele é dependente de seus pais por mais tempo do que qualquer animal, e suas reações ao ambiente são menos rápidas e menos eficazes do que as ações instintivas reguladas automaticamente. Ele passa por todos os perigos e medos que essa falta de equipamento instintivo implica. No entanto, esse mesmo desamparo do homem é a base da qual brota o desenvolvimento humano; *A fraqueza biológica do homem é a condição da cultura humana*. (Fromm, 1941, p. 21)

Consequentemente, as estruturas de orientação são uma resposta viabilizada por seu equipamento biológico, contudo, constituída a partir de dispositivos sociais, como afirma Korzybski: “Todo sistema é expresso em alguma linguagem de alguma estrutura, que se baseia,

por sua vez, em pressuposições silenciosas e, em última análise, reflete e reforça essas pressuposições no sistema” (2010, p. 43).

Se nascemos com a possibilidade de nos tornarmos humanos, algumas condições básicas são necessárias para que se desenvolva todas essas capacidades e uma delas é a percepção. Para Merleau-Ponty: “Tendo, pois, aprendido pela experiência perceptiva o que é “ver bem” a coisa, [...] sendo os novos dados assim adquiridos determinações da própria coisa, transportamos para o interior essa certeza, recorremos à ficção de um “homenzinho dentro do homem” (2020, p. 51).

Dessa maneira, enquanto Merleau-Ponty fala do processo inicial da constituição humana e de como esse processo se torna um tipo de racionalidade, Korzybski afirma que esse processo é desenvolvido em sociedade na e pela linguagem. A partir disto, podemos pensar que essas estruturas estão manifestas tanto na linguagem, quanto em um tipo específico de orientação de caráter, que deve ser explicado pelo caráter docente, proposto aqui (Fromm, 1947).

2.2.5 O Ensinar e o aprender na consolidação da cultura

Nós somos seres indiscutivelmente programados, mas, de modo nenhum, determinados. (Freire, 2015, p. 143)

Se num primeiro momento o processo perceptivo nos ajuda na apreensão do mundo (Merleau-Ponty, 1999, 2020; Hatfield; Pittman, 2013), este mundo, num segundo momento, só pode ser estruturado a partir de uma determinada linguagem, os mapas (Korzybski, 2010). Da percepção do mundo até a estruturação dos mapas, existe a necessidade de dispositivos de ensino e aprendizagem (Hatfield; Pittman, 2013). Para estar em grupo, normas e regras devem ser apreendidas e ensinadas (Fromm, 1941, 1947, 1955), sendo essa transmissão social consolidada na e pela cultura (Hatfield; Pittman, 2013).

Essa sofisticação da convivência em grupo, em estruturas sociais complexas, aos poucos foi suprimindo aquilo que Fromm chamou de fragilidades (Fromm, 1941, 1947, 2013). Aos poucos, foram atualizadas em instituições sociais (Castoriadis, 2007), às organizando e as direcionando (Hatfield; Pittman, 2013). Esse ponto de convergência das teorizações de Merleau-Ponty, Korzybski e Fromm está no fato de que as estruturas atualizam um tipo de identidade. Ao internalizar o social-histórico, o mapa passa a ser vivido como território, a partir destas visões teóricas.

A percepção, como experiência atual, passa a ser reinvestida, mesmo que no presente não faça mais sentido (Korzybski, 2020). Sem essa atualização, seria impossível a consolidação da cultura e dos aspectos importantes da língua como a significação (Neves; Rapchan;

Blumrich, 2020). Por outro lado, para Erich Fromm e para Korzybski seriam os mesmos aspectos da língua e da linguagem que causariam o que Fromm chamou de “Patologia da Normalidade” (1955. p. 26). Seria uma forma de reinvestimento em formatos anteriores de respostas, objetivas e subjetivas, num mundo totalmente novo, como aponta Korzybski (2020) – um tipo de super-abstração, uso de um mapa que não funciona mais no território representado. Embora esses fatores importantes, ainda sim, temos na língua e na linguagem o principal meio de transmissão e consolidação da cultura (Hatfield; Pittman, 2013).

Sendo assim, para esses autores, todos esses processos de internalização são possíveis porque em determinado momento evolutivo: a apreensão (percepção), se tornou formas de aprendizagem e o ensino (mapas) uma forma de evolução cultural (Hatfield; Pittman, 2013); e, por fim, se estruturaram em um tipo de orientação (caráter docente). O ato de ensinar (*docens*), se tornou uma característica necessária e os formatos ou as estruturas de ensino e aprendizagens se organizaram em forma de cultura, tal como aponta Hatfield e Pittman (2013).

O ensino de determinadas habilidades, disciplinas, transformou aquilo que era físico em simbólico. Competências que se tornaram essenciais para a vida em uma sociedade altamente linguística (Santaella, 2023). Traços e funções, que se confundem entre criações simbólicas e aquilo que é inato, contudo, são altamente abstratos, como aponta Hatfield e Pittman (2013). Castoriadis (2007) nomeou de Instituição Imaginária, Harari (2017) denominou realidade imaginada, Korzybski (2010) de Mapas e Erich Fromm (1941) de orientações sociais do caráter. Sendo assim, os instintos cederam, no lugar se organizou uma percepção altamente sofisticada (apreensão do mundo), uma orientação que se manifesta no ato de ensinar.

Segundo Korzybski (2010), como dito anteriormente, a atribuição de significado ao mundo é uma característica humana que, em certo sentido, reproduz as condições observadas nos animais. Argumenta, ainda, que essa atribuição de significado é uma imitação humana das capacidades animais. A principal contribuição do autor está em destacar a capacidade simbólica dos humanos em significar o mundo.

Para Korzybski (2010), não somos animais como os outros, pensar assim, seria um erro de categorização, colocando na mesma classe animais e humanos. O problema, de acordo com o autor, é que essa concepção pode ser vista em vários campos da ciência, resultando em um erro semântico. Isso se dá por não haver respostas inatas para as demandas externas, e assim, a imitação se tornou uma capacidade que foi aos poucos se elaborando e se complexificando, como cultura (Hatfield; Pittman, 2013).

Para Korzybski (2000), ao simbolizar, criar signos, usamos nossa capacidade criativa de modo aprimorado, transformando todos os acontecimentos em significação (Neves;

Rapchan; Blumrich, 2020; Santaella, 2022). Os instintos animais deram lugar aos processos de significação, tais símbolos seriam, em parte, reprodução de instintos.

De qualquer forma, o que não podemos negar é que a capacidade simbólica de significação, nos diferencia dos demais animais (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). E, criações como: Instituição Imaginária, realidade imaginada, mapas e orientações de caráter, são pequenas amostras de nossa capacidade linguística de produzir significado (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Essa capacidade só é possível pela: Nossa biologia específica (Korzybski, 2010; Fromm, 2013); Capacidade simbólica de criar, atribuir e transmitir significado (Hatfield; Pittman, 2013; Freire, 2017; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020); Disposição em viver em grupo (Harrari, 2016; Schulz; Waldinger, 2023); E, de cuidar de si e das próximas gerações (Cambi 2010), na e pela cultura (Hatfield; Pittman, 2013) através do ensino (Frankenberger, 2007; Freire, 2015, 2017).

É nesse sentido que o aprender-ensinar se torna uma elaboração da capacidade de simbolizar, em meio a vida concreta – Território (ambiente) e Mapa (estruturas internas) (Korzybski, 2010). E, estaria, de acordo com estes autores, modelada na interação da espécie com o meio, com outras espécies e entre a própria espécie (Hatfield; Pittman, 2013). Os cuidadores, neste caso, não teriam outra opção a não ser buscar as melhores formas de proteger a si e seus descendentes, instituindo assim o ato de ensinar (Freire, 2015).

Mesmo que não estejamos mais, sob as condições precárias de nossos antepassados, ainda somos movidos por emoções significadas em um ambiente social (Korzybski, 2010; Kegan; Lahey, 2017; Funk, 2020). Esses fatores são importantes para que possamos “entrar” (Funk, 2020a) e conviver de forma eficaz em um ambiente social que está sempre se atualizando (Castoriadis, 2007; Hatfield; Pittman, 2013). A criação de significados culturais, mesmo com as críticas de Merleau-Ponty e Korzybski sobre a identificação, nos possibilitou a criação de artefatos culturais.

Estes artefatos como: música, esculturas, artes de modo geral; além dos jogos, das leis e das regras que organizam nossas vidas (Hatfield; Pittman, 2013). A evolução cultural, como é considerado por Hatfield; Pittman (2013), não se dá apenas pela transmissão cultural, mas pela necessidade de significar e simbolizar que defini, para as próximas gerações, padrões a serem seguidos (Hatfield; Pittman, 2013; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Para Funk (2020 a) esses padrões são processos de internalização que se estruturam como identificações, tais como: a inversão ao seu oposto, a identificação com o opressor e a sublimação. De forma didática, a inversão ao seu oposto ocorre, quando uma pessoa que poderia agir agressivamente opta por se mostrar extremamente simpática (Funk, 2020a). A identificação

com o opressor é o conceito que Freire descreve como a “pedagogia do oprimido” (Freire, 2013). Já a sublimação se manifesta na canalização desses impulsos para formas socialmente aceitas, nas artes ou na ciência, refletindo o que se pode chamar de uma orientação produtiva do caráter (Fromm, 1947).

Neste contexto, o biológico determina um tipo de capacidade simbólica, que se expressa através do aprendizado social (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Hatfield; Pittman, 2013). Como Funk (2020a) observa, “[...] não é a dinâmica intrínseca de um impulso ou de impulsos que leva à formação de estruturas neuronais ou psíquicas”. Em vez disso, essas estruturas internas resultam de “[...] processos de internalização de experiências repetidas de relacionamentos”, onde o termo “internalização” reflete precisamente essa incorporação das experiências (Funk, 2020a).

As formações internas são determinantes na interpretação do mundo e moldam as estruturas que orientam o caráter individual. Erich Fromm acreditava que a instituição do imaginário, o mapa, a realidade imaginada e a significação social (Castoriadis, 2007; Korzybski, 2010; Harari, 2017) eram, na verdade, estruturas que compõem o caráter social (Fromm, 1941, 1947). Para ele, a biologia, ou parte genética, limitar-se-ia à morfologia frágil do ser humano e aos resultados daí derivados. Enquanto isso, as modelagens do caráter seriam internalizações do mundo, que é social, em um tipo específico de biologia.

De acordo com Funk (2023, p. 12),

Para permanecer psicologicamente capaz de sobreviver[...], os humanos devem internalizar experiências de relacionamento para que – no caso de experimentar confiança e confiabilidade – algo como um apego seguro e uma confiança básica em si mesmo, em outras pessoas e na realidade que nos rodeiam possa acontecer.

Dessa síntese das internalizações de todas as nossas interações, desde as mais primárias, se constitui as estruturas de orientação de caráter (Fromm, 1941, 1947). Uma solução entre a vida interna e a vida externa, entre o biológico e o ambiental (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). No lugar de impulsos biológicos, as soluções para qualquer estado humano estão diretamente ligadas à como se orienta o caráter dentro de um processo cultural (Hatfield; Pittman, 2013).

A regulação interna, desta forma, será orientada por diversos dispositivos sociais e determinada por um tipo específico de socialização (Fromm, 1947). Diante disso, o conceito de orientação é precisamente contrário ao conceito de pulsão de Freud (2021) – instinto ou biologia –, embora Fromm (2013) não a exclua. A pulsão como energia, sempre estará no humano enquanto animal, contudo, sua orientação varia de acordo com a solução interna dos processos de assimilação e socialização (Fromm, 1955).

Portanto, “A cultura é um produto e um facilitador da capacidade humana de cooperar.” (Hatfield; Pittman, 2013, p. 21). É um meio socializador, em que aprender e ensinar é reafirmado em processos sociais definindo o que deve e o que não deve ser transmitido: “A habilidade linguística é uma bênção para a cooperação humana” (Hatfield; Pittman, 2013, p. 21). Sendo assim, “[...] as culturas humanas também desenvolveram a capacidade de armazenar códigos simbólicos materialmente, na forma de imagens, escrita e símbolos eletrônicos, permitindo novas formas de cognição” (Hatfield; Pittman, 2013, p. 21). Todos esses fatores evolutivos, permitem que as trocas intraculturais e transculturais, se tornem novas formas de ser (Rodrigues, 2017).

Vejam os exemplos da “orientação de ego” de Rainer Funk (2020, p. 143). Para Funk (2023), os últimos 40 anos trouxe uma nova realidade psíquica, que se orienta para o ego e em função do ego. O que isso significa? Significa que a realidade é moldada, de acordo com o Eu, isto é, uma realidade autodeterminada (Funk, 2025) – pós-verdade, viés de confirmação, opinião, etc. (Santaella, 2018). Os limites e as vinculações se estabelecem de forma frágil e quando se estabelecem, não permitem relações profundas e a menor instabilidade desfaz os laços. Essa formação do caráter, ego-orientada (Funk, 2005), trata-se de uma internalização inteiramente nova, que está ligada às novas tecnologias. Não se trataria de uma solução da economia das pulsões como afirmaria Freud (2021), mas dos aspectos sociais, culturais que a pós-modernidade colocaria.

Como no exemplo acima, as internalizações fazem emergir formas de orientações das energias pulsionais (Funk, 2023). Desse modo, a orientação docente do caráter seria uma orientação sociobiológica (Fromm, 2013). E, suas características seriam, entre outras as de: apreender (percepção) e ensinar (orientação); apreender-aprender (percepção ativa); o escutar atento e ativo; o apreender e sugerir (indicar e orientar); assim como, perceber e intuir (percepção-intuitiva como possibilidade). Diferente da orientação de Ego (Funk, 2002), a orientação docente acompanha o humano desde sempre (Hatfield; Pittman, 2013, p. 21). Em que a orientação se manifesta pelo cuidado, entendendo aqui o cuidado sendo a maior expressão do amor pelo humano, e por isso, um processo de humanização (Cambi, 2010).

2.2.6 “Tia não!”: o valor no ensinar

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. [...] É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-bláblatamente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. (Freire, 2015, p. 21)

O caráter em Erich Fromm é “[...] a forma na qual se insere a energia vital do homem durante os processos de “socialização” (de relação com o outro) e de “assimilação” (de integração, de apropriação do mundo dos objetos). A estruturação do “caráter”, na verdade, toma aqui o lugar dos instintos desaparecidos” (Fromm, 2013, p. 23). Diante disso, a orientação docente do caráter é uma dominância que faz com que a pessoa se incline para o ensinar (*docens*). Isto é, “[...] as orientações dos caracteres na realidade ocorrem em formas mistas com diferentes pontos fortes entre si e não em uma forma pura ideal-típica. Para avaliar a qualidade, deve-se reconhecer a orientação dominante” (Frankenberger, 2007, p. 5).

A dominância é uma forma de caracterizar uma orientação pelo traço que mais se acentua: “Se a gente quiser caracterizar uma pessoa, terá que fazê-lo geralmente em função de sua orientação dominante” (Fromm, 1947, p. 104). Mesmo em estruturas autoritárias de uma possível orientação docente, o traço mais forte, sempre será o de ensinar. Quando essa estrutura tem essa característica de ensinar, fortemente estabelecida, embora não-produtiva e alienante, ainda sim o ensino é parte de sua orientação, mesmo que se oriente por “transmitir” (Freire, 2015, p. 136).

Nestes casos o aprender-ensinar seria uma inclinação anterior a qualquer outra, que, assim como, o social-histórico e o espaçotempo, seriam indissociáveis (Castoriadis, 2007; Korzybski, 2010). Nesta orientação, o saber vem antes, no processo de saber-fazer, como um fator de apreensão (perceptivo), que implica em um tipo de atenção concentrada que no momento do fazer entrar em um estado ótimo de fluxo (Csikszentmihalyi, 2020), aquilo que Merleau-Ponty (1999, 2020), chama de experiência com o mundo. E como em qualquer arte, o Eu se torna coadjuvante e a expressão se manifesta como impressão do bem-agir e este estado é, em si, um estado virtuoso de Eudaimonia – felicidade (Aristóteles, 1991).

Cambi (2010), ao analisar a história do cuidado, pensa a escola como espaço formativo. Nóvoa coloca como autoformativo, mas em ambos podemos verificar que: “[...] a educação tem muitos significados. Social, profissional, político, etc. Mas tem sobretudo – e, hoje, antes de tudo – um sentido pessoal [...] Um sujeito que se torna indivíduo, que se torna pessoa (Cambi, 2010, p. 07).

O ambiente social ao inundar a escola, impõe a este espaço demandas que outros campos sociais não conseguem resolver, colocando o docente em uma função pouco confortável. A educação escolar aos poucos vai se tornando o lugar da terapêutica e sem perceber, pensa o ensino com a perspectiva de outras áreas, que não a sua – segurança pública, assistência social, psicologia, medicina etc. O valor da educação como fonte em si mesma, se esvai em teorias externas à educação (Cambi, 2010).

O pedagógico pode se tornar terapêutico e transformador no sentido do próprio termo *Ex-Ducere* (Rashid, Loudon, 2018), embora não seja essa sua tarefa. Isso se dá quando coloca em curso, as organizações diárias, orientando a atenção para o objeto, organizando a vida interna do estudante, como aponta o estudo acima. Nesse processo de orientação da atenção a própria identidade docente está sendo aprimorada, transformada. Ao orientar usa a própria orientação ensinante do caráter, em que ensinar é em si mesmo um fator de cura (Fromm, 1947), ou cuidado (Cambi, 2010).

A tarefa ensinante é o que estrutura a orientação de um tipo de sujeito que entra em estado ótimo, ou estado de fluidez ao executar sua tarefa profissional (Csikszentmihalyi, 2020). A diferença entre identidade docente e orientação docente do caráter é que: a primeira é uma forma de se identificar e a segunda é uma forma de pensar, sentir, agir, se expressar (Fromm, 1947; Funk, 2020). Uma orientação de caráter, é uma estrutura sociobiológica interna que emerge no ambiente social, de acordo com Fromm (1947). Trata-se de um mapa, como aponta Korzybski (2000), por onde as redes se ligam e determinam um tipo de funcionamento significativo – uma imagem mental.

Esse tipo de funcionamento, não forma somente uma identidade docente, mas a forma de ser de um determinado indivíduo. Um sujeito que não se percebe como ensinante, pelo fato desta ser uma estrutura de orientação, tratando-se de um conjunto de respostas e não de características isoladas (Frankenberger, 2007). Nesse sentido, aquilo que Aristóteles (1991) apresenta como *Eudaimonia* se aplicaria nesse tipo de funcionamento, em que a finalidade é a ação ensinante e a atividade é ensinar. O impacto da ação docente sobre a sociedade, é tão profundo que não haveria sociedade sem esta ação.

Neste caso, a docência seria mais do que uma profissão; seria também uma orientação do caráter. Se inclinaria ao ato de ensinar (*docens*) vendo possibilidade, mesmo quando a probabilidade é muito baixa, revelando assim, uma estrutura que determina uma resposta, a da ensinagem. Quando Freire (2015) afirma “Tia, não”, ele indica que a personalidade no ensinar surge de uma profunda conexão com o objeto de apreensão, onde o amor e a esperança são as bases desse olhar. Ao dizer “Professora, sim”, ele destaca o valor intrínseco da profissão de docente, onde o valor é a vida expressa em sua totalidade.

2.2.7 *Docens*: uma conclusão temporária sobre a percepção e a orientação do caráter social

Ao longo desta parte inicial da revisão da literatura, discutimos, a partir da percepção de Merleau-Ponty (1999, 2020), que existe um tipo muito específico de apreensão do mundo, uma percepção docente. Esta percepção se configuraria em um tipo também, específico de internalização (Funk, 2020), que poderia ser chamada de orientação docente do caráter social, a partir dos pressupostos de Erich Fromm (1941, 1947, 1955). Sendo esta, uma estrutura que se organizou ao longo do tempo, desde processos arcaicos da evolução humana (Fromm, 2013; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Hatfield; Pittman, 2013).

Essa orientação, incorporaria alguns traços, que se expressam pelo ato de ensinar (Freire, 2015, 2017), ou *docens*, que definiria um tipo específico de resposta à própria situação humana. Estas respostas estariam presentes, no ato de educar em seu sentido amplo, ao guiar os aprendentes em suas jornadas formativas e autoformativas de apreensão do mundo (Nóvoa, 2017; Freire, 2015, 2017). Sendo esse aspecto aquilo que Aristóteles denominaria de virtude das virtudes, com alto valor social, pelo impacto em todas as sociedades e todas as culturas humanas (Aristóteles, 1991, Cambi, 2010; Nóvoa, 2017). Em que podemos afirmar que: ensinar é uma premissa essencial do humano.

Diante do exposto acima, temos na percepção docente uma possível orientação de caráter (Fromm, 1941, 1947, 1955; Funk, 2006, 2019, 2023; Frankenberger, 2007). O histórico de mudanças na educação demonstra que o cuidado com os mais frágeis é uma repetição de processos evolutivos, contudo, nos deparamos com a resistência à mudança (Kegan, Lahey, 2017). Isso cria uma lacuna entre o que é proposto e o que é realizado, refletindo as dificuldades estruturais do modelo social e educacional atual (Teixeira et al., 2023). Mesmo assim, é possível encontrar motivações intrínsecas que fazem deste um fazer orientado ao cuidado (Nóvoa, 2017; Cambi, 2010).

Nossos processos evolutivos e nossas referências de significação, estão enraizadas em processos que se sobrepõem, como afirma Castoriadis (2007), moldadas pela ausência de respostas instintivas (Korzybski, 2010; Fromm, 2013). Esse resultado é em parte uma resposta atribuída a nossas condições estruturais, que se organizaram na cooperação e na criação de tecnologias (Hatfield; Pittman, 2013). Consequentemente, a atualização da fragilidade humana, ainda marcada por aspectos regressivos, reflete na constituição de estruturas sociais organizadas de forma a passar informações às futuras gerações (Hatfield; Pittman, 2013).

A tradição semiótica peirceana, conforme discutido por Santaella (2021), sugere que a percepção está sempre ligada a formações iniciais baseadas em cultura, leis e regras sociais (Hatfield; Pittman, 2013). Essas percepções são frequentemente influenciadas por emoções e refletem uma biologia que ainda é semelhante à dos *Sapiens* de milhares de anos atrás

(Santaella, 2020). Isso explica, em parte, a resistência às mudanças e a perpetuação da sensação de desamparo e fragilidade (Kegan, Lahey, 2017).

A contribuição de um tipo de estrutura ensinante para a humanidade é inegável (Hatfield; Pittman, 2013), mas paradoxalmente, como carreira é desvalorizada em comparação com outras profissões (Nóvoa, 2017). Por outro lado, existem fatores que sugerem, um estado de fluxo no fazer docente que permite profissionais da educação levem uma vida cheia de energia e contínuo aprendizado (Csikszentmihalyi, 2020). O que para a o desenvolvimento profissional docente não é o suficiente, embora existam realizações, nem sempre se converte em reconhecimento social e financeiro.

2.3 A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DA INTELIGÊNCIA NA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO

Na Ciência da educação, pelo contrário, como em todas as ciências filosóficas, a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência. (Cambi, 1999)

Duas questões são constantes na literatura das avaliações psicométricas da inteligência – nos testes de Quociente de Inteligência (QI) –, a agilidade mental (rapidez) (Zaboski, Kranzler; Gage, 2018) e a precisão na resposta (facilidade) (Bajaj et. al., 2018). Mesmo com críticas apontadas por autores como Gardner (2020) e Sternberg (2020), entre outros, Reis (2016) e Reis e Renzulli (2014), sobre os testes psicométricos tradicionais, sua influência nas pesquisas desse campo de avaliação ainda são fortes (Teixeira, 2019). Mais ainda, o conceito de Inteligência Geral (Ig), nestes casos, tende a ser hegemônico (Gottfredson, 2011; Brown et al., 2016) na identificação. Segundo Flores-Mendoza, Nascimento e Castilho (2002), a limitação dos testes de QI não se trata de problemas metodológicos especificamente, mas de má interpretação.

De qualquer forma, os testes de QI serviram, e ainda servem, para medir especificamente alguns fatores de inteligência, e por muito tempo, o que era específico foi associado aos resultados sobre AH/SD (Warner, 2015). Até os trabalhos de Gardner (1984), essa realidade foi a mais frequente, fazendo com que inteligência e AH/SD fossem sinônimos. Embora o trabalho de Gardner (1984) tenha ganhado repercussão mundial, ainda é defendido pelos adeptos das psicometrias que os testes de QI medem bem o que pretende medir como afirmam: Gottfredson (2002, 2011), Warner (2015), Flores-Mendoza, Nascimento e Castilho (2002, 2017, 2021).

No caso das AH/SD, Warner (2015), aponta que as teorias da inteligência, como no caso da Ig, deveriam ser incorporadas novamente como parte central das avaliações. Este autor

coloca que teorias como Cattell, Horn e Carroll (CHC), seria um potente instrumento de avaliação de estudantes. Defende que por estar divididas por estratos, as habilidades poderiam ser mais bem avaliadas e assim ajudar na opção de intervenção pelos profissionais que atuam com estes estudantes.

Quadro 5: Teoria CHC (Cattell–Horn–Carroll)

Estrato	Descrição	Exemplos de Habilidades
Estrato III	Inteligência Geral (g): Fator geral que permeia todas as habilidades cognitivas.	Capacidade intelectual global, eficiência cognitiva ampla.
Estrato II	Habilidades Amplas: Capacidades cognitivas mais específicas que “g”, mas ainda amplas.	• Inteligência Fluida • Inteligência Cristalizada • Raciocínio Quantitativo • Leitura e Escrita • Processamento Visual • Processamento Auditivo • Memória de Curto Prazo • Armazenamento e Recuperação de Longo Prazo • Velocidade de Processamento • Velocidade de Tomada de Decisão
Estrato I	Habilidades Específicas: Capacidades restritas a tarefas ou contextos particulares.	• Raciocínio indutivo • Memória visual • Conhecimento lexical • Discriminação auditiva • Cálculo numérico • Fluência verbal • Velocidade perceptiva • Resistência à distração

Fonte: Autores adaptado de McGrew (2009)

Entretanto, avaliações como essas, apontadas por Warner (2015), são de campos externos à educação (Bridi; Baptista, 2014). No caso do Brasil e Portugal, por exemplo, somente psicólogos podem aplicar tais avaliações (Lima, 2025). Isso, causaria uma dependência que já se mostrou, historicamente a importante no campo da Educação Especial (Teixeira, 2019; Rosa, 2023) – desde a pessoa com deficiência até os estudantes com AH/SD influenciando na tomada de decisão pedagógica (Bridi; Baptista, 2014; Anache; Almeida, 2023; Christofari; Freitas, 2023). No caso dos estudantes com AH/SD, existe uma tendência a diagnóstico clínico, no lugar da avaliação pedagógica e do enriquecimento, tratando-se de uma perspectiva patologizante de algo que não é patológico (Cavalcanti; Teixeira; Fidler, 2019; Anache; Almeida, 2023; Nakano; Negreiros; Fusaro, 2023).

O que se tem percebido, tanto na legislação (Brasil, 2014), quanto na literatura (Teixeira, 2019), é que a influência de teorias externas ao campo da educação, no lugar de ajudar, tem produzido efeitos contrário, como nos aponta Bridi e Baptista:

Os processos diagnósticos, no campo da deficiência mental, cabe destacar, historicamente, têm sido realizados pela medicina e pela psicologia. Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos. Ambos os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados; são mapas restritos e previsíveis sobre os sujeitos, com pouco espaço para a surpresa e para o novo [...], produzem o estático, a impossibilidade do vir a ser. (Bridi; Baptista, 2014, p. 501)

Nesse sentido, seria o contrário daquilo que propomos, até aqui, como percepção docente, que veria na possibilidade seu fazer. Se por um lado os autores falam que o diagnóstico nos aponta um caminho, por outro nos encerra em um significante, numa marca que posteriormente se torna difícil de apagar. O sujeito some, e o diagnóstico o significa. No caso particular do ensino, temos uma particularidade, a percepção docente sobre os formatos de aprendizagem, em que o sujeito é um “vir a ser” (Bridi; Baptista, 2023).

Neste caso, nosso objetivo é: entender os fundamentos conceituais que podem estar orientando a identificação docente a respeito dos estudantes com AH/SD. Para isso vamos fazer uma breve descrição da percepção, como se organizam e se expressam; fazer uma breve discussão com as teorias da inteligência, que iniciam nos conceitos unidimensionais de Spearman até os conceitos multidimensionais de Gardner e Sternberg; também demonstrar de forma sucinta as contribuições e as tensões produzidas na educação.

2.3.1 A percepção docente e a influência das teorias da inteligência na identificação das Altas Habilidade/Superdotação

Retomando a percepção docente, – estrutura de orientação do caráter social docente, ou apenas orientação docente –, é o que faz de um educador um profissional da educação, exprimindo uma forma de ser (Funk, 2020). Dizendo isso, queremos lembrar que se trata de um modelo social internalizado (Funk, 2020), com influências sociais que estão consolidadas no caráter social de forma geral (Fromm, 1972). Trata-se de uma formação, que força a atenção para algumas questões em detrimento de outras (Fromm, 1941, 1947, 1955, 2013; Funk, 2019, 2020, 2023). Fator esse importante no estudo da percepção docente na identificação de estudantes com AH/SD de uma escola pública de Uruguaiana.

De acordo com Funk (2024):

[...] o inconsciente contém todas as possibilidades humanas, de modo que depende dos filtros sociais, de sua linguagem e lógica, para sabermos quais habilidades e possibilidades podem se tornar conscientes e quais devem permanecer inconscientes. O caráter social e, é claro, a educação estão envolvidos nesse processo, porque a educação geralmente significa que apenas as possibilidades humanas que uma

determinada sociedade permitem (e os caráter sociais que nela prevalecem), podem se tornar conscientes. (frommfunk@gmail.com, 2024)

Nesse sentido, a educação é uma forma de colocar em curso todas as possibilidades humanas, como aponta Funk (2024); como também, a atenção como parte de uma percepção docente, seria uma forma de ver, sentir, pensar, relacionar-se (Funk, 2020); o que para essa perspectiva teórica, poderá ou não ser produtiva (Fromm, 1947), dependendo da dominância em determinada sociedade (Fromm, 1955).

Diante de todas essas afirmações, uma orientação produtiva é um estado de completude, de estar imerso na atividade que desempenha como uma arte de viver (Funk, 2020). Esta arte envolveria sua expressão em todos os aspectos da vida, neste caso, está relacionada ao ser docente em detrimento de ter o título que o habilita (Fromm, 1972).

Esses fatores internos da expressão de uma orientação de caráter estariam próximos daquilo que Merleau-Ponty (2020), aponta sobre a fala e sua expressão. Para esse autor, entre a fala e a expressão, não existe um espaço (tempo) ou separação. Este espaço entre o pré-reflexivo de conhecimento, já é a efetivação da experiência pela ação, que se trata do corpo em expressão (Merleau-Ponty, 1999).

Outro autor que vai nessa direção é Csikszentmihalyi (2020), que teoriza sobre um estado ótimo de experiência internalizado, em que o espaçotempo não é sentido. Essa supressão do espaçotempo se trata, segundo o autor, de uma espécie de automatização de vários processos, o que Erich Fromm (1947), chamou de orientação produtiva do caráter. Ambos os autores, afirmam que para alcançar esse estado ótimo de fluxo, é necessário investimento, dedicação e trabalho, ou seja, internalização do saber-fazer (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2017).

São fatores que vão de encontro com os aspectos da profissionalização docente em Nóvoa (2017) quando fala da formação e da autoformação em conjunto com a atuação – docência como aprendizado técnico e *expertise* profissional (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2017). O resultado desse estado pode ser relacionado, também, com o que Freire (2014) chamou de práxis, quando agimos de acordo com aquilo que falamos – encontro entre teoria e prática.

Mas como falar em uma estrutura de orientação com essas características internalizadas sem cair na ideia de dom, tão depreciativo no campo da docência? (Nóvoa, 2017)

Ao contrário do que se pode imaginar, a orientação produtiva e a experiência ótima não são diferentes do que Freire (2017) aponta como práxis. Trata-se na realidade da expressão docente em sua completude, que é tudo, menos falta de formação técnica ou de *expertise*, pensando a partir das ideias de Nóvoa (2017), Cambi (2010) e principalmente de acordo com Freire (2015). O autor coloca que seria uma importante valorização recolocar o docente no lugar

de sujeito, uma “[...] responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte” (Freire, 2015, p. 23), fortalecendo as teorias do ensino na educação, como sendo uma práxis: técnica, epistêmica e teórica.

Para Csikszentmihalyi (2020), a distorção está em não conseguirmos mais apreciar o processo para focarmos no resultado:

[...] originalmente, “amador”, latim *amare*, “amar”, referia-se a uma pessoa que amava o que fazia. Similarmente, “dilete”, do latim *delectare*, “ter deleite em”, era uma pessoa que apreciava certa atividade. Os significados primitivos dessas palavras, chamavam atenção para experiências mais que para a realização pessoal; Eles descreviam as recompensas individuais subjetivas que se obtinha fazendo algo, em vez de focar nas conquistas. Nada ilustra mais claramente nossa atitude cambiante em relação ao valor da experiência quanto ao destino dessas duas palavras. Houve uma época que era admirável ser um poeta amador ou um cientista dilete, porque significava que a qualidade de vida só tinha a ganhar com tais atividades. (Csikszentmihalyi, 2020, p. 165)

Por outro lado, embora existam vários pontos importantes nesse processo, por vezes o estado ótimo pode soar como um tipo de tecnicismo; contudo, é uma apreensão injustificada, tendo em vista que isso não nos ocorre quando pensamos em profissões da saúde como a de cirurgião. Neste caso, a técnica deve estar internalizada e emergir como arte, isto é, de forma precisa e hábil, como um escultor que retira da pedra a estátua.

Portanto, de acordo com o exposto acima, é neste espaço entre o que se teoriza e se pratica, que nossas percepções são organizadas em orientações. São essas percepções-orientações que nos fazem focar em determinados objetos de apreensão e não em outros (Funk, 2024). Neste caso a atuação docente é num primeiro momento uma expressão de suas percepções, que se efetiva em uma racionalidade bem específica. Por esses motivos, é necessário que façamos uma análise prévia das teorias da inteligência e de como elas podem estar influenciando em nossas significações como profissionais docentes.

Entendemos, a princípio, que essas influências ocorram frequentemente ainda quando o campo da educação escolar de modo geral se encontra com o específico da educação especial (Teixeira, 2019). Dois campos que, assim como o espaçotempo, não podem ser separados pois tratam dos mesmos objetos: ensino e aprendizagem. Quem sofre com essa separação artificial são os estudantes PEE (Brasil, 2009), que por apresentarem algum tipo de especificidade não conseguem ser atendidos pelo ensino regular comum (Rosa, 2023; Rosa et al., 2023).

Consequentemente, ao nos orientarmos pelo discurso hegemônico, criamos algumas perspectivas tanto sobre a pessoa com deficiência quanto a pessoa com AH/SD (Rechi; Freitas, 2005; Antipoff, Campos, 2010; Rech; Bulhões; Pereira, 2017; Doi; Polli; Azevedo, 2018; Perez, 2021). Esses discursos estão carregados por conceitos que não estão manifestos, mas que dão

algum tipo de suporte para opiniões que solidificam mitos sobre as AH/SD. Isso intensifica as dificuldades em torno da identificação de estudantes com AH/SD (Pérez, 2021; Pinheiro, 2021; Roama-Alves; Nakano, 2021).

Embora a literatura sobre a identificação de estudantes com AH/SD seja robusta, parece não conseguir sensibilizar a percepção docente (Pinheiro, 2021; Andrade et al., 2021; Rondini; Martins; Medeiros, 2021; Veloso; Monte, 2022; Nakano; Negreiros; Fusaro, 2025). E, uma das questões apontadas, são os vieses que se criou ao longo do tempo com a associação direta entre inteligência e AH/SD (Pereira; Koga; Rangni, 2020), acarretando uma visão limitada (Perez, 2021). Como apontado pelos autores acima, essas associações têm moldado as visões sobre o que são as AH/SD ao longo do tempo, remontando, em muitos casos, às ideias de inteligência como as de Spearman (Warner, 2015).

Mesmo com propostas como a de Gardner e Sternberg, ainda pensamos nos sujeitos com AH/SD a partir de ideias de que tais sujeitos são “inteligentes” (Perez, 2021, p. 186). Isso nos alerta para que, ainda, possamos, mesmo sem saber, estar utilizando de forma equivocada (Flores-Mendoza; Nascimento; Castilho, 2002) os conceitos oriundos da Ig (Spearman, 1924, 1927). Em que a ação docente, consequentemente fica marcada por análise com foco em aspectos como memória, como aponta Martelli e Moreira (2021). Outro fator, está posto na relação entre notas altas e AH/SD, que interfere na percepção de estudantes com outras formas de expressão das inteligências ou mesmo das AH/SD (Silva; Geller, 2024).

Entre as teorias prevalentes na pesquisa sobre inteligência a teoria da Ig (Spearman, 1924, 1927) e a teoria das inteligências múltiplas (IM) de Gardner (1983), são as mais frequentes. Sendo assim, poderíamos refletir até que ponto essas teorias influenciam na percepção docente, já que a teoria de Spearman, fundamenta muitos dos testes de QI. Já a segunda, a teoria das inteligências múltiplas, inesperadamente, segundo Gardner (2020), prosperaram no campo da educação, expandindo a compreensão sobre a inteligência (Nakano; Negreiros; Fusaro, 2025).

As teorias com enfoque na Ig e nas IM estão presentes na educação, mesmo que a segunda seja a mais frequente no discurso, como afirma Gardner:

De todo o meu trabalho acadêmico, IM teve de longe o impacto mais imediato e, pelo menos até agora, o maior a longo prazo. Embora poucos psicólogos tenham abraçado a teoria (devido à sua fidelidade ao conceito de inteligência geral, abreviado como g), minha formulação pareceu plausível para estudiosos biologicamente orientados; alcançou e manteve popularidade dentro da educação e com o público geral tanto nos Estados Unidos quanto no exterior. (2020, p.14)

A teoria da Ig é aquela que parece não está muito difundida no meio educacional, como conceito teórico, mas que desde sempre seus efeitos estiveram lá como prática. Segundo Teixeira (2019), os testes psicométricos como os de Stanford-Binet, desde sua criação foram amplamente usados no Brasil. A tentativa era a de construir uma educação no modelo higienista como era feito na área da saúde (Teixeira, 2020).

Além dessas ações, as avaliações psicométricas foram usadas em larga escala. E os modelos de educação, instituídos, nesses formatos. Se não são percebidas as teorias behavioristas como discursos, nas práticas sempre estiveram lá. Por exemplo, junto com os testes de Binet a teoria Ig influencia principalmente a forma como os estudantes eram avaliados. Sendo eles qualificados e categorizados em escalas que pontua desde o Gênio até o idiota (Teixeira, 2019), como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 6: Classificação de Quociente de Inteligência.

Q.I	CLASSIFICAÇÃO	GRANDES GRUPOS
Mais de 140	Gênio	Os supernormais
Entre 120 e 140	Inteligência muito superior	
Entre 110 e 120	Inteligência média superior	
Entre 90 e 110	Inteligência média ou normal	Os normais
Entre 80 e 90	Retardado mental	Os infranormais
Entre 70 e 80	Débil mental	
Entre 50 e 70	Cretino	
Entre 25 e 50	Imbecil	
Abaixo de 25	Idiota	

Fonte: adaptação Teixeira (2019, p. 6)

A educação de modo geral foi afetada pelas pesquisas de Spearman (1924), em que as inteligências foram legadas a uma. E que estatisticamente a inteligência, a partir de testes, exercícios, provas, conseguiriam demonstrar aqueles que são aptos e aqueles que não são. Como também, elegendo alguns comportamentos como sendo os mais importantes, como rapidez e facilidade, gerando alguns mitos sobre as AH/SD (Rech, Bulhões; Pereira, 2017). De acordo com Teixeira (2019) a educação e saúde, durante o século XX, sempre estiveram juntas formando uma dupla quase que inseparável. Consequentemente, toda a história desta relação tão próxima deixou marcas que ainda se perpetuam na educação e nas práticas de ensino.

2.3.2 Conceitos de inteligências em Spearman, Gardner e Sternberg: uma pequena revisão da inteligência

Por vezes um paradigma local se torna um paradigma geral – imagens locais (ícones), apontam para algum acontecimento (índices), que se tornam referências (símbolos) universais (Santaella, 2022). As ideias de Spearman (1904, 1924, 1927) sobre a inteligência é um desses paradigmas conceituais que se tornou universal. Um estudo local com estudantes de uma escola perto de sua casa se tornou uma das mais influentes teorias da inteligência (Spearman, 1904).

Outras duas teorias da inteligência também tiveram suas respectivas influências, como de Sternberg e de Gardner. A diferença entre esses três modelos é que no caso da teoria de Spearman um tipo específico de sujeito é eleito e o que está em jogo é a valorização de aspectos específicos das funções de execução, tais como rapidez e facilidade. Já nas perspectivas de Sternberg e Gardner, por experimentarem na pele os testes psicométricos, fez com que isso fosse revisto. E, a eleição de outras formas de apreensão e expressão foi valorizada, no caso Sternberg a inteligência triádica (IT) e no caso de Gardner as IM (Spearman, 1924, 1927; Gardner, 2020; Sternberg, 2020).

A diferença está, ainda, na possibilidade de termos inteligências que se expressarão de outras formas, em que as funções de execução, deverão ser avaliadas de outra forma, mais processuais do que objetivas (Gardner, 2020; Sternberg, 2020). A influência destes estudos, são sentidos em vários outros campos, influenciando propostas e ações como foi e, ainda é experimentado na educação (Teixeira, 2019).

2.3.2.1 Charles Edward Spearman: Teoria Geral da inteligência

Charles Edward Spearman, nasceu em 10 de setembro de 1863, em Londres, Inglaterra, foi o segundo filho de uma família que valorizava às atividades intelectuais. Contudo, sua chegada ao mundo acadêmico se deu tardiamente, pois em 1883 entrou para o exército, ficando até 1897. Seu interesse inicial foi pela ciência e matemática. Contudo, sua primeira área acadêmica de interesse foi a filosófica, e posteriormente, ao encontrar os trabalhos de Francis Galton e Wilhelm Wundt, ele se direcionou aos testes psicométricos, onde se tornou uma das maiores referências, junto com Binet.

Spearman, iniciou seus estudos na Alemanha, no laboratório de pesquisa em psicologia experimental, na Universidade de Leipzig, sob a orientação de Wundt, que naquele momento encontrava “[...] uma oposição resoluta, ampla e crescente” (Spearman, 1904, p. 202). A psicologia experimental foi o ramo da psicologia que mais estudou a inteligência (Warner, 2015). Nesta mesma época os estudos Breuer e Freud estavam iniciando, o que fazia com que

as duas correntes concorressem e isso influenciava o viés de oposição às teorias experimentais (Gay, 2012).

Spearman, concluiu seu doutoramento sob a orientação de Wundt e após isso trabalhou com Oswald Küpe e Georg Elias, nas universidades de Würzburg e Göttingen respectivamente. Mesmo tendo que servir o exército ainda quando estudante em 1904, publica seu primeiro trabalho de impacto “*General Intelligence Objectively Determined and Measured*”, no *American Journal of Psychology*.

Ele inicia este artigo discutindo os sinais de fraqueza da psicologia experimental. No entanto, faz uma defesa desse modelo, que havia começado aproximadamente 24 anos antes do lançamento do artigo, com a inauguração do laboratório de Wundt em Leipzig. O autor afirma que, apesar de todo esse tempo e de muitas descobertas, a psicologia experimental ainda enfrentava críticas consideráveis.

Spearman acreditava que os resultados poderiam ser mais significativos do que aqueles obtidos até aquele momento, observando que os resultados eram, de certa forma, decepcionantes.

Tomemos a Educação como exemplo. Esta é a linha de investigação prática que, mais do que todas as outras, absorveu a energia e o talento dos jovens pesquisadores e que parece oferecer um campo particularmente favorável para tais métodos. Contudo, neste momento, apesar de todos os experimentos minuciosos e da vasta literatura sobre o tema, poucos juízes competentes e imparciais se aventuraram a afirmar que informações inequívocas de grande relevância tenham sido, até agora, trazidas à luz. (Spearman, 1904, p. 203)

Em sua revisão, Spearman critica os resultados obtidos até então, mas defende a relevância de uma ciência psicológica capaz de fornecer resultados objetivos e concretos. Ele aponta falhas nos métodos usados, destacando quatro principais problemas: a falta de uma expressão quantitativa precisa, a presença de erros prováveis, dificuldades na observação e a consideração de fatores irrelevantes.

Spearman inicia sua análise discutindo a correspondência nos dados e enfatiza problemas metodológicos relevantes. Observa que é importante evitar manipulações, como ajustes artificiais em tabelas e gráficos, defendendo uma abordagem imparcial. Além disso, discute a irrelevância de certos fatores, como prática, idade e sexo. Segundo ele, a prática não teria um impacto significativo nos resultados experimentais; a idade poderia influenciar em alguns experimentos e não em outros; por fim, o sexo seria um dado irrelevante, dependendo da natureza da tarefa.

De acordo com Spearman (1904), esses quatro problemas podem ser minimizados por meio de ajustes. A imprecisão na expressão de dados quantitativos, que ele considera

insatisfatória, pode ser abordada. Em relação ao erro padrão, Spearman reconhece a dificuldade de responder com precisão às complexidades do campo da psicologia e propõe que os dados sejam analisados através de estimativas, considerando a multiplicidade e a complexidade das informações.

As últimas duas falhas – o erro de observação e a presença de fatores irrelevantes – são tratadas por meio de uma fórmula matemática que permite a exclusão de dados que possam interferir nas respostas ou distorcer a análise da realidade. Ao fazer essas críticas, Spearman enfatiza a necessidade de revisão das análises realizadas até aquele momento.

Essas críticas refletem a contribuição que Spearman trouxe para a psicologia experimental, uma área inicialmente desenvolvida por Wundt. Ao introduzir a análise fatorial, ele buscou entender melhor a relação entre diferentes habilidades, o que o levou a propor a existência do Fator *geral* (*g*) e de Fatores *específicos* (*s*). Essa metodologia mais precisa permitiu transformar dados psicológicos em dados quantificáveis, possibilitando a identificação de padrões e a criação de modelos da inteligência, além de expandir o uso da estatística na psicologia.

A inteligência se dividiria em dois fatores: Fator *g* e Fator *s*, esse modelo foi chamado de bifatorial; é um modelo estatístico, que emprega a análise fatorial; no qual propõe a medida dos dados e as correlações, quando houver; a correlação positiva entre as habilidades seria a base de sustentação de sua teoria da Ig (Spearman, 1904, 1924, 1927).

Portanto, os fatores estatísticos são uma herança que ainda será muito difícil de mudarmos na área da educação. Mesmo que tenhamos outros recursos avaliativos, as médias oriundas de estatística, ainda serão usadas por um longo tempo. Sendo estas, uma forma de classificar estudantes em sala de aula.

2.3.2.2 Howard Gardner: Teoria da Inteligências Múltiplas

Gardner⁸ é professor de cognição e educação na *Harvard Graduate School of Education*. Nasceu em Scranton, Pensilvânia, filho de uma família de imigrantes judeus da Segunda Guerra Mundial. Seus pais na infância o levaram para fazer uma bateria de teste, pois acreditavam que ele, assim como seu irmão eram prodígios. De acordo com Gardner essa foi uma das questões que fez com que odiasse os testes de QI (Gardner, 2020b).

⁸ Fonte: <https://www.howardgardner.com/>

Gardner foi um dos fundadores do projeto Zero, em 1967, em que era pesquisado a compreensão da natureza do conhecimento artístico – posteriormente se concentrariam na educação. Suas maiores inspirações, de acordo com o próprio Gardner (2020b; 2024), foram: o psicanalista Erik Erikson, o psicólogo cognitivo Jerome Bruner e o mais decisivo Jean Piaget. Diz Gardner (2020a, p.12), “[...] comecei estudando as obras de Jean Piaget em psicologia do desenvolvimento artísticos das crianças, que Piaget havia negligenciado por causa de seu foco no pensamento lógico e científico”. Ainda aponta Vygotsky como uma referência formativa, como pesquisador em psicologia do desenvolvimento, mesmo que inicialmente tenha começado seus estudos em ciências sociais – sociologia e antropologia (Gardner, 2020a).

Assim como Spearman, Gardner acreditava que para poder verificar uma determinada inteligência deveria, antes de qualquer coisa, isolá-la. Embora os dois tenham pensamentos distintos sobre a inteligência, ambos acreditavam que para ser considerada deveriam ter pontos fortes para a elegibilidade.

Os requisitos de elegibilidade foram: o isolamento potencial por dano cerebral; a existência de *idiots savant*, prodígios e outros indivíduos excepcionais; uma operação central ou conjuntos de operações identificáveis; o “estado final”⁹; a história evolutiva e a plausibilidade evolutiva; o apoio de tarefas psicológicas experimentais; o apoio de achados psicométricos; a suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico (Gardner, 1994).

Conforme Gardner, (2010, p.18) “Os critérios foram consequência das várias disciplinas que eu vinha pesquisando. Como eu disse no capítulo 4 de *Frames of Mind*, uma inteligência se enquadra razoavelmente bem em oito critérios”

1. Isolamento potencial por dano cerebral.
2. Existência de *idiots savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais.
3. Operação central ou conjunto de operações identificáveis.
4. Trajetória de desenvolvimento característica, culminando em desempenho especializado.
5. História e plausibilidade evolutivas.
6. Apoio de tarefas psicológicas experimentais.
7. Apoio de dados psicométricos.
8. Suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico.

Para a elegibilidade todos os critérios acima deveriam estar presentes em uma determinada inteligência. Para que se qualificasse como potencial de generalização, não necessitava ser uma habilidade considerada superior. Por exemplo, uma capacidade de análise considerada hoje como a de verificar se um alimento é bom ou não para o consumo, poderia ser

⁹ “Uma história desenvolvimental distintiva, aliada a um conjunto definível de desempenhos proficientes de *expert* ‘estado final’” (GARDNER, 1994, p. 49)

considerada de acordo com o autor (Gardner, 2020). Tendo em vista que essa é uma forma de solução de um problema, que a milhões de anos atrás foi determinante para sobrevivência. Tal capacidade foi refinada ao longo de milhões de anos e incorporada por culturas distintas (Hatfield; Pittman, 2013; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Gardner em suas investigações encontrou primeiramente sete tipos de inteligência, mais adiante incorporou outras duas e finalmente mais uma. Mesmo assim, suspeitava: “[...] que a divisão em oito ou nove inteligências não seja suficientemente refinada do ponto de vista neurocientífico, mas captura o *insight* claramente para educadores e não especialistas” (Gardner, 2020a).

Para Gardner a inteligência não se restringiria às competências lógico-matemáticas e linguísticas. O simples fato caminhar foi uma característica que mudou completamente as possibilidades de sobrevivência do humano sobre a terra. Pernas alongadas e braços ao longo do corpo, possibilitaram que o *sapiens* caminhasse enormes distâncias durante o dia e resolvesse problemas de formas variadas (Gardner, 2020a).

Coisas que parecem simples como segurar uma lança, um arco e flecha, ou uma vara para pescar, também eram consideradas habilidades, e assim inteligências. Esse tipo de inteligência, segundo o autor, era importante, tanto prática (atividades diárias) quanto simbólicas (atividades ritualísticas) como concordam outros autores (Hatfield; Pittman, 2013; Harari, 2017; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Nestes casos, existe um *gap*, entre capacidades corporais cinestésicas e educação escolar formal, em que o sujeito não vai ser considerado em suas AH/SD.

2.3.2.3 Robert Jeffrey Sternberg

Sternberg nasceu em New Jersey, em 9 de novembro de 1949. Como consta na autobiografia de Gardner (2024), Sternberg sofreu com os testes de QI. Sua experiência pessoal com estes testes o levou a construir seu próprio teste de QI ainda na escola. Atualmente Sternberg (2021) se ocupa com a inteligência adaptativa, da qual pode se atribuir a sustentabilidade. Ou seja, uma pessoa pode ser ótima em testes de QI, ter ótimas notas na faculdade e ser durante toda a vida o melhor em sua área, contudo, afirma ele: “De que servem as notas – que tão frequentemente são usadas para validar testes padronizados – se elas produzem um mundo tóxico?” (Sternberg, 2021, p. 92).

Sem pensar nos aspectos sustentáveis, não conseguirá ver as relações entre, por exemplo, o que estuda e seus efeitos na vida cotidiana, sua expressão no mundo. E, se

valorizássemos apenas isso, lhe faltaria inteligência, um idiota na escala de sustentabilidade, pensando na primeira escala de Alfred Binet (Teixeira, 2019) – não conseguiria relacionar, ler, ou sequer cuidar da própria saúde.

Suas experiências negativas, com os testes de QI, continuaram a acontecer durante sua vida. Seus primeiros encontros com a academia, mais precisamente no curso Psicologia foi frustrante de várias maneiras, porém a mais significativa foi o conselho de seu professor para que desistisse da Psicologia. Junto com Gardner é um dos autores que criticam a teoria da Ig.

Para Sternberg a inteligência:

[...] é a capacidade de aprender com a experiência e de se adaptar, moldar e selecionar ambientes. A inteligência medida por testes padronizados convencionais (pontuações brutas) varia ao longo da vida e também entre gerações. A inteligência pode ser entendida em parte em termos da biologia do cérebro – especialmente no que diz respeito ao funcionamento do córtex pré-frontal – e também se correlaciona com o tamanho do cérebro, pelo menos dentro da raça humana. (Sternberg, 2012, p. 19)

Sua explicação sobre a inteligência está baseada no que chamou de aspecto triádico das capacidades humanas. A Teoria Triárquica da Inteligência é fundamentada na ideia de que existem três capacidades básicas interrelacionadas: criativa, analítica e prática. Além disso, Sternberg (2012) argumenta que outras habilidades, como a sabedoria, podem enriquecer sua teoria.

Para Sternberg, a condição central para que uma inteligência seja considerada plena é o seu uso prático na vida real e no cotidiano. Ele formulou que pessoas inteligentes são aquelas que: 1) projetam e alcançam metas de vida em seu contexto social e cultural; 2) capitalizam seus pontos fortes e corrigem seus pontos fracos; 3) moldam (influenciam), são moldadas (são influenciadas) e adaptam-se (adaptam) aos seus ambientes; e 4) expressam uma combinação de competências essenciais.

Esses fatores são o resultado tanto da biologia quanto dos ambientes aos quais uma pessoa está inserida. A criatividade, a análise e a capacidade de influenciar o mundo ao seu redor, aliados à sabedoria de garantir o bem-estar ético do outro, da comunidade e do mundo como um todo, são, para Sternberg (2012), uma forma completa de expressar a inteligência.

Esses fatores são resultados de uma biologia e dos ambientes aos quais uma pessoa está inserida. A criatividade, a análise e a capacidade de influenciar o mundo ao seu redor, tal como, todos esses aspectos aliados a sabedoria, que de forma ética possa garantir o bem-estar do outro, da comunidade que está inserido e o mundo de forma geral, são para Sternberg (2012) uma forma de expressar a Inteligência.

A interação de todos esses aspectos, aliado ao uso na vida real e cotidiana, chamou de inteligência bem-sucedida. Rompendo com a ideia de que somente a capacidade acadêmica intelectual fosse uma inteligência, embora considere tal inteligência em sua teoria. Assim, “Os vários aspectos da teoria – analítico, criativo, prático, sabedoria – são mensuráveis. [...] O ensino que incorpora os vários aspectos da inteligência aumenta o desempenho acadêmico em relação ao ensino convencional” (Sternberg, 2012, p.21), argumentando, também, que a inteligência é maleável ao longo da vida.

A questão central desta seção é demonstrar que de uma forma ou de outra, as teorias da inteligência, podem e estão circulando no espaço escolar a muito tempo. Podemos concordar ou discordar de alguns aspectos, destas teorias elencadas aqui, porém, é importante lembrar que de uma forma ou outra elas estão nos ajudando a perceber nossos alunos. Seja pelas notas no caso das teorias psicométricas, seja pelos talentos apresentados no caso da IM, seja na forma como resolvem seus problemas da vida cotidiana, como aponta a teoria TI. Essas possibilidades de interpretação podem estar no discurso docente e ser vista pela leitura semiótica de suas percepções.

2.4 O PERCURSO HISTÓRICO DA INVISIBILIDADE DAS AH/SD NO BRASIL

Desde os estudos de Alfred Binet, o espaço escolar no Brasil ficou dividido entre as áreas da saúde e da educação (Teixeira, 2019). Nesta sessão, vamos trazer uma breve história do percurso escolar e de como a educação – com nossa atenção voltada às AH/SD – se tornou coadjuvante no ato de ensinar (*Docens*) (Christofari, Freitas, 2023). Vamos demonstrar que, apesar de recorrer a várias áreas – Medicina, Neurociências, Psicologia, Antropologia, Ciências Sociais, História, etc. – para entender os processos de aprendizagem e ensino, no final, a educação, apesar das controvérsias, se trata de uma ciência legítima (Cambi, 1999).

Estes campos têm suas razões de ser; contudo, a síntese pedagógica que a educação permite, a torna uma ciência transdisciplinar, o que poderia afetar sua real importância. Por outro lado, as influências da educação nas outras áreas são evidentes, embora não se veja assim. Seu real impacto está em várias áreas, como também, estas áreas refletem nela.

Mesmo com todos esses apontamentos, de acordo com Cambi, a educação como uma ciência pedagógica tem um lugar específico que: é o como ensina, o como aprende e o como avalia:

Primeiramente, a pedagogia perdia a sua exclusiva (ou quase) conotação filosófica e revelava-se constituída pelo encontro de diversas ciências e, portanto, como um saber

interdisciplinar que entrelaçam a sua história com a de outros saberes, sobretudo as diversas ciências humanas de que é tributária e síntese. (Cambi, 1999, p. 23)

Portanto, os desafios no campo da educação são específicos da área e, embora se possa recorrer a sínteses de outros campos, as decisões e soluções devem partir dos métodos de ensino, como instrumento ideal para definir as soluções possíveis. É das relações entre os processos de ensino e aprendizagem que a educação deve elencar seus próprios métodos para a efetivação das avaliações e intervenções de ensino (Brasil, 2014).

Historicamente as práticas de avaliação psicométricas e a ideia de diagnóstico são pertencentes ao campo da saúde, porém, aportaram na educação brasileira no início do século XX. Alfred Binet e Théodore Simon em 1905, apresentaram os resultados de seus trabalhos no Congresso Internacional de Psicologia em Roma (Teixeira, 2019), desde então, as influências na área da educação só aumentaram. Entre os resultados do trabalho de Binet e Simon está a classificação do QI, entre as classificações estão os supernormais com pontuações entre 110 e 140 (Teixeira, 2019), perspectiva que ainda é usada para identificar as AH/SD.

As avaliações psicométricas influenciaram os modelos de educação desde 1905 (Teixeira, 2019), fundamentaram as escolhas pedagógicas criando modelos pedagógicos com viés de tratamento e cura. A classificação de Binet e Simon, também se tornou um modelo de classificação de estudantes e de formatos de enturmação, criando turmas e tipos de escolas de acordo com a classificação oriundas dos testes de QI (Teixeira, 2019; Mendes, 2025; FOLHA DE S. PAULO, 2026).

Como discutido ao longo desta revisão, existem fatores antropológicos e sociais que colocam o ensino (*docens*) como central no desenvolvimento humano (Hatfield; Pittman, 2013; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Contudo, a inversão foi quando as avaliações externas tomaram o lugar da práxis pedagógica – mapa (prática, teoria e conceitos desvinculados da educação) se tornou território (lugar da práxis) (Korzybski, 2010) – em que o resultado de avaliações psicométricas, se tornou mais importante que os processos de ensino e aprendizagem (Csikszentmihalyi, 2020).

Os resultados ao serem medidos, por testes quantitativos, não repercutiam os processos qualitativos que os originaram (Teixeira, 2019). Todas essas avaliações acabavam se apoiando em modelos terapêuticos de cura (normalização). Isso refletiu na procura de diagnósticos que apoiassem as avaliações, classificando corpos, a partir destes testes, como aponta o autor. O que acarretou a atenção maior ao diagnóstico para efetivação de estratégias pedagógicas, o oposto das normativas para a educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2014).

De acordo com Teixeira (2019), a ideia era que a partir da avaliação da área da saúde seria possível selecionar de acordo com as classificações e assim solucionar os quadros de não aprendizagem. As classificações foram transformadas em adoecimento e vistos como sendo o diagnóstico das dificuldades de aprendizagens, comenta o autor. A perspectiva pedagógica, enquanto modelo ideal para o espaço escolar, de ensino e aprendizagem na diferença, ficava excluídos da avaliação (Teixeira, 2019). A questão central passou a ser a classificação, e, com o tempo, a descoberta de algum transtorno (Ribeiro; Possa; Costa, 2025) – Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Disortografia etc.). Neste mesmo modelo de entendimento das AH/SD, a identificação e reconhecimento se tornou uma questão de diagnóstico, tal como se fosse uma patologia (Pérez, 2004).

Nesses casos, qualquer diferença, assim como o potencial humano foi frequentemente entendida como doença, e não como a singularidade de formas de ser e existir (Ribeiro, Possa; Costa, 2025). Consequentemente, as dificuldades pedagógicas demandavam da educação a atenção ao como se ensina e como se aprende, deixando para outros campos as demandas de cuidado próprias de suas áreas, como nos casos da dupla-excepcionalidade (Roama-Alves; Nakano, 2021).

A entrada da saúde na escola resultou em reformas vinculadas ao clínico:

É necessário ressaltar que a reforma mineira trouxe para a escola o modelo higienista da área da saúde, incluindo na escola profissionais como médicos, enfermeiros, dentistas, com o objetivo de construir uma sociedade com base no princípio do corpo “limpo”, “forte” e “sadio”. (Teixeira, 2019, p. 11)

Estes ideais estão aí desde a apresentação de Alfred Binet, se intensificando em 1920, com propostas que desvalorizam os aspectos pedagógicos em detrimento aos aspectos clínicos (Teixeira, 2019). As políticas do século XX foram sempre pautadas por medidas normalizadoras que excluíam os métodos de ensino, baseados nas teorias da educação de modo geral, para focar no patológico.

Por outro lado, as influências dos testes de QI trouxeram o discurso científico externo para o campo da educação, tais como o discurso da ciência “Baseada em Evidência” (Dunker; Iannini, 2023), que está entrando aos poucos na educação. Discurso esse, que tem se intensificado em todas as áreas, mas no caso da educação, traz os velhos raciocínios externos, como no caso das enturmações para as AH/SD (Warner, 2015), que são modelos excludentes.

Além da enturmação às ideias de idade cronológica e idade mental como cita Teixeira (2019), tem impacto importante na área da AH/SD. Esta visão atinge, tanto os estudantes com

deficiência, quanto os estudantes com AH/SD, com ideias de dissintonia entre aspectos cognitivos e de (i)maturidade emocional (Virgolim, 2021).

Diante do exposto acima, nossa posição é defender que as AH/SD são uma questão de educação, em seus processos de ensino e aprendizagem. Sendo fundamental reforçar a centralidade do ensino e da aprendizagem na educação, abandonando as ideias do modelo biomédico para as AH/SD (König; Folmer; Rodrigues, 2025). Bem como a importância desse fator, para defender outros modelos de desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009), assim como outras formas de identificação e reconhecimentos das AH/SD (Brown et al., 2016).

2.4.1 AH/SD: uma questão de ensino

A identificação das AH/SD, antes de qualquer ação, deveria/deve ser tratada como uma prática docente, que envolve a efetivação das práticas de ensino em suas questões básicas inseparáveis, como dito anteriormente: como se ensina? Como se aprende? E, como se avalia?

De acordo com Brown et al.:

Por décadas, a “métrica de superdotação” tem sido as pontuações dos testes, mais especificamente, as pontuações de QI. A tradição de confiar nas pontuações de QI para definir a habilidade de alguém conquistou o favor de psicólogos e educadores à medida que a tecnologia de medição se consolidou. Os números se tornaram o determinante do que os alunos poderiam realizar na escola. (Brown et al., 2016, p. 206)

As escalas de Alfred Binet e Théodore Simon também identificavam indivíduos com alto desempenho intelectual, contudo, na educação pouco ficou definido nas primeiras reformas para esse público. Mesmo com a classificação dos supernormais – inteligência média superior (110 a 120), inteligência muito superior (120 a 140) e gênio (maior que 140) (Teixeira, 2019) – a atenção educacional a este público no Brasil foi inexpressiva. As reformas se concentraram em estudantes com outras necessidades específicas (Teixeira, 2019).

O atendimento específico às AH/SD foi quase inexistente ao longo de muitos anos, com maior impulso a partir da década de 1970 (Campos, 2010; Teixeira, 2019) coincidindo com o *Marland Report* (Oliveira, 2025). Esse documento colocava as diretrizes sobre o atendimento de estudantes superdotados e talentosos nos Estados Unidos, influenciando as iniciativas no Brasil.

O Relatório de Marland (1972), apresentou diretrizes que foram implementadas no Estados Unidos, que de acordo com Reis (2016) tinha uma atenção maior voltada a corrida espacial – sem ser uma preocupação legitimamente voltada às pessoas com AH/SD, embora trouxesse determinações importantes para época:

1. Determinar a extensão em que programas especiais de assistência educacional são necessários ou úteis para atender às necessidades de crianças superdotadas e talentosas.
2. Demonstrar quais programas federais de assistência educacional estão sendo usados para atender às necessidades de crianças superdotadas e talentosas.
3. Avaliar como os programas federais de assistência educacional existentes podem ser usados de forma mais eficaz para atender a essas necessidades.
4. Recomendar novos programas, se houver, necessários para atender a essas necessidades.

Ao longo do tempo, no Brasil, houve poucas mudanças, sendo possível verificar o caráter hesitante e incompleto da educação das pessoas com AH/SD (Pereira; Koga; Rangni, 2020). De modo geral, no espaço escolar não geriu bem as políticas públicas da década 1970, apesar de todas as implementações anunciadas, como comenta Oliveira (2025).

De forma persistente, foi mantido a ideia de que a identificação das AH/SD eram e ainda são uma questão de saúde, o que alimentou vários tipos de estereótipos (Rech, Bulhões; Pereira, 2017). E, embora o ensino e a aprendizagem sejam cruciais para o atendimento do PEE de modo geral (Brasil, 2009), ainda estamos longe de resolver os anos de invisibilidade das AH/SD (Rechi; Negrini, 2019; Perez, 2021; Roama-Alves; Nakano, 2021; Oliveira, 2025). Essa lacuna tem contribuído para a negligência e a falta de atendimento eficaz (Pérez, 2004; Pinheiro, 2018; Gomes; Camargo; Negrini, 2023).

Num cenário de 47,1 milhões de matrículas na Educação Básica, do último censo, 2,1 milhões são de estudantes PEE e destes temos 44,171 mil de estudantes com AH/SD, havendo um incremento nas matrículas durante do período de 2020 até 2024 (INEP, 2024). Neste período, no ano de 2020 foram registrados 24.424 mil estudantes identificados com AH/SD, já em 2024, 44.171 mil matrículas.

Mesmo com quase o dobro de matrículas registradas (19.746 mil), ainda estamos muito longe de solucionar este problema de notificação, como afirma Oliveira:

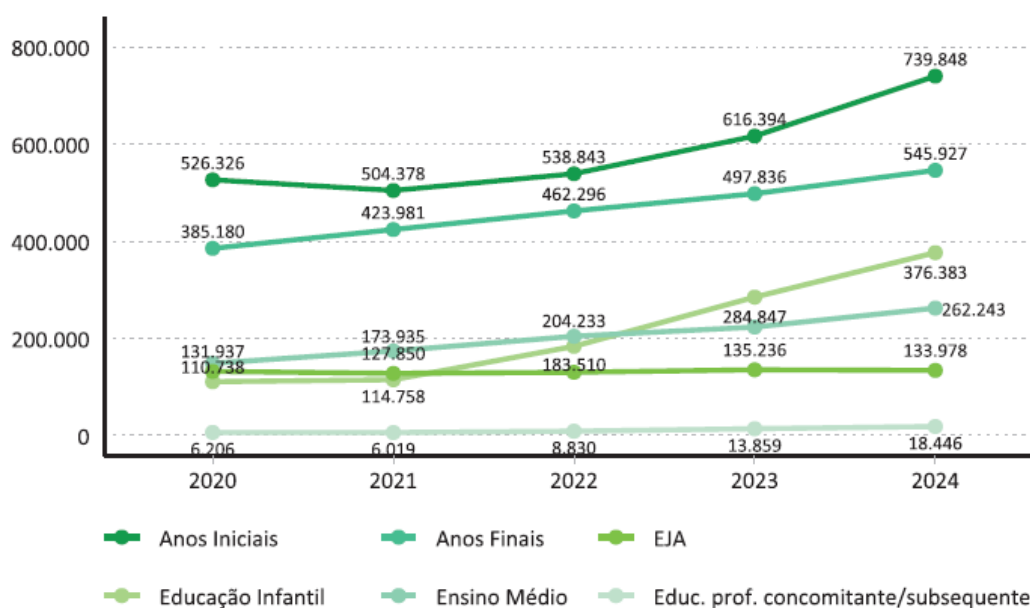
Infelizmente, nos diversos sistemas de ensino do Brasil, apenas uma parcela reduzida do universo de pessoas com AH/SD é devidamente identificada e tem o necessário acompanhamento profissional (Wechsler, Fleith, 2017), o que pode ser atestado pelo contingente de alunos com AH/SD identificados no Censo Escolar da Educação Básica [...] (Oliveira, 2025, p.2)

O que confirma essa afirmação de Oliveira (2025) é que as notificações não tiveram neste período um crescimento uniforme, havendo entre 2020 (24.424mil) e 2021 (23.758 mil) um pequeno decréscimo (666 matrículas) – fator que pode ter relação com o período da Pandemia de COVID19. Nos anos seguintes houve crescimento em 2022 (26.815 mil), sendo o ano de 2023 (38.019 mil) o que teve maior crescimento (INEP, 2020 - 2024).

Com todo esse crescimento, ainda assim, no campo das AH/SD, estamos longe de garantir um acompanhamento eficaz das matrículas. As subnotificações ainda são um problema nesta área, como aponta Oliveira (2025, p. 8): “É importante observar que o número de 26.815 matrículas de alunos com AH/SD, no ano de 2022, de acordo com os dados oficiais, está muito aquém das estimativas de alguns especialistas sobre o potencial número de indivíduos com AH/SD existentes na população de um país.”

No Gráfico 1 podemos ver o crescimento das matrículas do PEE de modo geral e em todas as áreas da educação básica no período de 2020 - 2024:

Gráfico 1: Número de matrículas dos estudantes Público da Educação Especial



Fonte: INEP (2024)

Estes números, embora seja uma boa notícia, estão aquém do que os estudos Canadenses e Americanos têm apontado:

De acordo com o *Marland Report* (Marland, 1972), no mínimo de 3,0% a 5,0% da população dos EUA teria AH/SD. E os números oficiais de matriculados com AH/SD estão ainda mais distantes do percentual estimado por Gagné (2008), que seria de 10% do total, ou de 20%, conforme estimativas de Renzulli (2014, 2016) para o *pool* de talentos, isto é, superdotados acadêmicos e de outros tipos, como o criativo-produtivo (Oliveria, 2025, p. 8)

Quando falamos da população brasileira, os trabalhos de Pérez (2004), já questionava no início dos anos 2000, a falta de identificação de estudantes com AH/SD produtivo-criativo. Após mais de duas décadas de sua dissertação, os “Gasparzinhos” ainda persistem, alguns

permanecendo invisíveis, enquanto outros, ao se destacarem, acabam não sendo reconhecidos (Santos, Costa, 2019).

Muitos desses estudantes apresentam características ambivalentes e são frequentemente rotulados de maneira contraditória, como: preguiçosos e/ou impacientes, emotivos e/ou questionadores, introvertidos e/ou impulsivos, com baixo rendimento e/ou hiperfocados (Pérez, Freitas, 2012; Peludo; Loos-Sant’Ana; Sant’Ana-Loos, 2013; Pérez, 2021; Pinheiro, 2021; Brero; Rondini, 2022).

Na dissertação de Pérez (2004) é possível verificar a diferenciação entre a identificação de talentos e aptidões e a identificação das dificuldades e inaptidões. Pérez afirma, que: “Infelizmente, a associação da “Educação Especial” ao atendimento devido apenas aos estudantes com deficiência – comum na sociedade, nos meios de imprensa, nas formações docentes[...] continua preservando o grande manto de invisibilidade” (2021, p. 195), como se esse público específico não fosse PEE.

O que até aqui fica claro é que a Educação Especial passou a ser entendida como sinônimo de atendimento apenas às pessoas com deficiência, promovendo, assim, a in/exclusão (Hattge, 2025). Para Pérez (2021): “Enquanto muitos acreditam que oferecer AEE aos estudantes com AH/SD seria um ‘elitismo’, o mesmo, não é compreendido [...] quando se trata do AEE para estudantes com deficiência” (Perez, 2021, p. 195). Essa impressão se apresenta como mito, mas também como preconceito de que: “[...] as pessoas com AH/SD são “melhores” reflete um preconceito ainda mais profundo, o de que as pessoas com deficiência não podem sê-lo” (Perez, 2021, p. 195).

Todos esses fatores têm origem no modelo biomédico criado pelo critério de diagnóstico, tanto para as pessoas com deficiência quanto para as com AH/SD, que foi levado para as salas de aulas. Trata-se de uma ideia persistente que considera o diagnóstico médico como suporte para qualquer avaliação pedagógica (Teixeira, 2019).

Tal discurso médico traz a crença de que o diagnóstico melhoraria o saber-fazer no ensino, deslocando o foco da atuação avaliativa – conforme nos lembra a Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014). Quando olhamos para a história dos diagnósticos (Foucault, 2019; Teixeira, 2019), vamos verificar que a ideia está equivocada e, pouco pode fazer para auxiliar nos processos em sala de aula.

Nesse sentido, nos posicionamos em favor de avaliações pedagógicas, que possam verificar características, traços e indicadores, em detrimento da centralidade do diagnóstico médico para a identificação das AH/SD (Brown et al., 2016). Por outro lado, entendemos, a partir de trabalhos de Roama-Alves e Nakano (2021), que é importante para a vida da pessoa

os cuidados que vem das áreas da saúde – diagnósticos, acompanhamentos e intervenções – como é para qualquer pessoa, público ou não da educação especial (Brasil 2009; Brasil, 2014). Existe a necessidade de recolocar a importância dos aspectos médicos e dos aspectos pedagógicos para pessoas com AH/SD.

Por outro lado, os manuais nasceram para cumprir um papel importante que é a tomada de decisões no campo da saúde. Sua construção foi para resolver as necessidades dos programas de saúde estadunidenses no atendimento dos seus usuários (Mayes, Horwitz, 2005). Contudo, a autoridade médica foi se estabelecendo de forma que diagnóstico passou a ser, em importância mais eficaz que avaliação pedagógica no espaço escolar.

Dos vários manuais, os mais frequentes são: a Classificação Internacional de Doenças (CID) e o *Diagnostic and Statistical Manual*¹⁰ (DSM). A CID é usada pela área médica e visa à unificação dos diagnósticos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS): “[...] fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais de saúde compartilharem informações padronizadas em todo o mundo” (OPAS, 2022, p. 1).

Já o DSM foi criado no contexto pós Segunda Guerra Mundial (Mayes; Horwitz, 2005; APA, 2024). Sua criação visava unificar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos (Mayes; Horwitz, 2005). Foi construído através de discussões entre as associações psiquiátricas e grupos de estudos estadunidenses. De acordo com Myers e Horwitz (2005), contou em sua construção, com as contribuições decisivas dos setores econômicos e políticos, para às tomadas de decisões e dos critérios a serem utilizados.

A criação do DSM foi uma saída para os planos de saúde, públicos e privados para garantir o acesso aos benefícios assistenciais dos usuários. O resultado da criação desses manuais, foi que as categorizações aumentaram de 106 tipos de transtornos diagnosticados em 1952 (Mayes; Horwitz, 2005) para mais de 300 no ano de 2013 (Garcia-Jr; Pereira, 2020). O que na última versão chegou a aproximadamente 400 categorizações, considerando os critérios e as tipologias do DSM V-TR, revisado em 2019 (DSM V-TR).

O que ocorria no mundo e no Brasil no início do século XX, com a associação da saúde com a educação, com o tempo passou a ser cada vez mais frequente. A função da saúde, de acordo com Teixeira (2019), foi decisiva e seu mau uso invadiu as salas de aulas, transformando o diagnóstico clínico cada vez mais frequente em avaliação de ensino e aprendizagem.

O resultado é ainda sentido, na perpetuação da falsa sensação de segurança de que o diagnóstico possa orientar as práticas pedagógicas (Brown et al., 2016). A extrapolação do

¹⁰ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

papel do diagnóstico e dos limites de cada área de conhecimento está normalizada e reflete na expectativa de que o diagnóstico traga uma melhor atuação docente (Christofari; Freitas, 2023). Ao contrário do esperado, o diagnóstico amarra o docente, comprometendo a eficácia das ações, pelo tempo de espera e a falta de uma avaliação do desenvolvimento das aprendizagens do estudante (Brasil, 2014).

Ao definir uma categoria terminológica com o diagnóstico, pode garantir aos estudantes ou a qualquer pessoa uma melhor orientação (Sasaki, 2002). É um fator importante na vida dos estudantes e como a família vai se organizar em torno desta novidade, mas é contraindicado nas ações pedagógicas (Christofari; Freitas, 2023). Já que esse fator em si não tem capacidade de promover mudanças práticas, servindo apenas para nomear algo que ainda não tinha um nome no espaço escolar (Sasaki, 2002; Castoriadis, 2007; Foucault, 2019).

Outro efeito que pode ter é o de afastar a responsabilidade pelas mudanças necessárias nas práticas, como por exemplo a ineficácia das avaliações qualitativas, o problema da não ensinagem e da não aprendizagem, que poderão vir a ser transferidos para o diagnóstico (Fernandes, Lima, 2025). Segundo Rosa et al. (2023), tais ações têm base em modelos histórico-antropológicos diacrônicos, seria como recorrer ao olhar de um ancião ou ao oráculo, para decidir se o estudante é capaz de aprender, como era feito na Grécia antiga (Rosa, 2023).

O diagnóstico médico, ao se tornar o principal critério para o início de qualquer tipo de intervenção, se opõe a um planejamento que se baseie na universalização do acesso ao ensino. Se opõe ao ensino democrático, fundamentado em avaliações pedagógicas e não de sujeitos (UNESCO, 1990; Brasil, 2014). Assim, o conceito de ensino democrático, pensado para a educação inclusiva, é deixado de lado em busca de uma prescrição, para a modificação do sujeito (Ribeiro; Possa; Costa, 2025). A declaração de Jomtien que visava: expandir o enfoque “[...] dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino” (UNESCO, 1990), ao que parece, trinta anos depois, ainda está sendo construída, já que permanentemente temos que reafirmar a mensagem da “escola para todos” (UNESCO, 1990).

Desse modo, no contexto das AH/SD, a responsabilidade pela identificação frequentemente recai sobre as áreas da saúde, como demonstrado nos trabalhos de Roama-Alves e Nakano (2021) e Suárez e Wechsler (2019, 2019 a). Nesse cenário, a identificação fica atrelada ao critério de diagnósticos psicométricos, psiquiátricos ou neurológicos, independentemente da abordagem adotada pela ação pedagógica. Em muitos casos, o enriquecimento se torna algo individualizado, e, em outras, insiste na necessidade de cuidados específicos, como sugere Warner (2015).

Em ambos os casos, esses sujeitos acabam sem a possibilidade de uma intervenção pedagógica eficaz no ambiente escolar, concomitante aos cuidados da área da saúde quando for o caso (Renzulli, Reis, 2014). O estudante, na maioria das vezes não tem acesso a uma educação enriquecedora no espaço escolar (Neumann, 2020), como também, as práticas estão centradas no indivíduo, e não em um ensino universalizado e democrático (UNESCO, 1990).

Todos esses fatores reintroduzem a divisão do sujeito entre o normal e o patológico (Canguilhem, 2007), em que o sujeito histórico dá lugar ao sujeito patológico (Ourofino; Fleith, 2011). Esse fator (re)introduz as ideias de idade cronológica e idade mental, que constavam nos trabalhos de Binet e Simon (Teixeira, 2019). Além disso, nos apresenta outros problemas: a dissociação entre a pessoa e sua história (sujeito cronológico); o corpo (biológico) em descompasso com a vida mental (subjetividade) (Teixeira, 2019); e, a possibilidade de cura por seleção e classificação (enturmação) (FOLHA DE S. PAULO, 2026).

2.4.2 Condição socioemocional nas AH/SD e os equívocos oriundos das ideias: idade cronológica e idade mental

Qual é o problema em persistirmos em ideias como as de Binet, em relação às pessoas com AH/SD, e nas noções de *gaps* entre vida emocional, capacidade mental, cognitiva e idade cronológica?

O problema é que, ao basearmos nossas decisões em ideias como estas, corremos o risco de retornar a concepções que já foram objeto de revisões críticas significativas. E, como afirma Neumann e Vestena (2016, p. 86), “[...] as oportunidades que se recebe da educação e sociedade”, são, em muitos casos, fatores mais significativos que concepções limitadas (Teixeira, 2019).

Neumann acrescenta que as condições de desenvolvimento socioemocionais dos sujeitos com AH/SD:

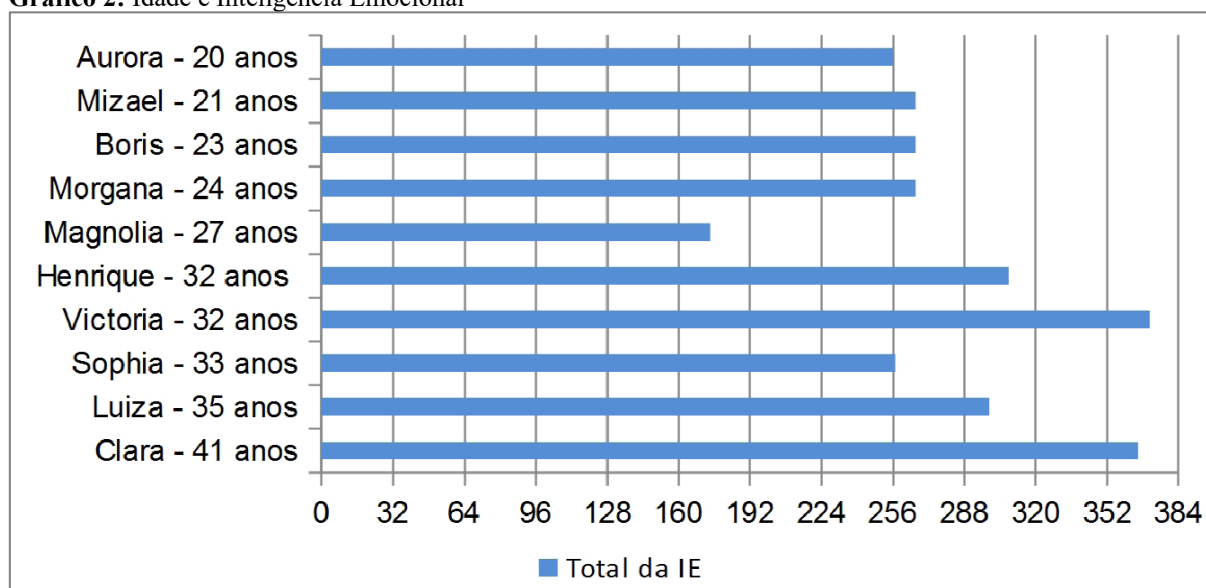
[...] a elevada sobre-estimulabilidade emocional comum na pessoa com AH/SD, que favorece para que ela seja mais sensível ao meio interno e externo, isto é, sinta e perceba nuances que passam despercebidas a outras pessoas. Ao perceber com mais intensidade, isto suscita um volume maior de emoções a serem gerenciadas. Para Dabrowski (1967), esta intensidade emocional com que pessoas com AH/SD vivenciam suas experiências é necessária ao seu desenvolvimento e graças a ela há o crescimento qualitativo da personalidade. (Neumann, 2020, p. 28)

Neumann e Vestena (2016), acrescenta que a idade e o desenvolvimento socioemocional, não têm relação direta. No gráfico 2, abaixo podemos observar o caso de Clara (41 anos) e Victória (32 anos), em que: “Observa-se que Clara é a mais velha do grupo e ela

tem maior pontuação que a maioria mais jovem. Victoria é mais jovem que Clara e pontuou pouco mais que ela. A diferença de pontuação entre as duas é pequena (5 pontos), entretanto, a diferença de idade é de 9 anos” (Neumann, Vestena, 2016).

Este caso ilustra a complexidade, em acreditar em parâmetros estanques (Brown et al., 2016), como os que carregam a crença da relação linear entre idade e inteligência emocional, como demonstrado a seguir:

Gráfico 2: Idade e Inteligência Emocional



Fonte: (Neumann, Vestena, 2016, p. 86)

Podemos verificar que a inteligência emocional não é determinada pela idade, mas por uma interação complexa de fatores individuais e contextuais. O que reforça a crítica às noções de “*gaps*” e, por outro lado, à necessidade de considerarmos as oportunidades educacionais e sociais.

De acordo com as autoras,

Nem sempre aqueles que têm cronologicamente mais idade estão mais emocionalmente desenvolvidos que os que têm menos [...] A questão para a qual chamamos atenção é que o tempo não determina de forma absoluta o nível de desenvolvimento da IE, de modo que, portanto, outros fatores influenciam neste processo. Fatores estes relacionados ao que lhes é transmitido e ao que também transmite em suas partilhas sociais, sendo as instituições educacionais amplos espaços de trocas intelectuais e afetivas. (Neumann; Vestena, 2016, p. 85)

O retorno ou persistência em ideias de separação generalizadas e meramente conceituais não permitem avaliar cada sujeito em suas características (Neumann; Vestena, 2016). São fatores que corroborariam com mitos de que toda a pessoa com AH/SD deveriam ter maior inteligência emocional (Perez, 2021). Fatores esses que vem de um passado distante, mas que

deixou marcas profundas nas concepções sobre as diferenças sejam elas quais forem (Teixeira, 2019; Rosa, 2023).

No caso específico da idade cronológica e o desenvolvimento integral dos estudantes PEE ou não (Brasil, 2009), podemos pensar que se trata de um ideal histórico de representação, com a hipótese defendida por Rosa:

[...] os docentes ainda não compreendem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mantendo suas práticas fundamentadas no modelo médico de deficiência, em que o principal objetivo era a reabilitação da PCD. Tal fato implica em abordagens didáticas e metodológicas especializadas impactando a prática docente. (Rosa, 2023, p.77)

Essa longa tradição de interferência da saúde no campo da educação, nos apontam para aquilo que Castoriadis (2007), chama de instituição imaginária do tempo. Em que essa instituição nos permite elaborar, fixar, nomear e classificar nossas significações sobre determinado tema, assunto ou indivíduos.

Esse fator é importante para que possamos pensar que esta instituição, ou melhor, essas normas influenciam diretamente na vida diária e em nossas concepções, como por exemplo das pessoas com deficiência ou com AH/SD (Rosa, 2023). O que pode indicar uma solução, que passa pela normalização dos sujeitos. Cria-se lugares específicos e profissionais específicos para atender a demanda de estudantes específicos, criando, cada vez mais, barreiras para a inclusão (Rosa, 2023).

Nessa perspectiva da vida subjetiva, é fundamental enfatizar que a relação entre idade cronológica, cognição e vida emocional não é direta, de acordo com esses estudos. É um sistema que se regula por fatores históricos, sociais, políticos e econômicos (Neumann; Vestena, 2016; Rosa, 2023). Tratar o sujeito em sua inteireza, como propõe Freire (2015), encontra ressonância nas palavras de Wallon: “O sujeito está inteiro em sua emoção; está unido, confundido por ela com as situações que lhes correspondem, ou seja, com o ambiente humano de onde em geral resultam as situações emocionais” (2010, p. 182).

Ainda nessa direção, Winnicott ao falar sobre a Natureza Humana coloca que o: “[...] ser humano é uma amostra-no-tempo da natureza humana. A pessoa total é física, se vista de um ângulo, ou psicológica, se vista de outro” (Winnicott, 1990, p. 29). A “pessoa total” de Winnicott, dialoga com o que estamos propondo nesta revisão e em oposição às afirmações binárias entre: corpo e mente, pensamento e ação, prática e teoria, etc. Entendendo essas oposições como: formas didáticas de explicar algum fator importante nas ciências, mas que não podem extrapolar seu uso.

Mesmo que o trabalho de Winnicott se apoie em inferências de sua época, como as classificações dos testes de QI, sua concepção de “pessoa total”, é assentada na ideia de influências multifatoriais de desenvolvimento. Afirma ele: “Qualquer estágio no desenvolvimento é alcançado e perdido, alcançado e perdido de novo, e mais uma vez: a superação dos estágios de desenvolvimento só se transforma em fato muito gradualmente, e mesmo assim apenas sob determinadas condições” (Winnicott, 1990, p. 55).

Nos estudos de Pérez (2004), essa discussão se foca nas diferenças dos cuidados e das decisões para com as pessoas com AH/SD e para pessoas com deficiência. Em que, num primeiro momento os estudantes com AH/SD, assim como aqueles com deficiência, são avaliados pelo modelo clínico (biomédico), historicamente consolidado (Rosa, 2023) e classificados de acordo com sua idade cronológica – relacionadas à formulação de idade cronológica e idade mental, como vistas na classificação de Binet-Simon (Teixeira, 2019).

Nas interpretações sobre a avaliação da pessoa com deficiência, frequentemente se projeta o humano para o tempo futuro, em vez de considerar o humano no tempo presente (Winnicott, 1990; Wallon, 2010; Freire, 2015). Nessa decisão são negligenciadas as especificidades e a tomada de decisão se relaciona com a classificação historicamente colocada:

Em função do aumento no número de reprovações, começa a surgir uma relação social entre o fracasso escolar e a “deficiência mental ou intelectual leve”, que passa a considerar a implantação maciça de classes especiais como política pública de enfrentamento para o “problema”, endereçando à criança a culpa pela “incapacidade” de aprender em uma escola que não atendia a suas necessidades. Essa estratégia “mascarava a incapacidade do sistema em lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela”. (Rosa, 2023, p. 99)

As práticas da saúde e o modelo biomédico, são práticas normalizantes e generalizadas, que são legítimas em seus contextos, contudo, propõem as mesmas especificações, como as baseadas em evidências, para a educação. Como nos casos de estudos que, por exemplo, recomendam que crianças com TEA, de zero a cinco anos, recebam, no mínimo, quarenta horas semanais de intervenção (Gomes et al., 2017; Andalecio et al., 2019). No entanto, tais abordagens frequentemente desconsideram o papel crucial do tempo vivido junto à família (Guralnick, 2023).

O ser criança tem seu espaçotempo, mas ao que parece, não é considerado e o mais importante é o ser no futuro. O importante, neste caso, seriam os ganhos futuros, contudo, vivendo entre os processos terapêuticos e intervenções, que em alguns casos dependem de aplicadores sem a necessidade de estar com as famílias. A razão para o tempo de intervenção seriam as janelas de tratamento, ou de oportunidades (Weitlauf et al., 2014), importante para o desenvolvimento de qualquer habilidade de acordo com os autores. A questão colocada aqui é

o tempo de estar com a família, como é considerado em algumas modalidades de intervenção como a de Guralnick (2023).

O mesmo raciocínio não é levado em consideração quando se fala em AH/SD, e mais uma vez o modelo biomédico interfere no olhar docente (Pérez, 2004; Rech; Freitas, 2005). Traços que poderiam indicar algum talento é desconsiderado, mesmo para aqueles estudantes com bom desempenho acadêmico, que poderiam se beneficiar com o enriquecimento (Renzulli, 2020; Rech; Freitas, 2005).

Neste caso, invertamos a ideia de janelas de oportunidades (Weitlauf et al., 2014). No lugar de focar nos aspectos positivos, o foco parece ser num possível adoecimento do estudante, em caso de identificação (Pérez, 2004). Esse mito levantado na dissertação de Pérez nos permite observar que, embora a identificação da pessoa com deficiência seja uma necessidade, o mesmo fator parece ser desconsiderado para a pessoa com AH/SD (Rech; Freitas, 2005).

Apontar características positivas ou talentos de qualquer estudante parece ser, por razões ainda não totalmente compreendidas, um tabu. A partir de Pérez (2004), podemos afirmar que os fatores que se aplicam a pessoas com deficiência poderiam ser aplicados às pessoas com AH/SD. Essa identificação e posterior acompanhamento, poderia ajudar nos processos de intervenção pedagógica no espaço escolar já que a criança estaria em fase de formação, usando os mesmos critérios das terapias baseadas em evidências para as janelas de oportunidades (Weitlauf et al., 2014).

Essas generalizações e mitos estão radicados, tanto no senso comum, quanto na educação (Rech; Bulhões; Pereira, 2017; Pérez, 2021; Doi; Polli; Azevêdo, 2018). Derivam de muitas ideias, na maioria das vezes generalizantes e equivocadas, sobre a relação da inteligência com as AH/SD. Ideias que desconsideram outras formas de expressão das inteligências, como: nos esportes, na comunicação, nas artes, entre outras que não estão no *rol* de avaliações psicométricas. (Pérez, 2004; Pinheiro, 2018).

Em 2018, Pinheiro apresenta sua tese de doutorado, na qual os dados de Pérez (2004) se repetem. O autor retoma o termo “invisível”, discutindo com estudantes e professores os fatores que impedem a percepção desses alunos. Novamente, ideias equivocadas sobre as características das AH/SD figuram entre as impressões coletadas por Pinheiro (2018) e que já estavam no trabalho de Pérez (2004).

Diante destes estudos, tudo indica que as impressões sobre as AH/SD frequentemente buscam referências nas habilidades socialmente aceitas, como válidas para indicar o que seria inteligência e, por sua vez, AH/SD como as inteligências linguísticas e lógico-matemáticas. No

entanto, outras como a habilidade de comunicar ou as inteligências interpessoal e intrapessoal, tendem a ser rejeitadas.

Um exemplo comum é de pessoas introvertidas e extrovertidas em um espaço de ensino, que causam dois tipos opostos de rotulação (Ribeiro; Possa; Costa, 2025), sem levar em consideração aspectos do desenvolvimento individuais (Neumann; Vestena, 2016). O estudante que lê e testa o ambiente, realizando uma análise rápida e (inter)agindo expressiva (extravasando), muitas vezes é rotulado como de mal comportado. Por outro lado, estudantes retraídos, que não querem ou não conseguem interagir, são rotulados de não participativos – em ambos os casos, seus comportamentos vão ser avaliados e vão interferir nas notas de participação.

Ambos são estudantes com alta capacidade de percepção social (Goleman, 1997; Gardner, 2020a). Apesar dessa habilidade, eles não são identificados como talentosos. Enquanto um deles responde à hostilidade com sarcasmo, o outro se retrai diante do mesmo ambiente. Esse tipo de talento, a percepção social do ambiente, só pode ser valorizado em contextos específicos. Em especial em áreas que considerem essas expressões como inteligência, assim como entendem Gardner (2020) e Renzulli (2020).

Portanto, o critério da média ainda orienta a prática docente, associando uma “boa” educação a boas notas e ao controle sobre os estudantes – domínio de conteúdo e de classe (Nóvoa, 2017). Esse foco frequentemente deixa de fora as características principais da ação docente: o fazer, aliado ao saber, em conjunto com o ensinar (Freire, 2015). Deixa de lado a didática como uma ciência, que está em constante transformação, sendo desconsiderada nas avaliações educacionais (Cambi, 2010).

2.4.3 Políticas públicas e a identificação das AH/SD

Até aqui estávamos discutindo o ensino como o principal instrumento da educação no desenvolvimento de estratégias voltadas às pessoas com AH/SD. Observamos também que os estudantes vêm sendo acompanhados pela saúde, mesmo que suas dificuldades residam no processo de aprendizagem/ensino (Freire, 2015; Teixeira, 2019; Rech; Negrini, 2019; Pinheiro, 2020; Pérez, 2004). Além disso, analisamos como a política é considerada por Aristóteles (1991), o maior de todos os “bens” e, por Freire (2015), parte intrínseca do ato educativo, que é o que mais nos interessa.

Em sua dissertação de mestrado de 2004, Pérez (2004) alerta que os problemas relacionados às AH/SD são de responsabilidade da educação, mas também de fundo político.

Diante disso, é importante que as políticas públicas sejam abordadas buscando compreender como tais ações interferem na identificação e, por consequência, na percepção docente. Desta forma, vamos iniciar pelas reformas e ações na educação em geral para, em seguida, abordar aquelas voltadas às AH/SD.

Dentre as reformas e ações de renovação da educação iniciadas na década de 1920, algumas determinariam padrões persistentes visto até hoje na educação: “[...] as reformas de Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920; de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1928” (Teixeira, 2019, p. 10). Estas reformas, influenciadas pelo movimento Escola Nova que acontecia no exterior, estabeleceram uma intensa interação entre as áreas da saúde e educação (Campos, 2010; Teixeira, 2019), marcando a educação com demandas da saúde.

Entre elas, a mais influente foi a promovida por Francisco Campos em 1927, que culminaria com a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em 1928. A reforma Francisco Campo-Mário Casasanta, tinha como finalidade modernizar e ampliar o ensino público mineiro. Para alcançar esses objetivos foi contratado vários especialistas, entre eles, está Helena Antipoff, que seria responsável pela Escola de Aperfeiçoamento e contribuiria com os estudos iniciais sobre as AH/SD (Campos, 2010; Teixeira, 2019; Oliveira, 2021, 2025).

A pesquisadora chegou ao Brasil em 1929 e na década seguinte decidiu se radicar no Brasil (Campos, 2010). Sua chegada marcou a tentativa de estruturar equipes técnicas voltadas à construção de uma educação de excelência (Campos, 2010). O problema das ideias de Lourenço Filho – e que ecoava em toda a reforma –, é que se articulavam à discursos excludentes de segregação, higienização e eugenia (Teixeira, 2019) – “[...] a fim de poder preservar a pureza da raça” (Lourenço Filho, 2001, p. 9).

A principal ideia da relação entre as áreas da saúde e educação, com a vinda de Antipoff, é que teriam instrumentos para a “[...] caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais” (Campos, p. 39). Isto é, construir uma educação baseada em um modelo homogêneo, com bases no modelo médico na educação.

Durante, praticamente, todo o século XX, a história da Educação Brasileira foi marcada por uma concepção de escola pública, que teria a missão redentora da sociedade. Nos debates sobre a implantação da educação pública brasileira, na Velha República, no governo Vargas, em todo o Regime Militar, na redemocratização e, mesmo atualmente, em projetos como “Todos pela Educação” [...] a percepção da escola como a instituição que seria capaz de redimir o Brasil de suas mazelas, em especial, sua desigualdade e miséria. (Pinheiro, 2018, p.96)

De acordo com isso, em 1931 as ideias de Francisco Campos se tornaram hegemônicas para educação em todo o Brasil. A partir do decreto 19.890/1931, foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, nas mesmas perspectivas, foi implementado as modalidades e níveis de ensino: secundário, superior e comercial. As reformas continuaram e, em 1934, com a entrada de Capanema várias reformas foram propostas, o que em 1942 foi promulgado a partir de vários decretos – chamados de leis orgânicas. Contudo, somente em 1961 é que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Perez, 2004; Teixeira, 2019).

A partir de 1970 é que realmente foram instituídas as primeiras ações para o público das AH/SD, com a regulamentação do ensino e a instituição da Educação Especial (Perez, 2004; Oliveira, 2025). Antes disso, sempre é bom lembrar, a atenção à educação especial permanecia direcionada, “[...] às pessoas com deficiência e centrado no excepcional (com denominação atual de pessoa com deficiência intelectual)” (Teixeira, 2019).

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (Brasil, 2007, p. 2)

Até então, a educação de estudantes com AH/SD era incipiente, praticamente inexistente (Perez, 2004), apesar de alguns focos de preocupação, como os de Ulisses Pernambucano em 1920 (Oliveira, 2021), além dos trabalhos de Helena Antipoff, Leoni Kaseff e Estevão Pinto. Porém, o marco mais importante foi a chegada de Helena Antipoff em 1929 (Oliveira, 2021). A partir daí, observaram-se ações transformadoras, como o estudo de literatura, teatro e música com estudantes identificados com AH/SD, em 1945 (Perez, 2004). Perez (2004) também relata outras iniciativas em São Paulo e nas zonas rurais e periféricas de Minas Gerais.

Entretanto,

Os primeiros alertas oficiais para a questão das Altas Habilidades/Superdotação aparecem em 1967, com uma comissão do Ministério de Educação, encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender o aluno com AH/SD, mas o movimento em prol da inclusão das AH/SD começa a ser deflagrado em 1971, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Perez, 2004, p. 30)

De lá até aqui, algumas mudanças foram implementadas (Brasil, 2009), contudo, os estudos mais frequentes continuaram concentrados em determinadas regiões do Brasil

(Pinheiro, 2018). Persistindo as mesmas questões colocadas lá atrás sobre a educação deste público, antes caracterizado como “excepcionais” (Oliveira, 2021).

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (Brasil, 2007, p. 2)

O importante neste breve recorte da educação ao longo do tempo, é demonstrar que sempre houve pessoas com AH/SD, como aponta Pérez (2004). Porém, as ações sempre estiveram centradas em outras questões que não na educação das pessoas com AH/SD. As ações se tornaram esporádicas, alternando à atenção aos talentos, com o total descaso:

[...] é necessário, primeiramente, lembrar o contexto educacional em que os alunos com AH/SD e, mais especificamente, os alunos com AH/SD produtivo-criativos, estão inseridos (ou não): uma realidade que, como já ficou registrado, é afetada pelo desconhecimento e a carência de pesquisas acadêmicas, a imprecisão da legislação e a omissão ou descaso nas políticas públicas e, conseqüentemente no atendimento educacional. (Pérez, 2004, p. 93)

Os estudos de Pinheiro (2018) sobre a invisibilidade, constatou que existe uma robusta literatura mundial sobre o tema. Menciona ainda que na concepção docente, existia o fato de que havia um contingente maior de estudantes com dificuldades de aprendizagem, para focar nas AH/SD.

A segunda surpresa foi constatar que os docentes mesmo relatando não ter formação sobre o tema, descreverem que o motivo de oferecerem pouca atenção às Altas Habilidades/Superdotação deve-se à grande quantidade de educandos com dificuldades de aprendizagem, somado ao fato da escola e rede de ensino não mostrarem interesse nas AH/SD, concentrando suas atenções naqueles que fracassam na escola. (Pinheiro, 2018, p. 264)

Essas características docentes refletem práticas que permanecem no imaginário escolar repercutindo nos processos inclusivos (Rosa, 2023). De acordo com esse ideário, tratar de outra forma as AH/SD, seria elitismo, neste caso, está instituído por um pensamento diacrônico, que ainda repercute atualizando os mesmos discursos (Pérez, 2004; Pinheiro, 2018; Rosa, 2023).

Delou et al., (2014) comenta esse tipo de argumento, sobre o panorama histórico no Brasil e as políticas públicas, contribuíram para que no imaginário escolar permanecesse o mito da autossuficiência do estudante com AH/SD (Pérez, 2004; Rech; Freitas, 2005; Antipoff; Campos, 2010; Doi; Polli; Azevêdo, 2019; Pérez, 2021); e, que em consequência disso, estes estudantes são deixados à própria sorte, pois não precisariam de ajuda alguma, ou como comenta Pinheiro (2018) poderiam acarretar perda do foco com aqueles que realmente necessitariam, as pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Quando Antipoff atribui o termo excepcional às pessoas com AH/SD, igualou duas condições distintas, o que de forma objetiva não traria novidades. Antes de o termo ser empregado às AH/SD, pela pesquisadora, sua atribuição era a seguinte:

[...] assistência, tratamento e estudo da infância excepcional, isto é, crianças que, pela sua própria natureza ou pelas condições do meio em que foram criadas [...], acham-se, comparadas às demais crianças, sem o ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente, na família, na escola, na comunidade. (Antipoff citada por Campos, 2010, p. 67)

No relato o termo tinha um caráter abrangente e se tratava desde condições físicas até condições sociais, psicológicas, morais, entre outras familiares. Tal igualdade terminológica não diferenciava uma condição da outra, apenas apontava para uma situação especial de exceção. Campos (2010, p. 68) salienta que “[...] por essa razão, o conceito de ‘excepcionalidade’ era um pouco confuso, incluindo na mesma categoria vários tipos de problemas”.

O mundo estava vivendo uma ciência baseada em teorias raciais que refletia em vários campos, acarretando problemas graves de interpretações, como no caso da eugenia (Campos, 2010). Contudo, mesmo com essas limitações conceituais da época, a prática pedagógica de Antipoff, partia de um viés humanista e buscava uma abordagem mais ampla ou inclusiva. Com todas essas controvérsias, pensou a educação voltada aos afazeres da vida cotidiana, integrando-os ao uso das capacidades intelectuais.

A metodologia utilizada por Antipoff se baseava em diversos pressupostos, como: “[...] ortopedia mental de Binet, o conceito de jogo de Claparède e a experimentação natural de Lazurski; as atividades pestalozzianas foram marcadas pelo respeito ao direito à educação e pela atitude inclusiva” (Campos, 2010, p. 78).

A proposta que tinha para a educação, dos chamados excepcionais, fundamentava-se na promoção da autonomia por meio da educação. As atividades, tanto manuais quanto intelectuais, associavam teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento da sociabilidade e de talentos especiais. De acordo com Campos, Antipoff acreditava que, em muitos casos, os estudantes considerados excepcionais “[...] poderiam apresentar grande talento para as artes plásticas, música ou artesanato, e procuravam desenvolver esses talentos nas oficinas pedagógicas” (Ibidem).

De forma geral o termo excepcional, sempre esteve ligado mais fortemente, à pessoa com deficiência (PcD) (Pérez, 2004; Pinheiro, 2018; Teixeira, 2019; Oliveira, 2025). O discurso clínico, suas análises, testes e linguagens foram incorporadas à educação (Campos, 2010;

Pinheiro, 2018; Teixeira, 2019). De acordo com Pinheiro (2018) houve a influência direta das políticas estadunidenses no Brasil.

Em 1967 houve a instituição do Ministério de Educação (MEC) foi a primeira vez que ficou estabelecido critérios de identificação para atender as AH/SD. E, em 1971, as ações foram colocadas em prática com a promulgação da LDBN (Brasil, 1971), a partir de então, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para estudantes com AH/SD ficou instituído. Essas ações acompanharam o relatório de Marland, que repercute ainda em nossa legislação (Pinheiro, 2018; Rondini; Martins; Medeiros, 2021; Oliveira, 2025).

Com a redemocratização, o Brasil herdou a dívida externa que levou o país a uma recessão grave, afetando qualquer intenção de melhoria da educação de estudantes superdotados (Pinheiro, 2018). O primeiro governo após o regime militar, foi inaugurado com a eleição de Tancredo Neves e com sua morte assumiu seu vice José Sarney. Após a redemocratização, a primeira eleição direta foi a eleição de Fernando Collor, que viria a sofrer *impeachment*.

O período (1980-1990) foi marcado pelo descaso com a educação dos estudantes com AH/SD. Porém, com o *impeachment* de Collor assumiu a presidência da república Itamar Franco, que havia conhecido o trabalho de Antipoff. Logo após assumir o cargo, recriou a Secretaria de Educação Especial, em que Rosita Edler de Carvalho se tornou a Diretora Geral.

O avanço nas políticas de Educação Especial, foi possível mesmo com muitos retrocessos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN, 1996), alguns movimentos iniciais foram iniciados. Como no caso da criação de leis específicas para a identificação, acompanhamento e intervenção. Esses fatores, mais a assinatura das declarações como de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), trouxeram um incremento nas matrículas de estudantes com deficiência e com AH/SD (Oliveira, 2025).

Ao se tornar consignatário das declarações, em 1994 publica a Política Nacional de Educação Especial:

[...] orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (Brasil, 2007, p. 2)

Essa política é o ponto de partida para que chegássemos ao atual modelo de educação inclusiva. O modelo de integração faz com que se tenha uma política que vai instituir a presença da PcD no espaço escolar, mesmo que ainda pense a normalização dos sujeitos. De acordo com o documento acima, seria a reafirmação dos aspectos homogeneizantes da educação. Muito

próximo aos pressupostos da escola nova, em que propunha a separação dos estudantes por classificação dos testes de QI (Teixeira, 2019).

O termo excepcional vai constar por muito tempo nas documentações censitárias, em que definiria o “Tipo de Excepcionalidade”: Visão, Audição, Física, Mentais e outros (MEC/INEP/SEEC, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB 9394/96), preconiza entre outras coisas: “[...] a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar [...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V). Esse formato de ensino, a Integração, foi persistente acarretando muitas das ideias de segregação, como demonstram a tabela 1 abaixo, que ainda povoam o imaginário da educação dos estudantes com AH/SD.

Tabela 1: Número de alunos Matriculados na Educação Especial por Grau de Ensino e por Tipo de Excepcionalidade - 1996

Unidade da Federação	Matrícula na Educação Especial									
	Grau de Ensino				Tipo de Excepcionalidade					
	Total	Pré-Escolar	Fundamenta	Médio	Total	Visão	Audição	Físicos	Mentais	Outros
Brasil	201.142	78.948	118.575	3.619	201.142	8.081	30.578	7.921	121.021	33.541

Fonte: (MEC/INEP/SEEC, 1996)

No item “Outros” (MEC/INEP/SEEC, 1996), na tabela 1 acima, podemos ler quatro tipos de excepcionalidades: visão, audição, físico e mentais, em que o termo “Outros”, não especifica quais seriam. Nas tabelas, excepcionalidade, fica entendido como: Portadores de Deficiência Múltiplas, Altas Habilidades/Superdotação e Portador de Problemas de Condutas.

As AH/SD estão caracterizadas da seguinte forma: “[...] aluno que apresenta notável desempenho e /ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidade psicomotora, necessitando de atendimento educativo especializado.” (MEC/INEP/SEEC, 1996, p. 52).

A análise de 1996 e 1997 foram apresentadas pelo: “Número de alunos matriculados na Educação Especial por Grau de Ensino e por Tipo de Excepcionalidade” (MEC/INEP/SEEC, 1996, 1997). Já em 1998 iniciou um novo tipo de metodologia de contagem e análise de dados com a mudança de Portador de Problemas de Condutas para Portadores de Condutas Típicas e permanecendo o termo “Outros” para a tipologia de excepcionalidade, sejam estas quais forem. Como demonstrado na tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Número de Alunos Portadores de Necessidades Especiais, Matriculados em Escolas Exclusivamente Especializadas ou em Classes Especiais de Escola Regular, por Tipo de Excepcionalidade - 1998

Unidade da Federação	Matrícula por Tipo de Excepcionalidade								
	Total	Visual	Auditiva	Física	Mental	Múltipla	Altas Habil./ Superdotados	Portadores de Condutas Típicas	Outros
Brasil	293.403	8.963	35.163	13.161	170.134	40.593	911	7.067	17.411

Fonte: (MEC/INEP/SEEC, 1996)

A mudança do tipo de apresentação traz uma novidade no uso dos termos: Alunos Portadores de Necessidades Especiais, contudo mantém o termo excepcionalidade. A mudança ocorre em 1998 e se mantém até 2001, quando passou a usar as terminologias Tipos de Necessidades Educacionais Especial, essa terminologia permanecendo até 2007, quando se passou a adotar as terminologias atuais: Tipos de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (INEP/MEC, 2007).

Em 2007, foi criado um grupo de trabalho para apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Foi nomeado pela Portaria Ministerial número 555, de 5 de junho de 2007 e prorrogada pela Portaria número 948 de outubro de 2007.

Mas qual a importância desta portaria? Foi a adoção de fato da Educação Inclusiva como norte para educação em todo o território nacional.

As primeiras ações importantes no campo da EE, a partir da LDB de 1996, foi em 1999, em que foi regulamentado as diretrizes nacionais para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999). Essa iniciativa coloca a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de educação. Essa resolução se apoiou pela convenção de Guatemala ao qual o Brasil foi signatário. No final dos anos 90 e início dos anos 2000, iniciou toda a mudança que culminaria na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva promulgada em 2007.

Entre 2000 e 2017, as matrículas de estudantes do PEE cresceram significativamente, incluindo aquelas voltadas para estudantes com AH/SD. Esse aumento se intensificou a partir de 2002, durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com expansão contínua no segundo mandato, que culminou em 15.751 matrículas ao final do governo da presidenta Dilma Rousseff. A tendência de crescimento prosseguiu durante a administração de Michel Temer. No Censo de 2023, início do terceiro mandato do Presidente Lula, foram registrados 38.019 estudantes com AH/SD matriculados, conforme dados da Agência Sistema Fiesp (FIESP, 2024), mais que dobrando o número de matrículas em dez anos.

Entre 2007 e 2016 triplicou o número de estudantes matriculados na educação especial, com isso houve várias mudanças que se concretizaram neste período, como podemos verificar na tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Número de Matrículas entre 2007 e 2016

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
306.136	695.699	639.718	707.161	804.531	896.502	843.342	886.815	930.683	971.372

Fonte: Autores adaptado do INEP/MEC (2007- 2016)

Em 2009 ficou estabelecido as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Essas diretrizes apontam: implementação das matrículas; a função do AEE; a transversalidade da Educação Especial; o público-alvo da educação especial; a realização prioritariamente na escola regular comum e em Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola de ensino regular; ensino domiciliar complementar e suplementar; entre outras os tipos de atendimentos dos estudantes com AH/SD.

Art. 7º Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (Brasil, 2009, p. 2)

As mudanças acompanharam as discussões que se davam no âmbito mundial, como na compreensão sobre a PcD e no modelo inclusivo, mas ainda carecendo de uma efetividade com as AH/SD. Os modelos segregacionistas e de integração foram abandonados, acarretando novas discussões sobre os processos inclusivos e de acessibilidade.

A nota técnica número 04 de 23 de janeiro de 2014, trouxe as orientações “[...] quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar” (Brasil, 2014). Essa nota técnica orientava e ainda orienta, sobre os documentos comprobatórios, para que possam servir como declaração dos alunos que são PEE. Essa resolução retira a necessidade de diagnóstico médico para intervenção da educação especial, legitimando o direito à educação.

Para os estudantes com AH/SD ficou determinado que:

§ 1º - Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: [...]

II - suplementar à formação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação” (Brasil, 2014, p. 03)

Em 2015 foi instituída a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (Brasil, 2015). A lei se destina a colocar em prática a mudança de paradigma que já vinha acompanhando os documentos oficiais, desde 2007, com resoluções e notas técnicas, em que se abandona o modelo biomédico ou clínico para um modelo social da deficiência:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...] em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A lei Nº 13.146/2015, coloca um paradigma diferente daqueles que acompanhavam a pessoa com deficiência.

Essas mudanças de paradigma sofreram tensões, a partir de 2019, com a entrada do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro. O Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, instituiu a: “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020), que seria revogada pelo decreto nº 11.370 de 2023 (Brasil, 2023).

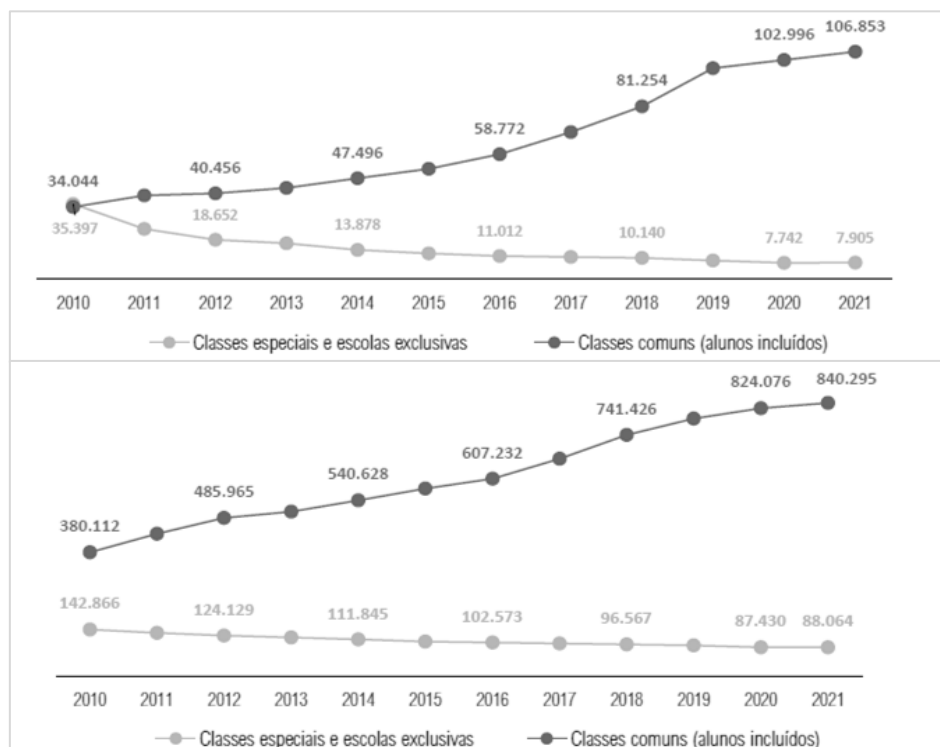
Os estudantes com AH/SD, são citados neste decreto em sua especificidade duas vezes, no capítulo III do Público-Alvo e Capítulo V, Dos serviços e recursos da Educação Especial, respectivamente:

III - educandos com Altas Habilidades/Superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares [...]

V - centros de atividades de Altas Habilidades/Superdotação. (Brasil, 2020, p. 3)

Mesmo sendo PEE, o estudante com AH/SD, continuou sem regras específicas para si e as normativas ficaram genéricas. Além da dívida histórica dos demais governos com essa parte do PEE, no governo do Presidente Bolsonaro (2019-2022), houve perdas maiores. Na educação, o governo teve muitos problemas, com trocas constantes de ministros da educação, quatro ao total, sendo a pasta que sofreu maior número de cortes.

No 2019 a 2021, foi o período mais intenso da pandemia, em que é possível observar, no gráfico 3 abaixo, a estabilização das matrículas na educação infantil e ensino fundamental:

Gráfico 3: Matrículas de educação especial na educação infantil e ensino fundamental (2010 -2021)

Fonte: (INEP/MEC, 2021)

Entre esses primeiros anos de governo o número de matrículas dos estudantes com AH/SD, ficou entre 23.653 (2019), 24.424 (2020) e 23.758 (2021), oscilando para baixo.

O Ministério da Educação deixou os alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Diretoria de Apoio à Pessoa com Deficiência, sem nenhuma explicação que justificasse o equívoco conceitual. Por que não criou a Diretoria de Apoio aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação? O Ministério dos Direitos Humanos ainda não sinalizou nenhuma ação compatível com o alunado em questão. Será que vai contemplar os alunos superdotados com a gratuidade no transporte urbano para o deslocamento no contraturno para retornarem ou se dirigirem ao local onde realizam o atendimento educacional especializado? E o Ministério de Ciência e Tecnologia, que poderia incrementar as ações do CNPq. Será que não sabe que alunos superdotados apresentam vocação científica? (Delou, 2019, p. 5)

Historicamente, como vimos acima, essa foi a prática usual, desde o uso do termo excepcional para se referir às pessoas com alguma diferença, às práticas de segregação. Vários são os reflexos dessas visões distorcidas sobre esse PEE.

A falta contínua de políticas específicas se tornou o fator principal (Marques, 2010). Fator esse, que não é exclusivo do Brasil. Nos Estados Unidos com uma experiência maior em comparação com o Brasil, houve os mesmos movimentos cíclicos como aponta Reis que:

Tannenbaum sugeriu a existência de dois períodos de pico de interesse nos superdotados como os cinco anos seguintes ao *Sputnik* em 1957 e a última metade da

década de 1970, descrevendo um vale de negligência entre os picos em que o público concentrou sua atenção nos desfavorecidos e deficientes. (Reis, 2004, p. 11)

Pinheiro (2018), aponta que entre 1987 até 2014 havia poucos trabalhos na área das AH/SD. Em 27 anos de pesquisas no banco de dados da CAPES, apenas quatro dissertações e menos de uma tese por ano (Pinheiro apud Pedro, 2018).

Outro estudo trazido por Pinheiro (apud Fernandes, Redig; Alcantara, 2018), sobre o estado do Rio de Janeiro, por exemplo, demonstra que em 41 municípios analisados nenhum tinha qualquer estudo sobre as AH/SD. Além deste estudo foi feita uma pesquisa em dezessete volumes da Revista Brasileira de Educação Especial num período de 1992 até 2011. Cento e dezoito artigos foram encontrados na área da Educação Especial, quatro eram sobre o tema das AH/SD.

Embora existam poucos estudos, em comparação a outras áreas, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (Pires, Pontes; Pereira, 2024) por exemplo, Pinheiro (2018) aponta que houve um crescimento de pesquisadores, a partir do ano 2010. A questão levantada foi que existe uma concentração em lugares específicos.

Cabe destacar, que mesmo esforços sobre-humanos de instituições e pesquisadores para avanço na área e atendimento aos alto-habilidosos, temos uma concentração de alunos, em um número de cidades e instituições, que não chegam a uma dezena. Sendo assim, as cidades de: Brasília, Rio de Janeiro, Lavras, Vitória, Londrina, Marília e Santa Maria concentram mais de 50% de todos os casos de AH/SD, no Brasil, levando-nos a constatar que, inevitavelmente, em muitos municípios [...] o quadro de AH/SD é ainda de completa inexistência. (Pinheiro, 2018, p. 102)

As iniciativas ao longo do tempo, partiu de familiares e pessoas diretamente envolvidas com as pessoas com AH/SD.

O trabalho de Marques (2010), segue essa mesma direção, em que o autor só tomou conhecimento das AH/SD, quando foi trabalhar na APAE. Contraintuitivamente, entre os estudantes indicados para os atendimentos psicológicos, havia entre eles, estudantes com AH/SD. Muitos destes estudantes foram identificados em alguma área, porém seu encaminhamento foi por apresentarem alguma dificuldade.

Em 2003, por iniciativa privada, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD). Esse conselho conta com profissionais de várias áreas, entre elas estão: familiares, pessoas com AH/SD, psicólogos, advogados, docentes especializados e pesquisadores da área. É uma associação sem fins lucrativos que possui atividade permanente na discussão das AH/SD (Pinheiro, 2018). Mesmo assim, ainda persistem várias questões que revelam os caminhos percorridos até aqui neste campo da Educação Especial.

[...]Helena Antipoff usou três termos para se referir às crianças mais brilhantes: **Supernormais, bem-dotados e superdotados**, passando a utilizar em todas as suas obras subsequentes o termo **bem-dotado**, justificando o fato devido à maior abrangência conceitual que o termo impunha, dizendo: “esquivamo-nos de dizer ‘superdotados’ porque estes são em número muitíssimos raro em todo mundo” (Antipoff, 1976, 417), favorecendo assim o atendimento educacional a um grupo maior de alunos. (Delou, 2019, p. 1)

O dilema sobre as terminologias não se trata de uma simples forma de nomear um público, mas de colocar estes em um determinado espaçotempo (Castoriadis, 2007). A precisão terminológica é um pouco mais complexa, pois depende de iniciativas políticas. Isso se reflete na identificação, pois os fatores: étnicos, econômicos, sociais e culturais têm sido determinantes neste processo. Por outro lado, em muitos lugares do mundo, é usual dividir conceitualmente a terminologia em aqueles que são superdotados e aqueles que são com Altas Habilidades.

No entanto, ao mesmo tempo, estudiosos e profissionais da educação reconheceram quase unanimemente que o termo onipresente *superdotação* poderia designar dois tipos distintos de habilidades humanas: formas emergentes iniciais de superdotação *potencial*, em oposição a formas totalmente *desenvolvidas* de superdotação alcançada (Gagné, 2019, p. 3)

Nesse sentido, para Gagné, a definição seria uma forma de colocar os estudos em sintonia, isto é, que os pesquisadores pudessem falar a mesma língua (Gagné, 2019). A definição no Brasil atualmente está em consenso de que a terminologia mais correta é a empregada nos documentos oficiais abrangendo os vários vieses, isto é, a: Altas Habilidades/Superdotação, mesmo havendo a discussão sobre o fim uso da barra unificando o conceito terminológico.

2.4.3.1 Nota técnica nº4-2014: A contradição entre diagnóstico e a invisibilidade das AH/SD

Como vimos por muito tempo, o termo excepcional foi usado para identificar AH/SD. O uso deste termo tornou confusa a compreensão na área, especialmente ao se considerar sua origem (Teixeira, 2019). Mesmo com a menção aos supernormais nos estudos como Antipoff (citado por Campos 2010) e nas políticas da época, o atendimento efetivo ficou em segundo plano (Oliveria, 2025). Essa situação perdurou por muitos anos, resultando na diluição entre o PEE, que acarreta apenas em menções, sem ações práticas.

Como resultado desse histórico, a maioria dos estudantes permanece invisibilizada, tendo que se adaptar à educação regular comum, isto é, à média, como aponta Pérez (2021). E, embora hoje tenhamos um crescimento dos estudos das AH/SD, comparado à época do uso dos termos excepcional e supernormais, são ainda “[...] incipiente nos grupos de pesquisas

brasileiros” (Rech; Negrini, 2019). Esse cenário é particularmente perceptível na área do ensino e na região da fronteira oeste, em que, até pouco tempo, não havia trabalhos de pesquisa que tratassem das AH/SD.

Exemplo disso é o recorte feito por Nunes e Dutra (2020), que analisaram o período de vinte anos (1997 até 2017) do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciência (ENPEC) e não encontraram trabalhos que mencionasse as AH/SD, como demonstra a figura 2.

Gráfico 4: Número total de trabalhos apresentados em I e XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e Número de Trabalhos que abordam a Educação Inclusiva.

Evento	Ano	Total de trabalhos apresentados	Trabalhos sobre Educação Inclusiva	Porcentagem dos trabalhos sobre Educação Inclusiva
I ENPEC	1997	135	00	0,00 %
II ENPEC	1999	171	00	0,00 %
III ENPEC	2001	234	03	1,28 %
IV ENPEC	2003	451	05	1,10 %
V ENPEC	2005	739	07	0,94 %
VI ENPEC	2007	958	08	0,83 %
VII ENPEC	2009	798	07	0,87 %
VIII ENPEC	2011	1.235	24	1,94 %
IX ENPEC	2013	1.060	10	0,94 %
X ENPEC	2015	1.272	31	2,43 %
XI ENPEC	2017	1.335	22	1,64 %
TOTAL		8.388	117	1,39 %

Fonte: (Nunes; Dutra, 2020, p. 62)

O dado acima, se repete, quando verificamos o repositório dos Programas de Pós-Graduação da UNIPAMPA, em que não foram encontrados trabalhos de dissertação ou tese sobre esse PEE. Os trabalhos encontrados estão situados nos demais públicos da Educação Especial.

De forma reiterada, mesmo que legítimas, identificam apenas aquilo que se supõe ser o problema da educação, as dificuldades e transtornos, sejam eles quais forem (Freitas, 2011). Em outras palavras, as pesquisas refletem os anseios que estão repercutindo no espaço escolar sendo percebido aquilo que está manifesto, o sintoma, como resultado de um problema maior. E, nessa necessidade da escola, as pesquisas giram em torno dos mesmos temas, e como vimos antes, mesmo sendo as pessoas com AH/SD PEE (Ouro-Fino; Fleith, 2011).

O efeito que se tem percebido é a busca permanente por um diagnóstico e a viabilidade de um remédio para curar a educação – entre muitas aspas (Freitas, 2011; Whitaker, 2016). O resultado, ao buscar a cura, é que o diagnóstico se desloca da educação para o indivíduo, não se foca nos problemas reais dos processos educativos que se repetem historicamente (Teixeira, 2019; Pinheiro, 2018; Perez, 2004).

O resultado esperado e aqueles refletidos nas pesquisas geram mais diagnóstico, que resultados práticos. Outro efeito problemático em relação à medicalização do fazer pedagógico é que sem um laudo/diagnóstico, pouco se faz (Nakano; Negreiros; Fusaro, 2025). O que se percebe é que até a chegada do laudo/diagnóstico é a paralisia e o obscurecimento do sujeito, que é responsabilizado pelo fracasso (Ribeiro; Possa; Costa, 2025; Freitas, 2011).

Contudo, o que falha neste caso é o acesso. A escola tem denunciado a falta de cuidados com a saúde integral do estudante, ao necessitar de um laudo/diagnóstico. Efetivamente, o estudante e a família ficam sem acesso a direitos básicos, que é o cuidado com a saúde (Brasil, 1988; Brasil, 1990). O mais grave, porém, é o comprometimento do acesso pleno aos demais serviços assistenciais de: acompanhamento e intervenção quando necessário (Angelucci, 2024).

Devido à falta de acesso à saúde e ao crescente volume de dúvidas sobre a formalização das salas de recursos no Educacenso, no início da década de 2010. A saída encontrada, como política pública, foi a edição da nota técnica Nº 04, para orientações gerais. Essa resolução apenas transferiu para a escola a possibilidade de um relatório, chamado de “Declaração” pelo Educacenso (BRASIL, 2022). A compreensão que parece, de forma generalizada, é que isso resolveria o problema do laudo/diagnóstico no espaço escolar – sem uma discussão sobre a dignidade das pessoas, que ficam desamparadas e sem acesso aos benefícios que têm direito.

A normativa criou um grave problema no espaço escolar na prática de declarar os estudantes PEE. Isso se deu porque os documentos comprobatórios para o cadastramento no Censo Escolar são obrigatórios. Ao tentar sanar a questão de identificação por diagnóstico, criou uma informalidade. Freitas (2011) já havia chamado a atenção para o fato de que os pareceres estavam se tornando descrições muito semelhantes a laudos.

As publicações acadêmicas reafirmam a ideia de que não é necessário o diagnóstico; porém, na prática, ao formalizar no Educacenso é necessário identificar. E, isso acarreta dificuldades de acesso aos direitos, tais como: o acesso a terapias e ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Angelucci, 2024); o acesso a medicamentos e cuidados médicos; a garantia de um profissional de apoio, quando necessário; o acesso à matrícula dupla (sala regular comum e sala de recursos); e, quando pensamos no coletivo, o acesso às verbas do FUNDEB.

É importante reafirmar que o diagnóstico é sempre necessário para os cuidados com a saúde dos estudantes e para que a família possa tomar as medidas necessárias. Não se trata de uma medicalização da escola. Mas a saúde cumprir seu papel, fornecer o básico, que é o diagnóstico.

Por outro lado, a ideia, decorrente da Nota Técnica Nº 04, de que o diagnóstico é dispensável é problemática, pois a própria nota, ao mesmo tempo, utiliza os termos “deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2014, p. 3), que só podem ser diagnosticadas por meio de um laudo médico. A questão que se impõe é: como identificar indivíduos com essas condições sem um laudo que as comprove?

Esse erro resulta em consequências graves, como apontado antes. E, um dos exemplos é que as verbas públicas das matrículas do PEE, não podem ser acessadas por não se conseguir dar prosseguimento na constituição da Sala de Recursos ou do AEE. O direito à matrícula duplicada fica impedido, já que existe a necessidade de informar qual seria o tipo de deficiência ou AH/SD, que são de responsabilidade da área médica.

A Nota Técnica desconsidera que a sua própria regulamentação sobre o diagnóstico pedagógico acaba por institucionalizar uma informalidade. Isso ocorre porque, embora o documento dispense a necessidade de diagnóstico, o laudo médico é indispensável para a marcação. A plataforma do Educacenso exige o preenchimento de um campo obrigatório para a identificação do estudante como: Público-alvo da Educação Especial (Figura 2); e a declaração de deficiência, por sua vez, requer que o laudo médico seja anexado (Figura 3). Essa contradição demonstra um conflito entre o que a normativa propõe e a prática obrigatória no credenciamento.

Ao marcar, sim ou não, sem um laudo/diagnóstico, que é médico, estamos entrando no campo de identificação por diagnóstico, ou seja, na área da saúde. Entretanto, a nota técnica afirma que diagnóstico pedagógico, dispensa o diagnóstico médico:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (Brasil, 2014, p. 3)

Como fica claro na figura 3, abaixo, não se pode dar continuidade ao processo, sem identificar a situação do estudante. Não se trata de uma questão banal, mas de uma questão central no acesso às políticas públicas. Essa é uma das etapas da formalização tanto da Sala de Recursos quanto do AEE.

Figura 2: Tela de cadastramento de sala de aula do AEE no Educacenso.

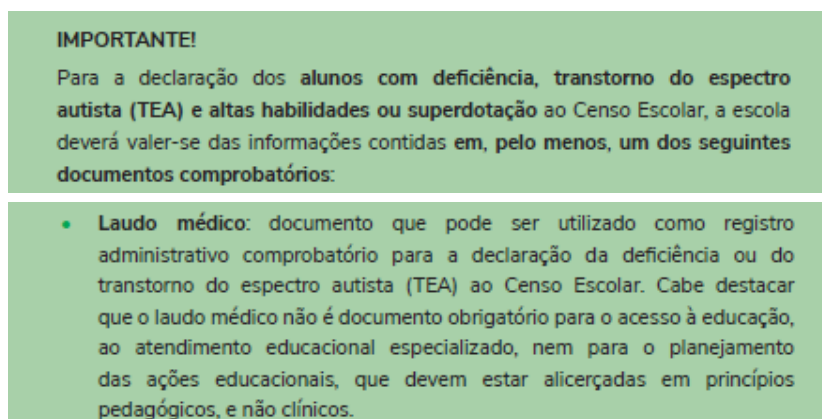
Fonte: INEP (2024)

Quando olhamos a figura 3, podemos ver que existe um problema que não é resolvido pela simples declaração pedagógica. Não basta a escola afirmar, já que não passará desta tela sem a marcação “sim” ou “não”. O erro está na observação de que não é imprescindível o diagnóstico clínico, mas citando: aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação.

A questão é simples: como poderíamos marcar sem nenhum laudo que comprove? Este erro trata-se de um erro metodológico, epistêmico e de estruturação das políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Parte-se da ideia de que o laudo já exista, quando na realidade das escolas públicas, as coisas não funcionam assim. Na prática este estudante ficará sem seus direitos básicos atendidos, como os acessos à saúde e educação pública e de qualidade; assim como, os seus direitos assistenciais mais básicos; como também, o acesso aos demais serviços a que tem direitos. Sem o diagnóstico, que é da área médica, a área da educação não pode informar no Educacenso o estudante.

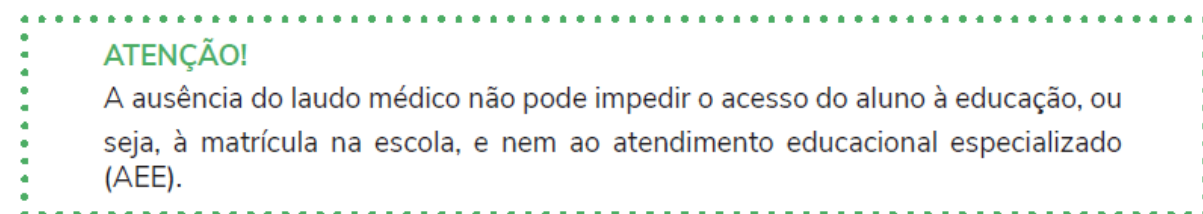
A necessidade do laudo, nesse sentido, é imprescindível, ao contrário do que a nota técnica afirma. No caso específico do Educacenso, a marcação é obrigatória, sem a qual, não é possível dar continuidade ao processo. A nota técnica desconsidera que a marcação implica várias questões objetivas e uma delas é a necessidade que conste na declaração da deficiência o laudo médico, como demonstra a instrução abaixo:

Figura 3: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso

Fonte: INEP (2022. p. 8)

A instrução “pelo menos, um” (INEP, 2022, p. 8), define que se houver análise pedagógica seria suficiente. Contudo, existe o sim ou não para identificação na página inicial, o que seria ilegal marcar sem o laudo/diagnóstico médico. Ao marcarmos sim ou não estamos cometendo um crime, e somente uma nota técnica não nos ajudaria em caso de qualquer denúncia aos órgãos oficiais.

Se por um lado a nota técnica promove um olhar pedagógico e não da deficiência, por outro retira as responsabilidades dos órgãos públicos de saúde – redes municipais, estaduais e federais – de construir o diagnóstico e formalizar um laudo, com todas as suas implicações legais. O documento de instrução de preenchimento do Educacenso, confirma o que está na Nota técnica, como demonstrado abaixo:

Figura 4: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso

Fonte: INEP (2022. p. 9)

A ausência de menção sobre a impossibilidade de dar continuidade ao processo de credenciamento da Sala de Recurso sem informar o tipo de deficiência, por sua vez, promove na educação a informalidade, como dito anteriormente.

E, em relação ao Educacenso, a alternativa a essa informalidade criada pela Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014, seria a possibilidade de mudança nos critérios de inclusão, neste caso seria:

1. Critérios pedagógicos para a declaração dos estudantes que necessitam de AEE ou Sala de Recursos;
2. Que as avaliações pedagógicas valham como documento comprobatório para a inclusão dos estudantes nas Salas de Recursos no Educacenso, e não o tipo de deficiência – sendo este último critério, uma obrigatoriedade da área da saúde;
3. A mudança da plataforma, com critérios pedagógicos para a inclusão dos estudantes;
4. A retirada da necessidade obrigatória do diagnóstico, mas a vinculação entre escolas e sistemas de Atenção Primária à Saúde (SAPS) e Estratégia Saúde da Família (ESF) (BRASIL, 2025);
5. Definição de prazo para a inclusão de documentos das áreas de Saúde (pareceres, laudos, diagnósticos, etc.), sem que isso impeça a matrícula ou o acesso imediato aos direitos.

Nesse sentido, o que se observa de modo geral é a intensificação que vem da falta do diagnóstico, refletindo nas pesquisas. Isso se dá pela demora ou falta de diagnóstico, já que o critério mudaria, por se perceber que no campo da educação esse documento não se aplica como solução. Toda essa problemática de remediação, que vem da Nota Técnica Nº 4, recai sobre o campo da educação. A informalidade reflete objetivamente nas pesquisas sobre o PEE e a necessidade de um laudo (Freitas 2011).

No Educacenso, as AH/SD são um dos campos a ser marcado; contudo, mesmo sendo uma avaliação pedagógica, ainda assim, necessita de laudo/diagnóstico médico, como demonstrado nas figuras 2 e 3. Essa obrigatoriedade faz com que a educação sempre esteja atrelada à saúde; o acesso a políticas públicas para esse público, também fica impedido, já que é necessário o laudo/diagnóstico.

De acordo com a literatura, existe uma larga brecha entre as políticas públicas e o fazer diário da escola (Pérez, 2021). Contudo, nesse contexto específico, essa brecha afeta diretamente a percepção docente desse público. Pois a obrigatoriedade do diagnóstico impede o acesso e, consequentemente, a visibilidade.

Portanto, o laudo/diagnóstico não é imprescindível para ações de inclusão e acesso, porém é imprescindível para o sujeito e sua saúde. Ao negar a saúde plena, negamos também a possibilidade desses sujeitos estarem de forma plena no espaço escolar, já que suas necessidades de saúde, sejam elas quais forem, não estão atendidas.

Por outro lado, reafirmando o lugar do ensino como prática docente, defendemos que ele não necessita de outros parâmetros para avaliação que não sejam a própria prática. Nessa perspectiva, torna-se possível traçar novos programas de enriquecimento. São exemplos disso os modelos de Renzulli e Reis (2020), Gagné (2020), Rashid e Loudon (2018) ou propostas como a dos grupos de interesse (König, Folmer; Rodrigues, 2025).

Propostas essas, que embora diversificadas, são modelos que versam sobre o uso dos talentos e dotação. Iniciativas essas, que podem auxiliar não somente estudantes com AH/SD, mas também o público geral. Além destes programas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto por Cast (2024), pode ainda promover um ensino voltado às formas de aprender e não às dificuldades de ensinar.

2.4.4 AH/SD: Centralizando o tema entre autores e conceitos

Existem alguns consensos na literatura das AH/SD: o primeiro é sobre a relação negativa dos mitos com a identificação destes sujeitos (Rech; Bulhões; Pereira, 2017); segundo a relação das terminologias, que ainda causam confusão e carecem de ajuste (Gagné, 2019) – falso cognato com *High Abilities* = Altas Capacidades no lugar de Altas Habilidades; por fim, a identificação de inteligência e do alto Quociente de Inteligência (QI), como sinônimo de AH/SD, quantificando o ponto de partida para a identificação das AH/SD – em QI=130, já foi 140 dependendo da literatura e país (Oliveira, 2025).

Para este trabalho vamos focar em dois autores que apresentam suas visões sobre a identificação e também sobre a intervenção. O primeiro é Joseph Renzulli, que junto de Sally Reis construiu sua teoria de identificação e um modelo de intervenção (Renzulli, Reis, 2014). O segundo é o franco-canadense François Gagné, que apresenta traços daquilo que ele chama de dotação e talento e que usou para o desenvolvimento de seu modelo diferencial de dotação e talento, que se trata de um modelo de identificação e intervenção (Gagné, 2020).

Embora esse trabalho seja sobre a percepção docente, vamos passar de forma rápida por esses dois autores. Já que a análise semiótica pode apontar para concepções que pode estar construída em: imagens (ícone), traços (índice) e crenças (Símbolo), que podem estar presentes nas falas docentes. Embora não consciente, uma concepção pode estar de acordo com algum consenso como teoria consolidada ou como representação social (Doi; Polli; Azevêdo, 2019) direcionando de alguma forma a percepção (Santaella, 2021).

Nosso ponto aqui é saber como foi se formando os discursos e as narrativas que fazem com que a identificação seja difícil. Alguns desses elementos já foram apresentados aqui ao longo deste texto. Nosso foco é o ensino, aquilo que o termo *docens* representa, o ato de ensinar como dito anteriormente. Entender o ato docente, isto é, o que ocorre, que a percepção das AH/SD não se realiza?

De acordo com Renzulli: “[...] manter contato com as imagens, sons e cheiros de escolas e salas de aula reais e os desafios práticos e políticos das pessoas que trabalham nelas” (2011,

p.1), é determinante para qualquer investigação ou abordagem. Esse manter-se em contato, nos aproxima do fenômeno real e o mais importante que interpretar é narrar. Mais importante que teorizar é sistematizar de forma pontual uma realidade para que os próximos pesquisadores possam realizar novas análises. Já que entendemos que com teorias distintas podemos ver o fenômeno de forma diferenciada, partindo de pontos de vistas que não precisam ser complementares, mas nos colocam a refletir sobre a realidade. Esses pontos podem auxiliar nos processos de ensino de forma geral, mesmo com teorias que caminham por lugares diferentes, entretanto com objetivos similares.

2.4.4.1 Joseph Renzulli: Teoria dos Três Anéis

Joseph Salvatore Renzulli, é neto de imigrantes italianos, que fugiram do regime fascista. Nasceu em 7 de julho de 1936, era o filho do meio de três irmãos, após perder seu pai aos oito anos de idade sua mãe fez o máximo para que seus filhos conseguissem ter educação formal. O investimento na educação dos filhos foi algo que marcou muito a biografia da família Renzulli. Isso se refletiu na sua vida pessoal e profissional, ao longo de toda sua carreira se dedicou à educação, Joe (Joseph Renzulli) se tornou professor e seu irmão mais velho doutor em história (Herbert, 2016).

Seu trabalho junto com sua esposa Sally Reis rendeu reconhecimento nos estudos sobre a educação de estudantes com AH/SD. Renzulli formou-se no *Glassboro States Teachers College* em 1958 (Herbert, 2016). Sua primeira formação foi o bacharelado em educação científica, especializando-se em Matemática. Alternava seu trabalho de professor com um trabalho de 12h, sete dias por semana, em uma casa de gelo. Lecionou durante o período do início da Guerra Fria e a corrida espacial. Período esse, que foi marcado pelos altos investimentos do governo estadunidense na educação dos “superdotados” (Reis, 2004) para garantir a competitividade.

Nesse ínterim foi que iniciou sua carreira na área das AH/SD. Seu superintendente escolar, o convidou para formar um grupo de estudantes altamente capaz, com uma ajuda adicional de \$300,00. Quando perguntou para seu superior sobre o currículo, recebeu a resposta: “não há”. Mais tarde, de acordo com Herbert (2016, p. 7), refletiu sobre o acontecido afirmando: “Essa foi a melhor coisa que poderia ter acontecido. Se houvesse um – ciência para os superdotados – eu a teria ensinado”.

Como comenta Herbert,

Em vez disso, ele incorporou palestrantes convidados de laboratórios científicos e industriais próximos em Nova Jersey. Ele infundiu mais experiências investigativas e proporcionou oportunidades para os alunos buscarem suas próprias áreas de interesse auto-selecionadas. Este programa de ciências, sem dúvida, serviu como o teste de campo inicial para o que mais tarde se tornaria o Modelo da Triade de Enriquecimento de Renzulli. (Herbert, 2016, p. 7)

De acordo com Reis (2004), essa foi uma das épocas que mais houve investimento das AH/SD, já que a Corrida Espacial era uma forma de demonstrar a força dos Estados Unidos em relação à Rússia.

Durante o primeiro ano de docência entrou no mestrado em psicologia escolar e após se inscrever em cursos extras de psicologia. Nesta mesma época foi supervisionado por seu colega de escola, um psicólogo escolar que o auxiliou na condução de testes de inteligência e personalidade. Toda essa experiência fez com que observasse: “Eu tinha crianças nas ciências me fazendo perguntas que eu não sabia responder. Isso foi intimidante, mas uma experiência muito boa para quem está treinando para ser um orientador no doutorado” (Herbert, 2016, p. 7). Durante o percurso do Mestrado definiu sua linha de pesquisa sobre inteligência concentrando-se nos aspectos criativos.

Concluiu seu mestrado em 1962 em psicologia educacional, mudando de curso depois de ler um artigo: Criatividade e Inteligência (Getzels; Jackson, 1962). Depois da conclusão do mestrado, foi estudar com Virgil Ward, professor titular da Universidade da Virgínia, onde concluiu em 1966 o doutorado, com a dissertação: “Escala Diagnóstica e Avaliativa para Educação Diferencial de Superdotados”. E, com esse trabalho se tornou uma referência na avaliação de programas de educação para superdotados.

Em 1966 começou na Universidade de Connecticut. Em 1967 quando foi aprovada a lei de incentivo financeiro para a educação de superdotados houve a necessidade de formar professores nesta área. Com a proposta de iniciar um curso de pós-graduação em educação de superdotados, começou um curso: Introdução à Educação de Superdotados. Podemos dizer que nesse momento se tornou referência, não somente em avaliação, mas também, na educação de superdotados.

Esse pequeno percurso da vida de Joe, como é chamado na família e pelo autor de sua biografia, nos faz ver que além de pesquisador tem uma forte formação profissional como professor. Assim se refere ao seu próprio trabalho: “Uma das principais lições aprendidas da minha abordagem combinada de teoria e prática, a melhor maneira de preencher a lacuna entre teoria e prática é que as pessoas da “torre de marfim” e as “trincheiras” *ouçam* umas às outras.” (Renzulli, 2011, p. 55).

Ou seja, que a academia possa dialogar com a escola de forma eficaz, ouvindo e propondo, sempre colocando o ouvir antes de propor (Nóvoa, 2017). Visão essa, que fez e ainda faz, manter-se em contato com os professores, como também, com a prática de revisão permanente e proposição de novos conceitos sobre a própria teoria.

Sua teoria está estruturada em identificação e intervenção: a. Teoria dos Três Anéis e b. Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, conforme abaixo.

a. Teoria dos Três Anéis:

Em boa parte do mundo a educação de superdotados sempre passou por dificuldades na identificação por várias questões, uma delas é a definição. Reis citando Sternberger aponta: “[...] um mau hábito de grande parte do campo de superdotados é fazer pesquisas sobre superdotação, ou pior, identificar crianças como superdotadas ou não superdotadas, sem ter uma concepção clara do que significa ser superdotado” (Reis citando Sternberg, 2004, p. 15).

Esse fator é um problema já que limita, por exemplo, a identificação de estudantes com AH/SD aos testes de inteligência (QI), como no caso do WISC¹¹ (Marques, 2014). Essa forma de avaliação é importante, contudo, limita a uma determinada classe social e um determinado tipo de inteligência, levando as AH/SD a ser pensada e representada por essa abordagem de identificação.

Mesmo sendo treinado em testes de inteligência e personalidade, o próprio Renzulli, comenta que sua perspectiva estava situada no pólo oposto dos testes de QI (Herbert, 2016). Para ele a concepção sobre AH/SD, como a do seu admirado orientador Virgil Ward, contemplavam uma parcela muito pequena dessa população. Esses fatores influenciaram diretamente a direção dos trabalhos do Grupo de Renzulli, fazendo com que fosse usados vários modelos de avaliação, que respeitassem a diversidade de ritmos, talentos e inteligências.

Todas essas influências fizeram com que sua teoria fosse, na realidade, uma teoria voltada à conceituação, identificação e intervenção. De acordo com o autor, sua teoria “[...] distingue entre o que chamo de superdotação de alto desempenho ou aprendizado de lição, por um lado, e superdotação criativa/produtiva, por outro” (Renzulli, 2011, p. 2). Essa perspectiva amplia a visão de conceituação e identificação, já que permite ter outras áreas entre a superdotação.

¹¹ De acordo com Marques (2011): WISC – Escola Wechsler de Inteligência “O WISC recebeu parecer favorável para a aplicação por parte do Conselho Regional de Psicologia a partir de 10 de dezembro de 2003” (Marques, 2011, p.21).

Assim como aconteceu em minha época escolar, por coincidências da vida ocorreu com Renzulli. Ao observar as diferenças de seus colegas de classe em que: uns eram bons estudantes, mas não tinham a mesma inteligência em coisas práticas; outros com muitas dificuldades escolares, mas antes de terminar o ensino fundamental já tinham uma oficina, bem-sucedida, de bicicletas.

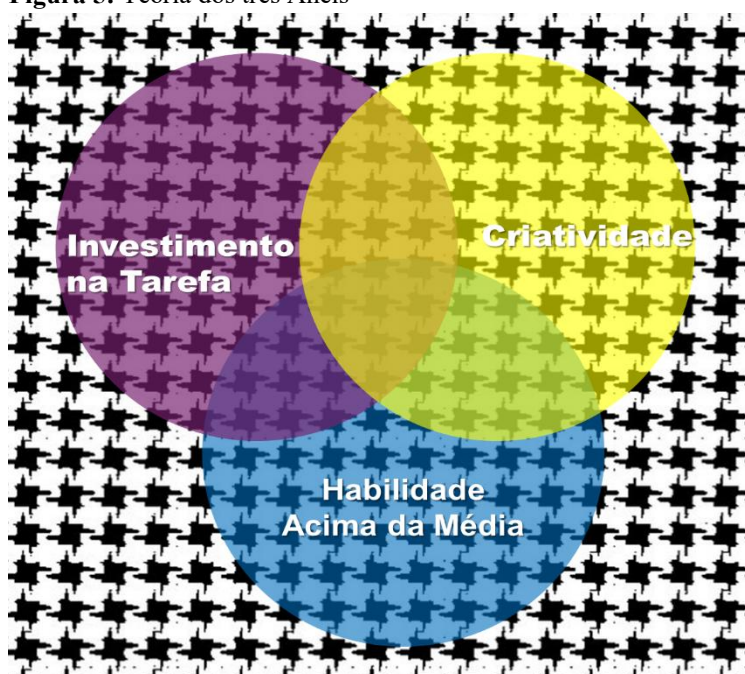
Essas experiências pessoais e influências acadêmicas, juntamente com meu fascínio ao longo da vida por biografias de pessoas conhecidas, sem dúvida fundamentam a inclusão dos conceitos de comprometimento com tarefas e criatividade como companheiros da capacidade de formar a concepção de superdotação de três anéis. (Renzulli, 2011, p. 2)

Experiências, que compõem a teoria dos Três Anéis: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

- **Habilidade acima da média:** Refere-se a habilidades cognitivas excepcionais, que não se limitam apenas ao desempenho acadêmico, mas também ao talento em áreas específicas, como música ou arte.
- **Criatividade:** A capacidade de gerar novas ideias, soluções inovadoras e resolver problemas de forma única e divergente.
- **Comprometimento com a tarefa:** Refere-se à motivação e perseverança necessárias para levar projetos e ideias a cabo, superando obstáculos e buscando excelência.

Como demonstrado na figura abaixo:

Figura 5: Teoria dos três Anéis



Fonte: (Renzulli, 2016, p. 98)

Atualmente se dedica a estudar as funções executivas (Nakano, Negreiros; Fusaro, 2023) como parte do que seria uma quarta habilidade necessária para o desenvolvimento das AH/SD.

Joseph Renzulli: Uma das coisas que tenho estudado ultimamente são as habilidades de funções executivas e o que a pesquisa diz é que muitas pessoas que realizam grandes coisa... é devido ao fato de serem planejadoras, boas planejadoras, organizadoras, colaboradoras, comunicadoras e, por isso, existem muitas outras habilidades que contribuem para altos níveis de produção (Viana, Delou, 2023, p. 02)

Para o autor esse seria um construto que possibilitaria a identificação e a aplicação em qualquer área da vida, sejam elas acadêmicas ou produtivas-criativas.

b. Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (*Schoolwide Enrichment Model*–SEM): Este modelo, proposto por Renzulli e seu grupo, é um diferencial na abordagem no espaço escolar, já que se trata de um programa para todos. Este programa já foi aplicado em vários países e seu principal objetivo é: “[...] introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola.” (Renzulli, 2014, p. 541).

O foco do programa é o enriquecimento do ensino, voltando-se para os estudantes com superdotação, contudo, se expande para todos os estudantes. Sua ideia é construir currículos que estão de acordo com a realidade da escola com critérios de ensino indutivos e investigativos. O SEM como é chamado pelo grupo de Renzulli, tem como propósito construir um formato de ensino que traga aprendizagens mais interessantes, excitantes e prazerosas. Suas ideias estão fundamentadas em alguns autores, tais como: John Dewey, Albert Bandura, Howard Gardner, Maria Montessori, Philip Phenix, Robert Sternberg, Paul Torrance, Alfred North Whitehead, entre outros (Renzulli, 2014).

Desses autores retirou aquilo que chamou de Aprendizagem Investigativa, como também, quatro princípios que formam a base fundamental do SEM (Renzulli, Reis, 2014):

1. Cada aluno é único e, desta forma, todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas de forma a considerar as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão do indivíduo.

2. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo. Em consequência, as experiências de aprendizagem devem ser construídas e avaliadas com uma maior preocupação com o prazer do que com as metas de aquisição de conteúdo.
3. A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, habilidades de pensamento, métodos de pesquisa) são apreendidos dentro do contexto de um problema real e atual. Desta forma, se deve dar atenção às oportunidades de personalizar a escolha dos alunos na seleção de um problema, a importância do problema para os indivíduos e grupos que dividem interesses comuns no problema e às estratégias para ajudar os alunos na personalização de problemas que eles possam querer escolher para estudar.
4. Na aprendizagem investigativa, alguma instrução formal e prescritiva pode ser usada, mas um dos principais objetivos desta abordagem é aumentar o conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa examinando todos os temas para oportunidades de introduzir práticas educacionais investigativas.

O SEM está baseado nas questões socioemocionais que embasam as aprendizagens.

Fatores que Renzulli chama de co-cognitivos que são:

- **Motivação** – o interesse, a perseverança e a energia para sustentar atividades de longo prazo;
- **Empatia** – a capacidade de se conectar emocionalmente com as experiências e perspectivas de outras pessoas;
- **Curiosidade** – o desejo de explorar, questionar e expandir conhecimentos e experiências;
- **Criatividade** – a habilidade de ver problemas e soluções de maneiras novas e inovadoras; Intuição – o uso de *insights* emocionais para orientar a tomada de decisão.

2.4.4.2 *Françoys Gagné: Modelo Diferencial de Dotação e Talento (Diferencial Model Giftedness and Talent)*

Françoys Gagné nasceu em 6 de outubro de 1940, em Montreal, Canadá. Durante sua vida escolar-acadêmica, teve aceleração em três momentos. Teve a entrada na escola antecipada e mais duas acelerações completando em 14 anos o tempo entre ensino básico e ensino superior, no lugar dos 17 anos que são necessários para isso. Recebeu a titulação de bacharel em

Psicologia aos 20 anos e mestrado aos 22 anos e aos 26 anos recebeu o título de doutor pela universidade de Montreal.

Estes dados estão em seu site¹² pessoal, constando também, que os primeiros anos de sua vida acadêmica trabalhou na pesquisa e intervenção do ensino bilíngue. A partir de 1978 iniciou seu trabalho propriamente dito com as AH/SD, trabalhando no desenvolvimento de talentos e na educação de superdotados. Esse passou a ser seu foco de pesquisa desde então, na universidade de Quebec em Montreal, no departamento de Psicologia. Seu principal interesse de trabalho foi o desenvolvimento de talentos (DMGT¹³), a medição de atitudes (OGE¹⁴ - atitudes) e a triagem de dons e talentos (*Tracking Talents*).

Mesmo depois de se aposentar, continuou a se dedicar aos estudos sobre as AH/SD. Ganhando notoriedade na área da educação de superdotados e talentosos a partir de seu DMGT, recebendo muitos prêmios por sua contribuição na área.

O trabalho Gagné está organizado, a partir da constatação de que existe um problema inicial que é antes de tudo terminológico, para depois ser conceitual. Para resolver esse impasse sua primeira resolução foi definir alguns termos e assim defini-los. Para isso definiu as terminologias superdotação (*giftedness*) e talento (*talent*), em que o primeiro seria um potencial e o segundo a realização. Esse Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT), é um modelo de identificação, como também é um modelo de intervenção que define as áreas que serão exploradas.

Sua organização ficou definida da seguinte forma:

a. Influências e Fatores de Desenvolvimento

- **Acaso:** Elementos imprevistos e fora do controle, que podem influenciar o desenvolvimento do talento, tanto positiva quanto negativamente.
- **Catalisadores:** Elementos externos e internos que aceleram ou modulam o desenvolvimento dos talentos.

b. Atributos Individuais (ou Potenciais Naturais)

- **Atitudes:** Características de predisposição intelectual, criativa, social e perceptual.
- **Domínios Físicos:** Habilidades relacionadas ao controle motor e muscular, fundamentais para áreas como esportes e atividades físicas.
- **Envolvimento:**

¹²Site: <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt>

¹³ DMGT: *Differentiating Model of Giftedness and Talent* (Modelo Diferencial De Superdotação e Talento)

¹⁴ OGE: *Opinions about the Gifted and their Education* (Opiniões sobre a dotação e sua educação)

- **Social, Interpessoal e Educacional:** Contextos de interação e troca que sustentam o desenvolvimento.
- **Intrapessoal (Traços físicos e mentais):** Qualidades internas do indivíduo, como perseverança, controle emocional e aspectos cognitivos.

c. Gestão de Objetivos

- **Motivação e Volição:** Elementos essenciais para a persistência e realização dos objetivos de desenvolvimento. Motivação fornece energia, enquanto volição representa à vontade e controle consciente sobre as ações.

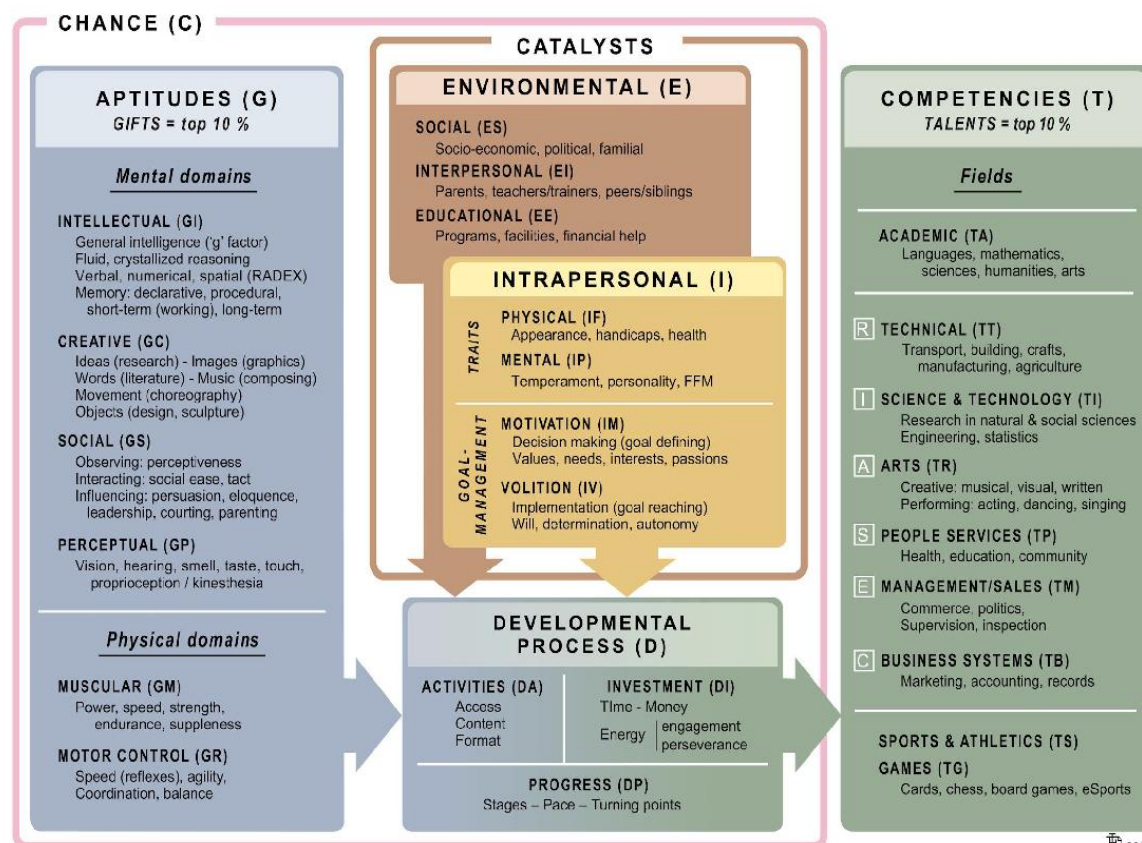
d. Processos de Desenvolvimento

- **Atividades, Investimento e Progresso:** Componentes que refletem o esforço contínuo e o aprimoramento gradual em direção ao desenvolvimento do talento.

e. Domínios de Competências (ou Áreas de Talento)

- **Competências Acadêmicas:** Habilidades voltadas para a área escolar e do conhecimento formal.
- **Competências Técnicas, Científicas e Tecnológicas:** Conhecimentos práticos e científicos, fundamentais para a inovação e progresso.
- **Competências Artísticas:** Talentos em expressões criativas, como música, dança e artes visuais.
- **Serviços Humanos:** Competências voltadas ao atendimento e suporte, como nas áreas de saúde e educação.
- **Gerenciamento e Vendas:** Habilidades de liderança, negociação e persuasão.
- **Sistemas de Negócios:** Talentos em administração, economia e operações empresariais.
- **Esportes e Atividades Atléticas, Jogos:** Competências físicas e estratégicas em atividades esportivas e de jogos que requerem controle motor, resistência e estratégia.

Esse modelo é expresso da como demonstrado na figura 8:

Figura 6: Modelo Diferencial de Dotação e Talento (MDDT)

Fonte: (Gagné, 2020)

Tanto Renzulli, quanto Gagné concordam com as questões terminológicas e conceituais. Também constroem uma teoria que abarca o máximo de habilidades, traços e características que definem como AH/SD. Embora tragam seus conceitos teóricos e avaliações distintas, suas percepções sobre o tema, partem de conceitos multimodais tanto da inteligência quanto dos talentos que compõem a definição do que seria e do que não seria AH/SD.

Portanto, nesta revisão buscamos trazer os motivos pelos quais o estudo das AH/SD passa diretamente pelo estudo do ato de educar, ou seja, pela *docens*: Como se apreende? Como se ensina? E, como se avalia?

Entendemos, até aqui, que possa existir uma orientação docente do caráter social que possa conduzir a percepção no saber-fazer diário da escola, aqui entendida como a práxis freiriana. Também verificamos como as teorias da inteligência podem estar no cotidiano escolar influenciando as escolhas mesmo que não sejam reconhecidas. Por fim, observamos o percurso histórico da educação, com foco na educação especial e seu público, traçando uma linha do tempo que nos mostrou como as ideias sobre a diferença foram de certa forma exclusivas.

3 METODOLOGIA

3.1 CENÁRIO E PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada com docentes do ensino básico de uma escola pública de Uruguaiana. A escolha dos participantes e do local de pesquisa se justifica pela ausência de trabalhos de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) sobre a temática no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPgECi – UNIPAMPA), conforme constatado na revisão do repositório institucional da universidade.

Além disso, a ocorrência baixa de identificação de estudantes com AH/SD nas redes públicas municipais e estaduais, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da 10ª Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE). A revisão bibliográfica também revelou um cenário semelhante no âmbito nacional, em que é possível verificar algumas dificuldades de: identificação, encaminhamento e intervenção com estudantes com AH/SD (Pérez, 2021; Pinheiro, 2021; Roama-Alves, Nakano, 2021; Gonçalves, 2022; Granda, 2022).

A participação docente neste estudo foi voluntária, permitindo que optassem por aderir ou desistir a qualquer momento. O convite foi através de um primeiro contato por meio do envio de um convite formal à direção da escola. Após o aceite do convite, foi realizada uma reunião para esclarecimento dos objetivos da pesquisa junto aos docentes.

3.2 TIPO DE PESQUISA

A escolha pelo tipo de pesquisa quanto sua abordagem, qualitativa, se deu por se tratar de um estudo sobre a percepção docente como um processo de identificação. Como também, por se buscar entender as características e os traços que significam para os docentes, os estudantes com AH/SD. De acordo com Deslandes e Minayo (2009, p. 22) enquanto em algumas áreas “[...] trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.”. Neste sentido, a descrição da realidade proposta neste trabalho se enquadra naquilo que os autores colocam.

Além disso, por se tratar de uma pesquisa de campo, quanto aos seus procedimentos metodológicos se enquadra à natureza do estudo. Tanto a abordagem, adotada aqui, quanto o procedimento têm as mesmas origens: Antropologia e Sociologia (Robaina et al., 2021). Para

Gil, “O estudo de campo constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia, onde se originou[...], no entanto, sua utilização se dá em muitos outros domínios” (2002, p.53), sendo essas as escolhas que melhor se enquadraram à proposta do estudo.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário, que, segundo Gil, “[...] constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (2002, p. 115).

A escolha do tipo de questionário foi de um instrumento semiestruturado, composto por duas questões principais, abertas e fechadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 7: Questionário

1. Nos últimos dois anos, você consegue lembrar de algum estudante ou de estudantes que você considere com Altas Habilidades/Superdotação?

() SIM () NÃO

-
- Resposta fechada: “Sim” ou “Não”
 - No caso de resposta “Sim”, o docente responderá à questão 1.1, conforme o exemplo abaixo:
-

1.1 Quais os traços que chamaram a atenção para este/estes estudante(s)?

-
- No caso de resposta “Não”, passará diretamente para a questão 2:
-

2. Quais são os traços que caracterizam um estudante com Altas Habilidades/Superdotação?

Fonte: Nossa

A questão 1.1 busca entender o processo de percepção por meio da descrição das características observadas nos estudantes identificados. Já, a questão 2, visa compreender a concepção geral do respondente sobre os traços que caracterizam um estudante com AH/SD.

3.3.1 Ajustes e implementações do questionário

O questionário foi desenvolvido e ajustado em três momentos:

1. Construção e execução inicial.
2. Avaliação com docentes convidados para ajustes necessários.
3. Nova execução e novos ajustes.

O questionário construído foi posteriormente ajustado, a partir das contribuições feitas por 62 docentes em 4 escolas públicas da educação básica. Os docentes que participaram da construção do questionário, eram educadores dos três níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Todos eram docentes das redes públicas: municipal, estadual e federal em que suas formações eram desde docente com ensino médio (Magistério ou Normal), graduação em áreas variadas (licenciaturas e bacharelados) e pós-graduação *lato e stricto sensu* (mestrado, doutorado e Pós-doutorado).

A execução inicial possibilitou, que pudéssemos verificar se as questões permitiriam a realização de análises sobre as imagens, os traços e as características, nas quais os docentes, representariam as AH/SD. Também foi possível verificar, quais os ajustes necessários e definir a versão final, que foi utilizada durante a pesquisa. Esses ciclos de refinamento garantiram maior adequação do instrumento ao contexto da pesquisa, possibilitando um levantamento mais próximo da realidade do cotidiano docente.

Os dados primários analisados nesta dissertação, no entanto, foram coletados exclusivamente a partir da aplicação da versão final do questionário na quarta escola, a qual constitui o foco deste estudo.

3.3.2 Anonimato dos sujeitos da pesquisa

Quanto aos sujeitos da pesquisa, durante a execução dos questionários, os respondentes foram identificados com um número que vai do 01 ao número total de docentes da instituição de ensino. A numeração consta em uma lista em que os respondentes colocaram o nome e assinaram. A correspondência entre questionário e lista (com nome e assinatura), teve a finalidade de preservar o anonimato dos respondentes e garantir a fidedignidade dos dados – respostas docentes.

Para isso, os questionários foram guardados separadamente dos registros de identificação, mantendo assim, a fidedignidade e a correspondência de número de questionários, com o número de respondentes registrados.

3.3.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados à luz da análise semiótica, com base nos trabalhos de Peirce (2005) e Santaella (2012). A escolha pela semiótica peirceana se deu por permitir a análise

direta. Isso possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos processos perceptivos dos docentes sobre a identificação de estudantes com AH/SD.

A partir das respostas iniciais foi possível fazer os ajustes necessários. Houve duas modificações: entre a escola 1 e a escola 2, posteriormente na escola 2 e o teste na escola 3. Os resultados foram discutidos na escola 3 em que não houve mais ajustes. Finalmente o questionário foi executado na escola 4 na qual foram feitas as análises semióticas das respostas dos questionamentos 1.1 e 2.

Como demonstrado no quadro 8, abaixo, respostas foram categorizadas de acordo com a teoria triádica da semiótica peirceana (ícone, índice e símbolo). Essa análise terá como base os estudos que constam na revisão da literatura sobre a percepção docente, teorias da inteligência e do percurso histórico das AH/SD, buscando sistematizar as respostas de acordo com a literatura sobre o tema.

As respostas foram tratadas de acordo com a sua iconicidade ou representação em si mesma (imagem e significação própria); como indício ou possibilidade (indicação de características que apontam para alguma teoria da inteligência ou das AH/SD); e, aqueles mitos que estão cristalizados seja na mídia ou no imaginário escolar (crenças, traços e conceitos que caracterizam as AH/SD).

Quadro 8: Características dos Níveis Síguicos

	Ícone	Índice	Símbolo
O que é?	• Primeiridade. • Qualidade de sentimento. • Objeto por ele mesmo. • Uma sensação imediata em relação a determinado objeto (forma e formato). • Exemplo: Cor ou fotografia.	• Secundidade. • Indício ou possibilidade. • Objeto de impressão que leva a outro: fenômeno ou situação. • Exemplo: Pegadas na areia ou possa d'água.	• Terceiridade • Significação culturalmente aceita e respeitada. • Fenômeno emocionalmente constituído construído historicamente. • Exemplo: Crucifixo ou suástica.
Como funciona?	• Por evocação sensível, por intuição ou <i>insight</i>, algo irresistível, etc... • Como sinal instantâneo de um objeto por ele mesmo. • Como um significado em si mesmo, sem precisar de explicação. • Sensação, emoção e sentimentos que não podem ou são difíceis de serem explicados.	• Como uma indicação de fenômeno que possa estar acontecendo. • Sinal de que algo está acontecendo ou aconteceu, isto é algo que representa outro acontecimento. • Intuição, a partir de um signo, sinal ou acontecimento que pode ser expresso e significado por pistas.	• Como lei geral determinada cultural e historicamente. • É um signo, sinal, objeto, lugar que evoca representações profundas, emocionalmente constituídas, que funcionam como leis e regras. • São sensações, emoções e sentimentos que mobilizam afetos. • Funcionam pela instituição praticada na experiência social-histórica que tem significado somente para determinada cultura.
Termos	• Evocativo, vívido, sugestivo, sensorial	• Direto, concreto, presente, impactante	• Abstrato, convencional, interpretativo, cultural.

Fonte: Autores, adaptado de Santaella e Nöth (2010) e Santaella (2021)

Com base nos níveis semióticos de Peirce podemos analisar as respostas por sua: Iconicidade, indicialidade e simbolicidade, como descrito no quadro abaixo.

Quadro 9: Definições dos Níveis Sgnicos

Níveis Semióticos	Ícone (Primeiridade)	Índice (Secundidade)	Símbolo (Terceiridade)
Definição	Qualidade sensível e representação direta.	Indicações de um fenômeno.	Construções socialmente aceitas.
Exemplo na pesquisa	Imagens e descrições espontâneas feitas pelos docentes sobre AH/SD.	Características mencionadas que remetem às teorias da inteligência e AH/SD.	Crenças consolidadas sobre AH/SD e representações no imaginário docente.

Fonte: Autores, adaptado de Santaella e Nöth (2010) e Santaella (2021)

Além dos aspectos históricos, nos tratamentos dos achados foram usadas as teorias da inteligência baseadas em: a teoria Geral da Inteligência, a partir da teoria de Spearman (1904) e os estratos da teoria CHC ou Cattell, Horn e Carroll (Warne, 2016); as inteligências múltiplas de Gardner (1994, 2020) e triádica de Sternberg (2008). Quanto à análise de dados sobre as AH/SD, serão utilizadas duas teorias concorrentes: a teoria dos Três anéis de Renzulli (2020) e a teoria da dotação e talento de Gagné (2020).

Portanto, cada resposta foi analisada com base nos níveis sgnicos de ícone, índice e símbolo, considerando seus respectivos modos de funcionamento e interpretação em relação à primeiridade, secundidade e terceiridade (Peirce, 2005). Mais precisamente, foi feita a leitura das imagens que se constituíam nas respostas (discurso) sobre as AH/SD (Ícone/Primeiridade); em seguida, analisou-se para onde apontavam, de forma conceitual, as respostas sobre as características mencionadas pelos docentes (Índice/Secundidade); e, por fim, foram examinadas as imagens, os traços e as características que já estavam consolidadas nas crenças que fundamentam as respostas docentes (Símbolo/Terceiridade).

Observou-se que cada um dos níveis ou fenômenos semióticos oferecia uma visão momentânea das percepções e representações docentes. Essas perspectivas puderam demonstrar uma atualização histórica que ainda reverbera no fazer-saber da escola (ROSA et al., 2023).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes: A seguir, são apresentados os resultados dos questionários aplicados aos docentes de uma escola pública no município de Uruguaiana. Localizada na zona urbana da cidade, a escola possui 59 docentes e um total de 1.256 matrículas nas modalidades Regular

e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídas da seguinte forma: 574 nos anos iniciais, 682 nos anos finais, 126 na EJA e 20 na Educação Especial. Do total de 31 docentes que participaram das reuniões em dois momentos distintos, 13 aceitaram responder ao questionário, apresentado a seguir.

Percepções docentes: A análise geral das respostas dos docentes revelou diversas percepções sobre as AH/SD, que foram categorizadas em ícones, índices e símbolos. Nas evocações sensoriais (ícones), foram mencionadas características como hiperfoco, inquietação, impaciência, criatividade, atenção e uma busca ativa por conhecimento. Também surgiram descrições como capricho, colaboração, dedicação, escrita e vocabulário rico, além de traços como hiperatividade, desatenção, interesse espontâneo, curiosidade e sensibilidade ao ambiente, a barulho e a regras.

Quanto aos indícios ligados às teorias das inteligências (índices), os docentes apontaram frequentemente a facilidade e rapidez de aprendizagem (inclusive em temas específicos ou em qualquer tipo de conteúdo); rapidez na resolução de problemas, “sabedoria além” ou “conhecimento além das demais pessoas”; excelência em áreas específicas, naturalidade e domínio sem igual; interpretação matemática precisa; facilidade em língua estrangeira e conhecimento acima da idade esperada.

No que se refere às crenças e construções culturais cristalizadas (símbolos), as respostas incluíram a percepção de que o estudante pode “achar que sabe tudo”; apresentar tendência a vícios ou resistência a regras; e ser visto como uma “pessoa com grau de inteligência mais avançada” que “costuma desafiar especialistas”.

Outras associações simbólicas destacaram a ideia de que “o que é fácil para ele é difícil para os outros”; além de características como foco, responsabilidade, disposição, ser “inteligente”, ágil e prestativo. Mencionou-se ainda o conhecimento lexical amplo, a percepção de um “desafio constante”, a dificuldade de relacionamento; além de foco intenso em áreas específicas.

Quadro 10: Respostas dos docentes às questões 1.1 e 2

QUESTIONÁRIO		
Data do estudo: 20 de março de 2025		
QUESTÃO 1		
1. Nos últimos dois anos você consegue lembrar de algum estudante ou de estudantes, que considere com AH/SD?		
1.1 Quais os traços que chamaram a atenção para este/estes estudante/estudantes?		
QUESTÃO 2		
2. Quais são os traços que caracterizam um estudante ou pessoa com AH/SD?		
Docentes	Questão	RESPOSTAS

1-4 (5 anos) Especialização	1.1	- Aprender rapidamente e com facilidade em temas que tem hiperfoco, ou seja, aqueles temas apenas que chamam a sua atenção. - Dificuldade nas relações pessoais e trabalhos coletivos.
	2	- Sair da zona de conforto; rotina; ser contrariado no que acredita. - Dificuldade em aprender determinados temas e seguir regras. - Tendência a vícios - Achar que sabe tudo e não ouvir outras opiniões.
2-4 (11 anos) Especialização	1.1	- A facilidade e a rapidez em resolver determinados problemas, questões.
	2	- Facilidade em realizar determinados problemas.
3-4 (4 anos) Especialização	2	- Pessoas com grau de inteligência mais avançada. - Sabedoria mais além. - Conhecimento além das demais pessoas.
4-4 (12 anos) Mestrado	2	- São muito bons em áreas específicas do conhecimento; costumam desafiar as pessoas da área em que eles são especialistas. Inquietos, impacientes.
5-4 (12 anos) Especialização	1.1	“Como sou professor de linguagens, ao trabalhar poesia notei uma facilidade tremenda em dois estudantes que produziam com muita facilidade seus poemas. Demonstrando e expressando seus sentimentos com muita criatividade e crítica. Nunca havia visto isso”
	2	Na minha visão, acredito que seja conseguir realizar ou elaborar algum trabalho com naturalidade e domínio sem igual. Às vezes, sem notar que aquilo que ele está fazendo, que para ele parece “fácil”, natural é “normal”, na verdade para outros é muito trabalhoso.
6-4 (10 anos) Graduação	1.1	A rapidez, facilidade e precisão na interpretação de problemas matemáticos, sempre atentos e dispostos a aprenderem mais. Sempre em busca de novos conhecimentos de novos conteúdos. Aluno focado e responsável.
	2	– Interessados – Responsáveis – Curiosos – Atentos – Dispostos – Rápidos
7-4 (3 anos) Graduação	1.1	Resolução rápida de problemas, participação das atividades com dedicação, oferecer ajuda aos colegas, expressar opinião de forma colaborativa, fazer tudo com dedicação e capricho.
	2	Inteligente, ágil e prestativo.
8-4 (14 anos) Graduação	1.1	Escrita, vocabulário, língua estrangeira
	2	Com a facilidade na escrita, elaboração de texto: Poesia. Conhecimento amplo no lexical. Estrutura.
9-4 (18 anos) Graduação	1.1	Hiperativos, falta de atenção!!
	2	Desafio constante!!
10-4(15 anos) Graduação	2	Alunos que têm facilidade em entender quaisquer tipo de assunto, matéria, que conseguem desenvolver as habilidades exigidas. (sic)
11-4 Graduação	2	Vejo alunos inteligentes, pra mim habilidades seriam estar muito além do nosso ensino. (sic)
13- Especialização	1.1	O aluno claramente apresentava dificuldades comportamentais; adequar-se ao ambiente; rotina; barulhos, regras; no relacionamento com os colegas, porém era extremamente inteligente, sabia sobre temas além da sua faixa etária, não tinha dificuldade de aprendizagem.
	2	Geralmente o estudante apresenta muita facilidade para uma área do desenvolvimento inteligência; um tema... Tem foco e interesse por uma área do conhecimento, porém tem dificuldades de relacionamento e interação com outras pessoas.

Fonte: Autores

Análise semiótica das respostas dos docentes: Abaixo, no quadro 11, apresenta-se as respostas da pergunta 1.1, onde foi questionado: quais os traços que chamaram a atenção para este/estes estudante/estudantes?

A análise das respostas docentes revelou uma forte inclinação a associar as AH/SD a qualidades de aprendizagem como rapidez e facilidade, frequentemente ligadas a teorias psicométricas de inteligência e testes de QI. Embora algumas percepções docentes se alinhem com os perfis acadêmico-intelectuais de Renzulli e os domínios de dotação de Gagné (especialmente o lógico-matemático), outras características como criatividade, resolução de problemas e habilidades linguísticas também remetem às teorias de Sternberg e Gardner.

Observou-se que existe uma ênfase em uma inteligência geral, como a de Spearman e a teoria CHC. Essa perspectiva, pode levar à confusão com outros diagnósticos, como o TDAH, ou à dificuldade em identificar perfis de dupla excepcionalidade. Isso evidencia o desafio em abranger as múltiplas formas de manifestação das AH/SD e seus aspectos socioafetivos.

Abaixo, no quadro 11, se pode verificar de forma mais detalhada as respostas de acordo com a fenomenologia semiótica:

Quadro 11: Análise Semiótica das respostas dos docentes da escola 4

RESPOSTA DOCENTE		ANÁLISE
N Í V E I S	Docente 1-4 1. Aprender rápido 2. Com facilidade	• Temos nessa resposta uma percepção de duas qualidades de aprendizagens (rápido e facilidade), que se enquadram em teorias baseadas em testes psicométricos; • A resposta corresponde a Renzulli a respeito das características dos estudantes do tipo acadêmico-intelectual. • Como também, nas teorias de Gagné, no domínio intelectual a respeito da dotação,
	Docente 2-4 1. A facilidade 2. A rapidez 3. Resolver problemas	• Mais uma vez a percepção docente se baseia em uma imagem consolidada da inteligência e a associação, desta com as AH/SD, que estão presentes nas teorias psicométricas das inteligências. • O item 3 da resposta é tema que aparece nas teorias de Sternberg e Gardner. Respectivamente: inteligência prática e a resolução de problemas. • Nas AH/SD, podemos verificar que nas teorias de Renzulli e Gagné esses traços, também são avaliados em seus trabalhos, tendo importância na composição da análise (domínio lógico-matemático).
	Docente 5-4 1. Facilidade 2. Produtividade 3. Criatividade	• A percepção deste docente é ligeiramente diferente mesmo usando o termo facilidade, já que a produção dos estudantes eram poesias, sendo mais próximas das teorias como de Gardner e Sternberg. • Em relação às teorias de Renzulli e Gagné, temos respectivamente um estudante: produtivo-criativo com alta capacidade linguística e domínios intelectual, criativo e socioafetivo de dotação.

	ÍNDICE	Docente 8-4 1. Escrita 2. Vocabulário 3. Línguas	- A anotação docente sobre o estudante indica, algumas qualidades, mas não define quais são, aponta a escrita, o vocabulário e línguas estrangeiras. Embora as inteligências múltiplas de Gardner possam definir a inteligência linguística como sendo uma das inteligências múltiplas, são os testes psicométricos que pontuam as habilidades de escrita, vocabulário e memória para línguas estrangeiras. - Neste caso a indicação de habilidades específicas da área da linguagem não aponta diretamente para uma teoria, já que não define o nível qualitativo da habilidade. Essas características estão tanto na teoria de Gagné como dotação ou talento, como no enquadre acadêmico-intelectual das AH/SD de Renzulli.
		Docente 13-4 1. Inteligente Dificuldade: 1. Comportamentais 2. Adequação 3. Rotina 4. Regras 5. Barulhos	- A ideia de que uma pessoa inteligente tenha AH/SD é um tema bem conhecido das teorias psicométricas, e está baseada no conceito unidimensional de inteligência de Spearman e aparece na teoria CHC (Inteligência Geral). - Quando vamos comparar a resposta docente com as teorias de identificação de Renzulli e Gagné: na teoria de Renzulli não bastaria a inteligência acima da média; e na teoria de Gagné estaríamos falando de dotação, que poderia ou não vir acompanhada de desenvolvimento de talento. Para Sternberg isso seria o mesmo que a inteligência geral (ou prática) se a demais.
	SÍMBOLOS	Docente 6-4 1. A rapidez 2. Facilidade 3. Precisão 4. Atento 5. Disposto	- Esse estudante é caracterizado, a partir de vários traços, contudo fechando em teorias que vem dos testes Q.I. em que se avalia essas qualidades. Tanto a teoria G quanto a CHC, avaliam estas características. - No Campo das AH/SD temos um estudante acadêmico intelectual de acordo com Renzulli e intelectual nos domínios de dotação que explicaria melhor a percepção docente neste caso.
		Docente 7-4 1. Rapidez 2. Participativo 3. Dedicado 4. Prestativo 5. Colaborativo 6. Caprichoso	- As teorias que se concentram em resolução de problemas, quando conceituam a inteligência são de Sternberg e Gardner, em que o termo rapidez aparece no seguinte contexto: “Resolução rápida de problemas”, mesmo que sejam problemas matemáticos, que em Sternberg é a inteligência analítica. - As características socioemocionais aparecem descritas pelo docente, em que em Gagné está sob o domínio socioafetivo da dotação.
		Docente 9-4 1. Hiperativos 2. falta de atenção	- Crença baseada em um diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), neste caso não há referência direta às teorias da inteligência, contudo, traz perspectiva clínica de uma avaliação que é de características de aprendizagem. - Nas teorias de AH/SD temos as que se referem às dupla excepcionalidades como cita Renzulli e Reis (2004), que mencionam as questões que acentuam as dificuldades de identificação por traços que são confundidos.

Fonte: Autores

Posteriormente na questão 2, foi questionado: quais são os traços que caracterizam um estudante ou pessoa com AH/SD?

Mais uma vez a análise das respostas à segunda questão revela que a percepção docente sobre as AH/SD, está amplamente atrelada a características como facilidade, rapidez e competência. Estas percepções estão frequentemente ligadas a concepções psicométricas de

inteligência (Inteligência Geral e CHC). O que são demonstradas em provas e testes, além de atividades de perguntas e respostas usualmente utilizadas em sala de aula.

Mesmo que apareçam nas respostas aspectos como interesse, busca por conhecimento e habilidades específicas, conectando-se às teorias de Gardner, Renzulli e Gagné, foi observado que suas percepções ainda se ligam a estereótipos. O que mais é mencionado é a ideia de que não há esforço algum para pessoas com AH/SD. Essas ideias persistentes vêm da crença no “mito do gênio” e na superioridade intelectual.

Por outro lado, há uma percepção de desafios comportamentais e de relacionamento. Apesar de se alinharem a domínios socioemocionais de Gagné e à dupla excepcionalidade, essas percepções mostram a dificuldade em escapar de uma visão unidimensional da inteligência na identificação das AH/SD. Essa separação entre as instâncias socioemocionais e a cognição, em que a inteligência deveria influir sobre os aspectos emocionais, foi discutida profundamente na revisão da literatura e podemos constatar aqui nas respostas. No quadro 12, podemos verificar de forma mais detalhada e de acordo com os aspectos semióticos:

Quadro 12: Análise Semiótica das respostas dos docentes

RESPOSTA DOCENTE		ANÁLISE
NÍVEL INTELIGENCIAL	Docente 2-4 1. Facilidade	Resposta docente está de acordo com a resposta no quadro 11
	Docente 10-4 2. Facilidade 3. Competentes	A imagem produzida de um estudante que é competente é uma ideia que vem dos testes psicométricos em que existe uma ideia de que os testes são definitivos e que não mudam ao longo do tempo (Inteligência Geral e CHC)
	Docente 5-4 1. Conseguir 2. Realizar 3. Naturalidade 4. Domínio	A resposta é coerente à resposta à questão anterior, trazendo, na segunda questão, a imagem que encontramos na literatura sobre a dificuldade de percepção do próprio rendimento.
	Docente 12-4 1. Interesse 2. Busca 3. Aprender 4. Facilidade 5. Diferenciando	- A resposta docente aponta para características de aprendizagem que se encaixam na teoria de Gardner quando específica “por algum conteúdo” sem determinar qual, deixando em aberto, abrindo a possibilidade. - Nas teorias de AH/SD, tanto em Renzulli quanto Gagné, o fator de interesse e esforço pela aprendizagem é um item avaliado. - Em Renzulli seria o envolvimento com a tarefa e em Gagné volição e motivação.
	Docente 3-4 1. Inteligência 2. Sabedoria 3. Conhecimento	- Essa representação está de acordo com o mito do gênio, em que a pessoa com AH/SD é bom nos testes de psicométricos que se baseiam na teoria Geral e CHC - Essa resposta não aponta diretamente para nenhuma teoria específica das AH/SD, mas traz a ideia de alto Quociente de Inteligência.
	Docente 8-4 1. Facilidade [...] 2. Conhecimento [...] 3. Estrutura.	- Resposta coerente com a resposta 1.1 sobre as características de uma pessoa com AH/SD. - Baseado no desempenho, memória e aprendizagem.

S Í M B O L O	Docente 1-4 1. Sair da zona de conforto [...] 2. Dificuldade [...] 3. Tendência a vícios 4. Achar que sabe [...]	- Nesta resposta docente temos uma crença que se constrói, a partir de traços que conduz a uma visão de superioridade da pessoa com AH/SD, que podemos trazer das considerações sobre as classificações psicométricas (Spearman ou CHC). - Neste caso não há uma significação clara sobre características de uma pessoa com AH/SD ou que se encaixe de forma específica em uma teoria. - Em Gagné podemos ver as questões socioemocionais quando o autor fala sobre a do domínio socioafetivo; - Para Renzulli e Reis (2004), as características apontadas estão entre as crenças que expõem uma dupla exclusão pela intensidade maior nos traços negativos.
	Docente 6-4 1. Interessados 2. Responsáveis 3. Curiosos 4. Atentos 5. Dispostos 6. Rápidos	Essa resposta está coerente com a resposta 1.1, em que se enquadra a crença de que pessoas com AH/SD tem características claras e consideradas superiores (Spearman ou CHC).
	Docente 7-4 1. Inteligente 2. Ágil 3. Prestativo	Crença coerente com a resposta 1.1 e estão de acordo com o que se avalia nos testes psicométricos e que são uma população menor das AH/SD (Spearman ou CHC).
	Docente 11-4 1. Inteligente	- Essa é uma relação que aparece nas pesquisas e que está representada pela teoria geral da inteligência. - Essa crença da associação entre AH/SD é uma realidade enfrentada tanto por Renzulli quanto por Gagné e está consolidada, mesmo que se tenha vários estudos que discutem outras questões importantes para a identificação das AH/SD.
	Docente 13-4 1. Facilidade 2. Inteligência 3. Foco Dificuldade: 6. Relacionamento 7. Interação	- As respostas docente 1.1 e 2, não correspondem a níveis signícos, isto é, quando analisamos a resposta 1.1, a categorização é índice, na resposta dois símbolos. - Na primeira resposta sua avaliação é do estudante, trazendo traços, que corresponde a uma determinada pessoa; - Na segunda resposta descreve aquilo que vemos na literatura, como apresentado abaixo: - Crença de que a pessoa com AH/SD apresenta inteligência específica em uma área e que acompanha dificuldades em relacionamentos. - Tanto em Gardner quanto em Spearman podemos encontrar respostas a essa percepção docente, em que podem ser explicadas pelas inteligências múltiplas e pelos fatores específicos, que estão também relacionados aos estratos na teoria CHC ou aos fatores específicos da teoria geral. - Tanto em Renzulli quanto em Gagné podemos verificar a resposta docente.

Fonte: Autores

Embora o recorte da pesquisa tenha se limitado a uma das escolas escolhidas para a análise dos dados. O instrumento de coleta de dados foi capaz de produzir um resultado inicial satisfatório. Foi possível verificar as percepções: inicial (identificação de estudantes com AH/SD) e percepção final (julgamento de percepção: nível signíco e representacional).

Os achados nas respostas (1.1 e 2) foi possível verificar que a percepção inicial, está muito próxima ao que frequentemente encontramos na literatura. As imagens, ideias e crenças sobre as AH/SD, reveladas nas análises gerais das respostas obtidas até o momento, são

amplamente discutidas nas pesquisas sobre o tema. Como por exemplo na imagem da pessoa que tem muita facilidade e consegue se sair bem em qualquer disciplina.

Dos 13 docentes questionados, 9 usaram o termo facilidade. Essa é uma capacidade que podemos medir nos testes psicométricos (Warner, 2015). A facilidade em responder junto com o termo rapidez, que aparece em 4 respostas, estão intimamente ligados aos testes, indicando alto quociente de inteligência. Essas respostas se relacionam ao que é percebido em sala de aula através das notas, na finalização das atividades diárias de forma rápida e na facilidade de dar respostas. Contribui para aquilo que é discutido como os mitos sobre as AH/SD por vários autores (Maia-Pinto, Fleith, 2002; Rech, Freitas, 2005; Antipoff, Campos, 2010; Rech, Bulhões; Pereira, 2017; Doi, Polli; Azevêdo, 2018).

A relação direta entre resultado das respostas encontradas e a percepção se torna evidente quando a docente representa o estudante por meio dos termos “rapidamente” e “facilmente”. Essa formulação é muito próxima das ideias propostas pelos testes de QI e se relaciona à representação das AH/SD que emergem da psicometria. Tais estudantes são facilmente identificados como inteligentes, uma ideia que é reforçada por respostas rápidas e pela facilidade dos estudantes em resolver problemas escolares-acadêmicos.

Concordando com Antipoff, esses estudantes identificados com facilidade e rápidos, representam uma pequena parcela dos perfis de AH/SD. Mesmo assim, é uma parcela que necessita do auxílio das salas de recursos e do AEE. Esse modelo faz com que os estudantes com esse perfil fiquem isolados em suas necessidades específicas e, em muitos casos, em sofrimento. Esta é uma ideia que se repete nas respostas dos docentes (2-4, 5-4, 6-4, 7-4, 8-4, na questão 1.1), que podem exercer um importante papel de identificação de outros tipos de expressão de AH/SD.

Outra ideia frequente é a de que as pessoas com AH/SD, apresentam imaturidade emocional e dificuldade de relacionamento. Essa é uma discussão que foi abordada na revisão da literatura, em que foi demonstrado que não há diferenças significativas entre pessoas com e sem AH/SD. De acordo com Neumann (2020), essa seria uma variação populacional, que existe nas AH/SD, mas que poderia estar envolvida com a sobre-excitabilidade.

Por outro lado, de acordo com esta autora, os aspectos emocionais podem estar relacionados a: capacidade de leitura de mundo; com preocupações existenciais e sua intensidade; assim como, a forma como é vivido as questões éticas e morais. Estes aspectos sociais e culturais, podem ser encontrados em qualquer pessoa, também algumas pessoas com AH/SD. A inversão dos fatores cognitivos e emocionais, proporcionalmente, favorecem os estereótipos. Essas formas de identificação se reproduzem em respostas como: “dificuldade nas

relações pessoais” num extremo e no outro a “participação das atividades com dedicação, oferecer ajuda aos colegas”.

As respostas dos docentes 1-4 e 7-4, demonstram que nas AH/SD fatores individuais perdem a relevância para fatores estigmatizantes, como por exemplo: pessoa reclusa ou super empática. Nas respostas docentes podemos verificar que existem algumas ideias que corroboram com os achados de Neumann (2020). Esses dois extremos, evitativos ou empáticos, são traços apontados nos trabalhos de Gagné (1999) e Sternberg e Ambrose (2021).

De forma geral, as crenças apresentadas nas respostas pelos docentes estão de acordo com a literatura. Mesmo não sendo uniforme as representações apresentadas, podemos verificar o conceito de ensino. Em que o ensinar pode se apresentar como práxis, a partir em Freire (2014), ou em modelos que priorizam o conceito de inteligência de Spearman (1904, 1927).

Na resposta do docente 5-4 temos uma caracterização por iconicidade, isto é, observação e descrição direta das habilidades dos estudantes. Contudo, traz uma conceituação freireana em que os fatores de produção são mais importantes que os fatores de organização gramatical ou de estrutura de um poema: “Como sou professor de linguagens, ao trabalhar poesia notei uma facilidade tremenda em dois estudantes que produziam com muita facilidade seus poemas”.

A descrição das AH/SD está de acordo, com a categoria sígnica do ícone, contudo, traz de forma conceitual na ação docente, um fazer inclinado as ideias de Freire sobre a aprendizagem. Já as ideias de Spearman (1904, 1927), estão nas representações que apontam para a Ig como da docente 10-4, que afirma: “Alunos que têm facilidade em entender quaisquer tipo de assunto, matéria, que conseguem desenvolver as habilidades exigidas”. (sic). Ou da resposta da docente 11-4: “Vejo alunos inteligentes, pra mim habilidades seriam muito além do nosso ensino”.

Em ambas as representações, a pessoa com AH/SD tem um potencial que “vai além” daquilo que é proposto pelo ensino. Embora isso seja, em muitos casos, uma realidade, é também um erro clássico, que Gagné (2024) aponta em seu modelo de diferenciação entre dotação e talento. Esse autor discute, por exemplo, a ideia de que apenas uma ínfima parcela da população poderia estar nesse grupo de 1% da população mundial.

Ao reformular a ideia de quociente de inteligência e fazer uma subdivisão, discute os valores encontrados entre os QIs de 120 até 140, distinguindo os níveis de quociente encontrado (dotação e talento). Sua crítica não se trata apenas de dividir os quocientes, mas também de separar aquilo que é dotação e talento, organizando-os em domínios, como apresentados na revisão (Gagné, 2024).

Ao verificarmos essas representações o que fica claro é que os docentes ao estarem imersos na estrutura educacional vigente reproduzem aquilo que está sendo colocado como norma ou regra. Para Erich Fromm (1941, 1947, 1952), seriam estruturas de orientações do caráter social vigente, isto é, uma cultura de competição em que poucos conseguem ser vitoriosos, por exemplo os 1% mais ricos. Essa ideia reflete a ideia de inteligência que não seria para todos e que seria apenas para aqueles 1% dos mais dotados (Gagné, 2024).

Quando olhamos para o termo inteligência de forma isolada, trata-se de um termo controverso. Não por ser difícil de identificar, mas porque existem questões ontológicas que valorizam dois tipos de inteligência: a linguística e a matemática. Estas são as inteligências mais utilizadas no espaço escolar-acadêmico, por onde praticamente todas as disciplinas passam. Desta forma, é natural que as respostas docentes vertam por esse caminho.

Estas são duas inteligências importantes e valorizadas pelo caminho sócio-evolutivo e por aquilo que discutimos na revisão sobre a fragilidade humana (Fromm, 2013). A evolução da cultura, ou todas as inovações tecnológicas não se apoiaram somente nas capacidades linguísticas e matemáticas, pelo contrário, foram possibilitadas pela capacidade de significação (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Tomemos a explicação como mapa e a descoberta como sendo território, em que transformamos o território em algo abstrato e depois disto o dispensamos para usar somente o mapa (Korzybski, 2010).

Essa capacidade de transformar objetos em signos possibilitou a linguística e também a matemática. A questão é essa capacidade de transformar em significado algo, fez das inteligências linguística e na temática, centrais nas discussões acadêmicas neste tema, fator que refletiu nas respostas. De acordo com Neves, Rapchan e Blumrich (2020), vários animais utilizam suas inteligências para a resolução de problemas, contudo, somente o humano usa sua capacidade simbólica para criar significados. Nossas capacidades vão além de resolução de problemas e utilizamos uma gama variada de habilidades, talentos e inteligências de forma criativa inovadoras (Gardner, 2020; Sternberg, 2021).

O que vimos nas respostas, às questões 1.1 e 2, foi a discrepância entre dados oficiais e o que os docentes relataram. Em nossa perspectiva, o problema é de autorização e não de identificação propriamente. Vimos que na literatura a necessidade de um diagnóstico ou de um laudo para a identificação, por outro lado muitos docentes percebem traços que consideraram AH/SD. O saber diário do docente, nestes casos, ficou limitado às práticas sem uma ação mais potente já que a confirmação só viria com um laudo.

As ações se limitam a apenas avaliar e a efetivação só pode ser garantida pelo diagnóstico. O mais importante neste caso é o mapa (o diagnóstico), que o território (o

estudantes) que está ali de corpo presente. O ensino se torna refém da clínica, em que o diagnóstico, como uma abstração da realidade, destitui as práxis docentes.

O ajuste proposto, “que considere”, vem da dificuldade docente de se autorizar a confirmar algo que é sua prática, que é distinguir modelos de aprendizagens. Nesse sentido, mesmo se identifique um estudante em um dos vieses teóricos, a identificação de traços “que considere”, ocorreu. Esse ponto é importante, já que se tem poucos estudantes identificados com AH/SD no município de Uruguaiana.

Antes de pensarmos sobre programas de desenvolvimento profissional docente para identificação das AH/SD. O que poderíamos avaliar, como academia, se esse tipo de proposta não está desvinculando os processos educativos: Ensinar, Avaliar e Aprender, do saber-fazer docente específico. O que se sobressai não seria somente a capacidade docente de identificar um estudante, mas se autorizar pelo seu próprio saber-fazer formativo.

Nesse sentido, ao lermos as respostas docentes, podemos encarar de duas formas: a primeira de que os profissionais da educação não estão preparados para identificar; Ou de que existe uma autoridade oculta maior, no campo do reconhecimento das AH/SD, que não permite que os docentes afirmem seu próprio saber-fazer.

Se acreditarmos na primeira questão, podemos ir pelo viés da insuficiência dos modelos de graduação em licenciatura. Esse modelo, embora legítimo, coloca todas as licenciaturas diante de uma questão importante, que poderia ser: qual é o alcance que deve ter um currículo acadêmico em licenciatura? O que poderíamos inverter a questão e pensar se o quanto as áreas da saúde estudam os processos de ensino e aprendizagem para avaliar as AH/SD?

Pensar em um modelo de docência que necessite de saberes externos à sua área destitui o docente de seu saber teórico central: o ensino. Essa necessidade de um saber profundo em várias áreas, que em muitos casos é saber da área da saúde, coloca o docente num papel de não saber-o-que-fazer. Não é papel do docente diagnosticar se um estudante é ou não pessoa com deficiência, por outro lado é papel do docente saber se aprende e como aprende.

Por outro lado, o que verificamos nas percepções docentes é que o ensinar como tecnologia da educação, consegue identificar traços de AH/SD. Como dito antes o termo: “considere”, foi uma alternativa que recaiu pela dúvida apresentada pelos docentes da segunda escola. Mesmo reconhecendo alguns traços, a sensação de não saber foi determinante para a precisão do termo a ser usado.

Nesse sentido, aquilo que vale para os estudantes com deficiência vale para os estudantes com AH/SD, isto é, insegurança na avaliação das aprendizagens. Este fator aparece como uma autoridade oculta maior. O termo maior aqui identifica que mesmo com a

possibilidade de avaliar e reconhecer, existe algo inconsciente, que insiste em não autorizar. Esta observação vem daquilo que está manifesto nos discursos docente que é: “não estudamos isso na graduação!”. De modo geral, o PEE parece ser imune aos processos de ensino e aprendizagens estudados nas licenciaturas.

A viabilidade de ações de desenvolvimento profissional, pode auxiliar no reconhecimento, por parte dos docentes, do próprio saber-fazer. Entretanto, para isso a academia precisa também rever o foco dos estudos, em que existe uma preocupação legítima na não aprendizagem e na não ensinagem. A ideia é repensar o lugar da educação, área de autoridade do saber: como se ensina, como se aprende e como se avalia.

Pois foi possível verificar, que os docentes conseguem perceber traços, o resultado disso é que dos 13 docentes, 8 responderam que sim: “1. Nos últimos dois anos [...] consegue lembrar”. E, aqueles que responderam “Não”, em alguns casos se aproximaram muito dos discursos hegemônicos da Ig. Em ambos os casos temos a falta de autoridade, que pode ser definida como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional docente.

Já nos casos das especificidades, retomar a Educação Especial como sendo uma área própria da educação e não um apêndice – tanto da educação quanto da saúde. O foco pode ser a busca de ações docentes que tem alcançado seus objetivos de ensino, aprendizagem e avaliação. Para que possamos equilibrar as pesquisas que focam em processos de ensino e aprendizagem e que focam no não ensino e na não aprendizagem.

A questão central é que estamos confortáveis com a percepção das não aprendizagens. Porque essa sensação é bastante conhecida e valorizada socialmente, reconhecer estudantes que não aprendem e docentes que não ensinam. Estamos autorizados a reter ou reprovar um estudante e avaliar de forma negativa o trabalho docente. Porém, ainda temos muita dificuldade em nos autorizar a reconhecer os talentos e as dotações dos estudantes, assim como, perceber na escola as ações pedagógicas de sucesso, que são a grande maioria.

Talvez esse fator seja importante para que as percepções docentes, encontradas neste estudo, reflitam nos dados oficiais. Além disso, programas de enriquecimento deveriam pensar na escola como um todo, permitindo que todos os estudantes possam se beneficiar. Nesse sentido, processos didáticos acessíveis seriam mais proveitosos que formulações exclusivistas, ou focadas em determinadas áreas.

Mesmo nos estudos de não aprendizagem, a avaliação deveria ser do como se ensina, como se aprende e de como se avalia. Tendo em vista, que a análise feita até aqui, tem se pautado pelos processos de ensino. Dito isso, compreendemos que o que ocorre é uma cultura consolidada, que coloca a área da saúde como tendo maior autoridade sobre estes aspectos. Um

erro que se trata de interpretação dos campos e de suas especificidades. Como foi discutido até aqui, o diagnóstico é importante para a família e os cuidados que são necessários com a pessoa. Já no caso desta mesma pessoa no lugar de estudante, pensar a avaliação pedagógica é imprescindível que o docente tenha a autorização de propor suas hipóteses como válidas.

Portanto, as considerações colocadas aqui são apenas uma forma de abrir as discussões sobre as AH/SD em nossa realidade local. Entendemos que existem questões específicas, dependentes de equipes multidisciplinares. Porém, o específico não pode se tornar o geral e cada um destes profissionais, deveriam ver em suas especificidades o que elas são um campo de conhecimento, nem mais nem menos. Nossa investigação vai de encontro aos modelos universais, aos modelos colaborativos e cooperativos, que tendem a ser democráticos, modelos potentes na educação inclusiva.

Modelos como: Desenho Universal para Aprendizagem, ou o modelo como de Enriquecimento em Toda a Escola (Renzulli, Reis, 2014), também modelos baseados pontos fortes ou em talentos como os da universidade de Toronto (Rashid, Louden, 2018) são importantes para iniciarmos uma mudança de cultura. Programas que pensem o ensinar, o aprender e o avaliar como sendo processos fundamentalmente do ato de educar, *docens*. Processos, que fazem parte do saber-fazer profissional docente, que se estrutura no transcorrer do tempo como um tipo de percepção docente, que se expressa como uma orientação do caráter.

Por fim ressalta-se, que além dos resultados apresentados, foi possível desenvolver mais três manuscritos, que estão disponíveis no apêndice. O manuscrito 1, a partir da revisão da literatura, intitulado “Docens: percepção docente como estrutura de orientação do caráter social”; o manuscrito 2 “*High tech, high touch*: a legitimidade da escola detentora da técnica e a autorregulação dos usos”; manuscrito 3, “Cartografias do Invisível: A Identificação das Altas Habilidades/Superdotação nas Políticas Educacionais Brasileiras”; e manuscrito 4 se tratou dos resultados do projeto de pesquisa, intitulado “Percepções docentes: uma análise semiótica na identificação na identificação das Altas Habilidades/Superdotação”. Além destes artigos foram submetidos mais dois artigos: “Educação e cultura digital: mediações entre tecnologia e humanização” e “Caráter positivo: a integração das orientações produtivas e forças de caráter”.

4.1 MANUSCRITOS: PRODUÇÕES QUE COMPÕEM A DISSERTAÇÃO

Os manuscritos a seguir são parte integrante da dissertação e compõem o corpo textual dessa produção. São quatro artigos que foram retirados da dissertação e que em alguns casos tiveram algumas modificações de acordo com cada revista que foi e será enviado. Seus formatos

estão de acordo com o formato das revistas que estão sendo submetidas de acordo com a organização do cronograma estabelecido para esse fim.

O manuscrito 1: “*Docens*: o ensino como tecnologia de humanização na orientação docente do caráter social”, parte da teoria da personalidade de Erich Fromm. Nesse artigo procuramos retomar os processos evolutivos como tendo uma repercussão dinâmica na transformação dos instintos animais adormecidos no humano, em caráter, como aponta a teoria de Fromm. Neste processo, a resposta mais eficiente do humano em qualquer situação é a resposta pela estrutura de orientação, estrutura essa que é aprendida.

Embora muitos traços da nossa personalidade sejam de bases biológicas, as respostas desta biologia se dão, na resolução de problemas existencial, se dão de forma dinâmica. Essa dinâmica inicia por uma biologia peculiar que propicia a transformação do concreto em simbólico e neste processo de significação se constituiria a personalidade. A proposta apresentada ao longo desta dissertação está colocada neste artigo, em que o humano é resultado de milhões de anos de evolução biológica que é dialética.

Nesse sentido, a cada transformação da biologia humana, os ambientes ao seu redor foram transformados e a cada transformação o humano é novamente modificado. A peculiaridade é que isso só é possível através da *Docens*, isto é, da docência. Os processos de ensino, sejam eles formais ou não formais, fizeram com que pudéssemos acumular conhecimento.

Ensinar está na base de qualquer sociedade humana e isso fez com que pudéssemos transformar não apenas o nosso redor, mas também a nós mesmos. Desde o caminhar, passando pelo ver, falar e ouvir, no humano são processos de aprendizado e é nesse sentido que surge o segundo manuscrito 2 que foi dividido em dois manuscritos. O Manuscrito 2, “*High tech, high touch*: a legitimidade da escola detentora da técnica e a autorregulação dos usos” e o Manuscrito 5, “Educação e Cultura Digital: Mediações Entre Tecnologia e Humanização”.

Ambos os artigos acima, produtos da dissertação, conduziram-nos a reinterpretar *docens* e *téchne* como dimensões ontológicas do humano. Sendo assim, são estruturas fundamentais da constituição e consolidadas ao longo do desenvolvimento evolutivo por meio da linguagem, da cooperação e da transmissão cultural. Os conceitos sustentam a afirmação de que o humano é um ser artificial, embora biológico.

Diante disso, o artificial usado neste artigo como sendo possibilidade do humano (caráter) e não uma natureza biológica inata (instinto) – Artificial = *Ars* (técnica) + *Facere* (fazer) (Cunha, 2017). Esta possibilidade só é possível, a partir das tecnologias de ensino, seja

ela pela cultura, tradição ou ética, ou de forma sistematizadas de ensino, que vai desde os diversificados ritos de passagens até as escolas como temos atualmente.

O ensinar e o aprender, está também na defesa da docência como sendo o ideal para a identificação das AH/SD, em detrimento ao campo da Saúde. Neste sentido o manuscrito 3, faz parte da revisão da literatura sobre as políticas públicas na educação e educação especial. O manuscrito 3: “Cartografias do Invisível: A Identificação das Altas Habilidades/Superdotação nas Políticas Educacionais Brasileiras”, está em análise na revista: Educação Especial.

Este artigo discute sobre a medicalização da educação, levando em consideração que os campos da saúde receitar modelos para a educação. Nossa contribuição traz uma leitura histórica de como a educação foi e ainda é dependente das áreas da saúde para o atendimento de estudantes PEE. Nesse sentido, a educação tem no ensino uma tecnologia que é própria e que é suficiente para a ação com os estudantes PEE. E, no caso das AH/SD isso seria mais evidente, já que o ensino usa técnicas de avaliação e de identificação das aprendizagens.

O manuscrito 4: “Percepções docentes: uma análise semiótica na identificação das Altas Habilidades/Superdotação”, traz os resultados da pesquisa que demonstrou uma divergência entre a percepção docente e os dados oficiais. Essa discrepância é demonstrada, a partir das respostas dos docentes que é discutida e reafirmamos que o *Docens*, é uma característica importante na identificação das AH/SD. Demonstramos os resultados das percepções docentes que mesmo sem processos formativos específicos “consideram” traços que podem ser reconhecidos como AH/SD.

4.1.1 Manuscrito 1: *Docens*: o ensino como tecnologia de humanização na orientação docente do caráter social

Manuscrito 1: *DOCENS*: O ENSINO COMO TECNOLOGIA DE HUMANIZAÇÃO NA ORIENTAÇÃO DOCENTE DO CARÁTER SOCIAL

DOCENS: O ENSINO COMO TECNOLOGIA DE HUMANIZAÇÃO NA ORIENTAÇÃO DOCENTE DO CARÁTER SOCIAL

DOCENS: TEACHING AS TECHNOLOGY OF HUMANIZATION IN TEACHER
ORIENTATIONS OF SOCIAL CHARACTER

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 24/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779559277](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779559277)

Flávio Rodrigues¹

Marielly Rosa²

Vanderlei Folmer³

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779559277](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779559277)

**DOCENS: O ENSINO COMO TECNOLOGIA DE HUMANIZAÇÃO NA
ORIENTAÇÃO DOCENTE DO CARÁTER SOCIAL**

*DOCENS: TEACHING AS TECHNOLOGY OF HUMANIZATION IN TEACHER
ORIENTATIONS OF SOCIAL CHARACTER*

Flávio Rodrigues¹⁵
Carla Marielly Rosa¹⁶
Vanderlei Folmer¹⁷

¹⁵ Mestre em Educação em Ciências, Psicanalista e Bolsista do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguai (RS), Brasil. E-mail: frdigues@gmail.com.

¹⁶ Doutora em Educação em Ciências (Unipampa) e Ciências Biológicas: Bioquímica (UFRGS). Analista de dados e Coordenadora do Núcleo de Gestão Educacional 16°CRE- Bento Gonçalves (RS), Brasil. dr.carlarosa@gmail.com.

¹⁷ Doutor em Ciências; Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Uruguai (RS), Brasil. E-mail: vanderleifolmer@unipampa.edu.br.

RESUMO

Este estudo investiga a percepção pedagógica como uma orientação específica do caráter social, desenvolvida historicamente em resposta às necessidades evolutivas de cooperação, comunicação e cuidado da espécie humana. Por meio de uma revisão integrativa de literatura de natureza qualitativa, o artigo articula conceitos fundamentais da sociobiologia do cuidado, da fenomenologia de Merleau-Ponty, da semiótica de Charles Sanders Peirce e da teoria do caráter social de Erich Fromm. A análise define o ato de ensinar (*docens*) como uma tecnologia de humanização essencial para a mediação e organização das diferenças individuais no espaço escolar. Argumenta-se que as referências semânticas e a sensibilidade do educador estão enraizadas em processos filogenéticos que operam além dos automatismos puramente técnicos, permitindo a superação de lógicas identitárias excludentes e o reconhecimento da fragilidade ontológica universal. Conclui-se que o conceito de Caráter Social Docente (CSD) oferece uma chave hermenêutica robusta para compreender as práticas inclusivas na contemporaneidade, demonstrando que a percepção voltada à inclusão escolar não constitui uma competência mecânica isolada, mas sim uma disposição estrutural e intersubjetiva de acolhimento do outro. Assim, a valorização dessa orientação de caráter apresenta-se como um requisito político e epistemológico indispensável para consolidar a autonomia da educação e para viabilizar o acesso pleno e a permanência de estudantes com necessidades específicas no sistema de ensino regulamentar.

Palavras-chave: Caráter Social Docente; Percepção; Tecnologia de Humanização; Inclusão Escolar; Semiótica.

ABSTRACT

This study investigates pedagogical perception as a specific social character orientation developed historically in response to the evolutionary needs for cooperation, communication, and care within the human species. Through a qualitative integrative literature review, the article articulates core concepts from the sociobiology of care, Merleau-Ponty's phenomenology, Charles Sanders Peirce's semiotics, and Erich Fromm's social character theory. The analysis defines the act of teaching (*docens*) as an essential technology of humanization for mediating and organizing individual differences within the school environment. It argues that the educator's semantic references and sensitivity are rooted in phylogenetic processes operating beyond purely technical automatisms, enabling the overcoming of exclusionary identity logics and the recognition of universal ontological frailty. It concludes that the concept of Teacher Social Character offers a robust hermeneutic framework for understanding contemporary inclusive practices, demonstrating that perception oriented toward school inclusion is not a mechanical, isolated competence, but a structural, intersubjective disposition to welcome the other. Therefore, valuing this character orientation emerges as an indispensable political and epistemological requirement to consolidate the autonomy of education and to ensure full access and permanence for students with specific needs in the mainstream educational system.

Keywords: Teacher Social Character; Perception; Technology of Humanization; School Inclusion; Semiotics.

1 A SOCIOBIOLOGIA DO CUIDADO E A CONDIÇÃO HUMANA

O que define a inclusão? Se a entendermos apenas como processo político no campo da educação, corremos o risco de desconsiderar seu impacto na totalidade da sociedade. Ela não pode ser considerada apenas como uma especificidade de grupos, mas como uma das tecnologias aprimoradas ao longo do desenvolvimento da humanidade. O aperfeiçoamento social depende, portanto, de como essa tecnologia é aplicada qualitativamente.

Nesse sentido, a inclusão é o que garantiu a sobrevivência da espécie. À medida que as sociedades se complexificaram, as tecnologias de organização social foram aperfeiçoadas. A

viabilidade da vida em grupos maiores exigiu a criação de formas para coordenar as diferenças em coletividades cada vez mais diversificadas.

Quanto maiores os grupos, maiores e mais sofisticadas tornam-se as organizações sociais. Tais avanços dependerão da sistematização do conhecimento em ciências capazes de comunicá-los com precisão. Diferente de outras espécies, para o *Sapiens*, o ensinar é um processo de desenvolvimento vital; necessitamos não apenas de um tempo maior de maturação biológica, mas de tecnologias do cuidado que permitam o aprendizado das complexas nuances do ser humano.

A condição humana, altamente dependente da vida em coletividade, só foi viabilizada pelo uso refinado da significação. É essa capacidade que permite compreender a importância do pensamento inclusivo, entendido aqui como uma sofisticação da convivência humana. A partir da linguagem, tornou-se possível não apenas compartilhar, mas acumular conhecimento, criando uma estrutura de suporte que viabiliza o cuidado diante de nossa vulnerabilidade perante a natureza.

Assim, a capacidade de intuir, construir e armazenar – para então comunicar – nos fez avançar como civilização. O ensino torna-se o ponto central dessa dinâmica: por meio dele, alcançamos a sociedade de forma contundente, consolidando-o como o espaço legítimo de transmissão de conhecimento e humanização. É nesse dispositivo que a técnica de organizar as diferenças se profissionaliza, transformando a sociobiologia do cuidado em prática pedagógica consciente.

Compreender o que é ser humano implica entender que essa complexidade se constitui como cuidado com a espécie. Ao considerar a fragilidade humana como universal, reconhecemos que existem indivíduos com vulnerabilidades acentuadas. Panorama esse, que reforça a necessidade de pensar a inclusão como um dispositivo do cuidado, percepção viabilizada pela sofisticação da linguagem.

A sofisticação mencionada provém da consciência de nossa separação da natureza. Ao nos tornarmos seres sencientes da própria fragilidade, passamos a criar formas de sobreviver que consistem em adaptar o mundo às nossas necessidades, e não apenas nos adaptarmos a ele. Nesse processo de criação permanente, recriamos-nos de tal modo que o retorno ao estado puramente natural se torna cada vez mais distante, à medida que assimilamos essas construções e as internalizamos como nossa nova normalidade.

Gradualmente, abandonamos a condição de animal humano para assumir a de ser humano. Diante desse processo evolutivo e cultural, apropriamo-nos dos dispositivos de humanização que constituem a socialização. O ensino, nesse contexto, deixa de ser apenas uma

transmissão de informações para tornar-se o operador central dessa transição, consolidando-se como o espaço onde a técnica de humanização é aplicada de forma consciente e intencional.

Diante disso, a mesma rampa que atende ao cadeirante serve àquele com uma entorse temporária. Ao propormos a universalização da fragilidade, acentuamos as necessidades específicas sem isolá-las. Ou seja, quando discutimos a inclusão pela acessibilidade, promovemos a abertura para a responsabilidade compartilhada, na qual incluir a diferença deixa de ser uma concessão para tornar-se o impulsionamento de processos civilizatórios.

Se a empatia isolada ainda não é suficiente para sustentar os processos inclusivos, estabelecer a fragilidade humana como uma condição universal proporciona o retorno necessário à própria alteridade. Nesse sentido, reconhecer que o outro é, por definição, também caracterizado pela fragilidade, permite que a inclusão seja fundamentada em uma base ética comum, e não apenas em normativas técnicas ou sentimentos passageiros.

Embora a teoria clássica de Fromm (1955) situe a assimilação no campo da apropriação material, propõe-se aqui uma dialética do caráter adaptada à tecnologia da humanização. Nela, a assimilação opera na internalização de valores e leis via comunicação ética. Em contrapartida, a socialização é mediada pelas tecnologias de inclusão, que atuam como o elo – técnico de ligação – entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, leis e regras constituem um tratado de valores compartilhados – a assimilação simbólica. Tal dimensão fundamenta processos civilizatórios pautados no cuidado aos socialmente fragilizados – a socialização produtiva. Contraditoriamente, o avanço nas tecnologias de acesso e inclusão impulsiona, de modo geral, o próprio processo civilizatório (Fromm, 1955).

Portanto, o público da Educação Especial (PEE) que aporta às escolas – composto por pessoas com deficiência (PcD), transtorno do espectro autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Brasil, 2009) – demonstra, de forma prática, uma sofisticação cada vez mais refinada da humanização, a qual perpassa obrigatoriamente pela educação escolar. A inclusão da diferença constitui um avanço civilizatório, permitindo que a diversidade humana seja vivenciada em sua máxima intensidade.

Este artigo faz parte da revisão de bibliografia da dissertação de mestrado intitulada: “Análise dos fundamentos conceituais da percepção docente na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”. Trabalho no qual se discutiu a necessidade da legitimação do campo da educação na identificação destes estudantes.

Os temas apresentados aqui, embora discutidos em trabalhos anteriores, serão retomados. Para isso, vamos aprofundar a ideia de que a apreensão como processo de percepção

e o ensino como processo de orientação se constituem em uma estrutura de Caráter Social Docente (CSD). O objetivo deste artigo é investigar a importância da percepção docente, considerando a constituição de um tipo específico de orientação do caráter social, que se desenvolveu em resposta às características morfológicas do humano em interação com o ambiente (Fromm, 1941, 1947, 1955; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Diante do exposto acima, nos perguntamos: é possível afirmar, conceitualmente, a partir das orientações do caráter social de Erich Fromm, que a percepção docente é um tipo de orientação do caráter social?

Esta revisão integrativa fundamenta-se na delimitação conceitual de percepção (Peirce, 2000; Merleau-Ponty, 1999, 2020; Santaella, 2014, 2021), orientações de caráter (Fromm, 1941, 1947, 1955) e ensino (Freire, 2013, 2015, 2017). A partir dessa base epistêmica, o estudo organiza sua análise em quatro momentos complementares que estruturam a investigação sobre a docência como tecnologia de humanização.

Inicialmente, analisa-se o cuidado como estratégia de preservação da espécie (Cambi, 2010), modulada pela interação com diversos ambientes (Harari, 2017; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Em seguida, descrevem-se as trocas entre espécie e meio que converteram habilidades biológicas na capacidade de transformar o mundo físico em simbólico (Gottlieb, 2008; Santaella, 2022).

A análise prossegue examinando hábitos e condutas como mecanismos sofisticados de resposta à fragilidade humana universal (Fromm, 2013; Hatfield; Pittman, 2013; Schulz; Waldinger, 2023). Por fim, fundamenta-se a emergência de habilidades compostas como uma capacidade humana particular e transformadora (Korzybski, 2010), consolidando o papel do ensino na evolução civilizatória.

O estudo da percepção docente, compreendido como uma orientação de caráter social, reafirma a educação como uma especificidade autônoma. Antes de avanços no campo da saúde, os processos de ensino e aprendizagem consolidaram-se como os verdadeiros determinantes da evolução da espécie (Hatfield; Pittman, 2013). Assim, o aprender e o ensinar constituem a base do processo evolutivo, situando-se na própria condição humana e em sua singular capacidade de significação (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

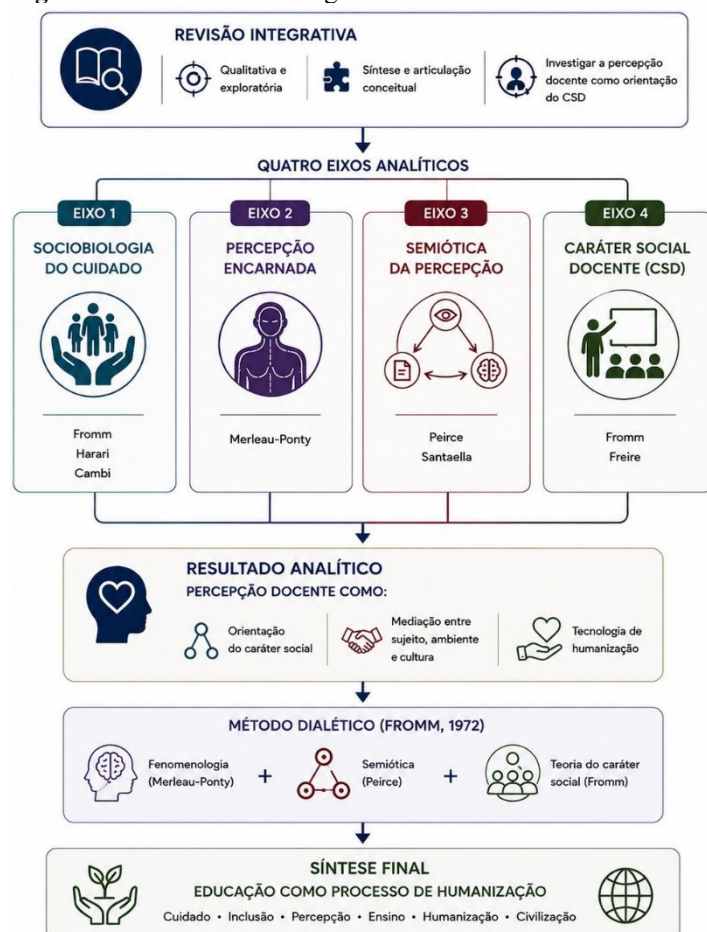
1.1 Percurso Metodológico: Uma Revisão Integrativa

No âmbito das políticas educacionais, a inclusão assume contornos universais; contudo, este estudo delimita-se intencionalmente ao PEE. Essa demarcação justifica-se porque o PEE

tensiona as fronteiras da homogeneidade escolar, exigindo não apenas a aplicação de protocolos técnicos, mas a emersão de uma autêntica *techné* de humanização. É na interação com a singularidade radical dessas alteridades – em suas fragilidades e altas potencialidades – que a percepção se destaca das categorias nosológicas abstratas e se consolida como uma orientação estrutural do caráter social docente voltada à preservação da vida e da cultura.

Portanto, este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. Diferente de uma revisão narrativa, a abordagem integrativa permite a síntese de múltiplos constructos teóricos e a análise crítica de bases epistêmicas distintas, visando à formulação de um novo quadro operacional (Baldisera et al., 2025), como demonstrado no quadro 1 abaixo.

Figura 1: Percurso metodológico da Revisão



Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

O objetivo central desta metodologia foi investigar a percepção docente como uma orientação específica do Caráter Social Docente (CSD). Neste sentido, a revisão integrativa foi utilizada não apenas como estratégia de levantamento bibliográfico, mas como um dispositivo

de articulação conceitual entre diferentes matrizes teóricas. A análise buscou colocar em diálogo contribuições da sociobiologia do cuidado, da fenomenologia, da semiótica e da teoria do caráter social, com o propósito de compreender a percepção docente como uma tecnologia de humanização aplicada ao contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para tal, o percurso foi estruturado em quatro eixos analíticos fundamentais:

- **Eixo 1: A Sociobiologia do Cuidado e a Condição Humana:** foco na evolução filogenética e na necessidade de relacionamento como imperativo existencial. Este eixo estabelece a base para compreender o ensino como um prolongamento das tecnologias de cuidado desenvolvidas pela espécie humana.
- **Eixo 2: A Percepção como Fenômeno Experimental Encarnado:** fundamentado em Merleau-Ponty, analisa como o docente experimenta e percebe o ambiente educativo por meio do corpo, antes mesmo da racionalização. Neste ponto, a percepção é compreendida como experiência vivida e situada, diretamente vinculada à relação entre sujeito, ambiente e significação.
- **Eixo 3: A Lógica Semiótica da Percepção Docente:** analisa a percepção a partir da tríade Percepto, *Percipuum* e Julgamento de Percepção (Peirce, 2000). Estrutura como o docente traduz sinais em ícones, índices e símbolos, sustentando representações que organizam a prática pedagógica e os processos de reconhecimento no contexto educacional.
- **Eixo 4: O Caráter Social Docente (CSD) e a Orientação para a Humanização:** síntese fundamentada em Erich Fromm. Define a percepção não como um ato isolado, mas como uma orientação de caráter socialmente construída, que molda a prática educativa como uma tecnologia de humanização.

A análise dos dados fundamentou-se no método dialético (Fromm, 1972), colocando em perspectiva a teoria clássica do caráter de Erich Fromm (1947) com os pressupostos da semiótica peirceana e da fenomenologia de Merleau-Ponty. Este cruzamento permitiu ressignificar a percepção não como um fenômeno passivo, mas como uma estrutura dinâmica de mediação entre sujeito, ambiente e cultura. Dessa forma, a percepção docente passa a ser compreendida como uma orientação historicamente construída, vinculada aos processos de humanização, socialização e organização das diferenças humanas, não somente no espaço escolar, mas no processo evolutivo.

1.2 Definição da Percepção em Merleau-Ponty e Peirce

O termo percepção é um termo polissêmico, por isso, exige delimitação metodológico-conceitual, para que se possa compreender de qual ponto de vista se fala. Neste trabalho, propõe-se um delineamento inicial do conceito de percepção a ser adotado, recorrendo a dois marcos teóricos principais: a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999, 2020) e a fenomenologia semiótica de Peirce (2000), em Santaella (2014, 2021). Ambos são fundamentais para compreender a estrutura de orientação docente aqui proposta, fundamentada na teoria do caráter social de Erich Fromm (1941, 1947, 1955, 2013).

A percepção, diz Merleau-Ponty, “[...] é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam” (1999, p. 6). Ela não corresponde apenas a uma função sensorial, mas à base encarnada de toda relação com o mundo – uma experiência viva, corporal, radicalmente situada. O que sabemos do real só é possível saber porque o corpo percebe: é por meio dele que a consciência toca o mundo (Santaella, 2014, 2021).

Dessa articulação entre corpo e presença nasce um sistema simbólico próprio, enraizado na experiência sensível. Sem esse enraizamento, a ciência tornar-se-ia abstrata demais para dizer algo do mundo. Para Merleau-Ponty (2020), é no turbilhão da vida – e não fora dela – que a ciência emerge. Não é a ciência que dá vida ao mundo, mas o mundo, efervescente e pulsante, que fornece matéria à ciência.

Para Lúcia Santaella (2021), a fenomenologia de Merleau-Ponty representa um retorno ao mundo percebido. A autora afirma que toda experiência sensível, “[...] não importa quão elementar possa ser, está sempre carregada de significado” (Santaella, 2021, p. 17). Se é assim, aquilo que se apresenta na percepção docente – o contato imediato do vivido com a experiência formativa e autoformativa – aponta para um ambiente sócio-histórico de significação (Rosa, 2023).

Nesse sentido, a “[...] proposta de Merleau-Ponty é considerar a percepção como o primeiro acesso que temos às coisas e como fundamento de todo conhecimento” (Santaella, 2021, p. 18). A autora aproxima a fenomenologia de Merleau-Ponty da fenomenologia semiótica de Peirce. Para este autor (Santaella, 2012), aquilo que é percebido é, num primeiro momento, um percepto. Ao apreendermos o mundo na ação perceptiva – o primeiro contato com a realidade, anterior a qualquer processo de significação.

O percepto corresponde ao dado bruto da experiência, ao mundo ainda não significado e situado fora do alcance imediato da consciência reflexiva. Trata-se de uma alteridade que se impõe aos sentidos e convoca o sujeito à percepção (Santaella, 2021). Tal alteridade desempenha papel fundamental na experiência perceptiva, revelando-se como um efeito sem

memória – um gesto inaugural do corpo no mundo, conforme propõe Merleau-Ponty (1999, 2020).

Como no exemplo da cadeira exposta por Santaella (2021), antes de qualquer representação, a cadeira simplesmente é. Ela se impõe como presença crua, forçando-nos ao conhecimento e à percepção. Nesse instante, a atenção – ou talvez a alma – é convocada, sem convite. O percepto atua, assim, não como signo elaborado, mas como impacto imediato nos sentidos.

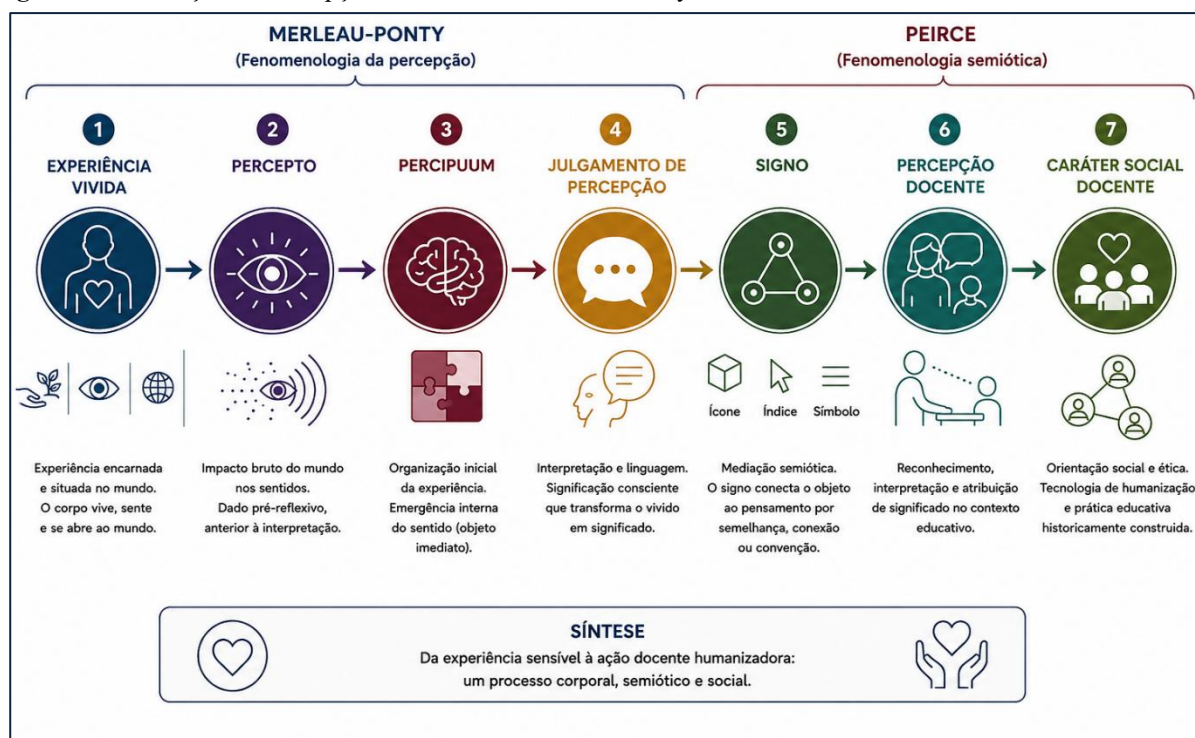
A partir deste momento, inicia-se o movimento da significação. O que antes era pura presença constitui-se em forma e em signo. O resultado desse processo perceptivo é a emergência interna de sentido, caracterizando aquilo que Peirce denomina semiose: a ação do signo moldando a experiência sensível (Santaella, 2012).

Na lógica triádica da semiótica peirceana, afirma Santaella (2012), “[...] se o objeto dinâmico da percepção é o percepto, deve logicamente haver, dentro do signo, um objeto imediato, que funcione como mediação entre o percepto, que está fora, e o signo, que está dentro, e que, no caso, só pode ser o julgamento de percepção” (p. 94).

Essa arquitetura do sentido depende do objeto imediato – o *percipuum* – que se apresenta como resultado interno da percepção. Embora pareça vir depois, ele antecede o percepto na lógica da significação: é o instante em que o mundo capturado pela atenção começa a ganhar forma inteligível, tornando-se ponte entre o que se sente e o que se compreende.

Entre a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) e a fenomenologia semiótica de Peirce (2000), delineia-se, assim, o processo de identificação do objeto de conhecimento, conforme demonstrado na figura 2. Enquanto em Merleau-Ponty a experiência do mundo ocorre necessariamente no e pelo corpo, em Peirce operam os processos internos de significação realizados pelo signo.

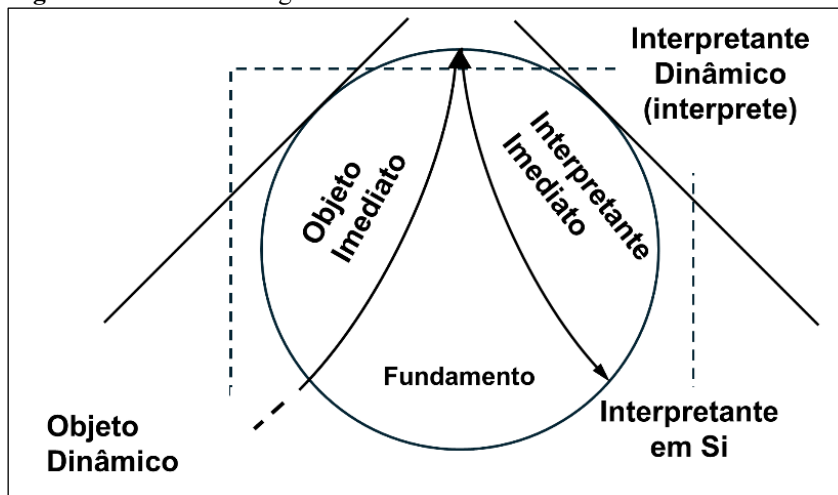
Figura 2: Construção da Percepção docente entre Merleau-Ponty e Peirce.



Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Nesse sentido, o signo estabelece-se como mediação irrecusável entre o sujeito e os fenômenos. Conforme aponta Santaella (1983, p. 11), o signo está lá como "um pensamento", funcionando como o dispositivo que organiza a experiência sensível e a transforma em representação inteligível. É essa mediação que permite ao docente converter o vivido em saber pedagógico sistematizado.

Figura 1: Conceito de Signo de Acordo com Santaella.



Fonte: Santaella (1983, p. 12).

Se a figura 2 detalha a mecânica da percepção, o quadro 1 aplica essa lógica à semiótica da prática docente. Desta forma, a percepção docente é o fenômeno de desencadeamento de um signo, funcionando como: fenômeno que representa a si mesmo; fenômeno que demonstra por representação; representação simbólica consolidada.

Essas categorias correspondem a momentos distintos do estado de consciência de determinado fenômeno em sua primeiridade, secundidade e terceiridade como demonstra o quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Descrição de Signo Aplicado à Percepção Docente

ASPECTO	ÍCONE (Primeiridade)	ÍNDICE (Secundidade)	SÍMBOLO (Terceiridade)
Definição	Signo que se relaciona com o objeto por semelhança.	Signo que se relaciona com o objeto por conexão real, física ou causal.	Signo que se relaciona com o objeto por convenção ou hábito social.
Tipo de relação	Visual, sonora, formal, estrutural, afetiva.	Factual, direta, de presença, de efeito ou traço.	Arbitrária, aprendida, compartilhada.
Exemplos de Percepção Docente	Reconhecimento de padrões e capacidades demonstradas pelos estudantes.	Evidências concretas: testes, provas, trabalhos, notas e produções.	Mediação por: teorias, leis, mitos, estigmas e conceitos científicos.

Fonte: Adaptado de Santaella (2002, 2012).

Assim, quando estamos diante da percepção docente, deparamo-nos com um fenômeno que pode ser descrito como um tipo de inclinação (Fromm, 1947). Essa forma de olhar, ouvir, tocar e perceber o mundo está diretamente relacionada à capacidade de identificar processos de aprendizagem, constituindo uma internalização do caráter social que se organiza como caráter individual (Frankenberger, 2007; Funk, 2020).

Ao atribuir significação ao estudante, o docente mobiliza um caráter social (Fromm, 1941, 1947; Frankenberger, 2007; Funk, 2020) frequentemente enraizado em representações históricas que transcendem a escola (Rosa et al., 2023). Essa dinâmica impacta diretamente a identificação das AH/SD (Doi; Polli; Azevêdo, 2018).

Propõe-se, assim, que esse conjunto de funções perceptivas, simbólicas e relacionais constitua aquilo que este estudo denomina Caráter Social Docente (CSD), fundamentado nas estruturas de orientação formuladas por Erich Fromm (1941, 1947). Nessa perspectiva, a percepção docente deixa de ser compreendida apenas como habilidade técnica ou fenômeno cognitivo individual. Aqui, tal percepção passa a ser entendida como uma tecnologia de humanização socialmente construída e historicamente organizada no interior das práticas educativas.

2 PERCEPÇÃO COMO FENÔMENO EXPERIMENTAL ENCARNADO

2.1 Percepção Docente: Caráter Social e a Identidade Profissional

De acordo com Merleau-Ponty (2020), a percepção é uma função instalada no corpo, sendo ela o próprio corpo. Afirma ainda que a percepção é a própria ignorância do corpo na busca por conhecer. Nesse sentido, a ação docente é o momento em que a atenção é instigada por um tipo de experiência com o estudante – percepto (Santaella, 2014, 2021).

Na ideia do ato em si, a experiência não é percebida, mas vivida no momento da ação. Como, no ato da fala, em que o pensar e falar se confundem, tornando-se uma ação única: “O orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala; sua fala é seu pensamento.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 242). Tal ignorância do corpo está na ação de conhecer (Merleau-Ponty, 2020).

A expressão do corpo que fala envolve ações experimentadas que vão além do automatismo, configurando um instante pré-reflexivo e imediato com a coisa na experiência corporal (Santaella; Nöth, 2010). Esta experiência formativa intensa será entendida aqui como ação docente. Antes de qualquer concepção ou significação, ela se sustenta pelo ato em si, que por vezes reflete conceitos formais e em outras vezes não (Cambi, 2010).

Trata-se de uma ação formativa e autoformativa que, ao longo do tempo, expressa-se como um tipo específico de percepção, contida nas qualidades do saber fazer, saber ser e saber estar (Nóvoa, 2017). Como questiona Cambi (2014, p. 5), apresenta-se como uma “metateoria do cuidado”, na qual o autor aponta para uma estrutura que se compõe no próprio ato de cuidar, intrínseco ao fazer pedagógico.

Quando falamos em ação, ato, experiência, estamos pensando no que Merleau-Ponty aponta sobre o perceber e aproximando esse conceito da práxis de Freire (2014). Nesse movimento, a docência deixa de ser compreendida apenas como execução técnica. O ato de ensinar se consolida como experiência encarnada de relação com o mundo e com o outro, como demonstrado na figura 3.

Figura 3: Fundamentos teóricos integrados da percepção docente como tecnologia do cuidado humano.

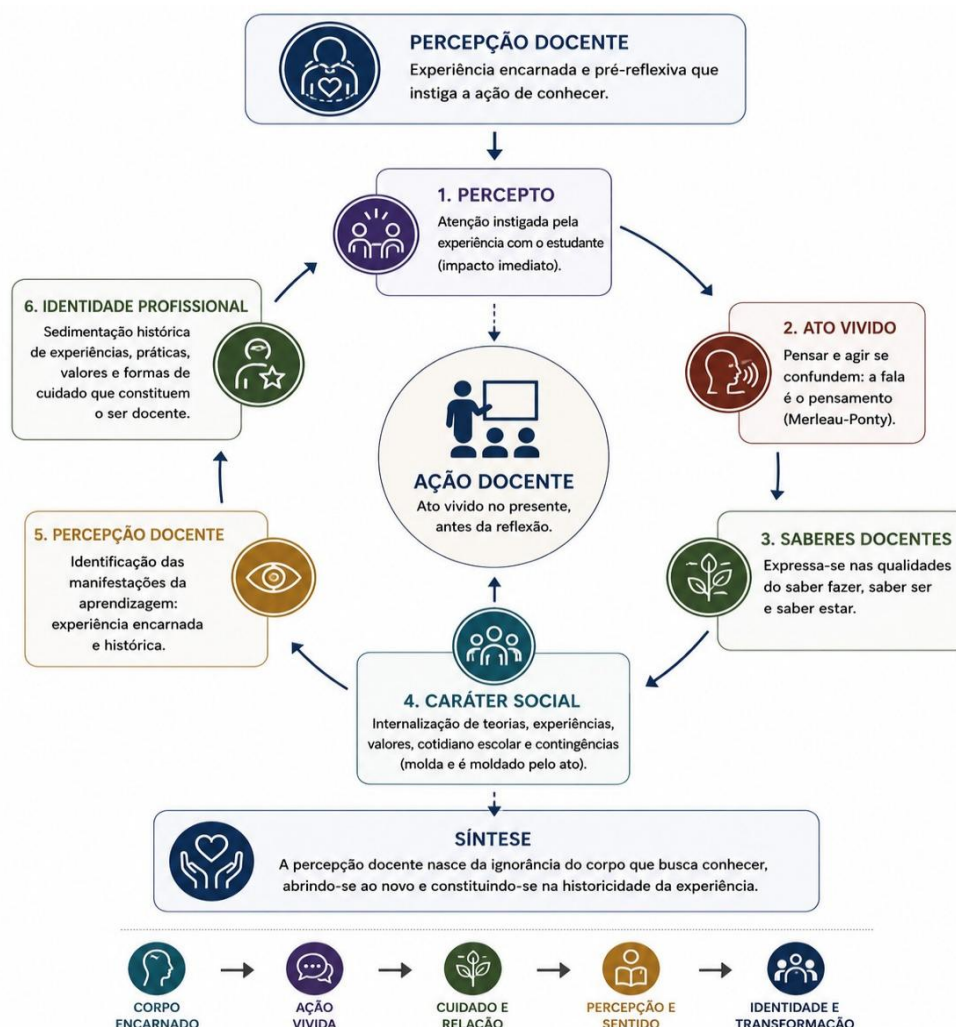


Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

A ação docente expressa pela percepção é como se fosse uma atuação em que o ator se transforma na personagem e utiliza o próprio corpo como expressão de uma fala tão bem ensaiada, que não há separação entre o ator e a personagem. Neste caso, trata-se de uma estrutura de caráter, como pensa Erich Fromm (1947), que vai além da simples automatização dos corpos, ou de um hábito, funcionando simultaneamente como escultura e escultor. A internalização das teorias, as experiências formativas, o cotidiano escolar, as contingências e todos os processos dinâmicos dão vazão àquilo que acontece entre o ensaiado e o improvisado (Frankenberger, 2007; Funk, 2020).

Essa internalização pode ser compreendida como percepção docente, constituindo a condição primordial para a identificação das diversas manifestações da aprendizagem. Assim, a docência apresenta-se como uma modalidade de experimentação do mundo, uma percepção concebida nos moldes da filosofia de Merleau-Ponty (1999). Demonstramos esse processo na figura 4 abaixo, em que esse estado de ignorância constitui a própria experiência de abertura para o novo, na qual o não saber se articula a uma percepção de natureza intuitiva, que age enquanto experimenta.

Figura 4: Percepção Docente: Caráter Social e Identidade Profissional



Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Sendo assim, é uma orientação vinculada à historicidade pessoal e às vivências produzidas no espaço autoformativo (Merleau-Ponty, 2020; Cambi, 2010; Nóvoa, 2017). Nesse sentido, não emerge apenas da racionalização pedagógica, mas da sedimentação histórica de experiências, valores, práticas e formas de cuidado que constituem a identidade profissional. Configura-se, portanto, como uma cognição que toma a possibilidade como ponto de partida, mesmo quando a probabilidade sugere o oposto.

2.2 A Docência como Estratégia do Cuidado

Antes de encerrarmos esta seção, questionamos: como sustentar a especificidade docente do cuidado no processo civilizatório sem incorrer em determinismos biológicos, inatistas ou em essencialismos de gênero? Essa questão impulsiona a exploração das nuances

da percepção, considerando que o cuidar, aqui, não é compreendido como atributo místico ou doméstico, mas como uma tecnologia de preservação da espécie.

Propõe-se, entre o inato e o empírico, o ato de ensinar como uma *techné*. Do étimo grego *tékhnē* – que remete ao tecer, ao fabricar e à disposição racional para a produção – à docência, constitui-se como a arquitetura do processo civilizatório, transformando a fragilidade humana em potência (FROMM, 1947, 2013). Esse ato, conforme o sentido de *ex-ducere* (conduzir para fora), constitui o traço central da práxis docente (FREIRE, 2017), cuja tarefa maior é colocar em curso o potencial humano (FROMM, 1947).

Nessa perspectiva, ensinar não corresponde apenas à transmissão de conteúdo, mas à mediação dos processos de humanização produzidos historicamente pelas relações sociais. Consequentemente, estamos inclinados a pensar em uma possível orientação docente do caráter, constituída em uma provável identidade docente, produtiva quando inclusiva e não-produtiva quando exclusiva. Em ambos os casos, tais orientações guiam-se pelo ensinar (*docens*), que é base da preservação daquilo que foi construído ao longo da humanização (figura 5, abaixo).

Figura 5: Importância da docência como dispositivo de humanização.



Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Esse traço surgiria da percepção da própria fragilidade humana (Fromm, 2013), compreendida como uma metacognição aprimorada, apresentada aqui como estratégia evolutiva de sobrevivência (Fromm, 1947). Trata-se de um ato perceptivo de cuidado de si e do outro, central para a sobrevivência humana (Foucault, 2011; Cambi, 2010; Harari, 2016, 2017).

As ideias que sustentam este estudo derivam da compreensão do relacionamento como necessidade humana fundamental (FROMM, 1955). Essa base é corroborada pelas evidências apresentadas por Schulz e Waldinger (2023) acerca do impacto dos vínculos na longevidade humana, bem como pelo estudo de Gottlieb (2008) sobre a evolução do comportamento.

Soma-se a isso a perspectiva de Neves, Júnior e Murrieta (2015), demonstrando como o desenvolvimento de ferramentas, aliado a uma morfologia específica, permitiu ao *Homo sapiens* explorar ambientes hostis. Nesse movimento, a sobrevivência humana deixa de depender exclusivamente da adaptação biológica e passa a operar pela sofisticação das tecnologias sociais de cooperação, linguagem e cuidado.

Sob essa perspectiva, o estudo da constituição da percepção – que viabiliza a formação da identidade profissional docente a partir de uma orientação do caráter – transita pelos processos evolutivos e sociais do cuidado. Observa-se nesses processos, como o cuidar se transforma em uma propriedade humana, mediada pela linguagem, pela cultura e pela organização social.

Desse modo, os acontecimentos sociais e históricos concretizados por meio de dispositivos de cuidado – como ética, leis, culturas, tradições e artes – constituem a socialização, aqui entendida como humanização: o próprio ensinar (*docens*). Dispositivos que, aprimorados ao longo do tempo, exigiram um envolvimento parental crescente, papel que, gradualmente, passou a ser delegado a um profissional específico: o docente.

Assim, a docência pode ser compreendida como uma especialização histórica das tecnologias humanas de cuidado. Foi responsável por mediar a inserção dos sujeitos nos processos de socialização, reconhecimento e humanização produzidos pela cultura. Como também a mediadora entre o social e historicamente construído e os indivíduos.

3. A LÓGICA SEMIÓTICA DA PERCEPÇÃO DOCENTE

3.1 Ensino (*Docens*): Ação Docente e a Linguagem

O termo docente tem origem em *docens*, que, de acordo com Silva Martins, “O vocábulo docente veio do latim *docens*, *docentes*, que era o particípio presente do verbo latino *docere*, que significa ‘ensinar’” (2005, p. 34). Na condição humana, nada existe que não seja aprendido e, sendo assim, ensinado, seja de forma direta – pela educação escolar – seja de forma indireta, pela tradição e pela cultura nas sociedades. A ação docente, como demonstrado na figura 6,

constitui-se como um ato contínuo e prolongado de aprender e ensinar, em que a linguagem atua como principal instrumento para a sua efetivação (Santaella, 2022).

Figura 6: Processo evolutivo da capacidade de significação.



Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Nesse sentido, a revolução cognitiva pode ser compreendida como um processo de cuidado essencial para a espécie (Harari, 2017), interpretada aqui como a emersão dos processos de ensino e aprendizagem. Esse cuidado torna-se necessário para que o ser humano pudesse habilitar-se ao uso de instrumentos sociais, permitindo-lhe viver como humano e desenvolver sua racionalidade social (Fromm, 2013). Dessa forma, a necessidade de relacionamento constitui, até certo ponto, um despertar, no qual o ser humano tomou consciência de sua própria vulnerabilidade (Fromm, 1947).

Segundo Erich Fromm, “Quando o animal transcende a Natureza, [...] *a vida se torna cônica de si mesma*” (1955, p. 36, *itálico do autor*). Esse *insight* resulta na clara distinção entre humanidade como a conhecemos e natureza – característica que não havia sido manifestada anteriormente nestes moldes (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). A percepção da fragilidade impôs uma mudança drástica, em que o aprimoramento técnico inaugurou uma nova fase na evolução humana (Gottlieb, 2008).

Todo esse despertar se tratou da emergência da linguagem como o principal instrumento evolutivo (Santaella, 2022). Iniciou a transição, entre estar inteiramente imerso na natureza, a

partir de formas rudimentares de linguagem, para a sofisticação de línguas estruturadas. Capacidade simbólica evolutiva que passou de sinais como apontar ou emitir sons guturais de medo e raiva para um tipo de capacidade que não se vê em outras espécies (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Quanto mais complexa se torna a convivência, maior a importância da disseminação de dispositivos socializadores, como a língua e a linguagem, que garantem a consolidação da cultura (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). O ensinar (Freire, 2017) desempenhou um papel importante na estruturação da linguagem para que se pudesse garantir a cooperação entre os mais variados grupos de humanos (Harari, 2017), como podemos ver no esquema, na figura 7 abaixo:

Figura 7: *Docens* e Linguagem como Novas Competências para comunicar com as Próximas Gerações.



Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

De pequenos grupos, grandes grupos foram se formando, uma vitória evolutiva garantida pela capacidade de aprendizado social, fator decisivo diante da própria condição (Fromm, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Harari, 2017). Ao construir instrumentos e ferramentas que facilitavam a própria existência, transformou sua própria forma de ser. Sendo os humanos “[...] a única linhagem que se tornou plenamente tecnológica” (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 22).

Desta forma, as habilidades de produzir utensílios a partir de lascas, barro, madeira e outros materiais (Neves; Junior; Murrieta, 2015) foram essenciais para o desenvolvimento da inteligência e do aprendizado social (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Formaram-se novos hábitos (Gottlieb, 2008) e, com isso, mudanças radicais nos modos de ser destes indivíduos permaneceram. Novas competências foram passadas às próximas gerações por meio da cultura (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Toda essa instrumentalização foi, aos poucos, sendo uma resposta à própria condição. De acordo com esses autores, aos poucos essas formações sociais e toda essa tecnologia foram internalizadas. Compondo estruturas externas e internas, orientações que se organizaram naquilo que Fromm (1941, 1947) chamou de estruturas de orientação do caráter social.

Da fragilidade surgiu a necessidade de maior sociabilização e de cuidados para garantir a sobrevivência (Fromm, 1941, 1947). Segundo Neves, Junior e Murrieta (2015, p. 169), o desenvolvimento humano possui implicações significativas para a estratégia de vida: "[...] um período estendido de maturação, exigindo cuidado parental mais intenso, mas, ao mesmo tempo, proporcionando mais oportunidades para a aprendizagem cultural".

Neves, Júnior e Murrieta (2015, p. 167) comentam que: "Existe uma conhecida correlação entre tamanho do neocórtex, a região do cérebro responsável pelo processamento de informações complexas, e o tamanho do grupo social". Além disso, "Interações sociais para a obtenção de carne podem ter necessitado tanto um tamanho de grupo maior como uma dieta mais energética" (Neves; Junior; Murrieta, 2015, p. 167).

Ambos os fatores citados acima são a elaboração de uma morfologia desfavorecida em comparação aos seus concorrentes comedores de carne. Tanto na caça quanto na coleta, um indivíduo sozinho teria poucas chances de sobrevivência por se tratar de um animal extremamente frágil, diante de um mundo hostil (Fromm, 1941, 1947, 1955). Nesse sentido, a evolução não foi linear e, por vezes, foi altamente contraintuitiva. Algumas características vantajosas modificaram a cultura, permanecendo nas gerações futuras (Gottlieb, 2008). Instrumentos socializadores tornaram-se cada vez mais indispensáveis, devido ao aperfeiçoamento da convivência, apoiados pela linguagem (Santaella, 2022).

Toda a variabilidade genética ou epigenética que teve potencial para constituir novas características permaneceu, mesmo aquelas improváveis. Comportamentos, hábitos, funções e usos tornaram essas características indispensáveis (Gottlieb, 2008). Novos traços formavam novos fatores de vantagem, aumentando as chances de deixar descendentes e, assim, se tornar uma característica permanente da espécie.

Nesse contexto, Sterelny (2013, p. 321) afirma que "[...] fragmentação de uma espécie em pequenas populações é em si um fator de risco [...] para homínídeos cujas vidas dependem da tecnologia e da informação, a fragmentação da espécie em pequenos grupos é especialmente arriscada" (Sterelny, 2013, p. 321). A comunicação entre os que dominam uma tecnologia e aqueles que vão substituí-los, não se tratou de transmissão genética apenas, mas de transmissão da cultura pela linguagem.

Além disso, o autor comenta que “A técnica e a tecnologia devem ser transmitidas de forma confiável através das gerações” (Sterelny, 2013, p. 321). Nesse processo, ensino e aprendizagem deixam de constituir apenas práticas ocasionais e passam a operar como mecanismos centrais de continuidade civilizatória.

A cooperação e o cuidado tornaram-se fatores cada vez mais determinantes, sustentando as transformações sociais e culturais (Schulz; Waldinger, 2023). Um dos estudos mais importantes sobre longevidade foi o estudo de Harvard chamado: *Study of Adult Development* (Schulz; Waldinger, 2023). Este estudo, iniciado em 1938, demonstrou que a longevidade está ligada a vários fatores importantes; entre eles, estar em bons relacionamentos é fator protetivo.

De acordo com Schulz e Waldinger (2023), ao longo do tempo, nosso cérebro desenvolveu reações que garantiram esse modelo. Isso pode ser observado ainda nas respostas que temos, tanto ao vermos pessoas quanto ao nos depararmos com um prato de comida. A interação positiva sinaliza ao corpo que estamos em segurança, reduzindo a estimulação física e aumentando a sensação de bem-estar (Schulz; Waldinger, 2023).

Dessa forma, a necessidade de relacionamento é, até certo ponto, um despertar, em que o ser humano tomou consciência de sua vulnerabilidade (Fromm, 1947). O aprendizado e o ensino passaram a depender diretamente das capacidades cognitivas impulsionadas pela difusão da linguagem. Essa capacidade simbólica representou a vantagem que transformou o animal frágil no mais perigoso existente até o momento (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Harari, 2016, 2017). Nessa perspectiva, o ensinar (*docens*) emerge como uma tecnologia histórica de preservação, continuidade cultural e organização da vida coletiva, consolidando a docência como um dos principais dispositivos de humanização produzidos pela espécie humana.

4. O CARÁTER SOCIAL DOCENTE E A HUMANIZAÇÃO

4.1 O Ensino: Novos Dispositivos e Novos Traços Internos

Se nos perguntamos: qual é o animal mais assustador da face da terra? Vamos pensar em “cobras e lagartos” – como no dito popular –, sem nunca pensar que: “[...] nós mesmos, como somos, se a distância entre nós e o outro for muito grande, já não sentimos absolutamente nada de injusto e matamos uma mosca, por exemplo, sem qualquer remorso” (Nietzsche, 2006, p. 78).

Poderíamos pensar, a partir de Nietzsche (2006), que a própria noção de fragilidade internalizada ao longo da evolução (Fromm, 1947) nos impeça de perceber a própria crueldade.

Segundo Nietzsche (2006), matamos insetos por identificarmos neles uma ameaça à nossa vida e sem nenhum remorso. Fugimos de cobras e lagartos por identificarmos neles animais amedrontadores que colocam em risco a nossa vida, como no ditado popular.

Figura 8: Distanciamento, Identidade e Cooperação

Da construção simbólica à sobrevivência cooperativa



Fonte: Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Trata-se de uma ansiedade ancestral e não uma realidade atual, mesmo que insetos e cobras possam nos matar, pois não vivemos mais em ambientes, nem nas mesmas condições de existência dos nossos ancestrais (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Contudo, esse tipo de ansiedade ainda está presente, mais pela nossa capacidade simbólica do que pela ameaça propriamente dita (Kegan; Lahey, 2017). Trata-se de um sistema de administração que nada mais é que um sistema de autoproteção, ou um “[...] profundo senso, com frequência bem fundamentado, de que a vida é perigosa” (Kegan; Lahey, 2017, p. 40).

O nosso poder de simbolizar é um recurso que, ao mesmo tempo, nos coloca no topo da cadeia alimentar, como também produz a sensação de desamparo (Fromm, 1947). Essa sensação de ser indefeso, para Castoriadis (2007), se institui em uma rede de significação imaginária, que só é possível a partir de uma lógica identitária. Para ele, trata-se de nomear os objetos pela aparência, permitindo que possamos fazer relações entre eles e os significados socialmente atribuídos.

Sendo assim, a diferença e a identidade, assim como a indefinição e a definição, “[...] só pode ser constituída pressupondo que já foi constituída” (Castoriadis, 2007, p. 261). Isto é, mesmo que uma identidade não seja percebida, está internalizada, ficando oculta ou encoberta

por camadas posteriores à sua introjeção (Castoriadis, 2007). Portanto, o processo perceptivo só pode se tornar efetivo, de acordo com estes autores, se existir um conjunto identitário que assegure sua emergência (Castoriadis, 2007; Merleau-Ponty, 2020).

Para que a linguagem possa funcionar, terá que se submeter às funções e aos acordos estabelecidos, inconscientemente internalizados (Castoriadis, 2007; Funk, 2023). São processos identitários e conjuntistas, necessários para categorizar em cadeias de significados, que, por essa mesma habilidade, poderão, então, abstrair a própria condição de ferocidade (Nietzsche, 2006). Assim, para que o humano possa entender sua capacidade de ferir, precisa perceber esse traço internamente constituído, ao mesmo tempo que identifica o quanto é frágil.

4.2 Ver o outro e a si mesmo entre a fragilidade e a ferocidade.

Para Nietzsche (2006), quanto maior for a distância aparente, maior será a dificuldade em perceber qualquer traço que nos una ao aparentemente diferente. É essa capacidade simbólica que torna possível manter animais para o abate em cativeiro, sem nenhum remorso, ou fazer experimentos sem pensar na própria crueldade (Nietzsche, 2006). A proximidade entre nós e qualquer animal vai definir se este animal poderá ou não ser abatido, ou seja, essa é uma capacidade culturalmente construída.

Como no caso da mosca de Nietzsche (2006), para julgar, primeiramente nos distanciamos do objeto de julgamento. O distanciamento é uma capacidade simbólica que permite que não tenhamos um conflito consciente entre o ser frágil e o ser amedrontador. O próprio processo de inclusão e exclusão é o efeito da instituição de uma lógica identitária, lógica dos conjuntos (Castoriadis, 2007). Na afirmação de Nietzsche, temos algo que é não-identificável, que é uma versão nossa, que não aceitamos bem, mas necessária ao longo do processo evolutivo.

Ao identificar e colocar em conjuntos, construímos uma forma de cooperar, para salvarmos uns aos outros (Hatfield; Pittman, 2013). Ao constituir signos, formamos novas formas de significação, que usam da lógica conjuntista, para identificar a própria espécie, mas também o grupo ao qual pertencem (Hatfield; Pittman, 2013). A sofisticação da convivência foi construída através desse tipo de elaboração da própria realidade (Fromm, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Santaella, 2022).

A cooperação se tornou, assim, uma forma de cuidado, que cada vez mais determinou e possibilitou a sobrevivência (Hatfield; Pittman, 2013; Schulz; Waldinger, 2023). Com a revolução cognitiva, uma vantagem sem precedentes se constituiu e fez do animal frágil um

predador cruel e assustador (Harari, 2016, 2017). Os novos dispositivos mudaram traços internos e constituíram novos (Gottlieb, 2008). É, “[...] provável que esses *Homo Sapiens* tenham superado as dificuldades, a despeito de sua constituição[...] por terem desenvolvido adaptações culturais na forma de tecnologias” (Neves; Junior; Murrieta, 2015, p. 209).

Os novos utensílios, ao longo de milhares de anos, que facilitaram a vida humana, moldaram grupos arcaicos em estruturas sociais complexas, compondo os variados tipos de culturas (Hatfield; Pittman 2013; Harari, 2017). Consequentemente, todas as criações, desde o *Homo Erectus* até o *Homo Sapiens*, foram possíveis pela capacidade de apreender e simbolizar o ambiente, e a partir disso, ensinar o apreendido (Neves; Junior; Murrieta, 2015; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Não se tratou apenas de traços, com base nas necessidades humanas básicas, mas de como esses traços se constituíram em caráter social, formando as bases das sociedades (Fromm, 1955). Assim sendo, as características valorizadas são resultado de interações complicadas entre: “[...] o organismo humano em desenvolvimento e suas circunstâncias sociais, nutricionais, educacionais” (Gottlieb, 2008, p. 48). De qualquer forma, o fato de perceber-se frágil impõe o uso de artefatos que possam garantir a sobrevivência (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Quanto maior o grupo, mais complexa se torna a comunicação do aprendido e, consequentemente, mais complexa a sistematização da cultura (Sterelny, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015). Essas respostas organizadas se tornariam técnicas que vão das artes até as ciências, emergindo em orientações do caráter social (Fromm, 1947). O aprendido é comunicado de geração em geração (Santaella, 2022). As mãos hábeis construíram ferramentas, a habilidade de controlar gestos e sons, se constituiu em línguas, as capacidades cognitivo-emocionais de fazer relações construíram as sociedades (Harari, 2016, 2017; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Sendo assim, os “[...] sentimentos, grandes e pequenos, estão ligados a processos biológicos” (Schulz; Waldinger, 2023, p. 44). Esses processos evolutivos fizeram com que capacidades inatas, como a percepção de cuidar de si mesmo e da prole, se transformassem em um ato de cuidado na e pela espécie. Neves, Rapchan e Blumrich (2020) apresentaram como exemplo a significação Kula, um sistema de trocas entre homens de uma tribo do Pacífico Ocidental, que se fundamenta na valorização do outro.

Nesse sistema de troca, o apego a determinada peça não é bem-visto. Isso estabelece um tipo de organização social, em que a hierarquia é respeitada por determinação social apreendida: “O Kula, em si, não tem funções econômicas. É um sistema de trocas que dota de um altíssimo

prestígio social para os participantes e suas famílias e baseia-se no desprendimento” (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 53). Aprender e ensinar são, desta forma, estruturas orientadoras, tendo um papel central nos processos de cooperação, que se tornaram a base da nossa capacidade simbólica de humanização.

Embora a postura ereta não defina a espécie humana por si só, sua associação à nossa representação como seres humanos trata-se de uma conquista simbólica (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Essa capacidade simbólica é tão forte que, como apontam Neves, Junior e Murrieta ao analisarem representações como desenhos animados, o simples ato de andar como bípedes transforma personagens em “[...] animais “inteligentes” como nós” (2015, p. 89). Essa associação ilustra como a postura ereta transcendeu sua função puramente física, tornando-se um signo de nossa humanidade (Santaella, 2022).

As experiências nas interações negativas e positivas desempenharam um papel importante ao determinar o que seria ou não transmitido culturalmente para as gerações seguintes (Sterelny, 2013). A necessidade de estar com o outro, de cooperar e conviver, formou a base dos nossos relacionamentos (Schulz; Waldinger, 2023). O ato de cuidar foi, e ainda é, uma forma de transmitir a cultura (Hatfield; Pittman, 2013). Cuidar é um ato docente, orientado pelo ensinar, ligado a um tipo de estruturação sociobiológica de difusão de tudo o que é conhecido (Hatfield; Pittman, 2013; Fromm, 2013). Desse modo, o cuidar é a característica central de um tipo de percepção definida, em muito pela estrutura corporal humana, mas não somente por ela (Neves; Junior; Murrieta, 2015).

Ao longo do tempo, o ato de cuidar foi atribuído às mulheres; contudo, isso não se trata de uma estrutura exclusivamente feminina (Hatfield; Pittman, 2013). Trata-se de um traço estrutural do humano (Hatfield; Pittman 2013; Fromm, 2013), que, por várias razões, foi associado ao feminino, mas que necessita ser pensado como processo formativo: *“como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”* (Nóvoa, 2015, p. 113, itálico do autor).

Portanto, o cuidado é uma característica evolutiva e está intrinsecamente ligado à história evolutiva da espécie. Sem esse traço, não teríamos aquilo que determina nossa humanidade: a capacidade simbólica de apreender e ensinar de forma sistematizada. Do contrário, ao longo do tempo, perder-se-iam os dispositivos sociais, por consequência a capacidade de simbolizar de forma sofisticada pela linguagem. Sem a capacidade simbólica, não se estruturaria a linguagem, tampouco os traços internos tão importantes para a nossa sobrevivência. Traços tão sofisticados que, sem eles, estaríamos na condição animal de viver apenas pelos instintos.

4.3 Condição Sociobiológica e o Ato Socializador

Em Aristóteles, a virtude das virtudes é a felicidade. Para alcançar a vida boa, não bastaria ter boas condições de nascimento ou de prazeres hedônicos. As condições para a felicidade estariam na atividade, isto é, uma vida produtiva (Fromm, 1947). A vida boa para ele seria conseguir fazer o “bem”, ou seja, o ato de fazer “bem-feito” (Aristóteles, 1991, p. 15). Esse bem-feito é aquilo que colocaria em ação a estrutura de orientação produtiva e guiaria o caráter formado ao longo da vida (Fromm, 1947, 2013).

O bem-feito derivaria da função orientada pelo saber produtivo (Fromm, 1947), daquilo que é feito e de como é feito, isto é, de um estado ótimo de fluidez (Csikszentmihalyi, 2020). A virtude estaria no fazer e não voltada àquele que faz, mas ao maior número de cidadãos que se pudesse alcançar na pólis (Aristóteles, 1991). Sendo assim, a política, seria: “[...] o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação” (Aristóteles, 1991, p. 8).

Se a afirmação de Aristóteles de que a virtude moral reside no meio-termo e a felicidade se alcança pelo bem-agir estiver correta, este princípio ganha contornos práticos na pólis. Sob essa ótica, o bem-agir se configura como uma ação política, considerada pelo filósofo um dos maiores bens humanos. Portanto, um caminho promissor para a realização desse bem coletivo reside no ato de educar, ou seja, no ensino.

Essa visão encontra eco nas palavras de Paulo Freire: “Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento [...] Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (2012, p. 23). Dessa forma, o ato de ensinar, compreendido como uma prática política conforme Freire (2017), possuiria o potencial intrínseco de gerar o bem para o maior número de pessoas na sociedade.

Ao resgatar a razão aristotélica, como uma razão produtiva, Erich Fromm (1972) vai pensar nos processos educativos como sendo uma forma de internalização da cultura e, assim, um tipo de racionalidade. Para Fromm (1975), existe um tipo de biologia no humano que propicia essa internalização. Todavia, relendo Marx, ele coloca que o ser humano é um ser social e isso faz com que tenhamos uma condição de construir e manter tipos variados de relações (Fromm, 1955).

O autor nos apresenta dois tipos de relações com o mundo, a partir da racionalidade: a racionalização e a razoabilidade. A racionalização seria o uso do intelecto pura e simplesmente, tratando-se de uma busca por entendimento fora da experiência vivida pelo corpo. Neste

processo, a realidade é fantasiada e a ilusão toma o lugar dos objetos, e as relações passam a ser imaginadas e não vividas (Fromm, 1962; Merleau-Ponty, 1999; Korzybski, 2010; Funk, 2020).

Já a razoabilidade, ao contrário, é a capacidade de viver as experiências como elas são, sem fantasiar ou se iludir (Fromm, 1975, 2013). O exemplo disso está no conceito de possibilidade no ato de educar, que aqui neste trabalho é pensado como um tipo de percepção (Merleau-Ponty, 1999). À primeira vista, não há dados confiáveis que possam determinar ou confirmar algo; entretanto, por alguma razão intuitiva, continuamos perseguindo o objetivo.

Portanto, a racionalidade, quando se torna razoabilidade, está situada na ação, no ato, nas experiências, mesmo que frustrantes. Ela é vivida no corpo e pelo corpo, utilizando o intelecto, mas também a: “[...] capacidade psicológica de ser "razoável", em outras palavras, de poder reconhecer a realidade sem deformação ou distorção, usando todas as suas habilidades sensuais, cognitivas, intelectuais e emocionais” (Funk, 2020, p. 98).

O ato de ensinar, fundamentado na razoabilidade, configura-se como uma forma de humanização intrinsecamente ligada à relação social. Sob essa perspectiva, a percepção, em uma orientação docente produtiva, ancora-se na crença razoável de que todos são capazes de aprender, mesmo diante de evidências em contrário (Freire, 2017). Essa razoabilidade, quando produtiva, torna-se um traço na formação do caráter social (Funk, 2020) e, simultaneamente, uma maneira de perceber e vivenciar o mundo, uma espécie de a priori experiencial (Merleau-Ponty, 1999).

Em certa medida, podemos associar essa razoabilidade ao processo de cuidado (Cambi, 2010), que se manifesta como uma forma de segurança na cooperação inerente à vida humana (Hatfield; Pittman 2013; Harari, 2016; Schulz; Waldinger, 2023). Essa segurança, por sua vez, nutre uma crença na liberdade (Fromm, 1941) e se expressa através do cuidado como um ato de amor que se revela no ensinar (Freire, 2013).

Nesse sentido, retomando a afirmação de Aristóteles, o ensinar é, em si, uma ação política, e o educador se orienta para o bem-agir com aquele que educa, atingindo a sociedade como um todo (Freire, 2017). A diferença entre o ensinar e o ato político reside no fato de que, enquanto as leis, que influenciam nossas vidas, são criadas pelo ato político, é na educação que os sujeitos aprendem a produzir, interpretar e transformar esses próprios atos (Freire, 2017). Se a lei será justa ou não dependerá daquilo que Fromm (1947) apontou como orientações do caráter social: produtiva e não-produtiva. A primeira é quando liberta o indivíduo; a segunda, quando escraviza (Fromm, 1941).

Segundo Freire, trata-se de um ato de cuidado com a espécie: “[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Freire, 2013, p. 88).

Ao educar, o que se espera é a autonomia e a independência, sendo isso a expressão última da liberdade. Nesse sentido, quando Freire (2013), fala de opressão, fala da característica central humana que, de acordo com Fromm (2013), trata-se da sensação de desamparo. Isto é, a percepção da opressão é também uma percepção da fragilidade humana, um reconhecimento de que cuidar de si e dos mais frágeis é essencial para a continuidade como espécie.

As orientações do caráter social, que se manifestam em modos de saber e fazer – incluindo formas de falar, ver, ouvir e sentir o outro (o estudante) –, constituem um elemento central na percepção docente. Esse processo perceptivo, de natureza sociobiológica, estrutura-se como uma estrutura de orientação (Fromm, 1947). A estrutura de processos de assimilação e socialização (Fromm, 1955) não como algo inato, mas como algo moldado social e historicamente (Fromm, 2013; Funk, 2023).

5. *DOCENS*: PERCEPÇÃO DOCENTE COMO CARÁTER SOCIAL

Iniciamos este artigo perguntando: “O que define a Inclusão?” e uma resposta que podemos viabilizar a partir deste estudo é: a inclusão é um processo civilizatório, que tem no ensino como tecnologia sua principal base ético-epistemológica.

Em “Inclusão do Outro” (2002), Jürgen Habermas nos apresenta o outro em sua alteridade. Um outro que é destituído de sua individualidade para pertencer a uma categoria multicultural sem sua autorização. A globalização, acentuada pelos processos mercadológicos, fez com que as reações às diferenças tomassem força e, aos poucos, se tornassem uma política de exclusão. Ao chegarmos a este momento de tensões sobre o outro, discutir a inclusão de forma mais precisa é retomar a ideia de diferença e alteridade.

A mesma diferença que nos universaliza destitui a nossa alteridade. Quando ouvimos nas escolas que existem um, dois ou três estudantes incluídos, já estamos excluindo. Embora tenhamos que marcar a diferença, fazemos isso com a identidade quando colocamos alteridades, isto é, pessoas, em uma mesma categoria. Essa categorização forçada, pelas leis, como mapas que nunca estiveram ligados aos territórios, deslegitima o saber-fazer docente ao igualar pela identidade nosológica.

Essa identidade substitui o sujeito, que se identifica e é identificado por características pontuais que não o definem. Os modelos de aprendizagem baseados exclusivamente na identidade nosológica tendem a pressupor que sujeitos com o mesmo diagnóstico aprendem de maneira semelhante. Entretanto, a experiência docente demonstra que o aprendizado emerge sempre como alteridade, isto é, como manifestação singular que jamais coincide integralmente com a categoria que pretende descrevê-la.

Sendo assim, qual é a realidade da inclusão? É que, quando vamos propor a inclusão, temos que ter em mente que aqueles sujeitos que aportam em minha sala são alteridades. O ensino deve se pautar pela diferença, que nos obriga a pensar sobre as alteridades, e aí está a necessidade de metodologias democratizantes. Modelos que se definem pelo ensinar, de acordo com as condições dos sujeitos e feitos no contato com o estudante, seja ele qual for.

Ao longo deste artigo, discutimos, a partir da percepção de Merleau-Ponty, que a formação de caráter é viabilizada por um tipo específico de internalização. Defendemos, assim, a hipótese de estarmos diante de uma orientação de caráter social particular: a orientação do caráter social docente. Essa disposição, ancorada no traço do ato de ensinar ou *docens*, define-se por um modo específico de perceber, responder e agir diante do outro.

Diante do exposto, a percepção docente traduz uma orientação de caráter na qual o cuidado se manifesta como herança do processo evolutivo. O modelo inclusivo, nesse caso, configura-se como o acolhimento direcionado àqueles em quem a fragilidade humana se expressa de forma mais intensa. O histórico de transformações na educação demonstra que essa atenção aos vulneráveis reflete uma dinâmica adaptativa profundamente ligada à própria sobrevivência da espécie.

Contudo, como Nietzsche nos lembra, a distância entre os grupos estabelece-se por uma autopercepção contraditória. Ao mesmo tempo em que percebemos nossa fragilidade, também somos levados a negá-la, sem nos sentirmos cruéis. Ao mesmo tempo que propomos avanços, frequentemente resistimos às próprias mudanças que produzimos. Essas contradições criam uma distância entre aquilo que é proposto e aquilo que efetivamente se realiza, refletindo as dificuldades estruturais do modelo social e educacional contemporâneo.

Nossas referências de significação estão enraizadas em processos evolutivos. Elas foram moldadas tanto pela ausência de respostas instintivas rígidas, quanto pela evolução morfológica dos *Homo Sapiens* e pelos fatores que possibilitaram a cooperação e a criação de tecnologias. No entanto, a atualização permanente da fragilidade humana, ainda marcada por aspectos regressivos, reflete um recalçamento social que se manifesta nas estruturas não produtivas do caráter social.

O que foi possível constatar nesta revisão é que a percepção está sempre ligada a formações iniciais baseadas na e pela cultura, por leis e pelas regras sociais. Essas percepções são frequentemente influenciadas por emoções e refletem uma biologia que permanece, em muitos aspectos, semelhante à dos *Homo Sapiens* de milhares de anos atrás. Isso explica, em parte, a resistência às mudanças e a perpetuação da sensação de desamparo e fragilidade, que encobre nossa capacidade de destrutividade.

Ao mesmo tempo em que o ser humano é capaz de criar e promover transformações que permitem a convivência em comunidades inclusivas, também manifesta a capacidade de segregar e excluir sem remorso. Essa ambivalência revela que os impulsos de acolhimento e de rejeição coexistem na estruturação da dinâmica social. Portanto, a superação de tais tendências excludentes exige o desenvolvimento de referenciais éticos conscientes e orientados para a preservação do outro.

A percepção como capacidade de apreensão do mundo externo possibilitou à espécie separar sementes antes do advento das tecnologias complexas. Perceber que, entre grãos de arroz, trigo, milho e soja, havia, entre eles, grãos mais desenvolvidos e com maior capacidade de resistência, possibilitou a transição para o sedentarismo. Essa mesma percepção fez com que o ser humano passasse a ensinar essa diferenciação, viabilizando o cultivo de plantações cada vez maiores.

O ensino, desta forma, é parte desta dinâmica que permite que o ser humano tenha condições de viver e se desenvolver. A contribuição do caráter docente para a humanidade é inegável. Entretanto, essa contribuição ainda é uma percepção social a ser construída, principalmente no Brasil. Ao mesmo tempo em que entendemos a limitação do estudo, compreendemos também sua contribuição para a discussão da docência como sendo uma profissão essencial para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Para além de ser uma profissão, é uma postura diante dos desafios existenciais, aquilo que Fromm chama de Caráter.

Portanto, embora a docência, como carreira profissional, ainda seja paradoxalmente desprestigiada em comparação com outras profissões, é primordial como conquista civilizatória e determinante para a continuidade da espécie humana. Sob essa perspectiva, pretende-se, em trabalhos futuros, aprofundar a discussão sobre a centralidade da docência na consolidação dos processos civilizatórios. Afinal, é nesse cenário que a inclusão tem se manifestado como a expressão mais sofisticada do próprio ser humano.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BALDISSERA, Francieli Luana Sganzerla; LOUZADA, Bruno de Alencastro; KIST, Fernanda Fettermann; FOLMER, Vanderlei; MARZARI, Mara Regina Bonini. Desenvolvimento profissional docente: uma revisão integrativa no ensino de Ciências. **Ensino & Pesquisa**, Curitiba, v. 23, n. 2, p. [inserir página inicial-final se houver], 2025. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.9903>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9903>. Acesso em: 13 maio 2026.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. [Tradução: Alvaro Lorencini]. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

_____. La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola. Bari: Laterza, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade [tradução: Cássio de Andrade Leite]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DOI, Francislaine Wiczneski; POLLI, Gislei Mocelin; AZEVÊDO, Adriano Valério dos Santos. Mitos e representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. *Psicologia Argumento*, [S. l.], v. 36, n. 93, p. 275–295, 2019. DOI: 10.7213/psicolargum.36.93.AO 01. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/24745>. Acesso em: 4 maio. 2025.

ESTRELLA CEME, Helbert Alfonso; RODRÍGUEZ PECH, Juanita; ARCEO ARCEO, Eddy Paloma. La inclusión educativa: formación docente para atender la diversidad y realizar adaptaciones curriculares en el sureste mexicano. **Ciencia y Sociedad**, v. 50, n. 1, p. 27-44, ene./mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2025.v50i1.3272>. Disponível em: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/3272>. Acesso em: 17 maio 2026.

FELCHER, C. D. O. FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. *Tecnologias Educacionais em Rede*, Santa Maria, v.2, n.3. p 1-15, 2021.

FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Cyberformação com professores de matemática: concepções e percepções frente ao uso do código QR. *Educação matemática em Revista*, 2019.

FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

_____. História da Loucura na Idade Clássica. [Tradução: José Teixeira Coelho Neto]. 12ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FRAGA, M. A. B.; GOMES, V. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais.

Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e52/ 1–20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33613. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33613>. Acesso em: 4 maio. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Professora, sim. Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2017.

FROMM, Erich. *Escape from Freedom*. New York: Farrar and Rinehart, 1941.

_____. *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Farrar and Rinehart, 1947.

_____. *The Sane Society*. New York: Farrar and Rinehart, 1955.

_____. *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*. New York: Harper and Row, 1964.

_____. *A Revolução da Esperança. Por uma Tecnologia humanizada*. Tradução: Edmond Jorge. São Paulo: Círculo do Livro, 1968.

_____. *Caráter Social de uma Aldeia: um estudo sociopsicanalítico*. Tradução: Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. *Meu encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Ter ou Ser? 2ª ed.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Rever Freud: por uma outra abordagem em psicanálise*. São Paulo: Loyola, 2013.

FUNK, Rainer. *The Clinical Erich Fromm: Personal Accounts and Papers on Therapeutic Technique*. Amsteden – New York: CPS, 2009.

_____. *A vida em si é uma arte: Vida e Obra de Erich Fromm*. Tradução: Flávio Rodrigues. Santa Maria: ITPH, 2020.

_____. *Questions about society's introjection (entering) X emergence of the social Being (arising)*. <frommfunk@gmail.com>. In.: 24 jun de 2020.

_____. *Human Relationships and Mental Health. Insights and Findings from Erich Fromm's time in Mexico*, in: *Fromm Forum (English Edition – ISSN 1437-1189)*, 27 / 2023, Tübingen (Selbstverlag), pp. 141-150. Disponível em: https://fromm-online.org/wp-content/uploads/secondary-titles/Funk_R_2023b.pdf. Acesso em: 21 ago 2024.

_____. The Psychodynamics of the Postmodern „I-am-me “Orientation. Lecture presented at the International Conference about “Productive Orientation and Mental Health” on the Occasion of the 20th Anniversary of the International Erich Fromm Society, that took place October 29th to November 1 st, 2005, in the Centro Evangelico in Magliaso near Lugano / Switzerland. First published in the English version of Fromm Forum (English Edition - ISBN 1437-1189) 10 / 2006, Tuebingen (Selbstverlag) 2006, pp. 52-61.

_____. “Erich Fromm: Bringing Psychoanalysis and Sociology Together“, in: Fromm Forum (English Edition – ISSN 1437-1189), 23 / 2019 (Special Edition), Tuebingen (Selbstverlag), pp. 9-23.

_____. Erich Fromm's contribution to transformation theory. The importance of social character for any kind of change. International Erich Fromm Society, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOTTLIEB, Gilbert. Individual development and evolution: the genesis of novel behavior. New York: Taylor & Francis e-Library, 2008.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens: uma breve história da humanidade. 19ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

_____. Homo Deus: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O visível e o invisível [recurso eletrônico] / Maurice Merleau-Ponty; tradução José Artur Gianotti, Armando Mora d'Oliveira. - 1. ed. - São Paulo: Perspectiva 2020.

NEVES, Walter. Walter Neves responde: nós viemos dos macacos?. Canal USP. São Paulo: Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002986255>>. Acesso em: 09 nov. 2024.

_____. Origens do homem nas Américas: fósseis versus moléculas? Nossa origem: o povoamento das Américas: visões multidisciplinares. Tradução. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001555387>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com Altas Habilidades/Superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 203–218, 2017.

DOI: 10.5902/1984686X24120. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24120>. Acesso em: 4 maio. 2025.

NEVES, Walter Alves, JUNIOR, José Rangel & MURRIETA, Rui Sérgio S. Assim caminhou a humanidade. São Paulo: Palas Atenas, 2015.

NÖTH, Winfried & SANTAELLA, Lucia. Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2021.

_____. Estratégias semióticas da publicidade. São Paulo: Cenage Learning, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 ago 2024.

_____. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? Educação e Pesquisa, v. 41, n. 1, p. 263–272, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015400100301>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROSA, Carla Marielly. Práticas Inclusivas: Novos Olhares A Partir Da Pesquisa Colaborativa. 183 p. Tese (Doutorado) DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE. Universidade Federal do Pampa, 2023.

ROSA, C. M.; MICHELON, M.; RODRIGUES, F.; FOLMER, V. Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-250. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3376>. Acesso em: 20 mar 2024.

SANTAELLA, Lucia. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

_____. Neo-humano: a sétima revolução do Sapiens. São Paulo: Paulus, 2022.

SILVA MARTINS, Evandro. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3475>. Acesso em: 21 ago. 2024.

STERELNY, Kim. Human Behavioral Ecology, Optimality, and Human Action. In: Evolution of mind, brain, and culture: edited by Gary Hatfield and Holly Pittman. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

4.1.2 Manuscrito 2: *High tech, high touch*: a legitimidade da escola detentora da técnica e a autorregulação dos usos

Manuscrito 2: *High tech, high touch*: a legitimidade da escola detentora da técnica e a autorregulação dos usos

***High Tech, High Touch*: A Legitimidade da Escola como Detentora da Técnica e a Autorregulação dos Usos**

***High Tech, High Touch*: The Legitimacy of the School as the Holder of Technique and the Self-Regulation of Uses**

***High Tech, High Touch*: La Legitimidad de la Escuela como Detentora de la Técnica y la Autorregulación de los Usos**

RESUMO:

Este ensaio teórico de abordagem crítico-dialética discute a técnica como capacidade intrínseca à condição humana, contestando interpretações que a definem como desumanizadora. Inicialmente, mapeia-se o risco de autonomia do fenômeno técnico sob as perspectivas de Jacques Ellul, evidenciando como a subsunção da subjetividade à instantaneidade informacional engendra novas patologias da atenção, como o *brain rot*. Frente a esse cenário de captura algorítmica, opera-se uma inversão epistemológica fundamentada na filosofia da técnica de Gilbert Simondon, demonstrando que a alienação não emana do objeto técnico em si, mas da ausência de um letramento técnico. A partir desse nó conceitual, articula-se a Teoria Crítica da Tecnologia para fazer uma síntese reconstrutiva no campo da educação, delimitada pela tríade *High Tech, High Touch*. Conclui-se que a escola se legitima como espaço público primordial de mediação antropológica, na qual o ensino converte o consumo informacional passivo em práxis e autorregulação consciente.

Palavras-chave: Prática docente, Filosófico-científico, Tecnologias digitais, ensino-aprendizagem, Inclusão Digital.

Introdução

O que é *high tech*? O que é *high touch*? As respostas variam de acordo com o tempo e o contexto histórico analisado. De acordo com Naisbitt, Naisbitt e Phillips, *high tech* é desde a pedra lascada até o uso da fibra óptica. Já o *high touch* são todas as sensações, emoções e sentimentos

que experimentamos diante dos acontecimentos da vida e a eles imprimimos algum significado.¹⁸

Essas duas definições, *high tech* e *high touch*, são importantes para entendermos como a alta tecnologia e as habilidades socioemocionais¹⁹ são relevantes para entendermos as relações sociais no mundo atual. Comportamentos, competências e habilidades que não poderão ser negligenciados ou ficar do lado de fora de qualquer tomada de decisão na educação²⁰.

Sendo assim, o *high tech*, por exemplo, reflete um avanço técnico cuja magnitude pode se evidenciar na construção de represas. Trata-se de um investimento tecnológico de grande escala que, invariavelmente, reconstrói toda a fauna e flora local, consolidando a transição do ambiente natural para o domínio do artificial.

Enquanto a represa constitui uma alteração visível e espacialmente mensurável, outros meios técnicos, como o *smartphone*, impactam a vida de bilhões de pessoas com a mesma intensidade, embora operem na dimensão sutil da subjetividade e das relações sociais. Ao adaptar o mundo, o humano cria sistemas que tendem a ser percebidos como naturais. É precisamente nesse ponto que emerge a pergunta: o que é o natural no humano?

Para entender a importância do *high tech* e *high touch*, precisamos situar o que é o natural no humano em nossa perspectiva. Se nos esquivamos em responder, ficamos à mercê de uma ideia subjetiva sobre o humano, que sempre aponta para o biológico. O lógico, o cognitivo e o prático, todas essas faces seriam encaradas como não humano.

Nesse sentido, o natural no humano retorna ao biológico. Embora possamos passar a impressão ou cometer o erro do outro extremo, em destituir o humano das emoções, nossa intenção aqui é outra. É demonstrar que a alienação pela máquina ou pela técnica – o lógico, o cognitivo e o prático –, vem da perda do sentido que orienta as nossas capacidades técnicas, como uma capacidade natural no humano. O erro é usá-la sem sentido, desconectada daquilo que a orienta.

Naisbitt, Naisbitt e Phillips nos apresentam o problema da intoxicação pela técnica. Intoxicação pelo hiperlinguístico, quando a subjetivação pela capacidade simbólica toma o lugar do real – mundo físico. Esse excesso é a perda de sentido pelo uso da técnica, em que a técnica, como dispositivo externo, tornou-se uma entidade desvinculada do humano.²¹

A proposta de analisar a técnica como um ente externo, e que vamos reinterpretar aqui, consiste em uma alienação da capacidade humana de criar e recriar – retira a *autopoiesis* – que, na medida que cria, se recria. Este artigo tem como objetivo discutir a técnica como capacidade humana que proporcionou a sobrevivência da espécie. No entanto, é frequentemente

¹⁸ John Naisbitt, Nana Naisbitt e Douglas Phillips, *High tech, high touch: A tecnologia e a nossa busca por significado*, trad. N. R. Eichemberg (São Paulo: Cultrix, 1999).

¹⁹ M. J. Silva, C. D. O. Felcher e V. Folmer, “Contribuições da Educação 5.0 no processo formativo dos indivíduos e da sociedade: Uma revisão integrativa de literatura,” *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 21 (2024): 1–34, <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210023>.

²⁰ Andrew Feenberg, *A polêmica: Educação online e o futuro da universidade*, trad. M. Mourning (2017), <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>; A. da S. Goulart et al., “Competências e habilidades para o futuro da educação: O que pensam os docentes,” *Aracê: Direitos Humanos em Revista* 7, no. 3 (2025), <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4322>.

²¹ John Naisbitt, Nana Naisbitt e Douglas Phillips, *High tech, high touch: A tecnologia e a nossa busca por significado*, trad. N. R. Eichemberg (São Paulo: Cultrix, 1999).

interpretada como algo inumano ou desumanizado, no lugar de ser entendida pelo que é: uma capacidade humana como qualquer outra.

Propõe-se o uso do conceito de *high tech* e *high touch* para fundamentar a inversão da análise epistemológica acerca do sentido da técnica. Para tanto, atribui-se neste estudo à técnica o mesmo estatuto tecnológico, ou seja, *high tech*.²² Postula-se aqui que os processos de humanização (*high touch*) são radicalmente dependentes dos meios técnicos (*high tech*), mas não se reduzem a eles.²³ Sob essa perspectiva, o processo de ensino emerge como o meio técnico por excelência: a grande invenção que conduz o sujeito à apropriação da *téchne* – não da eficácia.

Enquanto a busca pela excelência nos aproxima da escolha pela ética – na qual o sentido nos orienta –, a eficácia nos leva ao excesso da produção permanente, que não nos deixa sentir, gerando o isolamento pela técnica e a intoxicação pela repetição.²⁴ Ao desconsiderarmos nossa condição artificial, resgatada aqui no sentido original da *téchne*, decaímos na verdadeira alienação dos poderes humanos.

Portanto, o presente estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de abordagem crítico-dialética. O método dialético justifica-se pela necessidade de confrontar as aparentes contradições ontológicas e conceituais acerca do sentido da técnica na contemporaneidade. Compreende-se aqui que a leitura da técnica como sendo algo inumano é parte decisiva dos processos de alienação, nos quais o uso se torna desprendido do saber, desvinculando teoria e prática. Desta forma, somente pelo ensino é que podemos nos tornar conscientes do uso desalienado – uma práxis.

Metodologia

Os críticos da técnica geralmente falam da alienação que esta produz. Contudo, não há no humano nada que não seja oriundo da *téchne* em seu sentido de tecer, de arte, de artificial. Sendo assim, o percurso analítico deste estudo estrutura-se em três momentos:

1. **O diagnóstico do risco de autonomia:** analisa-se o risco de autonomia do fenômeno técnico a partir das perspectivas de Jacques Ellul, compreendendo como a leitura da técnica como algo inumano que opera nos processos de alienação;
2. **A inversão epistemológica:** opera-se uma inversão epistemológica fundamentada na filosofia da técnica de Gilbert Simondon, evidenciando a técnica como constituinte da própria ontologia humana;
3. **Condição humana:** Discutiremos os dois autores através dos conceitos de *Labor*, Trabalho e ação de Hannah Arendt.
4. ***High tech, high touch; técnica ou humanização:*** o conflito teórico é superado mediante uma síntese reconstrutiva no campo da educação, articulando as contribuições da Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg às perspectivas críticas de emancipação pedagógica.²⁵

²² Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008); Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018).

²³ Hannah Arendt, *A Condição Humana*, 10. ed. (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

²⁴ John Naisbitt, Nana Naisbitt e Douglas Phillips, *High tech, high touch: A tecnologia e a nossa busca por significado*, trad. N. R. Eichemberg (São Paulo: Cultrix, 1999).

²⁵ Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra, 2017);

Dessa forma, o tensionamento entre os autores funciona como mediação para compreender o ensino regular enquanto meio técnico indispensável à desalienação do sujeito frente à condição do artificial.

1. **Jacque Ellul e o Risco da Autonomia da Técnica e a Universalidade da Eficácia pela Excelência.**

O processo perceptivo é uma lógica de ligação entre os dados aparentes e suas relações internas. Quando observamos um ambiente, buscamos necessariamente essa lógica e ligamos as partes entre elas. Esse sistema perceptivo nos permite entender o que está acontecendo, é um processo autônomo do qual somos passageiros nessa travessia.²⁶

Todo esse caminho perceptivo se estabelece porque os processos evolutivos nos tornaram seres sencientes.²⁷ A separação entre os processos meramente biológicos e a percepção como lógica conjuntista-identitária foi necessária como forma de resolução de problemas imediatos, diante da nossa fragilidade. Ao nos separarmos da natureza, construímos um ambiente antinatural, e isso passou a ser um ambiente humano.²⁸

Quando lemos toda a evolução social-histórica, estamos diante do ambiente humano, construído pela condição humana, que é totalmente técnica. Em Jacques Ellul, esse ambiente é categorizado como sendo um ambiente anti-humano, ou inumano²⁹. Para o autor, as cidades deixam de ser um ambiente humano e passam a ser um lugar de máquinas, fumaça e barulho.³⁰

Embora o autor diferencie a técnica das máquinas, ele coloca o problema que estas produzem ao ambiente. No caso do exemplo da represa hidrelétrica, existem vários benefícios que se apresentam com ela, como o uso da energia para melhorar a vida de todos. Entretanto, como aponta o autor, esse benefício não vem sem um custo, que seria transformar o ambiente humano em inumano.

Por outro lado, essa interpretação pode ser corrigida, não no sentido de negá-la, mas de fazer um ajuste de interpretação. O que vai ser modificado é o ambiente natural, e esse ambiente jamais será novamente o que era. Essa interpretação enfrenta uma posição inevitável, que é a mudança na qual, desde a consciência de si do humano, não é possível retomar aquilo que já foi natural.

A fragilidade – discutida em outros trabalhos³¹ – fez com que nossas dificuldades fossem resolvidas por meio da técnica. Ellul afirma que esse é um tema superado; contudo, a interpretação do inumano carece de uma reposição para o não natural³². A eficácia técnica não

²⁶ Cornelius Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007).

²⁷ F. Rodrigues, V. Folmer e C. M. Rosa, “Caráter Positivo: A Integração das Orientações Produtivas e Forças de Caráter de Fromm,” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–35, <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779585644>.

²⁸ Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade*; Erich Fromm, *Rever Freud: Por uma outra abordagem em psicanálise* (São Paulo: Loyola, 2013).

²⁹ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008).

³⁰ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008); V. D. Mocellin, “A autonomia da técnica em Jacques Ellul,” *Guairacá Revista de Filosofia* 35, no. 2 (2019): 142–164, <https://revistas.unicentro.br/index.php/guairaca/article/view/6266>.

³¹ F. Rodrigues, V. Folmer e C. M. Rosa, “Caráter Positivo: A Integração das Orientações Produtivas e Forças de Caráter de Fromm,” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–35, <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779585644>.

³² Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008).

consiste em possuir uma hidrelétrica que nos permite usufruir de todos os benefícios advindos dela, mas em uma resolução simples: não somos animais equipados para sobreviver no ambiente natural e, assim, tivemos que adaptar dispositivos, instrumentos e comportamentos para a sobrevivência.³³

É inegável que a eficácia se tornou a escolha mais válida e presumível, porque responde rapidamente às nossas demandas. Mas é importante entender, que isso não se acaba na eficácia e sim no sentido da excelência. Por sermos um animal com tais características, dependemos de estar em grupos cada vez maiores, o que nos leva a questionar: qual a forma mais eficiente de garantir a comunicação? Por sons guturais e sistemas de apontamento, ou por línguas estruturadas, sejam orais ou de sinais?

A gramática não foi construída antes da percepção da lógica dos conjuntos e das identidades; em que dizer é determinar e fazer existir.³⁴ Nossa capacidade de leitura da realidade torna-se, nesse sentido, inevitável. Embora a técnica assuma uma aparente autonomia, como aponta Ellul, ela não prescinde da escolha.³⁵ Quando situamos a técnica na domesticação de grãos em Çatalhöyük, na Turquia, por exemplo, observamos que tal avanço só foi possível por esse processo perceptivo originário de “distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer”.³⁶

De acordo com Erdoğan, Gündüz e Seçim, Çatalhöyük é o primeiro assentamento conhecido do período neolítico – como podemos ver na figura 1 abaixo.³⁷ Nele, pela primeira vez, houve vestígios de domesticação de plantas silvestres: “[...] e atividades agrícolas intensivas foram realizadas pela primeira vez [...], onde animais selvagens eram domesticados [...] produtos eram cozidos com potes de terracota.”³⁸ As técnicas usadas nesse assentamento são as primeiras técnicas de domesticação de que se tem notícia na arqueologia.

³³ Erich Fromm, *Rever Freud: Por uma outra abordagem em psicanálise* (São Paulo: Loyola, 2013).

³⁴ Cornelius Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007).

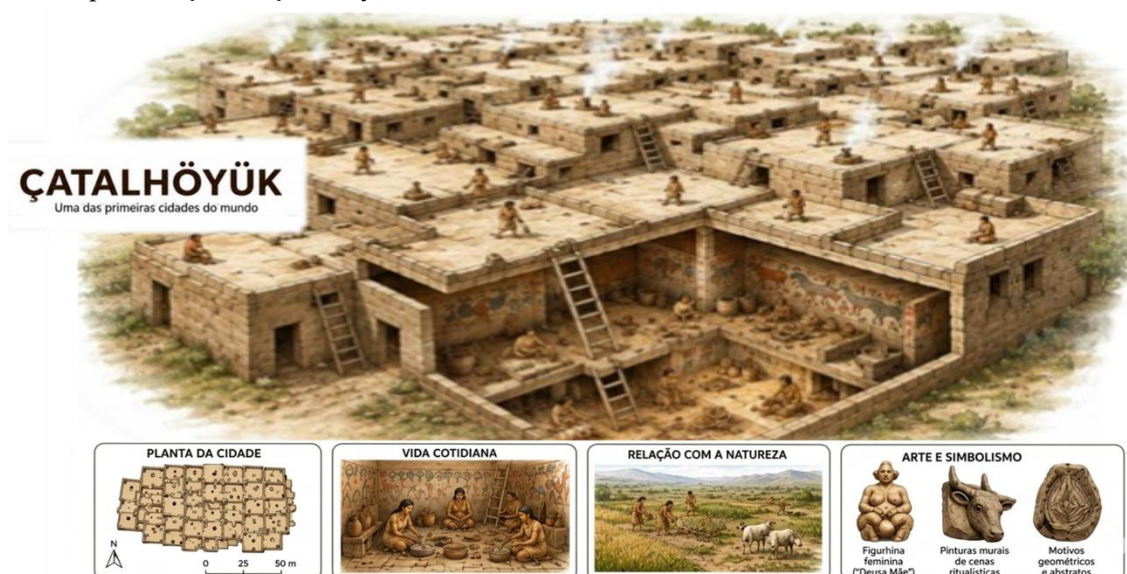
³⁵ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008).

³⁶ Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade*, 262.

³⁷ H. A. Erdoğan, R. Gündüz e Y. Seçim, *The Use of Prehistoric Foods for Resilience in Heritage Tourism: A Case of Çatalhöyük, Turkey*, *Food Science and Technology* 42 (2022): e104321, <https://doi.org/10.1590/fst.104321>.

³⁸ Erdoğan, Gündüz e Seçim, *The Use of Prehistoric Foods for Resilience in Heritage Tourism*, 4.

Figura 1: Representação de Çatalhöyük



Fonte: Adaptação gerada com o auxílio de Inteligência Artificial (IA).³⁹

A ilustração acima, na figura 1, demonstra a organização de uma sociedade extremamente organizada. A escolha dos grãos, dos modos de fazer, das construções das casas, do tipo de convivência, foi um processo perceptivo.⁴⁰ As construções, seus formatos e como foram construídas não se repetiram em outros assentamentos; são achados específicos daquele local. Todas as técnicas usadas partiram de um tipo específico de percepção, que determinou sua habitação por cerca de 1400 anos.⁴¹

Este assentamento alterou seu meio natural; houve ali uma adaptação do espaço. Não se trata de uma destruição, mas de uma reorganização do espaço natural em um espaço humano. A questão não é uma destruição pura e simples, mas uma transformação. Mesmo que não houvesse a técnica, os ambientes se modificam – seja pela mudança das placas tectônicas, seja por uma tempestade que incendeia uma floresta por meio de um raio. O que muda é a capacidade do humano de controlar esses eventos e reproduzir o natural.

O controle do fogo, da eletricidade e a recondução de um trecho de rio para a lavoura são modificações que, ao mesmo tempo que estão a serviço da vida (biofilia), podem determinar modificações que são irreversíveis (alienação).⁴² Quando o autor afirma que o humano hoje busca o melhor fim para uma técnica no sentido usual e que isso é um fenômeno totalmente novo, na verdade não é diferente, em essência, das descobertas primitivas de lascar uma pedra e de usar uma pedra sem lascar. A busca pela eficácia já estava presente na gênese humana, mas não como fim em si mesmo e sim pela busca da excelência – a melhor forma de executar.

³⁹ F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Representação de Çatalhöyük*. Imagem digital gerada por Gemini (Google) sob comando dos autores. 10 de junho de 2026. Chat privado; F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Catalhoyuk Representation*. AI-generated image. Created with OpenAI ChatGPT and DALL·E, 2026.

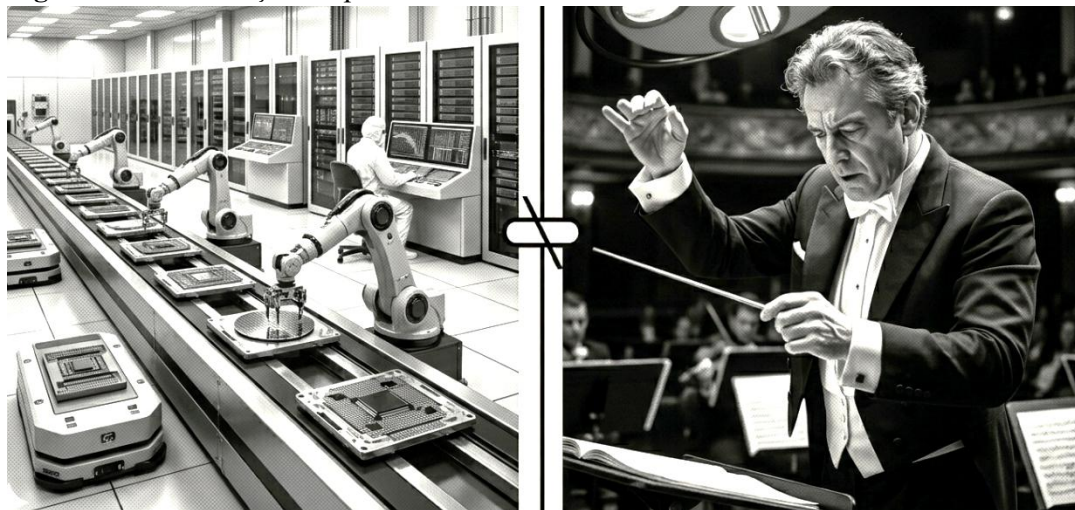
⁴⁰ F. Rodrigues, V. Folmer e C. M. Rosa, “Caráter Positivo: A Integração das Orientações Produtivas e Forças de Caráter de Fromm,” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–35, <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779585644>.

⁴¹ H. A. Erdoğan, R. Gündüz e Y. Seçim, *The Use of Prehistoric Foods for Resilience in Heritage Tourism: A Case of Çatalhöyük, Turkey*, *Food Science and Technology* 42 (2022): e104321, <https://doi.org/10.1590/fst.104321>; Erich Fromm, *Anatomia da destrutividade humana*, 2. ed. (Rio de Janeiro: Guanabara, 1987).

⁴² Erich Fromm, *Anatomia da destrutividade humana*, 2. ed. (Rio de Janeiro: Guanabara, 1987).

Na Figura 2, distinguimos a eficácia criticada por Ellul – marcada pelo automatismo e pela lógica da linha de montagem – da excelência da técnica, orientada pelo sentido e pelo ato reflexivo. Ambas são formas de fazer, mas há uma diferença fundamental: a primeira reproduz a lógica do mercado, do lucro e do consumo. A segunda está a serviço da arte, que não se restringe a produzir ou reproduzir meramente, mas a evocar sensações e percepções que mobilizam a experiência estética. Nesse caso, nem o público, nem os artistas estão passivos; ambos participam de um ato criador e reflexivo.

Figura 2: Diferenciação Proposta: Eficácia e Excelência.



Fonte: Adaptação gerada com o auxílio de Inteligência Artificial (IA).⁴³

Ao definir seus dois tipos de técnicas – operação técnica e fenômeno técnico – Ellul nos coloca a par de como o humano estrutura sua existência:⁴⁴

- **A operação técnica** (ou técnica com “t” minúsculo): refere-se a uma ação ou técnica qualquer, diversa e estritamente limitada aos contextos práticos e culturais (como pescar, caçar ou construir uma cabana na Antiguidade).
- **O fenômeno técnico** (ou Técnica com “T” maiúsculo): é a estrutura moderna, universal e única que surge a partir do século XVIII, ultrapassando a ordem meramente prática para se transformar em uma realidade autônoma e em um sistema que se autoproduz.

Mesmo com essa divisão, ainda assim poderíamos dizer que, quando o fenômeno técnico é instituído, está a serviço daqueles que detêm os recursos – meios e modos de produção. A técnica, neste caso, não é autônoma, mas faz parte dos sistemas humanos e serve aos sistemas humanos. A técnica é regulada pelo uso que é feito dela; nesse sentido, só tem autonomia porque é impossível ao humano retornar ao natural.

Quando a visão de mundo vigente é a ocidental, nossa técnica de leitura está inevitavelmente influenciada por essa visão de mundo. Contudo, a escolha entre o que é meramente eficaz e o

⁴³ F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Diferenciação Proposta: Eficácia e Excelência*. Imagem digital gerada por Gemini (Google) sob comando dos autores. 10 de junho de 2026. Chat privado; F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Diferenciação Proposta: Eficácia e Excelência*. AI-generated infographic. Created with OpenAI ChatGPT and DALL·E, 2026.

⁴⁴ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008); V. D. Mocellin, “A autonomia da técnica em Jacques Ellul,” *Guairacá Revista de Filosofia* 35, no. 2 (2019): 142–164, <https://revistas.unicentro.br/index.php/guairacara/article/view/6266>.

que é excelente não se reduz a um automatismo cego. Pelo contrário, essa escolha é sempre mediada pelo momento histórico e pelas condições concretas do sujeito: sua classe social, sua cultura, suas tradições e os bens culturais aos quais tem acesso em determinado tempo.

A eficácia, no sentido elluliano da engrenagem, impõe-se como o caminho mais rápido e calculável. Já a excelência exige um ato reflexivo, uma atribuição de sentido que só pode ocorrer quando o sujeito, inserido em seu contexto histórico, tem condições de escolher conscientemente o melhor fim para sua ação – e não apenas o meio mais eficaz. De acordo com Ellul, demonstrado no quadro 1 abaixo, a técnica é definida não somente pelo seu aspecto operativo e fenomênico, mas também pelos seus mecanismos de funcionamento.⁴⁵

Quadro 1: O Funcionamento da Técnica segundo Jacques Ellul

Característica	O que determina no Funcionamento da Técnica
Racionalidade	Reduz a multiplicidade de métodos empíricos a um único método ideal, baseado no cálculo, na padronização e no controle científico para eliminar o erro e o acaso.
Artificialidade	Subverte e destrói o meio natural para edificar um ecossistema inteiramente artificial. Esse novo ambiente força o enquadramento e a adaptação do próprio ser humano às suas engrenagens.
Automatismo	Anula o arbítrio humano: diante de vários caminhos, o cálculo aponta qual é o meio mais eficaz. O método mais eficiente se impõe por si mesmo, restando ao homem apenas registrá-lo e executá-lo.
Autocrescimento	O progresso técnico funciona em progressão geométrica e causal, de forma cumulativa e irreversível. O avanço técnico é determinado pelo estágio técnico anterior, e não pôr um fim humanista.
Unicidade e Insecabilidade	A técnica funciona como um bloco monolítico e integrado. Não se podem separar as técnicas maquinarias das técnicas sociais, econômicas ou psicológicas; cada parte sustenta e reforça o conjunto.
Universalidade	Geográfica: Estende-se por todo o planeta, homogeneizando civilizações. Qualitativa: Absorve a totalidade das esferas da vida (trabalho, linguagem, lazer, Estado), reduzindo tudo à forma técnica.
Autonomia	Independência axiologicamente total. A técnica rege a si mesma e não se submete a critérios externos (como a moral, a religião ou a política). O único “bem” é a eficácia.

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir de Ellul e Mocellin.⁴⁶

Embora pareça que o método mais eficiente sempre se impõe de forma mecânica, podemos retomar a ideia de excelência que está envolvida na comunicação – seja ela em sinais ou pelo controle do som. Ambas as formas de comunicação são avanços da técnica. As escolhas entre elas não são puramente individuais ou arbitrárias, mas sim definida na e pela cultura: são os valores, as tradições e os bens culturais acessíveis em determinado momento histórico que orientam o que se considera excelente. A questão não é que a cultura se imponha como técnica, mas que somos seres sociais e necessitamos dessas técnicas. Como o próprio Ellul coloca, o problema está no uso alienado de qualquer técnica – e não na técnica em si.⁴⁷

⁴⁵ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008).

⁴⁶ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008); V. D. Mocellin, “A autonomia da técnica em Jacques Ellul,” *Guairacá Revista de Filosofia* 35, no. 2 (2019): 142–164, <https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/view/6266>.

⁴⁷ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008); V. D. Mocellin, “A autonomia da técnica em Jacques Ellul,” *Guairacá Revista de Filosofia* 35, no. 2 (2019): 142–164, <https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/view/6266>.

2. Gilbert Simondon e a Inversão Epistemológica da técnica

A alienação pelo uso é algo identificado por Ellul por meio da automação.⁴⁸ Essa característica pode gerar, naquele que usa a máquina, uma naturalização que prejudica o bom senso. Por outro lado, estudos como os de Simondon e Csikszentmihalyi demonstram que a habituação e o estado ótimo de fluxo são características conscientes, portanto, desalienadas.⁴⁹

Se na automação o uso não é reflexivo, na habituação e no estado de fluxo, é necessário que a habilidade seja exigida ao seu máximo, o que requer treino. A eficácia, no sentido de excelência, neste caso, não é uma imposição da técnica, mas uma escolha feita pelo sujeito da melhor forma de expressar uma arte que se ajusta a um corpo vivo. A percepção é uma condição essencial para que se use a melhor técnica e se possam realizar os ajustes durante o aprimoramento técnico.⁵⁰

A capacidade humana de perceber enquanto executa a técnica faz com que o processo de habituação se expresse em um estado ótimo de fluxo. É o caso do exemplo da orquestra citado por Simondon, em que o maestro só pode conduzir os músicos se estiver intensamente envolvido.⁵¹ Não basta apenas saber a técnica, é preciso tê-la incorporada. Incorporada de tal maneira que se passe a executar os gestos sem ter que pensar (habituação), mas mantendo o total controle da situação (estado ótimo de fluxo).

Se tudo tendesse para a eficácia, teríamos mais maestros que músicos, e não é assim que funciona. Existem algumas profissões que exigem um nível técnico que não é automático, mas um estado ótimo de fluxo. A incorporação de um gesto, a vocalização de uma nota musical, a leitura de uma partitura, todos devem ocorrer em um estado ótimo de excelência. Nesse contexto, estar automatizado pelo fazer seria um problema, já que o sujeito não perceberia o que está ocorrendo em sua volta, por estar alienado pela técnica. Neste caso, não é a técnica que domina o artista, mas o artista que reinventa a técnica, a partir de seu próprio corpo.

Ao acreditarmos na ideia de linha de montagem ou da técnica como algo externo, estamos negando nossa condição humana. Como podemos ver na Figura 3, não apenas a arte envolve a técnica – todas as manifestações humanas estão permeadas por ela. Se, por um lado, a técnica transforma o ambiente natural em um ambiente artificial – ou, se é que podemos dizer assim, em uma *segunda natureza* –, é por essa mesma capacidade que se pode superar o caminho da alienação e retomar o sentido da *téchne*.

Figura 3: Condição humana e a técnica – consciência da *Téchne*

⁴⁸ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008).

⁴⁹ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018); Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade*, trad. Cássio de Andrade Leite, 1. ed. (Rio de Janeiro: Objetiva, 2020).

⁵⁰ G. Griebler, A. C. Caurio e V. Folmer, “Sociedade 5.0: Como as habilidades comportamentais colaboram para a formação de um novo ser humano,” *Contraponto: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação* 6, no. 9 (2025), <https://doi.org/10.21166/ctp.v6i9.5500>.

⁵¹ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018).



Fonte: Adaptação feita pelos autores com auxílio de IA⁵².

As figuras 1 e 2 ilustram como o uso consciente da técnica gera emancipação, enquanto a alienação vincula-se às condições históricas, sociais e econômicas.⁵³ Destituir a técnica de sua dimensão humana anula a escolha como capacidade deliberativa. Afinal, a execução de uma sinfonia ou de uma cirurgia de alta complexidade resulta de determinações estruturais. Fatores mercadológicos — como o valor do ingresso ou o custo do procedimento médico — não derivam da técnica em si, mas de relações de poder; portanto, constituem decisões estritamente políticas.⁵⁴

Assim sendo, como pode ser visto na ilustração da figura 3 — no lado esquerdo — a abstração lógica e matemática é capturada pelas condições econômicas para fins de repetição e isolamento, reduzindo a ação humana ao *labor* automatizado. Já ao lado — no lado direito — ao contrário, a ultraespecialização do cirurgião reabilita a técnica simondoniana: a estrutura lógica e o instrumental cirúrgico de alta complexidade não negam o humano, mas manifestam a sciência em seu último estágio de transformação do mundo. O ato cirúrgico ilustra, assim, a sinergia entre cognição, emoção e práxis — o *High Tech, High Touch*.⁵⁵

Desse modo, não há contradição entre o que diz Ellul e Simondon, no que diz respeito sobre o uso esclarecido da técnica. O uso consciente de qualquer dispositivo — técnica — é algo que qualquer estudioso do tema afirma; a questão agora é recolocar a técnica em seu lugar. Mesmo que se possa pensar que a técnica possa ser autônoma, por existir regras internas — princípio da eficácia de Ellul —, ela depende de alguém que a controle — princípio da indeterminação de Simondon.

Portanto, a expressão máxima da abstração é a técnica; por conseguinte, a sua utilização prática é a manifestação da condição humana em seu último estágio. O inumano, o não humano e a desumanização são interpretações equivocadas do estado da técnica; pelo contrário, a técnica é expressão do humano. A abstração (em sua estrutura lógica, matemática e sistêmica) e a sua

⁵² F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Condição humana e a técnica*. Imagem digital gerada por Gemini (Google); ChatGPT (O sob comando dos autores. 10 de junho de 2026. Chat privado.

⁵³ Hannah Arendt, *A Condição Humana*, 10. ed. (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

⁵⁴ Hannah Arendt, *A Condição Humana*, 10. ed. (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

⁵⁵ Hannah Arendt, *A Condição Humana*, 10. ed. (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

aplicação concreta na realidade não são uma negação do humano. Trata-se da manifestação do que nos identifica como um tipo específico de animal, que tem senciência e que transforma o mundo.

2.1 *High Tech, High Touch*: da Técnica e da Humanização

Simondon nos apresenta uma saída para a questão do uso consciente da técnica ao afirmar: “A maior causa de alienação no mundo contemporâneo reside nessa ignorância da máquina, que não é uma alienação causada pela máquina, mas pela falta de conhecimento de sua natureza e essência”.⁵⁶ Além disso, o autor defende que as técnicas deveriam ser colocadas no mesmo nível da educação científica, cujo domínio deveria abranger tanto as aplicações práticas quanto as teóricas, como qualquer outra disciplina.⁵⁷

Sendo assim, a evolução não se tratou de um processo linear. Algumas ocorrências permaneceram e outras se perderam; a evolução não foi uma sobreposição de fatores que resultou em melhoria.⁵⁸ O aperfeiçoamento técnico deu-se de forma mais intencional, quando a cultura humana passou a acumular o conhecimento produzido.⁵⁹ A partir daí, mesmo as disrupções são, até certo ponto, planejadas. Embora possibilitadas pelo avanço técnico, essas disrupções não são autônomas, mas desencadeadas por algum fator intencional.

Essa intencionalidade do fazer técnico tem suas manifestações mais importantes na sistematização do ensino da cultura por meio da educação – formal e não formal. Nesse sentido, o ensino como uma técnica de humanização tornou-se o espaço escolhido para a instrução técnica. Ao mesmo tempo que cumpre esse papel, é o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar.

O *high touch* seria sentir o mundo, com sensibilidades que se apoiam nas emoções mais profundas de nossa espécie. Entretanto, isso só é possível pela linguagem. Interpretar isso como inumano é transpor a ideia central do que é humano: animal da racionalidade.

Nessa interpretação da condição humana, o *high tech* seria o inumano. Estaria baseado na ideia de máquina, de falta de sensibilidade, sem emoções que pudessem mediar as respostas, dependentes estritamente do lógico, do cognitivo e do prático. O inumano, destas afirmações, estaria ligado ao frio do corpo morto – associação que se estende diretamente à sensação de que os metais nos evocam. Essa mesma percepção está na representação da “pessoa fria”: aquela que não tem humanidade.

Os dispositivos, sejam eles quais forem, existem somente na dimensão e no sentido humano de significação. Ao transformarmos os dispositivos em seres sencientes, estamos legando a eles uma capacidade que não faz sentido, nem para a compreensão dos dispositivos em nossas vidas,

⁵⁶Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018), 31.

⁵⁷Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*.

⁵⁸Walter Alves Neves, Eliane Sabeika Rapchan e Blumrich, *Origem do significado: Uma abordagem paleontropológica* (São Paulo: Cultura Didática, 2020).

⁵⁹F. Rodrigues, M. Rosa e V. Folmer, “Docens: O Ensino Como Tecnologia de Humanização na Orientação Docente do Caráter Social,” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–45, <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779559277>.

nem para a desalienação do uso. A alienação pelo uso é caracterizada não pelo aspecto inumano, mas por aquilo que chamamos de humano, que é nossa capacidade de atribuir sentido.

Neste caso, o inumano não se trata de um uso automatizado, mas sim de um uso reduzido às funções mais básicas das emoções, desprovido de sentido reflexivo. A perda de sentido no uso da máquina decorre da distância que se institui entre o que se significa como humano e o que se significa como inumano. A desumanização da máquina é problemática porque, na vida natural, não há criação de máquinas; o mais próximo que temos disso são as construções de castores e joões-de-barro, como pode ser visto na figura 4 – para ficar nesses dois exemplos.

A diferença entre o nosso fazer e o dos demais animais – como castores e joão-de-barro – é que a ação desempenhada por esses animais não vem de suas capacidades conscientes ou de uma racionalidade. São atributos inscritos em seu DNA, programados para obedecer à determinação biológica. São capacidades que não deixam de ser naturais por serem construídas; sendo assim, não poderíamos chamá-las de "inaturais".

Figura 4: Fazer animal e fazer humano



Fonte: Adaptação feita pelos autores com auxílio de IA⁶⁰.

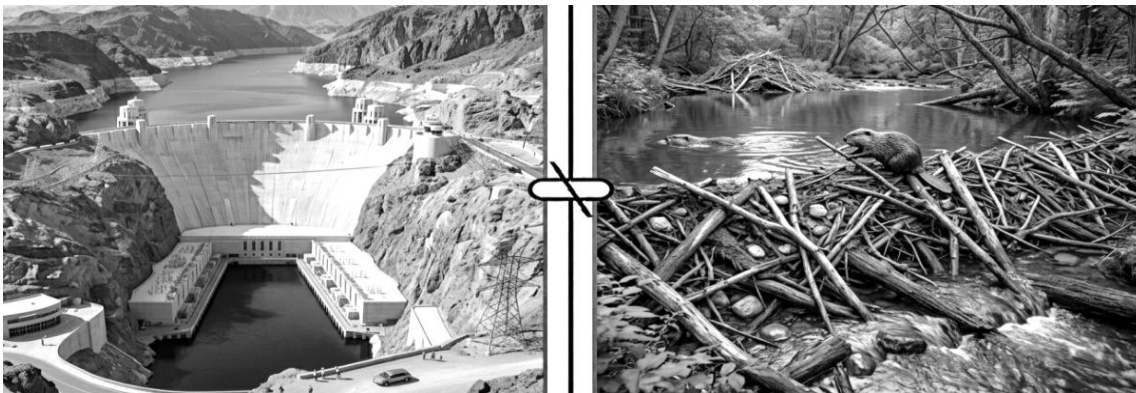
O que nos diferencia do joão-de-barro (figura 4), por exemplo, é que podemos fazer casas com formas variadas – com tamanhos e espaços para lazer, descanso, alimentação e diversão. Todas essas formas expressam a *poiesis*: criações que compõem a individualidade de cada um com a coletividade vivida em toda e qualquer sociedade. São atributos de uma técnica aprendida por instrução formal ou informal – e o importante é que são aprendidas.

Da mesma forma, quando o Castor constrói uma represa, como podemos ver na ilustração da figura 5, ele está impulsionado por sua genética, mais precisamente pela filogenia. Não existe uma racionalidade em construir represas para o aluguel ou venda; não se está pensando se sua sociedade de castor vai transformar represas em usinas elétricas para a indústria ou desviar a água para a lavoura de castor. O que é chamado de inumano, ou inatural, origina-se da capacidade humana de dar significação – capacidade que pode fazer com que nos distancie de nossas próprias criações. O sentido de uma represa não está em represar águas por um impulso interno, mas nos fins humanos que ela serve: energia, irrigação, controle de cheias, lazer – fins que vão além da mera barragem de um rio.

⁶⁰ F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Fazer animal e fazer humano*. Imagem digital gerada por Gemini (Google) sob comando dos autores. 10 de junho de 2026. Chat privado.

Ao contrário da represa do castor, quando humanos constroem represas, os sentidos são acionados e as avaliações devem partir do lógico, do cognitivo e do prático. É preciso considerar os impactos ambientais que possam ser causados – como no caso da usina Belo Monte.⁶¹ Nesses casos, as operações se invertem: a racionalidade passa a se orientar pela sensibilidade, pelo sensível.

Figura 5: O inumano e inatural: sistemas naturais e sistemas técnicos.



Fonte: Adaptação feita pelos autores com auxílio de IA⁶².

A racionalidade envolvida vai levar em consideração tudo que possa ser afetado, como, por exemplo, o joão-de-barro e o próprio castor (figura 5). Ao longo do tempo, construindo represas, aprendemos, por várias disciplinas ou áreas das ciências, que elas transformam os ambientes e acabam com *habitats* naturais. Esse fator envolve tanto as cognições quanto as emoções, nos faz sensíveis ao mesmo tempo que práticos. Nos faz pensar que podemos afetar o mundo natural e que isso pode diminuir a quantidade de joões-de-barro ou de castores.

Sendo assim, quando nossa capacidade de adaptar o mundo às nossas necessidades, como no caso da represa, é alienada, estamos deixando de usar qualquer técnica de forma sustentável. Mesmo que esta solução técnica seja aplicada com todos os processos burocráticos, mesmo assim seremos levados à construção de algo baseado em noções subjetivas, que desconsideram os reais – veja o exemplo da represa Belo Monte citado acima.

Da mesma forma que a técnica deve ser apresentada como parte da condição humana, devemos compreender que nossas emoções fazem parte do processo evolutivo (*high touch*). Mesmo a emoção mais básica é organizada pela cultura e por seus dispositivos de coerção e de elaboração. Sendo assim, as emoções humanas, diferentemente dos demais animais, são orientadas por algum tipo de aprendizagem social – em uma orientação de caráter.⁶³

⁶¹L. M. Freire, J. S. de Lima e E. V. da Silva, “Belo Monte: fatos e impactos envolvidos na implantação da usina hidrelétrica na região Amazônica Paraense,” *Sociedade & Natureza* 30, no. 3 (2018): 18–41, <https://doi.org/10.14393/SN-v30n3-2018-2>; F. Mateus, “O legado destrutivo das hidrelétricas: projeto de 12 anos analisou efeitos socioeconômicos e ambientais de usinas na Amazônia,” *Jornal da Unicamp*, 3 nov. 2025, <https://jornal.unicamp.br/edicao/735/o-legado-destrutivo-das-hidreletricas/>.

⁶²F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *O inumano e inatural: manifestação ontológica e a responsabilidade ética*. Imagem digital gerada por Gemini (Google) sob comando dos autores. 10 de junho de 2026. Chat privado.

⁶³Erich Fromm, *Anatomia da destrutividade humana*, 2. ed. (Rio de Janeiro: Guanabara, 1987); Erich Fromm, *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics* (New York: Farrar and Rinehart, 1947); F. Rodrigues, V. Folmer e C. M. Rosa, “Caráter Positivo: A Integração das Orientações Produtivas e Forças de Caráter de Fromm,” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–35, <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779585644>.

Assim como uma tecnologia (*high tech*) não deve ser apresentada como algo externo, as funções que as emoções desempenham também não devem ser identificadas como meramente naturais no humano (*high touch*). Simondon nos adverte que “Uma criança deve saber o que é autorregulação ou reação positiva, assim como conhece teoremas de matemática”.⁶⁴ Caso contrário, continuaremos acreditando que nossas ações técnicas são inumanas – em nossa proposta, não naturais – e que as ações emocionais, mesmo aquelas que nos prejudicam, são o que nos torna humanos.

A descoberta da intencionalidade como uma técnica de escolha entre o que é e o que não é importante, em determinada cultura, é um processo perceptivo. Essa percepção possibilitou criar estratégias que funcionassem para uma melhor organização dos espaços. Esse marco determinou a separação entre os primos chimpanzés e *Homo sapiens*, em que:

1. **A intencionalidade se tornou um filtro cultural:** a intencionalidade não é um ato mental abstrato, mas uma operação técnica de distinção e relevância. É a capacidade do hominídeo de olhar para o mundo e separar o que é importante do que não é, com base em critérios que já são culturais;
2. **A organização espacial tornou-se cada vez mais estratégica:** a partir dessa triagem perceptual (saber o que importa), o humano cria estratégias e ferramentas para modificar e reorganizar o ambiente natural, transformando-o em um espaço humano (antinatural/cultural). A técnica, portanto, realiza-se na ordenação do espaço para a sobrevivência e a convivência.
3. **A sciência possibilitou a bifurcação evolutiva:** a emergência dessa intencionalidade técnica é o fator crucial de ruptura filogenética. A sciência técnica é, na sua raiz, o que nos faz humanos (figura 6).

Figura 6: Sciência: Biologia (Instinto/DNA) e técnica (Racionalidade/Aprendizagem)



Fonte: Adaptação feita pelos autores com auxílio de IA⁶⁵.

Para Ellul, a técnica é mais que as máquinas; para Simondon, as máquinas são parte da técnica, contudo, está presente em todas as coisas humanas.⁶⁶ A diferença de leitura entre Ellul e

⁶⁴ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018), 35.

⁶⁵ F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Sciência*. Imagem digital gerada por Gemini (Google) sob comando dos autores. 10 de junho de 2026. Chat privado

⁶⁶ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008); Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018).

Simondon é a forma de interpretação, em que, para o primeiro, a técnica nos faria inumanos e, para o segundo, a técnica faz parte do humano.

2.2 O cuidado de si e as técnicas do corpo

Ao construirmos dispositivos de convivência e de coerção, produzimos técnicas de controle.⁶⁷ Aquilo que Foucault chamou de técnica eram, na realidade, alertas feitos por Platão em Fédon. A possibilidade do uso da linguagem muda tudo, faz com que toda a organização possa ser feita por meio de representação. Uma palavra pode significar um ou vários objetos; uma linha no chão pode significar uma fronteira.

Assim, o ensino se tornou uma forma intencional de técnica de cuidado de si, que se expressa em uma narrativa, como nesta passagem: “[...] toda preocupação pessoal foi reduzida à forma de conhecimento e autoconhecimento, encontramos muitos vestígios dessas técnicas. Como, por exemplo, [...] da concentração da alma”.⁶⁸ Essas técnicas não são externas ao humano; são intencionalmente pensadas para a coerção do corpo, para o controle dos impulsos e das emoções.

Quando Simondon nos diz que a autorregulação é algo a ser aprendido, como uma técnica, retira deste atributo humano o foco sobre os aspectos apenas biológicos. O humano, desta forma, é um ser técnico, no sentido de que necessita aprender a ser humano. A linguagem que organizou os espaços pode transformar a guerra em um jogo, e isso é uma técnica possível pela condição humana.

A coerção, como aparato técnico, é um dispositivo que pode ser concreto, como as leis, mas também altamente simbólico e apreendido pela cultura, como uma placa de “Pare”. No caso das leis, existe uma coerção real em que, quando não obedecida a regra, sofre-se um castigo. Já, no caso da placa de “Pare”, não necessariamente, mesmo que haja multa – o castigo –, uma placa de pare está ali para nos lembrar do risco que há em avançar naquela rua sem parar. Não hesitamos em parar imediatamente; quando chegamos a determinada esquina, paramos e olhamos para os lados.

Não se trata de uma “violência”, mas de um dispositivo técnico-cultural de elaboração. Sem os dispositivos de coerção da cultura, as emoções humanas seriam puramente biológicas e imprevisíveis – reduzidas ao nível do instinto (inumano ou puramente animal). A coerção social fornece a forma pela qual o sujeito aprende a se autorregular, permitindo que se saia do automatismo do impulso e atinja o controle consciente – o estado ótimo de fluxo.

Sendo assim, como podemos ver na ilustração da figura 7 no campo da representação, quando transformamos a guerra em jogo, estamos, de certa forma, representando a vitória de um país sobre outro – como nas Olimpíadas, Copas do Mundo ou *Grand Slam*. Ao representar algo concreto por algo abstrato – o *high touch* –, estamos transformando o mundo físico – *high tech* – em um mundo virtual. São formas técnicas interdependentes que se estruturam pela nossa capacidade subjetiva de elaborar um número grande de informações.

⁶⁷ Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*, 1. ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011).

⁶⁸ Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*, 1. ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011), 62.

Figura 7: Ação concreta e representação simbólica



Fonte: Adaptação feita pelos autores com auxílio de IA⁶⁹.

As técnicas que nos possibilitam viver mais e nos comunicar com maior facilidade também nos transformaram e à nossa cultura. Entretanto, as questões humanas estão aí há pelo menos dois mil anos. Foucault vai nessa direção quando afirma que as técnicas utilizadas por Platão “[...] viriam a se tornar a grande cultura do eu nos tempos helenísticos e romanos”.⁷⁰

O mesmo autor aponta que aquilo que tomamos como propósito no “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) nada mais é que um alerta no portal de Delfos:

“[...] no momento em que você fizer perguntas ao oráculo, examine bem em si mesmo o que vai fazer, o que quer perguntar; e, como você deve reduzir o número de perguntas o máximo possível e não fazer muitas perguntas, preste atenção ao que precisa saber em si mesmo. Se você tem uma pergunta, pense bem antes de perguntar.”⁷¹

Essa talvez seja a nossa maior ignorância a respeito do nosso próprio funcionamento. Acreditamos que somos naturais e que tudo o que criamos é contra a natureza humana. Porém, pela própria passagem do *gnôthi seautón*, temos a impressão de que, de fato, a senciência é uma capacidade recomendada, e conhecer a si mesmo, algo que devemos trabalhar.

A senciência assume aqui um significado técnico e filosófico: é a capacidade humana de perceber, discernir e autorregular as próprias ações e emoções, apresentando-se em três níveis:

- 1. Filtro e Intencionalidade:** é a capacidade que permitiu romper com o automatismo biológico. Em vez de apenas reagir ao ambiente, o humano usa a senciência para olhar o mundo, destacar o que importa e planejar a ação – o *legein* de Castoriadis.⁷²
- 2. Consciência no estado ótimo de fluxo:** é o oposto da alienação da máquina. É a senciência que permite ao artista ou ao maestro executar uma técnica de forma tão

⁶⁹ F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Ação concreta e representação simbólica*. AI-generated infographic. Created with OpenAI ChatGPT and DALL·E, 2026.

⁷⁰ Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*, 1. ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011), 63.

⁷¹ Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*, 1. ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011), 18.

⁷² Cornelius Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007).

incorporada que o gesto parece automático, mas permanece sob total controle e percepção consciente⁷³.

3. **Auto-organização:** é a senciência aplicada sobre si mesmo. As emoções e o autoconhecimento (*gnôthi seautón*) não são instintos naturais; exigem o trabalho da senciência para dominar os impulsos e governar o próprio corpo – “conhece-te a ti mesmo” no portal de Delfos.⁷⁴

O argumento desenvolvido até aqui não se trata de fetichizar a técnica ou reificar o humano, mas de trazer para a discussão o ponto central da interpretação da técnica como sendo desumanizadora, não humana ou inumana. O que se propõe é demonstrar que a humanização do mundo consiste em uma reinvenção do status do natural no humano, observando que existe uma biologia altamente dependente da técnica; dito isso, somos seres artificiais.

2.3 Mundo Hiperlinguístico: o Lugar da Escola no Mundo da Técnica

A internet das coisas, os algoritmos e os espaços invadidos pela tecnologia da informação nos causam, à primeira vista, a mesma impressão descrita por Ellul e Fromm: a de que rumamos para o frio e o sombrio das máquinas.⁷⁵ Entretanto, desde a primeira fogueira, as coisas já não são como eram. O mundo natural foi cedendo espaço para o território do metal torcido, dos rios desviados, das ilhas artificiais e, fundamentalmente, do mundo humano.⁷⁶

A linguagem, desenvolvida para fins de organização e comunicação, tornou-se o advento da instantaneidade. O que antes operava como mediação entre o pensamento, o sentimento, a intuição e a percepção exigem, agora, a separação teórica entre os conceitos de instantâneo e imediato, que passam a figurar como categorias distintas. É possível receber instantaneamente uma palavra de carinho; porém, o abraço que acompanha essa mensagem não pode ser mediatizado. A partir disso, o imediato assume um valor ontológico diferente do instantâneo. A escola, portanto, não deve lutar contra o instantâneo da técnica e da informação veloz, mas precisa salvaguardar o espaço do imediato: o lugar da presença, do afeto e da senciência.⁷⁷

Marshall McLuhan postulou que cada tecnologia engendra novas formas de percepção, transcendendo a mera instrumentalidade.⁷⁸ A simultaneidade do “mundo elétrico”, ao evoluir para a hiperconexão digital, consolidou a instantaneidade como herança estruturante da

⁷³ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018); Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade*, trad. Cássio de Andrade Leite, 1. ed. (Rio de Janeiro: Objetiva, 2020).

⁷⁴ Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*, 1. ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011).

⁷⁵ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008); Erich Fromm, *Anatomia da destrutividade humana*, 2. ed. (Rio de Janeiro: Guanabara, 1987).

⁷⁶ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018); Yanis Varoufakis, *Tecnofeudalismo: O que matou o capitalismo* (São Paulo: Planeta do Brasil, 2025).

⁷⁷ M. J. Silva, C. D. O. Felcher e V. Folmer, “Contribuições da Educação 5.0 no processo formativo dos indivíduos e da sociedade: Uma revisão integrativa de literatura,” *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 21 (2024): 1–34, <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210023>.

⁷⁸ Marshall McLuhan, *Os meios de comunicação como extensões do homem*, trad. D. Pignatari (São Paulo: Cultrix, 1964).

contemporaneidade.⁷⁹ Todavia, o cenário atual supera a premissa do meio como mensagem: a antecipação algorítmica de demandas transformou o receptor, que agora atua simultaneamente como meio e mensagem. Nessa lógica, a subjetividade é capturada por sistemas que precedem o desejo, reconfigurando a ontogênese humana em função da disponibilidade informacional contínua.

O usuário, ao fornecer dados que transcendem a esfera pessoal, transforma-se no próprio veículo pelo qual a informação é processada e testada. Nesta dinâmica de retroalimentação, o indivíduo é simultaneamente processador e produto, alimentando um sistema que se aperfeiçoa por meio da exploração de sua própria atividade digital. A convergência entre emissor, receptor e mensagem permite que algoritmos não apenas respondam à rapidez das redes, mas antecipem necessidades com assertividade preditiva, convertendo padrões de comportamento em métricas de consumo.

Este ecossistema técnico não visa o bem-estar subjetivo, mas a indução do uso irracional mediado por evocações afetivas. O engajamento, sob o slogan da liberdade na “palma da mão”, converte-se em aprisionamento algorítmico, no qual o sujeito torna-se refém de suas próprias inclinações e afetos. A hiperconectividade estabelece uma urgência de presença permanente, transformando o acesso à informação em um acesso compulsivo ao mercado digital.⁸⁰

Sob a ótica de Feenberg, a economia digital opera como um domínio extrapolítico que oculta sua natureza predatória.⁸¹ A mineração de dados estrutura-se em duas frentes: uma voluntária, na qual o consumidor assume a condição de mercadoria, e outra involuntária, mediante a extração ubíqua de metadados por sensores e registros de navegação. Neste cenário, a máxima do Vale do Silício de que “os dados são o novo petróleo” ratifica a transição para um modelo de economia simbólica baseado na expropriação da experiência humana.⁸²

A extração de dados infiltra-se na cotidianidade por meio de dispositivos *smart* (figura 8). São aparelhos que estabelecem uma vigilância onipresente que abrange desde o ciclo circadiano até o consumo midiático. Este modelo de negócio baseia-se na antecipação da intenção,⁸³ mapeando necessidades latentes – como diagnósticos de saúde ou estados gestacionais – antes mesmo de sua percepção consciente pelo sujeito.⁸⁴

Como podemos observar na Figura 8, dispositivos como *smartwatches*, ao monitorarem variáveis cardiorrespiratórias e padrões de sono, convertem indicadores biológicos em métricas preditivas de adoecimento. Sob o verniz de uma tecnologia neutra, esses sistemas moldam comportamentos ao direcionar o usuário a nichos de consumo estratificados. Contudo – e este é um ponto central –, tal dinâmica, que parece confirmar a máxima elluliana da autonomia da

⁷⁹ Flávio Rodrigues, *Nervuras: Interação/comunicação e os processos resilientes* (Santa Maria: Ed. ITPOH, 2017).

⁸⁰ F. R. Sokolowski, B. C. Lopes e A. Gutierrez, “Dependência de internet e relação com distúrbios mentais em adolescentes,” *Debates em Psiquiatria* 15 (2025): 1–25, <https://revistardp.org.br/revista/article/view/1414>.

⁸¹ . Andrew Feenberg, *A polêmica: Educação online e o futuro da universidade*, trad. M. Mourning (2017), <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>.

⁸² R. J. Cano, “Roomba, o aspirador de pó espião,” *El País*, 27 jul. 2017, https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/26/tecnologia/1501047333_849632.html.

⁸³ Jonathan Haidt, *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*, trad. L. Azevedo (Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2024).

⁸⁴ Charles Duhigg, *O poder do hábito: Porque fazemos o que fazemos na vida e nos negócios* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2012).

técnica, permanece, na verdade, sob o controle de técnicos, isto é, de seres humanos que operam e direcionam a técnica. O que está em jogo, portanto, não é a técnica em si, mas o *uso* que dela se faz: a informação biológica é transformada em mercadoria, e o cuidado de si converte-se em um artigo de estilo de vida – uma mercadoria.

Figura 8: Mineração de dados e os dispositivos *smart*.



Fonte: Adaptação feita pelos autores com auxílio de IA⁸⁵.

O transbordamento informacional contemporâneo guarda analogia com as crises de poluição visual urbana do início do século XXI.⁸⁶ Todavia, a poluição atual é internalizada: reside nos dispositivos móveis que colonizam espaços de intimidade, como salas de jantar e dormitórios (figura 8). Esse excesso de conectividade e a pressão por consumo disruptivo culminam em patologias da atenção, como o *brain rot*, evidenciando o colapso da subjetividade frente à saturação digital.

A sobrecarga de informação e as estratégias de engajamento, projetadas para maximizar o tempo de conexão, constituem uma nova forma de dependência digital.⁸⁷ Paralelamente, a nomofobia (*No Mobile Phobia*) emerge como uma patologia da hiperconexão, gerando estados de ansiedade e insegurança diante da interrupção da comunicação mediada pelo *smartphone*.⁸⁸

Neste cenário, os conceitos de democracia e liberdade são ressignificados para legitimar um modelo de negócio baseado na expropriação de dados. A gratuidade das plataformas oculta a

⁸⁵ F. Rodrigues; M.F. Rodrigues; V. Folmer, *Mineração de dados e os dispositivos smart*, AI-generated infographic. Created with OpenAI ChatGPT and DALL-E, 2026.

⁸⁶ São Paulo (Município), Secretaria Especial de Comunicação, “Combate à poluição visual muda a cara de São Paulo” (São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 30 jan. 2007), <https://prefeitura.sp.gov.br/web/comunicacao/w/noticias/129400>.

⁸⁷ F. R. Sokolowski, B. C. Lopes e A. Gutierrez, “Dependência de internet e relação com distúrbios mentais em adolescentes,” *Debates em Psiquiatria* 15 (2025): 1–25, <https://revistardp.org.br/revista/article/view/1414>.

⁸⁸ P. R. Campos de Queiroz, V. R. Thomé Ferreira e V. S. de O. de Medeiros, “Nomofobia e sintomas depressivos, de estresse e de ansiedade: Estudo comparativo e correlacional,” *Revista de Psicologia* 33, no. 2 (2024): 15–25, <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2024.72621>.

perda da privacidade e a submissão das normas sociais às diretrizes das *Big Techs*. Como observa Feenberg, a menos que a democracia seja estendida aos domínios tecnicamente mediados da vida social, a participação murchará e as instituições livres desaparecerão sob a égide de uma racionalidade predatória.⁸⁹

As vulnerabilidades sistêmicas das democracias contemporâneas e a emergência de uma “geração ansiosa”,⁹⁰ são sintomas de processos sociais complexos que convertem a urgência do consumo em fonte de adoecimento. Tais manifestações não representam desvios individuais, mas expressões psíquicas de uma técnica orientada estritamente pela mineração de dados. A falta de consciência do uso, a demonização da técnica e a falta de leitura ampla do mundo intensificam esse problema.⁹¹

Diante desse quadro, o ensino firma-se como a tecnologia de humanização (*high touch*) capaz de mediar a racionalidade técnica e restabelecer a capacidade crítica no ambiente escolar. A técnica se constitui no que há de mais intrínseco à condição humana; somos seres biologicamente marcados por uma “segunda natureza” artificial.⁹² Esta ontogênese é caracterizada por uma plasticidade cognitiva que nos torna permeáveis às nossas próprias criações.

No cenário atual, a informação transformou-se em commodity, e a linguagem opera agora como meio de extração de valor em uma economia simbólica predatória.⁹³ É nesse ponto que reside o paradoxo contemporâneo, em que aparelhos como *smartphone* provocam um estado de imersão que mimetiza o fluxo.⁹⁴ Sem uma intencionalidade consciente, o usuário submete-se ao dispositivo não por uma falha do objeto técnico em si, mas por ignorar sua essência.

Como adverte Simondon, a alienação contemporânea não é causada pela máquina, mas pelo desconhecimento de sua natureza.⁹⁵ Sem a devida cultura técnica, o aparelho é tratado como um fetiche ou um escravo mágico, aprisionando a atenção humana em ciclos automáticos de gratificação. Nossa biologia, marcada por uma alta plasticidade cognitiva, é movida pela busca incessante por novidades, e isso nos aprisiona na busca por novidades constantes.

Os algoritmos capitalizam essa necessidade, gerando ciclos de gratificação repetitivos que mimetizam impulsos biológicos fundamentais. Nesse processo, o tempo de imersão torna-se irrecuperável, e o sujeito perde a percepção de alteridade. A crise da atenção revela, portanto, que a técnica sem consciência não apenas estende o corpo, mas reconfigura os ritmos biológicos em função de uma racionalidade artificial orientada pelo engajamento constante.

A ciência da educação permite redefinir a tecnologia como um processo intrínseco de humanização. No espaço do ensino (*docens*), a identidade profissional transmuta-se na figura

⁸⁹ Andrew Feenberg, *A polêmica: Educação online e o futuro da universidade*, trad. M. Mourning (2017), <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>.

⁹⁰ Feenberg, *A polêmica*; Jonathan Haidt, *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*, trad. L. Azevedo (Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2024).

⁹¹ Paulo Freire, *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (São Paulo: Cortez, 2017).

⁹² Erich Fromm, *Rever Freud: Por uma outra abordagem em psicanálise* (São Paulo: Loyola, 2013).

⁹³ Yanis Varoufakis, *Tecnofeudalismo: O que matou o capitalismo* (São Paulo: Planeta do Brasil, 2025).

⁹⁴ Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade*, trad. Cássio de Andrade Leite, 1. ed. (Rio de Janeiro: Objetiva, 2020).

⁹⁵ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018).

do especialista dos processos de humanização – seja este de formação matemática, médica ou engenharia. Aquele que assume a docência como técnica primordial de mediação entre o construído social-historicamente se torna um técnico – aqui compreendido como o portador da cultura técnica simondoniana, distinto do mero especialista utilitário. Este técnico, além de se constituir por uma formação inicial, expressa-se por uma orientação de caráter docente.⁹⁶

Esta técnica mediadora não se opõe ao humano; constitui-se como instrumental necessário para a sobrevivência e a significação frente à hostilidade do mundo. O alcance do estado de fluxo em atividades de alta complexidade não é espontâneo. Esse instrumental é fruto do rigor e de uma instrução que orienta a plasticidade cognitiva para a excelência.

A atenção contemporânea é disputada por mecanismos de expectativa que operam como motores de cooptação. Diferente do interesse genuíno, a expectativa por novidade – processada em fragmentos efêmeros – gera um estado de satisfação autorreferenciada que aprisiona o sujeito em um fluxo vazio. O diferencial da humanização reside justamente na capacidade de mediar conscientemente esses impulsos, orientando à vontade para além do biológico imediato.

A importância da escola como espaço de humanização ganha relevo ao considerar que o amadurecimento neurobiológico se estende até os 25 anos.⁹⁷ O período de maior plasticidade cerebral ocorre sob a égide das experiências acadêmicas, dos 6 aos 22 anos de idade. O isolamento ou a mera proibição do *smartphone* nesse estágio não resolve a dependência; ao contrário, reproduz o isolamento ambiental que, em estudos clássicos de comportamento,⁹⁸ provou ser o principal catalisador de processos aditivos.

Sendo assim, a resposta da escola ao mundo hiperlinguístico consiste em reintroduzir a lógica do uso da técnica como prática de ensino na “leitura do texto e a leitura do contexto”.⁹⁹ E, por conseguinte, na compreensão da gênese e no funcionamento desses dispositivos, operando a transição do automatismo técnico para a autorregulação consciente produzida no ensino. A técnica, portanto, não deve ser excluída, mas integrada à condição humana, partindo não do consumo de altas tecnologias, mas da compreensão de nossa própria interdependência racional.

3. Hannah Arendt: *Labor*, Trabalho e ação

A análise da técnica como constitutiva do humano – proposta por Simondon e retomada neste ensaio – não prescinde de uma distinção fundamental, frequentemente apagada pela modernidade: a diferença entre labor, trabalho e ação. É Hannah Arendt quem, em *A Condição Humana*,¹⁰⁰ oferece a fundamentação conceitual mais precisa para essa discriminação, cuja relevância se torna aguda quando confrontamos a economia digital e a mineração predatória de dados.

⁹⁶ F. Rodrigues, M. Rosa e V. Folmer, “Docens: O Ensino Como Tecnologia de Humanização na Orientação Docente do Caráter Social,” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–45, <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779559277>.

⁹⁷ Arain, M., M. Haque, L. Johal, P. Mathur, W. Nel, A. Rais, R. Sandhu, and S. Sharma. “Maturation of the Adolescent Brain.” *Neuropsychiatric Disease and Treatment* 9 (2013): 449–461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>.

⁹⁸ (Alexander, B. K. “Dependência dos opiáceos: Rat-park revisitado.” [s.d.]. <https://www.observatoriodasadoes.com.br/observatorio-das-adicoes/pdf/Bruce-versao-final.pdf>.

⁹⁹ Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. (São Paulo: Cortez, 2017).

¹⁰⁰ Hannah Arendt, *A Condição Humana*, 10. ed. (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

Arendt define três atividades como basilares da *vita activa*:

1. **Labor:** vinculado ao ciclo biológico e às necessidades vitais. É repetitivo, orientado à sobrevivência e ao consumo imediato. Nada acrescenta ao mundo artificial; sua produtividade, quando existe, limita-se à reprodução da vida.
2. **Trabalho:** atividade do *homo faber*, que fabrica objetos duráveis e constrói um mundo artificial. Confere estabilidade e permanência à experiência humana, ultrapassando a existência individual.
3. **Ação:** ocorre diretamente entre os humanos, sem mediação de objetos. É o núcleo da política, da liberdade e da pluralidade. Realiza-se na esfera pública, no encontro com o outro, e não pode ser reduzida a meios e fins.

No subcapítulo “Os instrumentos e o *Animal Laborans*”, Arendt identifica uma inversão decisiva: os instrumentos – inicialmente extensões do *homo faber* – passam, na modernidade, a impor sua própria lógica. O trabalhador ajusta seu corpo ao ritmo da máquina. O *animal laborans* não apenas domina a sociedade como redefine o modo de existência humana, subordinando todas as atividades à repetição rítmica e automática do consumo.

Tal crítica dialoga diretamente com o diagnóstico de Ellul sobre o risco de autonomia da técnica.¹⁰¹ Ambos os autores detectam a mesma tendência: a eficácia, torna-se valor absoluto e o humano passa a funcionar como um componente do sistema produtivo. Contudo, em Arendt podemos compreender por outra visão o porquê a escola – defendida neste artigo como *high touch* por excelência – não pode se limitar a formar para o *labor* ou para o consumo imediato.

Supondo que o mundo hiperlinguístico descrito na seção anterior transforma a atenção em *commodity* e o usuário em mercadoria, estamos diante de um triunfo do *animal laborans*. Visto que, os dispositivos digitais, projetados para o engajamento contínuo e o consumo de fragmentos informacionais, dissolvem a durabilidade do mundo. O *brain rot* e a nomofobia são patologias dessa vitória do labor sobre o trabalho e a ação.

A contribuição arendtiana para a presente análise pode ser sintetizada em três pontos:

1. **A escola pode resgatar a ação:** entendendo que o ensino não poderia ser reduzido à reprodução de competências para o mercado ou à adaptação de algoritmos. A verdadeira humanização (*high touch*) exige espaços onde se manifeste a pluralidade, o discurso e a iniciativa – aquilo que Arendt chama de esfera pública em miniatura.¹⁰²
2. **O *high tech* pode servir como construção de mundo, não ao consumo imediato:** os dispositivos técnicos, sob a perspectiva do *homo faber*, são instrumentos para produzir objetos duráveis e significados coletivos. Quando a lógica do labor se universaliza, o mundo reduz-se a um meio descartável a serviço do processo vital – e a técnica, antes expressão da condição humana, converte-se em mecanismo de desumanização.
3. **A autorregulação não é apenas controle cognitivo, mas reintegração da ação:** Simondon explica que a alienação decorre do desconhecimento da máquina.¹⁰³ Arendt acrescenta que a perda de autonomia é, antes de tudo, perda da capacidade de agir em concerto com outros. A educação para a técnica deve, portanto, incluir o

¹⁰¹ Jacques Ellul, *A técnica: Ou o desafio do século* (Paris: Economica, 2008).

¹⁰² Hannah Arendt, *A Condição Humana*, 10. ed. (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

¹⁰³ Gilbert Simondon, *El modo de existencia de los objetos técnicos*, trad. M. Martínez e P. Rodríguez (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018).

exercício deliberativo, o debate sobre fins e a construção coletiva de critérios, elementos que nenhum algoritmo poderia prever.

Dessa forma, entende-se que enquanto Ellul alerta para o risco de autonomia e Simonon defende a cultura da técnica. Arendt nos lembra que o humano se define pela pluralidade e pela ação, em que a *téchne* é uma de suas faces. Tais dimensões que a escola, como espaço público privilegiado, pode e tem o dever de preservar e cultivar.

Considerações Finais

Neste artigo, abordamos a universalidade da técnica e a eficácia, usando o conceito de *high tech* e *high touch* de Naisbitt, Naisbitt e Phillips. Além disso, discutimos a transformação do meio natural em oposição à ideia de destruição, a qual costuma ser erroneamente o foco das interpretações. Ao demonizarmos a técnica, retiramo-nos da responsabilidade de nossas ações e afirmamos, falsamente, que ela é neutra – nem boa, nem má.

Do mesmo modo, ao recriarmos a técnica e colocá-la em um lugar que é nosso, o da tomada de decisão, reconstruímos a própria ideia do humano/inumano. Na realidade, embora sejamos seres biológicos, nossas decisões são, não naturais, são técnicas. O que é chamado de inumano, portanto, nada mais é do que o inatural; sendo assim, o humano define-se como um animal da *téchne*, da arte, da artificialidade.

Embora compreendamos a complexidade deste tema e reconheçamos a dificuldade de articular esses referenciais, entendemos que, sem essa convergência teórica, se tornaria difícil expor a tese que vem sendo amadurecida em nossos trabalhos anteriores. A *téchne* defendida aqui nada mais é que o ensino demonstrado de forma prática: uma ciência que possui suas variadas ramificações para atender a múltiplas disciplinas.

Dessa maneira, as implicações pedagógicas dessa abordagem serão analisadas em estudos futuros em desenvolvimento pelo nosso grupo, junto a escolas das redes públicas. Nessas pesquisas, serão investigados métodos baseados na universalidade e na democratização do acesso à educação – na perspectiva da Educação Inclusiva; também serão desenvolvidas atividades que visem: estruturar as competências socioemocionais necessárias para o trabalho cooperativo; promover as habilidades individuais para a resolução de problemas mal estruturados em grupo; e expandir a capacidade de pesquisa como método de ensino.

Assim sendo, a aplicação prática dos conceitos de *high tech* e *high touch* se trata de uma tomada de consciência de como estamos implicados à *téchne*. Pois a alienação inicia quando não conseguimos articular o avanço tecnológico e a sustentabilidade. Deixamos de perceber nossa real condição, em que, ao destruir, estamos na verdade inviabilizando a nossa espécie, mesmo que coloquemos a responsabilidade na técnica.

Também refletimos sobre o automatismo da escolha e a linguagem. Esse automatismo está na divisão simbólica dos privilégios, em que 1% detém os meios de produção e faz as escolhas, e isso não tem a ver com a técnica, mas se faz uso das técnicas. Nesse sentido, a nossa capacidade de refletir sobre a técnica deve ser estimulada e ser parte do currículo escolar. Não de uma disciplina, mas dos processos educativos, em que o *uso* das técnicas e das máquinas é parte integrante e “natural” (condição humana) dos espaços educativos.

Desta forma, a linguagem que possibilitou as constantes transformações dos espaços não é algo autônomo. A linguagem não toma decisão sobre qual vocábulo usar, mas são os sujeitos que a criam e a recriam e, nesse processo, a transformam. É esse o ponto principal da técnica: que os ambientes naturais e a biologia humana, que é natural, vão ser transformados ou, dependendo do nível de alienação, destruídos. Sendo assim, uma metodologia que vise à consciência do uso da *téchne* deveria pautar-se pelo reconhecimento de que ela envolve desde a gramática até as soluções éticas.

Pontuamos ao longo deste estudo que a dimensão humana se constitui pela técnica, e isso não é algo irrelevante. Excluir a subjetividade é retirar da análise aquilo que os adeptos do “inumano” chamam de “natureza humana”, que são as emoções. Diferente dessas concepções, interpretamos as emoções como processos indissociáveis da elaboração simbólica, da racionalidade e da cognição. Os afetos, portanto, realizam-se nas vidas dos sujeitos sociais-históricos imersos na cultura, cujo a biologia – o corpo vivo – atua como o suporte dessa plasticidade.

A história não nos apreende, não nos conduz de forma irrefletida, mas tomamos decisões a partir daquilo que é conhecido. Nosso referencial, assim como nas ciências, determina algumas escolhas; no entanto, temos a liberdade de usar nossa percepção, que sempre está ligada ao presente. Vamos optar por aquilo que nos favorece intencionalmente, e isso se dá pelo nosso amadurecimento, não pela transferência de responsabilidade.

A escolha entre o mais eficaz e a liberdade de escolha é colocada por Ellul como sendo perdida pela técnica, contudo, vemos aqui pelo prisma da excelência, que é reflexiva e necessita de uma racionalidade. Entretanto, são processos evolutivos que se atualizam pelo momento atual, isto é, pela época em que tais sujeitos vivem. Essa determinação histórica não se trata de perda da liberdade. O ser humano não escolhe a língua pela qual será educado, mas, ao crescer, pode estar consciente dos limites de sua língua e de sua cultura.

Nossa leitura se opõe ao pensamento de que a técnica evolui de forma puramente causal, sem sofrer interferência humana; portanto, não são as técnicas que se combinam sozinhas, é o humano que combina as técnicas. Uma técnica criada para determinado fim pode, pela percepção e astúcia do sujeito, ser usada para outro fim, produzindo outro resultado. A possibilidade de disrupção está ligada ao acúmulo de técnicas que se constituem em outras técnicas totalmente novas. Isso não dá à técnica uma vida autônoma; é necessário que o humano perceba a disrupção. A técnica apenas pode sinalizar, mas é o humano que julga o que é o mais eficiente.

Equivocadamente, transfere-se para a técnica a responsabilidade pelas escolhas humanas. Da mesma forma que se delega o amanhã às crianças sob o clichê de que “o futuro a elas pertence”, atribui-se às máquinas a agência pela destruição do mundo. Esse erro homólogo – responsabilizar a infância pelo porvir e o aparato técnico pela devastação – opera como uma estratégia de desresponsabilização dos tomadores de decisão. Ao exilar a culpa no objeto e a solução no amanhã, o sujeito destitui-se de sua agência e retira-se do único território de intervenção possível: o presente.

A escola, nesse contexto, é a única que pode, de forma efetiva, reconciliar a técnica (*high tech*) ao humano (*high touch*). O desenvolvimento técnico do humano chegou a um ponto em que, sem instruções efetivas, podemos intensificar a separação entre o humano e sua práxis – sujeito da técnica. É precisamente nessa recuperação do presente que se legitima a urgência da escola.

O mundo hiperlinguístico, portanto, necessita de muitos instrumentos técnicos para que se possa fazer a leitura do momento atual. Ferramentas criadas ao longo dos processos civilizatórios que não estão em outro lugar senão na escola. Dispositivos sociais estes que não são outra coisa senão as disciplinas – História, Geografia, Línguas, Matemática, Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia etc. – que já são garantidas pelos currículos escolares, bastando agora reposicionar a sua legitimidade.

Bibliografia

- Alexander, B. K. “Dependência dos opiáceos: Rat-park revisitado.” [s.d.]. <https://www.observatoriodasadicoes.com.br/observatorio-das-adicoes/pdf/Bruce-versao-final.pdf>.
- Arain, M., M. Haque, L. Johal, P. Mathur, W. Nel, A. Rais, R. Sandhu, and S. Sharma. “Maturation of the Adolescent Brain.” *Neuropsychiatric Disease and Treatment* 9 (2013): 449–461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>.
- Arendt, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- Brasil. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. *Diário Oficial da União*, 13 jan. 2025.
- Campos de Queiroz, P. R., V. R. Thomé Ferreira, and V. S. de O. de Medeiros. “Nomofobia e sintomas depressivos, de estresse e de ansiedade: Estudo comparativo e correlacional.” *Revista de Psicologia* 33, no. 2 (2024): 15–25. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2024.72621>.
- Cano, R. J. “Roomba, o aspirador de pó espião.” *El País*, 27 jul. 2017. https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/26/tecnologia/1501047333_849632.html.
- Castoriadis, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade*. Traduzido por Cássio de Andrade Leite. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.
- Duhigg, Charles. *O poder do hábito: Porque fazemos o que fazemos na vida e nos negócios*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- Erdoğan, H. A., R. Gündüz, and Y. Seçim. “The Use of Prehistoric Foods for Resilience in Heritage Tourism: A Case of Çatalhöyük, Turkey.” *Food Science and Technology* 42 (2022): e104321. <https://doi.org/10.1590/fst.104321>.
- Ellul, Jacques. *A técnica: Ou o desafio do século*. Paris: Economica, 2008.
- Feenberg, Andrew. *A polêmica: Educação online e o futuro da universidade*. Traduzido por M. Mourning. 2017. <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>.
- Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2017.
- Freire, L. M., J. S. de Lima, and E. V. da Silva. “Belo Monte: fatos e impactos envolvidos na implantação da usina hidrelétrica na região Amazônica Paraense.” *Sociedade & Natureza* 30, no. 3 (2018): 18–41. <https://doi.org/10.14393/SN-v30n3-2018-2>.
- Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Fromm, Erich. *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Farrar and Rinehart, 1947.
- Fromm, Erich. *Anatomia da destrutividade humana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- Fromm, Erich. *Rever Freud: Por uma outra abordagem em psicanálise*. São Paulo: Loyola, 2013.
- Google. *Gemini. AI language model*. Mountain View: Google, 2026. Accessed June 12, 2026. <https://gemini.google.com>.
- Goulart, A. da S., B. de L. Pinheiro, A. C. F. Salgueiro, D. O. G. de Souza, and V. Folmer. “Competências e habilidades para o futuro da educação: O que pensam os docentes.” *Aracê: Direitos Humanos em Revista* 7, no. 3 (2025). <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4322>.
- Griebler, G., A. C. Caurio, and V. Folmer. “Sociedade 5.0: Como as habilidades comportamentais colaboram para a formação de um novo ser humano.” *Contraponto: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação* 6, no. 9 (2025). <https://doi.org/10.21166/ctp.v6i9.5500>.
- Haidt, Jonathan. *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. Traduzido por L. Azevedo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2024.
- Mateus, F. “O legado destrutivo das hidrelétricas: projeto de 12 anos analisou efeitos socioeconômicos e ambientais de usinas na Amazônia.” *Jornal da Unicamp*, 3 nov. 2025. <https://jornal.unicamp.br/edicao/735/o-legado-destrutivo-das-hidreletricas/>.
- McLuhan, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Traduzido por D. Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.
- Mocellin, V. D. “A autonomia da técnica em Jacques Ellul.” *Guairacá Revista de Filosofia* 35, no. 2 (2019): 142–164. <https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/view/6266>.
- Neves, Walter Alves, Eliane Sabeika Rapchan, and Blumrich. *Origem do significado: Uma abordagem paleontropológica*. São Paulo: Cultura Didática, 2020.
- Naisbitt, John, Nana Naisbitt, and Douglas Phillips. *High tech, high touch: A tecnologia e a nossa busca por significado*. Traduzido por N. R. Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1999.
- OpenAI. *ChatGPT. Large language model*. San Francisco: OpenAI, 2026. Accessed June 12, 2026. <https://openai.com/chatgpt>.
- OpenAI. *DALL-E. AI image generation model*. San Francisco: OpenAI, 2026. Accessed June 12, 2026. <https://openai.com/dall-e>.
- Rodrigues, Flávio. *Nervuras: Interação/comunicação e os processos resilientes*. Santa Maria: Ed. ITPOH, 2017.
- Rodrigues, F., V. Folmer, and C. M. Rosa. “Caráter Positivo: A Integração das Orientações Produtivas e Forças de Caráter de Fromm.” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–35. <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779585644>.
- Rodrigues, F., M. Rosa, and V. Folmer. “Docens: O Ensino Como Tecnologia de Humanização na Orientação Docente do Caráter Social.” *Revista Tópicos* 4, no. 33 (2026): 1–45. <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779559277>.
- São Paulo (Município), Secretaria Especial de Comunicação. “Combate à poluição visual muda a cara de São Paulo.” São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 30 jan. 2007. <https://prefeitura.sp.gov.br/web/comunicacao/w/noticias/129400>.
- Silva, M. J., C. D. O. Felcher, and V. Folmer. “Contribuições da Educação 5.0 no processo formativo dos indivíduos e da sociedade: Uma revisão integrativa de literatura.” *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 21 (2024): 1–34. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210023>.

- Simondon, Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Traduzido por M. Martínez e P. Rodríguez. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- Sternberg, Robert J. *Adaptive Intelligence: Surviving and Thriving in Times of Uncertainty*. New York: Cambridge Press, 2021.
- Sokolowski, F. R., B. C. Lopes, and A. Gutierrez. “Dependência de internet e relação com distúrbios mentais em adolescentes.” *Debates em Psiquiatria* 15 (2025): 1–25. <https://revistardp.org.br/revista/article/view/1414>.
- Varoufakis, Yanis. *Tecnofeudalismo: O que matou o capitalismo*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

4.1.3 Manuscrito 3: Cartografias do invisível: a identificação das altas habilidades /superdotação nas políticas educacionais brasileiras



CARTOGRAFIAS DO INVISÍVEL: A CARTOGRAFIAS DO INVISÍVEL: CONTRADIÇÕES ENTRE A IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Flávio Rodrigues; Aline da Silva Goulart; Vanderlei Folmer



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n3p1958-1989>

Artigo recebido em 20 de Março e publicado em 25 de Maio de 2026

REVISÃO DE LITERATURA

RESUMO

O artigo "Cartografias do Invisível" analisa as contradições presentes nas políticas educacionais brasileiras voltadas às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com ênfase nas tensões entre as normativas da educação inclusiva e sua operacionalização no contexto escolar. A pesquisa, de caráter narrativo e histórico-documental, discute como a hegemonia do modelo biomédico e disputas ideológicas influenciaram os processos de identificação desses estudantes, resultando em lacunas estruturais e desafios à autonomia do saber pedagógico. Um ponto central da discussão é a Nota Técnica nº 04/2014, que orienta a desobrigatoriedade do laudo médico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, o estudo evidencia um paradoxo: embora a normativa proponha a desmedicalização da educação, o sistema Educacenso mantém campos obrigatórios que exigem a tipificação diagnóstica para o registro escolar e o repasse de recursos. Esse descompasso entre o "mapa" normativo e o "território" escolar produz tensões administrativas e dificuldades no acesso a direitos educacionais e assistenciais. O texto defende a valorização da avaliação pedagógica no processo de identificação das AH/SD e discute a necessidade de revisão dos critérios de cadastramento no Educacenso. Conclui-se que a superação da invisibilidade histórica das AH/SD exige maior articulação entre as políticas educacionais, os sistemas de registro e os processos intersetoriais de atendimento, garantindo uma educação comprometida com a equidade e o desenvolvimento de talentos.



CARTOGRAFIAS DO INVISÍVEL: A IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Flávio Rodrigues; Aline da Silva Goulart; Vanderlei Folmer

RESUMO

O artigo "Cartografias do Invisível" analisa o percurso histórico-crítico das políticas educacionais brasileiras voltadas às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A pesquisa demonstra como a hegemonia do modelo biomédico e disputas ideológicas influenciaram a identificação desses estudantes, resultando em lacunas estruturais e na submissão do saber pedagógico ao discurso clínico. Um ponto central da discussão é a Nota Técnica nº 04/2014, que orienta a desobrigatoriedade do laudo médico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, o estudo revela um paradoxo: embora a normativa busque desmedicalizar a educação, o sistema Educacenso mantém campos obrigatórios que exigem a tipificação diagnóstica para o registro e repasse de recursos. Esse descompasso entre o "mapa" normativo e o "território" escolar gera uma informalidade que prejudica o acesso dos estudantes a direitos básicos e benefícios assistenciais. O texto defende a autonomia da avaliação pedagógica e a adoção de modelos como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Conclui-se que a superação da invisibilidade histórica das AH/SD exige a reestruturação das plataformas de dados e o reconhecimento ético da diferença, garantindo uma educação comprometida com a equidade e o desenvolvimento pleno de talentos.

Palavras-chave: Dotação e talento; Políticas públicas; Educação inclusiva; Reconhecimento; Subnotificação

CARTOGRAPHIES OF THE INVISIBLE: THE IDENTIFICATION OF GIFTEDNESS IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT

The article "Cartographies of the Invisible" examines the historical-critical trajectory of Brazilian educational policies aimed at Giftedness. The study demonstrates how the hegemony of the biomedical model, alongside ideological disputes, has shaped the identification of these students, resulting in structural gaps and the subordination of pedagogical knowledge to clinical discourse. A central point of the discussion is Technical Note No. 04/2014, which establishes that a medical diagnosis is not mandatory for access to Specialized Educational Services (SES). However, the study reveals a paradox: although this regulation seeks to de-medicalize education, the national school census system (Educacenso) still maintains mandatory fields requiring diagnostic classification for student registration and the allocation of funding. This mismatch between the normative "map" and the educational "territory" generates a form of

institutional informality that ultimately hinders students' access to fundamental rights and social benefits. The article advocates for the autonomy of pedagogical assessment and the adoption of frameworks such as Universal Design for Learning (UDL). It concludes that overcoming the historical invisibility of *Giftedness* requires restructuring data systems and ethically recognizing difference, thereby ensuring an education committed to equity and the full development of talent.

Keywords: Giftedness and Talent; Public Policies; Inclusive Education; Recognition; Under-identification

Instituição afiliada – Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguiana.

DOI:

Autor correspondente: Flávio Rodrigues-flaviorodrigues.aluno@unipampa.edu.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

Desde o século XIX com Darwin e posteriormente com Galton, que a evolução foi mal compreendida como aperfeiçoamento das espécies (Cont, 2008). Já no início do século XX, as ideias de Francis Galton, baseadas na eugenia e nas chamadas ciências raciais, encontrou terreno fértil no modelo biomédico (Caetano; Pletsch, 2019). Segundo as autoras, essas duas áreas se entrelaçaram justificando-se mutuamente. Essa forma de ver o mundo, no Brasil, desta época, se alastrou pela educação, refletindo em modelos de formação docente e nas políticas públicas (Teixeira, 2019).

Nosso objetivo com este estudo é demonstrar, que as áreas da saúde sempre estiveram presentes no contexto da educação escolar como um discurso hegemônico; que também, serviram para deslegitimar as avaliações docentes, desautorizando o saber-fazer pedagógico como sendo um território de construção de conhecimento nas áreas da educação de modo geral; e perpetuando a invisibilidade das AH/SD, nas classes menos favorecidas, devido aos tipos de avaliação, que são das áreas da saúde.

Essa constatação vai ser demonstrada ao longo do artigo, através de uma revisão bibliográfica narrativa, que se apoia na teoria histórico-crítico para fazer a análise do percurso histórico das políticas públicas em educação. Nesse sentido, vamos apresentar um panorama histórico; um parecer das políticas instituídas no contexto das AH/SD; e, por fim discutir a patologização das AH/SD no contexto da nota técnica número 04/2014.

Com este estudo, defendemos o debate sobre a necessária autonomia da avaliação pedagógica frente ao diagnóstico médico no campo da educação especial inclusiva. Ainda, acreditamos na urgência de modelos educacionais democratizados (Freire, 2013), como por exemplo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entre outros citados no final deste artigo, visando combater a invisibilidade histórica desse público e garantir a acessibilidade por meio de práticas avaliativas essencialmente pedagógicas.

Além disso, propomos a revisão dos critérios de inclusão no Educacenso. Observamos uma contradição entre as orientações da Nota Técnica nº 04/2014 – aqui definida como “mapa” – e a realidade dos aspectos intersetoriais que se refletem no preenchimento do banco de dados, o “território” (Korzybski, 2010; Santos, 2005). Concluimos apresentando alternativas para uma nova versão do Educacenso que supere tais impasses.

METODOLOGIA: CARTOGRAFIAS A PARTIR DA REVISÃO NARRATIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com Korzybski, “Um mapa *não é* o território que representa, mas, se correto, tem uma *estrutura semelhante* ao território, o que explica sua utilidade[..]” (2010, p. 75). Transpondo essa premissa para o campo das políticas públicas, compreende-se que leis e normas operam como cartografias: sua eficácia depende da precisão com que descrevem a dinâmica dos fenômenos reais. Esta metodologia propõe, portanto, uma análise histórico-crítica da aderência desses mapas normativos à realidade que pretendem regular – o que validaria sua utilidade no território.

Para Korzybski, uma cartografia é uma estrutura linguística que se apropria de significados para tornar-se inteligível. Desta forma, este artigo apresenta uma cartografia da patologização no cenário educacional brasileiro, fundamentada como uma revisão narrativa histórico-crítica (Freire, 2013, 2017). A análise rastreia o desenvolvimento das políticas públicas desde o início do século XX até as diretrizes contemporâneas, com foco específico no Público da Educação Especial (PEE) e, primordialmente, nas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Investigamos a implementação de Lei de Diretrizes Base (LDB), decretos e notas técnicas para evidenciar a persistente hegemonia do discurso clínico e a submissão do saber pedagógico ao modelo biomédico.

A estrutura do artigo organiza-se em três eixos centrais: 1. Gênese e Reformas: examina a influência do modelo biomédico e das reformas da década de 1920, como as de Francisco Campos e a atuação pioneira de Helena Antipoff; 2. Marcos Legais e Inclusão: analisa o impacto das LDBs (1961 e 1996) e de acordos internacionais (Jomtien e Salamanca) na formalização do atendimento às AH/SD; 3. Tensões Atuais: discute o paradoxo do diagnóstico e a informalidade gerada pela Nota Técnica nº 04/2014, contrastando-os com as políticas no campo das AH/SD.

CARTOGRAFIAS: ENTRE O MODELOS BIOMÉDICOS E REFORMAS EDUCACIONAIS

Os modelos biomédicos estão presentes em várias das reformas e ações propostas de renovação da educação iniciadas na década de 1920 (Teixeira, 2019; Caetano; Pletsch, 2019). Algumas delas determinaram padrões persistentes até hoje na educação, tais como: 1920 de Sampaio Dória (São Paulo); 1923 de Lourenço Filho (Ceará); 1927 de Francisco Campos (Minas Gerais) (Teixeira, 2019). De acordo com autor, as reformas foram influenciadas pelo movimento escolanovista que acontecia no exterior, estabelecendo uma intensa interação entre as áreas da saúde e educação (Campos, 2010), demarcada pelo modelo biomédico.

Entre as reformas, a mais influente foi a promovida por Francisco Campos em 1927, que culminaria com a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em 1928. A reforma Francisco Campo-Mário Casasanta, tinha como finalidade modernizar e ampliar o ensino público mineiro. Para alcançar esses objetivos foi contratado vários especialistas, entre esses, estava Helena Antipoff, que seria responsável pela Escola de Aperfeiçoamento e contribuiria com os estudos iniciais sobre as AH/SD (Campos, 2010; Teixeira, 2019; Oliveira, 2021, 2025; De Souza, 2025).

A pesquisadora chegou ao Brasil em 1929, radicando-se na década seguinte. Sua chegada marcou a tentativa de estruturar equipes técnicas voltadas à construção de uma educação de excelência (Campos, 2010). O problema é que ideias, como a do tradutor de Alfred Binet, Lourenço Filho, ecoavam em toda a reforma. Articulavam à discursos excludentes de segregação, higienização e eugenia (Teixeira, 2019) – “[...] a fim de poder preservar a pureza da raça” (Lourenço Filho, 2001, p. 9).

A principal ideia da relação entre as áreas da saúde e educação, com a vinda de Antipoff, é que teriam instrumentos para a “[...] caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais” (Campos, 2010, p. 39). Isto é, construir uma educação baseada em um modelo homogêneo, com bases no modelo médico na educação. Ao longo da história da educação, sempre existiu “[...] a percepção da escola como a instituição que seria capaz de redimir o Brasil de suas mazelas, em especial, sua desigualdade e miséria” (Pinheiro, 2018, p. 96). Essa ideia retirou dos demais campos, como a assistência social e a saúde, a responsabilidade sobre os acontecimentos sociais.

Em 1931, as ideias de Francisco Campos tornaram-se hegemônicas na educação brasileira. Por meio do Decreto nº 19.890, de 11 de abril de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), marco inicial da centralização e da normatização do ensino no país. No mesmo ano, uma série de decretos reformou os níveis secundário, superior e comercial, estabelecendo uma estrutura educacional voltada à formação de elites administrativas e técnicas.

Com a chegada de Gustavo Capanema ao Ministério da Educação e Saúde, em 1934, e sobretudo a partir do Estado Novo (1937–1945), consolidaram-se as Leis Orgânicas do Ensino, que reorganizaram os sistemas primário, secundário, normal, industrial e comercial. Durante as décadas de 1940 e 1950, amadureceu o debate em torno da necessidade de uma lei geral de diretrizes e bases, capaz de unificar as iniciativas e propor uma política nacional para a educação brasileira (Garcia et al., 2025).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa promulgação representou uma das primeiras reformas realmente decisivas para a educação brasileira, pois até então vigoravam normas estaduais, leis constitucionais locais e legislações dispersas, sem uma política nacional uniforme. Embora já houvesse iniciativas e reformas nos estados, somente com a LDB de 1961 se instituiu formalmente uma política nacional de educação que definisse diretrizes e bases para todo o país.

A partir de 1970, foram instituídas as primeiras ações para o público das AH/SD, com a regulamentação do ensino e a instituição da Educação Especial (Perez, 2004; Oliveira, 2025). Antes disso, sempre é bom lembrar, a atenção à educação especial permanecia direcionada, “[...] às pessoas com deficiência e centrado no excepcional (com denominação atual de pessoa com deficiência intelectual)” (Teixeira, 2019, p.17).

Embora o avanço, a Lei nº 5.692/71, que definiu o público a ser atendido e entre eles os “superdotados”, não conseguiu alcançar o objetivo e promover as necessidades específicas

deste público. Acabou retomando a ideia de classes homogêneas o que reforçou, “[...] o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (Brasil, 2007, p. 2).

Até então, a educação de estudantes com AH/SD era incipiente, praticamente inexistente (Perez, 2004), apesar de alguns focos de preocupação, tais como: de Ulisses Pernambucano, Helena Antipoff, Leoni Kaseff e Estevão Pinto (Oliveira, 2021). Desses pesquisadores o marco mais importante foi as propostas de Helena Antipoff (Oliveira, 2021).

A partir daí, observaram-se ações concretas, como o estudo de literatura, teatro e música com estudantes identificados com AH/SD, em 1945; também houve as iniciativas em São Paulo e nas zonas rurais e periféricas de Minas Gerais (Perez, 2004). Entretanto, “[...] o movimento em prol da inclusão das AH/SD começa a ser deflagrado em 1971, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Perez, 2004, p. 30).

Quando Antipoff, 1930, passou a atribuir o termo excepcional, às crianças “anormais” (Campos, 2010, p. 65), igualou duas condições distintas pela terminologia excepcionalidade, o que de forma objetiva não traria novidades. Antes de o termo ser empregado às AH/SD, pela pesquisadora, sua atribuição era a seguinte: “[...] crianças que, pela sua própria natureza ou pelas condições do meio em que foram criadas [...], acham-se, comparadas às demais crianças, sem o ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente, na família, na escola, na comunidade” (Campos, 2010, p. 67).

Pelo relato, podemos perceber a abrangência do termo e que se tratava desde condições físicas até condições sociais, psicológicas, morais, entre outras familiar. Tal igualdade terminológica não diferenciava uma condição da outra, apenas apontava para uma situação especial de exceção. Campos salienta que “[...] por essa razão, o conceito de ‘excepcionalidade’ era um pouco confuso, incluindo na mesma categoria vários tipos de problemas” (2010, p. 68).

No momento histórico das principais mudanças das legislações no Brasil, o mundo estava vivendo uma ciência baseada em teorias raciais. Mesmo com essas limitações conceituais da época, a prática pedagógica de Antipoff, partia de um viés humanista e buscava uma abordagem mais ampla e inclusiva. Com todas essas controvérsias, pensou a educação voltada aos afazeres da vida cotidiana, integrando-os ao uso das capacidades intelectuais – partindo do modelo escolanovista. Sua metodologia baseava-se em diversos pressupostos, como: “[...] ortopedia mental de Binet, o conceito de jogo de Claparède e a experimentação natural de Lazurski; as atividades pestalozzianas foram marcadas pelo respeito ao direito à educação e pela atitude inclusiva” (Campos, 2010, p. 78).

A proposta de Antipoff para a educação dos chamados excepcionais fundamentava-se na promoção da autonomia por meio da educação. As atividades, tanto manuais quanto

intelectuais, associavam teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento da sociabilidade e de talentos especiais. De acordo com Campos, Antipoff acreditava que, em muitos casos, os estudantes considerados excepcionais “[...] poderiam apresentar grande talento para as artes plásticas, música ou artesanato, e procuravam desenvolver esses talentos nas oficinas pedagógicas” (Ibidem).

De forma geral, o termo excepcional, sempre esteve ligado, fortemente, à pessoa com deficiência (PcD) (Pérez, 2004; Pinheiro, 2018; Teixeira, 2019; Oliveira, 2025). O discurso clínico, suas análises, testes e linguagens foram incorporadas à educação, após anos de políticas públicas nesse sentido (Campos, 2010; Pinheiro, 2018; Teixeira, 2019). De acordo com Pinheiro (2018), os movimentos políticos nessa direção sofreram interferências diretas das políticas estadunidense no Brasil. Podemos constatar essa interferência, desde a escolha do uso do relatório de Marland, que ainda é o conceito usado em nossa legislação (Rondini; Martins; Medeiros, 2021; Oliveira, 2025).

No final dos anos 60, em 1967, foi instituído o Ministério de Educação (MEC), ficando estabelecido critérios de identificação para atender as AH/SD; já em 1971, as ações foram colocadas em prática com a promulgação da LDB (Brasil, 1971); a partir desse período, ficou instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para estudantes com AH/SD.

De lá até aqui, algumas mudanças foram implementadas, como por exemplo, as diretrizes para a educação especial (Brasil, 2009), ou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (De Souza, 2025). Contudo, essas políticas e inovações continuaram concentrados em determinadas regiões do Brasil (Pinheiro, 2018). Persistindo as mesmas questões colocadas lá atrás sobre a educação deste público, antes caracterizado como “excepcionais” (Oliveira, 2021). De acordo com o autor: “Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência” (Brasil, 2007, p. 2). E, no caso das AH/SD, não é apresentado nenhuma política ou atendimento especializado.

O importante neste breve recorte da educação ao longo do tempo, é demonstrar que sempre houve pessoas com AH/SD, como aponta Pérez (2004), entretanto negligenciadas. Porém, as ações sempre estiveram centradas em outras questões que não na educação das pessoas com AH/SD. As ações se tornaram esporádicas, alternando à atenção aos talentos, com o total descaso: “[...] uma realidade que, como já ficou registrado, é afetada pelo desconhecimento e a carência de pesquisas acadêmicas, a imprecisão da legislação e a omissão ou descaso nas políticas públicas e, conseqüentemente no atendimento educacional” (Pérez, 2004, p. 93).

Os estudos de Pinheiro (2018) sobre a invisibilidade, constatou que existe uma robusta literatura mundial sobre o tema. Mesmo assim, na concepção docente, existe um discurso persistente, de que há um contingente maior de estudantes com dificuldades de aprendizagem, para focar nas AH/SD. Pinheiro, aponta ainda, que mesmo quando percebem as AH/SD, as dificuldades tomam maior espaço nas discussões internas sobre o PEE.

Essa característica discursiva persistente entre os docentes reflete práticas que permanecem no imaginário escolar, repercutindo nos processos inclusivos (Rosa et al., 2023; Arruda et al., 2025). De acordo com esse ideário, tratar de forma diferenciada as AH/SD, seria considerado elitismo (Pérez, 2004; Pinheiro, 2018). Neste caso, estamos diante da instituição de um pensamento anacrônico, que ainda repercute e atualiza os mesmos discursos (Rosa, 2023).

Delou (2014), comenta que esse tipo de argumento, sobre o panorama histórico no Brasil e as políticas públicas, contribuiu para que no imaginário escolar permanecesse o mito da autossuficiência do estudante com AH/SD (Pérez, 2004; Antipoff; Campos, 2010; Doi; Polli; Azevêdo, 2019; Pérez, 2021); e, que em consequência disso, estes estudantes fossem deixados à própria sorte, pois não precisariam de ajuda alguma; ou como comenta Pinheiro (2018) poderiam acarretar perda do foco com aqueles que realmente necessitariam, as pessoas com dificuldades de aprendizagem.

3.2 Da Integração à Inclusão: As Políticas de Educação Especial e as AH/SD no Brasil (1980–2016)

Com a chegada dos anos 80 e os processos de redemocratização – em que o Brasil herdou a dívida externa que levou o país a uma recessão grave – a atenção aos estudantes superdotados continuou deficitária (Pinheiro, 2018). O primeiro governo após o regime militar, foi inaugurado com a eleição de Tancredo Neves, com sua morte assumiu seu vice José Sarney. Após redemocratização a primeira eleição direta foi a eleição de Fernando Collor, que viria a sofrer *impeachment*.

O período (1980-1990) foi marcado pelo descaso com a educação dos estudantes com AH/SD. Porém, com o *impeachment* de Collor, assumiu a presidência da república Itamar Franco, que havia conhecido o trabalho de Antipoff. Logo após assumir o cargo, recriou a Secretaria de Educação Especial, em que Rosita Edler de Carvalho se tornou a Diretora Geral.

O avanço nas políticas de Educação Especial, foi possível mesmo com muitos retrocessos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN, 1996), alguns movimentos iniciais foram iniciados. Como no caso da criação de leis específicas para a

identificação, intervenção e atendimento. Esses fatores, mais a assinatura das declarações como de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), trouxeram um incremento nas matrículas de estudantes com deficiência e com AH/SD (Oliveira, 2025).

Ao se tornar consignatário das declarações, o Brasil em 1994 publica a Política Nacional de Educação Especial: “[...] orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 2007, p. 2).

Esse modelo de integração faz com que se tenha uma política que vai instituir a normalização dos sujeitos (Arruda et al., 2025). De acordo com o documento acima, seria a reafirmação dos aspectos homogeneizantes da educação. Estes pressupostos estavam muito próximo aos da Escola Nova, em que propunha a separação dos estudantes por classificações dos testes de QI (Teixeira, 2019).

O termo excepcional permanecia até este momento nas documentações censitárias, em que definia como “Tipo de Excepcionalidade”: Visão, Audição Física, Mentais e outros (MEC/INP/SEEC, 1996), demonstrado na tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Número de alunos Matriculados na Educação Especial - Tipo de Excepcionalidade - 1996

Unidade da Federação	Matrícula na Educação Especial									
	Grau de Ensino				Tipo de Excepcionalidade					
	Total	Pré-Escolar	Fundamental	Médio	Total	Visão	Audição	Físicos	Mentais	Outros

Fonte: (MEC/INEP/SEEC, 1996)

Quanto aos estudantes com AH/SD, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB 9394/96), passou a preconizar, entre outras coisas: “[...] a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar” (art. 24, inciso V).

Esse formato de ensino, da Integração, ainda persiste dando continuidade a ideias segregacionistas. É importante notar que o item “Outros” (MEC/INEP/SEEC, 1996), no quadro acima, não especifica quais categorias abrange. As excepcionalidades mencionadas, diretamente, são: visão, audição, físicos e mentais. Já as AH/SD aparecem agrupadas com: Portadores de Deficiência Múltiplas e Portador de Problemas de Condutas, sendo classificadas no Censo como Outros.

Em relação as AH/SD estão caracterizadas por notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados, tais como: “[...] capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidade

psicomotora, necessitando de atendimento educativo especializado”. (MEC/INEP/SEEC, 1996, p. 52)

Quando verificamos as análises do período de 1996 e 1997 verificamos que ainda constam o termo excepcionalidade: “Número de alunos matriculados na Educação Especial por Grau de Ensino e por Tipo de Excepcionalidade” (MEC/INEP/SEEC, 1996, 1997).

A partir do ano de 1998 iniciou uma nova metodologia de contagem, como também de análise de dados. Além disso houve a mudança nas terminologias, em que foi acrescentado os termos “Portador de Necessidades Especiais”, mantendo na tipologia o termo “excepcionalidade”, sejam elas quais forem. Como podemos ver na tabela 2, abaixo, termos como: Portadores e Excepcionalidade continuaram a ser usados por muito tempo nos documentos legais:

Tabela 2: Número de Alunos Portadores de Necessidades Especiais - Tipo de Excepcionalidade - 1998

Unidade da Federação	Matrícula por Tipo de Excepcionalidade								
	Total	Visual	Auditiva	Física	Mental	Múltipla	Altas Habil./ Superdotados	Portadores de Condutas Típicas	Outros
Brasil	293.403	8.963	35.163	13.161	170.134	40.593	911	7.067	17.411

Fonte: (MEC/INEP/SEEC, 1996)

A mudança na apresentação trouxe a mudança de designação dos termos: Alunos Portadores de Necessidades Especiais, mantendo excepcionalidade. Essa mudança ocorreu em 1998 e se manteve até 2001, quando passou a usar as terminologias Tipos de Necessidades Educacionais Especial. Terminologia que permaneceu até 2007, quando se passou a adotar: Tipos de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (INEP/MEC, 2007).

Em 2007, foi criado um grupo de trabalho para apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Foi nomeado pela Portaria Ministerial número 555, de 5 de junho de 2007 e prorrogada pela Portaria número 948 de outubro de 2007. Mas qual a importância desta portaria? Foi a adoção de fato da Educação Inclusiva como norte para educação em todo o território nacional.

As primeiras ações feitas pela LDB de 1996 e em 1999, regulamentaram as diretrizes nacionais para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999), que iniciou o caminho até a educação inclusiva. Essa iniciativa coloca a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de educação. Essa resolução está apoiada pela convenção de Guatemala ao qual o Brasil foi signatário. No final dos anos 90 e início dos anos 2000, iniciou toda a mudança que culminaria na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva promulgada em 2007.

Entre 2007 e 2016 triplicou o número de estudantes matriculados na educação especial, com isso houve várias mudanças que se concretizaram nesse período, como podemos verificar na tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Número de Matrículas da Educação Especial entre 2007 e 2016

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
306.136	695.699	639.718	707.161	804.531	896.502	843.342	886.815	930.683	971.372

Fonte:

Adaptado do INEP/MEC (2007; 2016)

Entre 2000 e 2017, as matrículas de estudantes do PEE cresceram significativamente, incluindo aquelas voltadas para estudantes com AH/SD. Esse aumento se intensificou a partir de 2002, durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com expansão contínua no segundo mandato, que culminou em 15.751 matrículas de estudantes com AH/SD ao final do governo da presidenta Dilma Rousseff (INEP/MEC, 2019). A tendência de crescimento prosseguiu durante a administração de Michel Temer. No terceiro mandato de Lula, o Censo de 2023 registrou 38.019 estudantes com AH/SD matriculados, conforme dados do Instituto Nacional Estudos e Pesquisa (INEP/MEC, 2023), mais que dobrando o número de matrículas nos últimos dez anos.

Em 2009 se institui as “[...]Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009). Essas diretrizes apontaram: implementação das matrículas; a função do AEE; a transversalidade da Educação Especial; o público-alvo da educação especial; a realização prioritariamente na escola regular comum e em Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola de ensino regular; ensino domiciliar complementar e suplementar; entre outras o tipos de atendimento dos estudantes com AH/SD.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (Brasil, 2009, p. 2)

As mudanças acompanharam as discussões que aconteciam no âmbito mundial, a respeito da pessoa com deficiência diante dos modelos inclusivos, porém sem efetividade para as AH/SD.

Os modelos segregacionistas e de integração, foram abandonados, o que trouxe novas discussões sobre os processos inclusivos e de acessibilidade.

4 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: O PARADOXO DO DIAGNÓSTICO /LAUDO E A INVISIBILIDADE DAS AH/SD NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Com as várias mudanças, ao longo do tempo e a instituição da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, novas demandas foram se descortinando. Com a necessidade de se distanciar do modelo biomédico, foram feitos vários ajustes as leis, normas e regras sobre a educação. Com instituição do AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais e com as diretrizes para o público a ser atendido (Brasil, 2009), uma nova questão surgiu: como identificar este público e como comprovar as necessidades de atendimento?

A nota técnica número 04 de 23 de janeiro de 2014, trouxe as orientações “[...] quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar” (Brasil, 2014). Essa nota técnica orienta sobre os documentos comprobatórios, para que possam servir como declaração dos alunos que são PEE.

A resolução discute a necessidade de diagnóstico médico para intervenção da educação especial, o que legitimaria o direito à educação. Para os estudantes com AH/SD ficou determinado que o atendimento seria suplementar à formação escolar (Brasil, 2014). Em 2015 foi instituída a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (Brasil, 2015). A lei se destina a colocar em prática a mudança de paradigma que já vinha acompanhando os documentos oficiais, desde 2007, resoluções e notas que abandonam definitivamente o modelo médico ou clínico para um modelo social da deficiência.

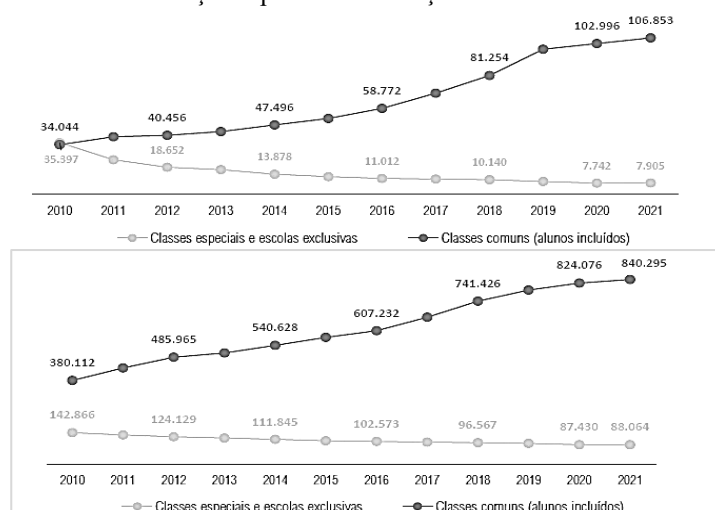
A lei Nº 13.146/2015, coloca um paradigma diferente daqueles que acompanhavam a pessoa com deficiência. No entanto, novamente houve algumas tensões com a entrada do governo de Jair Messias Bolsonaro. O Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, instituiu a: “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020), que foi revogada pelo decreto nº 11.370 de 2023 (Brasil, 2023). Em que havia a possibilidade de retornarmos a situações que já haviam sido superadas.

Contudo é o público das AH/SD, que mais uma vez ficam de fora. Neste decreto são citados em sua especificidade duas vezes, no capítulo III do Público-Alvo e Capítulo V, Dos serviços e recursos da Educação Especial, respectivamente: “[...] que apresentem desenvolvimento ou

potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (Brasil, 2020, p. 3).

Mesmo sendo PEE, o estudante com AH/SD, continuou sem regras específicas para si e as normativas ficaram genéricas. Além da dívida histórica dos demais governos com essa parte do PEE, no governo Bolsonaro (2019-2022), houve perdas maiores. Durante o governo houve muitos problemas, com trocas constantes de ministros da educação (BBC News Brasil, 2022). O período 2019 a 2021, foi o período de pandemia, em que é possível observar, na figura 1, abaixo, a estabilização das matrículas na educação infantil e ensino fundamental:

Figura 1: Matrículas de educação especial na educação infantil e ensino fundamental (2010 - 2021).



Fonte: (INEP/MEC, 2021)

Os primeiros anos de governo o número de matrículas dos estudantes com AH/SD, ficou entre 23.653 (2019) e 23.758 (2021), oscilando para baixo, já que em 2020 havia 24.424 matrículas. De acordo com Delou: “O Ministério da Educação deixou os alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Diretoria de Apoio à Pessoa com Deficiência, sem nenhuma explicação que justificasse o equívoco conceitual.” (2019, p. 5)

Historicamente, como vimos acima, essa foi a prática usual, desde o uso do termo excepcional para se referir às pessoas com alguma diferença, à prática de (in)exclusão. Vários são os reflexos dessas visões distorcidas do PEE, em que a falta continua sendo o fator principal para o encaminhamento, para o AEE (Marques, 2010). Esse fator não é exclusivo do Brasil, os Estados Unidos, que tem uma experiência maior em comparação com o Brasil, também sofrem com os mesmos movimentos cíclicos (Reis, 2004).

Pinheiro (2018), aponta que entre 1987 até 2014 havia poucos trabalhos na área das AH/SD. Em 27 anos de pesquisas no banco de dados da CAPES, apenas quatro dissertações e menos de

uma tese por ano (Pinheiro, 2018). Embora isso, houve um crescimento de pesquisadores, a partir do ano 2010 (Pinheiro, 2018). O trabalho de Marques (2010), segue nessa mesma direção, em que o autor só tomou conhecimento das AH/SD, quando foi trabalhar na APAE.

De acordo com Marques (2010), contraintuitivamente, os estudantes avaliados nos atendimentos psicológico, eram estudantes com indicadores de AH/SD. Em que muitos deles foram identificados com AH/SD em alguma área, porém os encaminhamento foram por apresentarem dificuldades. Como podemos ver a falta de estudos e pesquisas sobre as AH/SD, influencia diretamente nesta orientação e encaminhamento de estudantes.

Muitas das iniciativas de estudos na área, ao longo do tempo, partiram de familiares e pessoas diretamente envolvidas com as pessoas com AH/SD. Em 2003, por iniciativa privada foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD). Esse conselho conta com profissionais de várias áreas entre elas estão: familiares, pessoas com AH/SD, psicólogos, advogados, docentes especializados e pesquisadores da área. É uma associação sem fins lucrativos que possui atividade permanente na discussão das AH/SD (Pinheiro, 2018). Mesmo assim, ainda persistem várias questões que revelam os caminhos percorridos até aqui neste campo da Educação Especial.

Como no caso da identificação como diagnóstico e das terminologias como reconhecimento. De acordo com Delou: “Helena Antipoff usou três termos para se referir às crianças mais brilhantes: *Supernormais, bem-dotados e superdotados*, passando a utilizar em todas as suas obras subsequentes o termo *bem-dotado*, justificando o fato devido à maior abrangência conceitual” (Delou, 2019, p. 1, negrito da autora).

O dilema sobre as terminologias não se trata de uma simples forma de nomear um público, mas de colocar estes em um determinado espaço-tempo (Korzybski, 2010). A precisão terminológica é um pouco mais complexa, já depende de início do ambiente político, econômico, social e cultural, em que determinado núcleo acadêmico está inserido (Gagné, 2019).

No entanto, ao mesmo tempo, estudiosos e profissionais da educação reconheceram quase unanimemente que o termo onipresente superdotação poderia designar dois tipos distintos de habilidades humanas: formas emergentes iniciais de superdotação potencial, em oposição a formas totalmente desenvolvidas de superdotação alcançada (Gagné, 2019, p. 3)

Nesse sentido, para Gagné, a definição seria uma forma de colocar os estudos em sintonia, isto é, que os pesquisadores pudessem falar a mesma língua. Porém no Brasil é mais complexo já

que a identificação das AH/SD, ainda é um problema de diagnóstico médico. Atualmente está em consenso de que a terminologia mais correta a ser empregada nos documentos oficiais, abrangendo os vários vieses é a: Altas Habilidades /Superdotação, mesmo havendo a discussão sobre o fim e o da uso da barra (/).

4.1 Nota Técnica Nº 04/2014: As Políticas Públicas e o Laudo/Diagnóstico(?) nas AH/SD

A Nota técnica Nº 04/2014 (MEC/SECADI/DPEE, 2014), não ajudou muito na assertividade sobre as AH/SD, já que esse público é parte das políticas públicas da Educação Especial a muito tempo. O que acarreta uma questão central no que se refere as tensões e lutas pelo uso unificado dos conceitos terminológicos, como também das ações com esse público. Por exemplo, a terminologia excepcional, ao ser usada para identificar AH/SD tornou confusa a compreensão do termo, especialmente ao se considerar sua origem (Teixeira, 2019).

Mesmo com a menção aos supernormais nos estudos como Antipoff (Campos 2010) e nas políticas da época, o atendimento efetivo ficou em segundo plano (Oliveira, 2025). Essa situação perdurou por muitos anos, resultando apenas em menções teóricas, sem ações práticas. Como resultado desse histórico, a maioria dos estudantes permaneceu invisibilizada, tendo que se adaptar à educação regular comum, isto é, à média, como aponta Pérez (2021).

E, embora hoje tenhamos um crescimento dos estudos comparado à época do uso dos termos excepcional e supernormais, ainda são “[...] incipiente nos grupos de pesquisas brasileiros” (Rech; Negrini, 2019). Esse cenário é particularmente perceptível na área do ensino, em que, até pouco tempo, não havia trabalhos que tratassem das AH/SD. Exemplo disso é o recorte feito por Nunes e Dutra (2020), que analisaram o período de vinte anos (1997 até 2017) do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciência (ENPEC) e não encontraram trabalhos que mencionassem as AH/SD.

Os trabalhos encontrados estão situados nos demais PEE. De forma reiterada, mesmo que legítimas, identificam apenas aquilo que se supõe ser o problema da educação, as dificuldades e transtornos, sejam eles quais forem (Freitas, 2011). Em outras palavras, as pesquisas refletem os anseios que estão repercutindo no espaço escolar, vendo no resultado um problema de todo o processo e quando as pessoas com AH/SD se encontram neste grupo, da deficiência, são indicados para o acompanhamento do AEE (Ourofino; Fleith, 2011).

O efeito desta busca por um diagnóstico na educação – entre muitas aspas –, é que se coloca a responsabilidade sobre o resultado. Porém, ao buscar a cura do indivíduo, não se foca nos

problemas reais dos processos de educação que se repetem historicamente (Teixeira, 2019; Pinheiro, 2018; Perez, 2004).

O resultado observado no espaço escolar é uma paralisia em relação aos estudantes de modo geral, mas com repercussão importantes para os estudantes com AH/SD (Nakano; Negreiros; Fusaro, 2025). Essa situação, sistêmica, não é muito diferente daquela vivida pelos demais estudantes atendidos pela Educação Especial. O que se percebe é que até a chegada do diagnóstico, existe um obscurecimento do sujeito, que é responsabilizado pelo fracasso (Ribeiro; Possa; Costa, 2025; Freitas, 2011). O mais grave, porém, é o comprometimento do acesso pleno aos serviços sociais e de saúde (Angelucci, 2024).

Diante dessa situação, a saída encontrada, como política pública, foi a edição da nota técnica Nº 04, para orientações gerais. Essa resolução apenas transferiu para a escola a possibilidade de um relatório, chamado de “Declaração” pelo Educacenso (BRASIL, 2022). A compreensão que parece, de forma generalizada, é que isso resolveria o problema do laudo/diagnóstico no espaço escolar – sem uma discussão sobre a dignidade das pessoas, que ficam desamparadas e sem acesso aos benefícios que tem direito.

A normativa criou um grave problema no espaço escolar na prática de declarar os estudantes PEE. Isso se deu porque os documentos comprobatórios para o cadastramento no Censo Escolar são obrigatórios. Ao tentar sanar a questão de identificação por diagnóstico, criou uma informalidade. Freitas (2011) já havia chamado a atenção para o fato de que os pareceres estavam se tornando descrições muito semelhantes a laudos (Brasil, 2013).

Fator esse, que acarreta dificuldades de acesso aos direitos, tais como: o acesso a terapias e ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Angelucci, 2024); o acesso a medicamentos e cuidados médicos; a garantia de um profissional de apoio, quando necessário; o acesso à matrícula dupla (sala regular comum e sala de recursos); e, quando pensamos no coletivo, o acesso às verbas do FUNDEB.

É importante reafirmar que o diagnóstico é sempre necessário para os cuidados com a saúde dos estudantes e para que a família possa tomar as medidas necessárias. Não se trata de uma medicalização da escola, mas de a saúde cumprir seu papel, fornecer o básico, que é o diagnóstico/laudo (Brasil, 2013).

Por outro lado, a ideia, decorrente da Nota Técnica Nº 04, de que o diagnóstico é dispensável é problemática, pois a própria nota, ao mesmo tempo, utiliza os termos “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2014, p. 3), que só podem ser diagnosticadas por meio de um laudo médico (Brasil, 2013). A questão que se impõe é: como identificar indivíduos com essas condições sem um laudo que as comprove?

Esse erro resulta em consequências grave, como apontado antes. E, um dos exemplos é que as verbas públicas das matrículas do PEE, não podem ser acessadas por não se conseguir dar prosseguimento na constituição da Sala de Recursos ou do AEE. O direito à matrícula duplicada fica impedido, já que existe a necessidade de informar qual seria o tipo de deficiência ou AH/SD, que são de responsabilidade da área médica.

A Nota Técnica desconsidera que a sua própria regulamentação sobre o diagnóstico pedagógico acaba por institucionalizar uma informalidade. Isso ocorre porque, embora o documento dispense a necessidade de laudo/diagnóstico médico, a plataforma do Educacenso exige o preenchimento de um campo obrigatório para a identificação do estudante como: Público-alvo da Educação Especial (Figura 2); e a declaração de deficiência, por sua vez, requer que o laudo médico seja anexado (Figura 3). Essa contradição demonstra um conflito entre o que a normativa propõe (mapa) e a prática obrigatória no credenciamento (território).

Ao marcar, sim ou não, sem um laudo/diagnóstico, que é médico, estamos entrando no campo de identificação por diagnóstico, ou seja, na área da saúde. Entretanto, a nota técnica afirma que diagnóstico pedagógico, dispensa o diagnóstico médico:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (Brasil, 2014, p. 3)

Como fica claro na figura 3, não se pode dar continuidade ao processo, sem identificar a situação do estudante. Não se trata de uma questão banal, mas de uma questão central no acesso as políticas públicas. Essa é uma das etapas da formalização tanto da Sala de Recursos quanto do AEE. O erro está em afirmar que não é imprescindível o diagnóstico clínico, mas citando: aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A questão é: como poderíamos afirmar sem nenhum laudo que comprove? Este erro trata-se de um erro metodológico, epistêmico e de estruturação das política públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – abaixo na figura 3 podemos ler em vermelho: “Campo obrigatório” (INEP, 2024).

Figura 3: Tela de cadastramento de sala de aula do AEE no Educacenso.

Fonte: INEP (2024)

Parte-se, da ideia de que o laudo já exista, quando na realidade das escolas públicas, as coisas não funcionam assim. Na prática este estudante ficará sem seus direitos básicos atendidos, como os acessos: à saúde e educação pública e de qualidade; assim como, os seus direitos assistenciais mais básicos; como também, o acesso aos demais serviços a que tem direitos. Sem o laudo/diagnóstico, que é da área médica, a área da educação não pode informar no Educacenso o estudante.

A necessidade, do laudo, nesse sentido, é imprescindível, ao contrário que a nota técnica afirma. No caso específico do Educacenso, a marcação é obrigatória, sem a qual, não é possível dar continuidade ao processo. A nota técnica desconsidera que a marcação implica várias questões objetivas e uma delas é a necessidade que conste na declaração da deficiência o laudo médico, como demonstra a instrução abaixo:

Figura 4: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso

IMPORTANTE!

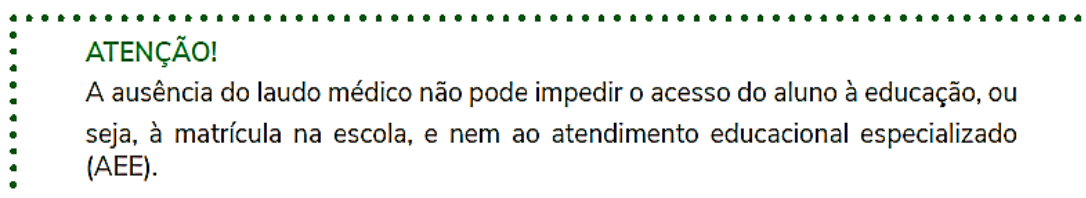
Para a declaração dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar, a escola deverá valer-se das informações contidas em, pelo menos, um dos seguintes documentos comprobatórios:

- **Laudo médico:** documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos.

Fonte: INEP (2022. p. 8)

Se por um lado a nota técnica promove um olhar pedagógico e não da deficiência, por outro retira as responsabilidades dos órgãos públicos de saúde – redes municipais, estaduais e federais – de construir o diagnóstico com todas as suas implicações legais. O documento de instrução de preenchimento do Educacenso, confirma o que está na Nota técnica, como demonstrado abaixo:

Figura 5: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso



Fonte: INEP (2022. p. 9)

A controvérsia evidenciada na Figura 3 não reside na impossibilidade técnica de selecionar a opção “Altas Habilidades/Superdotação”, mas na **insegurança jurídica** gerada pela ambiguidade documental. Embora a Nota Técnica nº 04/2014 desobrigue o laudo clínico, o sistema Educacenso exige a declaração de uma condição específica para a efetivação da matrícula e o repasse de recursos do FUNDEB.

O limbo se estabelece porque:

- **Responsabilidade Administrativa:** Ao selecionar a condição sem um suporte documental padronizado – dada a impossibilidade de equiparação legal entre um Relatório Pedagógico e Laudo Médico –, o gestor escolar teme sanções em auditorias, já que o sistema de registro (Plataforma Educacenso), opera sob a lógica da comprovação da deficiência.
- **Informalidade:** Essa lacuna entre a identificação por critérios subjetivos, além de tudo é cruel com o estudantes, já que o profissional da educação não tem formação ou está legalmente amparado para tal avaliação. A permissividade do sistema (aceitar o clique) e a exigência de fiscalização (comprovar o dado) empurra o estudante para a informalidade, especialmente em regiões periféricas onde o acesso ao especialista das áreas da saúde é escasso.

Dessa forma, o erro metodológico e de estruturação das políticas públicas reside em oferecer uma “não obrigatoriedade” de laudo que, na prática, entra em conflito com a prestação de contas do cadastramento no Educacenso, perpetuando o modelo biomédico como salvaguarda burocrática.

4.2 Propostas para a Superação da Informalidade no Educacenso

A alternativa para resolver a informalidade gerada pela Nota Técnica nº 04/2014 reside na reestruturação dos critérios de inclusão no sistema, migrando da exigência de um diagnóstico clínico para uma validação de base educacional. As mudanças necessárias seriam:

1. **Instituição de Critérios Pedagógicos:** Estabelecer parâmetros educacionais claros para a declaração de estudantes que necessitam de AEE ou Sala de Recursos.
2. **Validação da Avaliação Pedagógica:** Garantir que o relatório pedagógico tenha valor de documento comprobatório para a inclusão no **Educacenso**, substituindo a obrigatoriedade de informar o “tipo de deficiência” – dado que pertence estritamente ao âmbito da saúde (Brasil, 2013).
3. **Reformulação da Interface do Sistema:** Atualizar a plataforma de cadastramento para que os critérios de entrada sejam pautados em barreiras de aprendizagem e necessidades pedagógicas, e não em códigos diagnósticos.
4. **Articulação Intersetorial sem Bloqueio:** Vincular as escolas aos sistemas de Atenção Primária à Saúde (SAPS) e Estratégia Saúde da Família (ESF) para acompanhamento integral, sem que a ausência de diagnóstico clínico impeça o registro escolar ou o acesso a direitos.
5. **Fluxo Documental Diferenciado:** Definir prazos para que a área da saúde forneça pareceres e laudos, assegurando que o processo clínico ocorra em paralelo, sem paralisar a matrícula ou o atendimento imediato nas Salas de Recursos e demais redes intersetoriais.

Desta forma, o que se observa de modo geral é a intensificação que vem da falta do diagnóstico, refletindo nas pesquisas. Isso se dá pela demora ou falta de diagnóstico, já que o critério mudaria, por se perceber que no campo da educação esse documento não se aplica como solução. Toda essa problemática de remediação, que vem da Nota Técnica Nº 4, recai sobre o campo da educação. A informalidade reflete objetivamente nas pesquisas sobre o PEE e a necessidade de um laudo (Freitas 2011).

No Educacenso, as AH/SD são um dos campos a ser marcado; contudo, mesmo sendo uma avaliação pedagógica, ainda assim, necessita de laudo médico, como demonstrado nas figuras 2 e 3. Essa obrigatoriedade faz com que a educação sempre esteja atrelada à saúde; o acesso a políticas públicas para esse público, também fica impedido, já que é necessário o diagnóstico.

De acordo com a literatura, existe uma larga brecha entre as políticas públicas e o fazer diário da escola (Pérez, 2021); contudo, nesse contexto específico, essa brecha afeta diretamente a percepção docente desse público, pois, subjetiva e objetivamente, defini uma obrigatoriedade do diagnóstico impede o acesso e, conseqüentemente, a visibilidade.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma cartografia, como foi dito acima deve ser uma descrição que sirva a utilidade que se propõe. Portanto, ao partirmos do recorte histórico nacional proposto nesta cartografia, observamos o mapa; contudo, é imperativo retornar ao território (Korzybski, 2010; Santos, 2005). Os dados aqui apresentados corroboram as dificuldades apontadas por Oliveira (2025), além de estarem presentes nas discussões de Pérez (2004) e Pinheiro (2018). Nesse sentido, evidencia-se que ainda há muito a ser desenvolvido na Educação Especial e na educação geral quanto ao atendimento de estudantes com AH/SD.

Este trabalho oferece uma visão panorâmica que impacta diretamente o saber-fazer pedagógico e a oferta de AEE a este PEE. É necessário que mais pesquisadores se dediquem não apenas ao fenômeno da subnotificação, mas também aos modelos didáticos para a educação inclusiva, abrangendo métodos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Neste contexto, é preciso propor processos avaliativos e modelos de identificação pautados em metodologias de ensino que reconheçam as variadas expressões das AH/SD. São fundamentais pesquisas que discutam o ensino universal e metodologias voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem, fundamentadas em ensinagens que compreendam o ensino como práxis para todos, superando especializações que responsabilizam individualmente o estudante.

E, ao traçar novos programas de enriquecimento, como no caso dos modelos de Ranzulli e Reis (2020), Gagné (2020), de Rashid e Loudon (2018), ou os Grupos de Interesse (König; Folmer; Rodrigues, 2025), possam pensar em modelos para a diversidade e não individualizados. Embora modelos ligeiramente diferenciados, todos os modelos que versam sobre o uso dos talentos e dotação, que podem auxiliar não somente estudantes com AH/SD, mas o público geral. Além destes programas como o Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2024), que como modelo universal, pode também promover um ensino voltado as formas de aprender e não as dificuldades de ensinar.

A cartografia do invisível feita aqui, nos permitiu revelar, a partir das políticas educacionais, o percurso histórico da educação, assim como, da identificação e do reconhecimento das AH/SD. Foi possível verificar que as ações diante deste público no Brasil, foi marcada por lacunas

estruturais e silêncios persistentes. Diante dessa cartografia se pretende dar continuidade na pesquisa sobre as influências externas, que orientam as percepções docentes no reconhecimento e identificação das AH/SD, na prática diária locais – nos voltando a propor metodologias que visem desenvolver comportamentos superdotados (Renzulli, 1978).

Como foi possível verificar, desde o início do século XX, ficou estabelecido um entrelaçamento que historicamente relegou o campo da educação a uma posição subalterna. Ficou submetida à lógica do laudo/diagnóstico como condição para o acesso à sala de recursos ou ao AEE. Um destes fatores de influência está no modelo biomédico na Educação Especial.

Nesse contexto, apesar de documentos como a Nota Técnica nº 04/2014 reforçarem o papel primordial da educação no atendimento ao PEE. É necessário que se aprimore o papel da educação e dos processos de acessibilidade, a desentrelaçando da saúde. É necessário que se reorganize os modelos de acessos as políticas públicas, como também, se desenvolvam novos mecanismos de inclusão no sistema Educacenso – levando em consideração alguns pontos da nossa sugestão acima.

Sendo assim, ao longo deste artigo, procuramos demonstrar – embora entendamos as limitações do estudo –, que essas diretrizes nem sempre foram suficientes para resolver as contradições nas obrigações de registro do Educacenso, o que contribuiu, em parte, para a perpetuação da invisibilidade das AH/SD. No caso específico das AH/SD, é necessário desvincular a saúde da educação, no que diz respeito a tomada de decisão, assim como, a identificação. Definir os papéis da saúde (questões médicas e de saúde mental) e os da educação (questões de identificação, reconhecimento e intervenção).

Portanto, para aprimorar a inclusão e o acesso de qualidade aos estudantes com AH/SD, é fundamental o investimento específico nesta área de estudo. Além disso, cabe repensar o papel do espaço escolar como lugar de construção de conhecimento, no qual os docentes se sintam autorizados a intervir junto a esse público. Ou seja, tornar a escola como o território legítimo do desenvolvimento do melhor do humano pelo ato de educar.

6 REFERÊNCIAS

ARRUDA, Alessandra Cristina; LUCCAS RAMIRES, Ana Claudia Gomes; MOISÉS, Elis Marina Monteiro; CAMPOS, Maísa Aparecida Rossini de; LIMA, Samanta Cristina de. Inclusão Ou Integração? Repensando Práticas Pedagógicas para uma Educação Realmente Acessível. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, Brasil, v. 4, n. 2, p. 398–411, 2025. DOI: 10.36557/pbpc.v4i2.397. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/397>. Acesso em: 4 maio. 2026.

ANGELUCCI, Biancha. Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e141806, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141806vs01>. Acesso em: 21 out 2025.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301–309, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/#>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BBC News Brasil. Milton Ribeiro deixa MEC: relembre as crises dos 4 ministros da Educação sob Jair Bolsonaro. BBC News Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>. Acesso em: 07 out 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL, Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 39-40, 11 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em : <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/seesp/direito-a-educacao-subsidios-para-a-gestao-dos-sistemas-educacionais>. Acesso em: 07 Jun 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília. Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 07 Jun 2026

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica para Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 2013, 565p. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 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, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.842, de 10 de julho de 2013.** Dispõe sobre o exercício da Medicina. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112842.htm. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=15898nott04-secadi-dpee-23012014;Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Diário Oficial da União: seção, 1, Brasília, DF, ano 152, n. 249, 29 dez. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP 51/2023 - **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC, 2023.

CAETANO, Andressa Mafezoni; PLETSCHE, Márcia Denise. **Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens?** Revista Contrapontos, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 392-407, jan./jun. 2019. DOI: 10.14210/contrapontos.v19n1.p392-407. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/14755>. Acesso em: 5 maio 2026.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CINTRA, Amanda Mendes Silva, MESQUITA, Luana Pinho de ; MATUMOTO, Silvia. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 45–53, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1453>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qCG7P8pMVLPPWhR75szJNr7d/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2026.

CUNHA, Rafaela de Oliveira, LEITE, Isabel Cristina Gonçalves; NOGUEIRA, Mário Círio. Raça e racismo: aspectos conceituais, históricos e metodológicos para pesquisas antirracistas

em saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 33, n. 4, p.e230590pt, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Hjzs78pPhd8SRrXHwQmwhYP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2026.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação dos alunos com Altas**

Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39. v. 1.

DE SOUZA, Maria Severina. Altas Habilidades: Inclusão E Diversidade. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, Brasil, v. 4, n. 2, p. 550–574, 2025. DOI:

10.36557/pbpc.v4i2.399. Disponível em:

<https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/399>. Acesso em: 4 maio. 2026.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019. Disponível em:

https://conbrasd.org/docs/3_INFO/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.PDF. Acesso em: 22 fev. 2024.

DOI, F. W.; POLLI, G. M.; AZEVÊDO, A. V. dos S. Mitos e representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 36, n. 93, p. 275–295, 2019. DOI: 10.7213/psicolargum.36.93.AO01. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/24745>. Acesso em: 9 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim. Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola**. 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GAGNÉ, François. *Implementing the DMGT’s Constructs of Giftedness and Talent: What, Why and How?* In: Smith, S. (eds) **Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific**. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore (2019). Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_3-1. Acesso em: 05 out 2025.

GARCIA, Eunice de Lima; BORGES, Heloisa da Silva; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; MACIEL, Jeanne Mariel Brito de Moura. Políticas Públicas De Formação E Valorização Docente E Os Planos Educacionais: Limites, Avanços E Contradições. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, Brasil, v. 5, n. 1, p. 1718–1751, 2026. DOI: 10.36557/2674-9432.2026v5n1p1718-1751. Disponível em:

<https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/642>. Acesso em: 4 maio. 2026.

KÖNIG, Franciele Rusch; FOLMER, Vanderlei; RODRIGUES, Flávio. Grupos de interesse e ação docente compartilhada: construindo outras possibilidades de ser/estar na escola. In:

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al. (org.). *Formação de professores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos* [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025. Parte II, Eixo 2, cap. 40. Disponível em: <https://evento.nte.ufsm.br/ICIEE/publication>. Acesso em: 22 Mai 2025.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MARQUES, Clayton dos Santos. **Levantamento de Crianças com Indicadores de Altas Habilidades em Jaboicabal/São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Paulo: UFSCar, 2011.

NAKANO, Tatiana de Cassia, NEGREIROS, Júlia Reis; FUSARO, Luana Hillary. Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, p. e0254246, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304246>. Acesso em: 06 Mai 2025.

NUNES, Rose Cristina Alves. **Astronomia Inclusiva para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Fundamental**. 189 p. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência: Química da vida e Saúde). Universidade Federal do Pampa.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Altas Habilidades/Superdotação: Subnotificação e Análise de Matrículas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. e0218, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0218>. Acesso em: 05 out 2025.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil (History of High Ability and Gifted Public Policies in Brazil) (January 17, 2021). **História & Ensino**, volume 27, issue 2, 2022. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4869612>. Acesso em: 05 out 2025.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. **A condição *underachievement* em superdotação: definição e características**. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1516-36872011000300016;lng=pt;nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2024.

PEREZ, Suzana Graciela Barrera. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Dissertação (Mestrado) – Fac. de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/29732961>>. Acesso em: 05 Jul 2022.

PEREZ, Suzana Graciela Barrera. Altas Habilidades/Superdotação: Uma Larga Brecha Entre as Letras do Papel e o Chão da Escola. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 176-197, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.10043. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 9 nov. 2024.

PINHEIRO, Leandro Nobrega. **A (in)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar: faces da escola capitalista e seus impactos na educação**

brasileira. 512f., 2018. Tese (Doutoramento em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019. DOI: 10.21723/riace.v14i2.11080. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 9 nov. 2024.

REIS, Sally M. *Series Introduction*. IN: RENZULLI, J. S. (Ed.). Identification of students for gifted and talented programs. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.

RIBEIRO, Eliziane Tainá Lunardi, BOSSA, Leandra Bôer; COSTA, Joacir Marques da Costa Práticas educativas em borrarmentos: “Corpo-Resistência”. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al. (org.). *Formação de professores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos* [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025. Parte II, Eixo 2, cap. 40. Disponível em: <https://evento.nlte.ufsm.br/ICIEE/publication>. Acesso em: 22 Mai 2025.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e3293014, 2021. DOI: 10.14244/198271993293. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293>. Acesso em: 5 out. 2025.

ROSA, Carla Marielly. **Práticas Inclusivas: Novos Olhares A Partir Da Pesquisa Colaborativa**. 183 p. Tese (Doutorado) DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE. Universidade Federal do Pampa, 2023.

ROSA, Carla Marielly; MICHELON, Michel; RODRIGUES, Flávio; FOLMER, Vanderlei. Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-250. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3376>. Acesso em: 20 mar 2024.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação Do Anormal A Partir Dos Testes De Inteligência. **História da Educação**, v. 23, p. e90024, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Acesso em: 09 mai 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração De Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. — Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

4.1.4 Manuscrito 4: Percepções docentes: uma análise semiótica na identificação na identificação das Altas Habilidades/Superdotação

Manuscrito 4: Percepções docentes: uma análise semiótica na identificação na identificação das Altas Habilidades/Superdotação

REFLEXÃO

PERCEPÇÕES DOCENTES: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA NA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

TEACHERS' PERCEPTIONS: A SEMIOTIC ANALYSIS IN THE IDENTIFICATION OF GIFTEDNESS
PERCEPCIONES DOCENTES: UN ANÁLISIS SEMIÓTICO EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

ARTIGO

PERCEPÇÕES DOCENTES: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA NA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

TEACHERS' PERCEPTIONS: A SEMIOTIC ANALYSIS IN THE IDENTIFICATION OF GIFTEDNESS
PERCEPCIONES DOCENTES: UN ANÁLISIS SEMIÓTICO EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

RESUMO

Este estudo analisa os fundamentos conceituais das percepções docentes na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), compreendendo a percepção como uma orientação do caráter social que influencia o reconhecimento das potencialidades humanas no contexto escolar. A pesquisa fundamenta-se na semiótica peirceana, articulando os conceitos de ícone, índice e símbolo às teorias da inteligência, aos estudos sobre medicalização da educação e às discussões acerca da Educação Especial inclusiva. Trata-se de uma investigação qualitativa e conceitual que examina como os discursos docentes são atravessados por concepções históricas e biomédicas da inteligência, frequentemente associando as AH/SD ao desempenho acadêmico elevado, à rapidez cognitiva e à ideia do “aluno genial”. Os resultados evidenciam que tais percepções contribuem para a invisibilidade de estudantes cujas habilidades não se ajustam aos modelos tradicionais de reconhecimento escolar, além de fortalecerem a dependência de diagnósticos clínicos como legitimadores da identificação. Conclui-se que a percepção docente constitui elemento central do saber-fazer pedagógico, exigindo o fortalecimento da autonomia docente e a superação de perspectivas reducionistas da inteligência, em favor de práticas inclusivas, críticas e multidimensionais na identificação das AH/SD.

Palavras-chave: Talentos e Dotação; Teorias dos Três Anéis; Semiótica; Medicalização da Educação; Educação Especial.

ABSTRACT

This study analyzes the conceptual foundations of teachers' perceptions in the identification of students with giftedness, understanding perception as an orientation of the social character that influences the recognition of human potentialities in the school context. The research is based on Peircean semiotics, articulating the concepts

of icon, index, and symbol to theories of intelligence, studies on the medicalization of education, and discussions about inclusive Special Education. This is a qualitative and conceptual investigation that examines how teachers' discourses are crossed by historical and biomedical conceptions of intelligence, often associating giftedness with high academic performance, cognitive speed, and the idea of the "genius student". The results show that such perceptions contribute to the invisibility of students whose abilities do not fit the traditional models of school recognition, in addition to strengthening the dependence on clinical diagnoses as legitimators of identification. It is concluded that teacher perception is a central element of pedagogical know-how, requiring the strengthening of teacher autonomy and the overcoming of reductionist perspectives of intelligence in favor of inclusive, critical, and multidimensional practices in the identification of giftedness.

Keywords: Talents and Gifted; Theories of the Three Rings; Semiotics; Medicalization of Education; Special Education.

RESUMEN

Este estudio analiza los fundamentos conceptuales de las percepciones de los profesores en la identificación de estudiantes con Altas Capacidades, entendiendo la percepción como una orientación del carácter social que influye en el reconocimiento de las potencialidades humanas en el contexto escolar. La investigación se basa en la semiótica peirceana, articulando los conceptos de ícono, índice y símbolo en teorías de la inteligencia, estudios sobre la medicalización de la educación y debates sobre una Educación Especial inclusiva. Se trata de una investigación cualitativa y conceptual que examina cómo los discursos docentes se cruzan con concepciones históricas y biomédicas de la inteligencia, asociando a menudo la Altas Capacidades con un alto rendimiento académico, velocidad cognitiva y la idea del "estudiante genio". Los resultados indican que estas percepciones contribuyen a la invisibilidad de estudiantes cuyas habilidades no encajan en los modelos tradicionales de reconocimiento escolar, además de reforzar la dependencia de los diagnósticos clínicos como legítimos de la identificación. Se concluye que la percepción docente es un elemento central del saber pedagógico, que requiere fortalecer la autonomía docente y superar las perspectivas reduccionistas de la inteligencia, en favor de prácticas inclusivas, críticas y multidimensionales en la identificación de las Altas Capacidades.

Palabras clave: Talentos y Dotación; Teorías de los Tres Anillos; Semiótica; Medicalización de la educación; Educación Especial.

INTRODUÇÃO

Embora as percepções docentes sejam fundamentais nos processos de avaliação, sua importância é frequentemente desconsiderada no processo de identificação das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Neste estudo, discutiremos as percepções docentes como uma estrutura de orientação de caráter social. Vamos apresentar os resultados oriundos da análise conceitual destas percepções na identificação destes estudantes, vinculada a uma investigação de mestrado na área de Educação em Ciências.

Diante disso, nosso ponto de partida é: quais fundamentos conceituais orientam as percepções docentes sobre a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Para responder a essa pergunta, nosso objetivo foi analisar as percepções docentes, por meio da análise semiótica, na identificação de estudantes com AH/SD. Para sustentar a análise, foi inicialmente feita uma revisão da literatura das orientações do caráter em Erich Fromm; verificamos a influência das áreas da saúde na percepção para a confirmação das AH/SD; assim como examinamos as teorias mais frequentes sobre inteligências e das AH/SD, que foram a base das análises das respostas docentes.

A relevância deste estudo reside na compreensão de que a identificação de estudantes com AH/SD é uma manifestação complexa do saber-fazer docente. Apoiada nesta perspectiva,

entendemos que se expressa como uma orientação do caráter social. Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como a apreensão do mundo (percepção) e a resposta às demandas escolares (caráter) moldam o olhar pedagógico sobre o potencial humano. Historicamente, essa percepção tem sido atravessada por: modelos psicométricos e estereótipos; medicalização e desautorização; e deslegitimação do saber docente.

REVISÃO DO SABER-FAZER DOCENTE: UMA PROPOSTA A PARTIR DE DESCRITORES SEMIÓTICOS

As Percepções Docentes como Orientação de Caráter Social

Para Erich Fromm (1947), as orientações do caráter social são capacidades estruturadas evolutivamente ao longo da história humana, que se constituíram no lugar dos instintos (Fromm, 1947). Segundo o autor, essa constituição se deu por meio de fatores naturais, ambientais, sociais, culturais e econômicos. Trata-se de uma proposição que determina que o caráter se compõe por fatores biológicos, como o temperamento, e sociais, como respostas à própria fragilidade diante do mundo; é a superação do modelo fisiológico de Freud das pulsões como instintos – uma teoria relacional do apego (Fromm, 1947, 1955).

As orientações podem se expressar ainda como: produtivas (síndrome de crescimento) ou não produtivas (síndrome de decaimento); estruturando-se por sua dominância, por meio de um caráter: autoritário, narcísico, necrofílico, de *marketing* e acumulativo (Funk, 2020). Funk (2020) propõe o caráter ego-orientado, a partir da sociedade pós-moderna, uma nova estrutura que responde às necessidades atuais, descrita como autodeterminada.

Apoiado nestes autores, propomos que o saber-fazer docente é uma expressão da orientação do caráter social, manifestando-se como apreensão do mundo (percepção) e resposta às suas demandas (caráter). Tais capacidades integram o julgamento de percepção (Santaella, 2021). Consequentemente, a identificação de talentos não é neutra, sofrendo influências multifatoriais que serão demonstradas ao longo deste artigo.

De acordo com Fromm (1947), uma orientação expressa-se no julgamento de percepção no momento em que o objeto de apreensão é identificado (Santaella, 2021). Esta competência constitui-se por fatores multirrelacionais de internalização (Funk, 2020). Contudo, pode ser ofuscada por discursos hegemônicos (Rosa; Michelon; Folmer, 2024), como demonstrado no

Quadro 1:

Quadro 1: EXPRESSÃO DAS ORIENTAÇÕES DE CARÁTER SOCIAL

MANIFESTAÇÕES	IMPLICAÇÕES NO SABER-FAZER DOCENTE
Desautorização pedagógica	O professor muitas vezes não se sente autorizado a validar o que percebe na aprendizagem, transferindo a responsabilidade para diagnósticos médicos.
Conflito	A identificação deve pautar-se em fatores de ensino-aprendizagem (como avaliação contínua em sala de aula) e não por laudos. O enriquecimento curricular é uma tarefa inerente ao fazer pedagógico.
Bio-Pedagógico	Embora a formação inicial sobre as AH/SD seja deficitária, os docentes notam traços e características, contudo, parecem hesitar em agir sem o respaldo da saúde.
Hesitação expressa pela formação	

Fonte: autores (2025)

Nesse sentido, o resgate da autonomia docente, como um tipo de liderança, passa pela autorização, que está vinculada aos processos de ensino e aprendizagem, não dependente dos fatores clínicos (Rosa et al., 2024). Qualquer diferença de aprendizagem deve estar determinada pela ação pedagógica, e não a partir de um diagnóstico. A separação entre o que é fazer de saúde e o que é fazer pedagógico implica situar a autoridade docente no seu saber-fazer.

A medicalização se manifesta na hesitação em autorizar as próprias escolhas metodológicas, delegando aos diagnósticos clínicos a explicação para os processos de ensino-aprendizagem (Freitas, 2011). Contudo, ao compreender a educação como ciência e o ensino como teoria, o saber profissional revela-se suficiente para guiar a prática pedagógica – mesmo diante de estudantes com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem (Rosa et al., 2023). Assim, a autonomia do fazer docente deve ser o eixo central nos processos inclusivos, superando a busca por patologias para justificar a dinâmica escolar (Christofari; Freitas, 2023; Martins; Pereira, 2023).

Percepções docentes e as Teorias da Inteligência e das AH/SD

As teorias da inteligência são fatores importantes, quando estamos falando de AH/SD, que em alguns casos podem estar refletindo na avaliação docente. Mesmo que não estejam conscientes das teorias das inteligências, demonstradas no **Quadro 2**, por estarem internalizadas, podem se manifestar em suas representações (Doi; Polli; Azevêdo, 2018).

Quadro 2: QUADRO COMPARATIVO DAS TEORIAS DA INTELIGÊNCIA

TEORIA / AUTOR	ABORDAGEM	TEORIAS	APLICABILIDADE
Inteligência Geral /Psicométrica (Spearman/CHC)	Mensuração estatística e processamento.	Fator Geral (g) e estratos específicos (Fluida, Cristalizada, Memória).	Identificação via triagem escolar e testes de habilidades específicas.
Inteligências Múltiplas (Howard Gardner)	Potencial humano em domínios diversos.	Domínios independentes (Linguística, Lógica, Musical, Espacial, etc.).	Superação do bloco único de inteligência; evita rotular o aluno.

Inteligência Triádica (Robert Sternberg)	Inteligência bem-sucedida e adaptativa.	Equilíbrio entre três habilidades: analítica, criativa e prática.	Foco na resolução de problemas reais e na ética, além do QI acadêmico.
--	---	---	--

Fonte: autores (2025)

Além das teorias da inteligência, uma estrutura de orientação pode manifestar teorias das AH/SD, como demonstraremos no próximo item de nossa revisão. Como as teorias de Joseph Renzulli e François Gagné fundamentam as principais discussões contemporâneas sobre AH/SD? Estes dois autores deslocam o foco da inteligência unidimensional para modelos de desenvolvimento.

Para Gagné (1999, 2020), a dotação só se transforma em talento por meio de um processo de aprendizagem mediado por catalisadores ambientais (escola, família) e intrapessoais (motivação e volição). Já para Renzulli (1978, 2016), os comportamentos são emergentes e interacionais; seu estudo apresenta três pontos principais: habilidade, criatividade e envolvimento com a tarefa. Nos dois modelos, a figura do docente/orientador é importante para identificar e colocar em curso determinadas competências, conforme o **Quadro 3**, abaixo.

Quadro 3: MODELOS DE DESENVOLVIMENTO: RENZULLI E GAGNÉ

MODELO	CONCEITO	COMPETÊNCIAS	DIFERENÇAS
Teoria dos Três Anéis	As AH/SD como resultante da interação de três fatores.	1. Habilidade acima da média 2. Comprometimento 3. Criatividade	Amplia para além do QI, focando na natureza multidimensional.
Modelo Diferencial de Dotação e Talento - DMGT	Distinção clara entre potencial nato (Dotação) e habilidade desenvolvida (Talentos).	Dotação (Dom): aptidões naturais. Talento: domínio superior de habilidades desenvolvidas.	Enfatiza o processo de aprendizagem e a influência de catalisadores (ambientais e intrapessoais).

Fonte: Autores

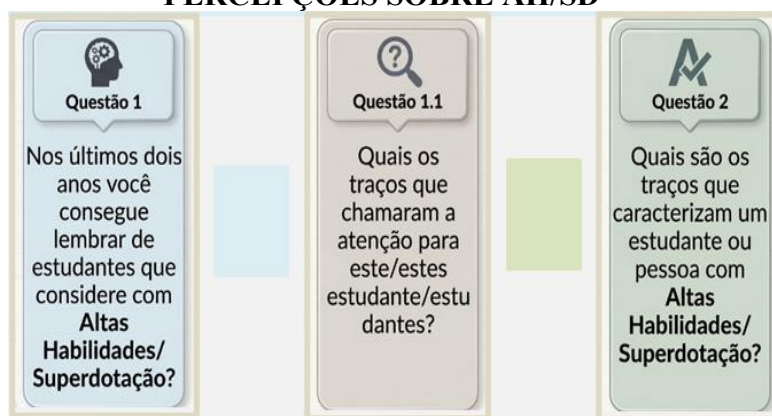
No campo das AH/SD, o talento é comumente compreendido como expressão de um potencial individual. Entretanto, o desenvolvimento deste potencial é indissociável do ato de ensinar, sendo dependente das percepções docentes. Estas podem estar sob influência de diferentes modelos teóricos, que podem afetar o reconhecimento e, por fim, a atuação docente com estes estudantes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo que, segundo Gil (2002, p. 53), constitui um modelo clássico de “[...] investigação no campo da Antropologia, onde se originou [...], no entanto, sua utilização se dá em muitos outros domínios”. A abordagem é qualitativa, fundamentada na análise conceitual das percepções docentes e na identificação das

características que significam, para esses profissionais, o estudante com AH/SD. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário, que, segundo Gil, “[...] constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (2002, p. 115). A escolha do tipo de questionário foi de um instrumento semiestruturado, composto por duas questões principais, abertas e fechadas, conforme a **Figura 1**, abaixo:

Figura 1: ORGANIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE AH/SD



Fonte: Autores (2025)

De acordo com a figura 1, a questão 1 foi formulada para podermos verificar as percepções iniciais. Já a questão 1.1 foi construída para que pudéssemos entender esse processo perceptivo por meio da descrição de características observadas nos estudantes identificados. Por fim, na questão 2, visamos compreender a concepção geral dos respondentes sobre os traços que caracterizam um estudante com AH/SD.

O questionário construído foi posteriormente ajustado, a partir das contribuições feitas por 62 docentes em 4 escolas públicas da educação básica. Os docentes que participaram da construção do questionário eram educadores dos três níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Todos os docentes pertenciam às redes públicas: municipal, estadual e federal, e suas formações variam desde o ensino médio (Magistério ou Normal) até graduação em áreas diversas (licenciaturas e bacharelados) e pós-graduação *lato e stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Os dados foram analisados à luz da análise semiótica, com base nos trabalhos de Peirce (2005) e Santaella (2021). A escolha pela semiótica peirceana se deu por permitir a análise direta, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos processos perceptivos dos

docentes. Em que as respostas foram tratadas de acordo com: iconicidade, indicialidade e simbolicidade.

Sendo assim, foram feitas as leituras das imagens que se constituíam nas respostas (discurso) sobre as AH/SD (Ícone/Primeiridade); também se analisou para onde apontavam, de forma conceitual, as respostas sobre as características mencionadas pelos docentes (Índice/Secundidade); por fim, foram examinadas as imagens, os traços e as particularidades que já estavam consolidadas nas crenças que fundamentam as respostas docentes (Símbolo/Terceiridade).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A caracterização da instituição e dos participantes está demonstrada na **Figura 2**, abaixo. Ademais, considerando o caráter qualitativo da investigação, a participação voluntária e o foco na análise interpretativa das percepções docentes, o número de respondentes mostrou-se suficiente para a identificação de padrões discursivos e categorias analíticas relevantes ao objetivo da pesquisa.

Figura 2: CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS PARTICIPANTES



Fonte: Autores (2025)

Como demonstrado na **Figura 3**, as respostas categorizadas mencionaram: hiperfoco, inquietação, impaciência, criatividade, atenção e busca ativa por conhecimento. Em que, também surgiram descrições como capricho, colaboração, dedicação, escrita e vocabulário rico, além de traços como hiperatividade, desatenção, interesse espontâneo, curiosidade e sensibilidade ao ambiente, ao barulho e às regras.

Figura 3: A APARÊNCIA DO FENÔMENO OU NÍVEL ICÔNICO
(Percepções imediatas e sensoriais do docente).



Fonte: Autores

Quanto às respostas categorizadas como índices, representadas na **Figura 4** abaixo, são aquelas que podem ser verificadas por meio de provas, testes e trabalhos. Estas respostas estão geralmente ligadas às teorias das inteligências: facilidade e rapidez (temas específicos ou gerais); rapidez na resolução de problemas; naturalidade e domínio sem igual; interpretação matemática precisa; facilidade em língua estrangeira e conhecimento acima da idade esperada.

Figura 4: RASTRO DO CONHECIMENTO OU NÍVEL INDICIAL
(Evidências práticas, áreas de domínio e comportamentos específicos)



Fonte: Autores

Na **Figura 5**, demonstramos as respostas categorizadas como símbolos. Geralmente, estas percepções estão vinculadas a crenças estabelecidas de genialidade e sabedoria. Se relacionam às características socioemocionais, tais como: tendência ao vício, disparidade entre

características cognitivas e emocionais, ser bom em todas as disciplinas, isolamento, entre outras descritas nas teorias das inteligências e das AH/SD.

Figura 5: O CONCEITO E O ESTIGMA OU NÍVEL SIMBÓLICO
(Construções culturais, mitos, dificuldades e generalizações)



Fonte: Autores

Diante disso, a análise das respostas docentes revelou uma forte inclinação a associar as AH/SD à rapidez e à facilidade de aprendizagem, atributos frequentemente vinculados a modelos psicométricos. Embora certas percepções se alinhem aos perfis acadêmicos de Renzulli (1978, 2016) e aos domínios de dotação de Gagné (1999, 2020), especialmente o lógico-matemático, outras características – como criatividade, resolução de problemas e habilidades linguísticas – remetem às teorias de Sternberg (2012, 2021) e Gardner (2020).

Verificação detalhada das respostas à questão 1.1 de acordo com a fenomenologia semiótica

As respostas à questão 1.1 (ver a **Figura 1**), foram categorizadas como nível do ícone, são por estarem focadas nas qualidades imediatas. Como demonstrado nesta percepção Docente 1-4, “Aprender rapidamente e com facilidade em temas que tem hiperfoco (sic)”, vemos que o termo rapidez é usado para representar as AH/SD. Esta resposta está categorizada neste nível sógnico pela proximidade entre docente e estudante, que possibilita a observação do fenômeno pedagógico.

O que foi possível constatar é que para a maioria dos docentes, o traço que mais chama a atenção é a velocidade de processamento, o que remete diretamente às teorias psicométricas e ao fator geral (*g*) de Spearman. Esse traço, para Renzulli (1978, 2016), enquadra-se no

estudante do tipo “acadêmico-intelectual”, enquanto em Gagné (1999, 2020), situa-se no domínio intelectual da dotação.

Já o Docente 5-4, quando afirma: “[...] produziam com muita facilidade seus poemas. Demonstrando e expressando seus sentimentos com muita criatividade, apresenta uma variação icônica importante. Embora utilize o termo “facilidade”, ele a associa à expressão de sentimentos, criatividade e produtividade na elaboração de poesias. Essas percepções afastam-se do modelo puramente psicométrico para aproximar-se das inteligências múltiplas de Gardner (2020) (Linguística) e da inteligência criativa de Sternberg (2012, 2021). No campo das AH/SD, este perfil é classificado por Renzulli (1978, 2016) como “produtivo-criativo” e por Gagné (1999, 2020) como dotação nos domínios intelectual e socioafetivo.

Por outro lado, no nível sógnico do Índice, as percepções são guiadas por indicadores específicos que apontam para a condição de AH/SD. Nas afirmações dos docentes 8-4 e 13-4, surgem respostas que categorizamos como índice. Pois elas apresentam a descrição de algum tipo específico de aprendizagem, indicando uma habilidade acima da média.

O importante aqui é que podemos verificar que existe uma avaliação que aponta para algum fenômeno, que, neste caso, pode ser AH/SD. Essa avaliação, em momento algum, necessitou de instrumentos externos, a não ser o conhecimento produzido pelo docente ao longo do tempo. É neste sentido que podemos propor que o saber docente, é um saber legítimo na identificação de estudantes com AH/SD.

Ao buscarmos na literatura o enquadre das duas respostas, podemos verificar que encontram respaldo tanto em teorias da inteligência geral quanto das inteligências múltiplas. Por exemplo, o Docente 8-4 identifica traços, tais como: escrita, vocabulário e domínio de línguas. Embora Gardner (2020) possa classificar isso como inteligência linguística, a menção a esses traços isolados frequentemente ecoa os marcadores de memória e fluência verbal dos testes psicométricos (CHC). Tanto em Renzulli quanto em Gagné, esses índices enquadram o estudante no domínio acadêmico-intelectual.

Já a resposta do Docente 13-4, quando afirma “O aluno claramente apresentava dificuldades [...] no relacionamento com os colegas, porém era extremamente inteligente, sabia sobre temas além da sua faixa etária”, introduz um indicador de contraste: a inteligência superior acompanhada de dificuldades comportamentais (resistência a regras e rotinas). Aqui, as percepções docentes esbarram na concepção de que a inteligência (fator *g*) é uma unidade isolada (Spearman, 1904). Para Renzulli (1978, 2016), esse tipo de avaliação demonstra que a inteligência acima da média não opera sozinha, exigindo envolvimento com a tarefa; para

Gagné, o índice aponta para uma dotação que pode enfrentar barreiras ambientais para se tornar talento.

No nível do símbolo, nas respostas dos Docentes 6-4 e 7-4, em que as percepções são aquelas mediadas por constructos sociais ou diagnósticos consolidados. Um mesmo signo pode transitar entre os níveis representacionais de ícone, índice ou símbolo, sendo a distinção entre eles definida pela sua característica fenomenológica. Quando falamos em símbolo, estamos falando de construções sociais que funcionam como representação de grupos, regras, instituições ou sistemas de crenças.

Podemos ver aqui as afirmações: “A rapidez, facilidade e precisão na interpretação de problemas matemáticos, sempre atentos [...] Aluno focado e responsável” ou “Resolução rápida de problemas, participação das atividades com dedicação [...]”, respectivamente. Vemos repetir os termos “rapidez” e “facilidade”, contudo, a contextualização é ligeiramente diferente. Nas respostas, aparecem os termos “responsável”, o ser “dedicado”, o ter “capricho” como aspectos positivos. Estas características são encontradas nas descrições teóricas que avaliam o rendimento de habilidades.

Por exemplo, em Renzulli (2016), temos o comprometimento com a tarefa, como um dos anéis, que ainda conta com: habilidade acima da média e criatividade. Em Gagné (1999, 2020), os catalisadores são circunstâncias externas e internas que podem acelerar ou interromper o desenvolvimento dos talentos. Além disso, temos o envolvimento, a motivação e a volição, que são pontos importantes naquilo que os docentes chamam de “dedicação”, “responsável” e “capricho”.

Vimos que o Docente 6-4 descreve o aluno por meio de uma síntese de precisão, foco e disposição – características que simbolizam o “estudante ideal” das teorias psicométricas e do modelo CHC (Warne, 2016). Em Renzulli (1978), este perfil é o protótipo do estudante acadêmico. Por outro lado, o Docente 7-4 desloca o símbolo da inteligência para a resolução de problemas e competências socioemocionais (colaboração e prestatividade). Essa visão converge com a inteligência analítica de Sternberg (2021) e com o domínio socioafetivo de Gagné (1999).

Sendo assim, a percepção do Docente 9-4 ancora-se no símbolo clínico (a hiperatividade e a falta de atenção). Esta resposta não refere teorias da inteligência, mas sim uma perspectiva médica. A identificação está situada no julgamento de percepção; esse julgamento pode estar ou não condizente com a realidade, como em qualquer avaliação diagnóstica. O que une todas essas respostas são a capacidade de avaliar e chegar muito próximo das teorias consolidadas da inteligência e dos estudos das AH/SD.

O que fica claro até aqui é que o julgamento de percepção (Santaella, 2021) – o processo de identificação das AH/SD pelos docentes – não falha por falta de competência, mas talvez por autodesautorização. Isso se torna evidente quando os respondentes apontam “Não” para a questão 1; contudo, ao responderem à questão 2, as respostas aproximam-se das teorias que embasam os estudos sobre as AH/SD.

A contradição entre a primeira e a questão 2 (ver **Figura 1**), permite identificar que talvez a desautorização seja o fenômeno de não identificação das AH/SD. É possível observar que, mesmo negando a identificação na questão 1 (ver **Figura 1**), sua visão pode ser constatada por meio dos níveis sógnicos. Mesmo que apareçam nas respostas aspectos como interesse, busca por conhecimento e habilidades específicas, conectando-se às teorias de Gardner, Renzulli e Gagné, foi observado que suas percepções, por vezes, ainda se ligam a estereótipos. O mais frequente é a ideia de que não há esforço algum para pessoas com AH/SD. Essas ideias persistentes vêm da crença no “mito do gênio” e na superioridade intelectual.

Por outro lado, há uma percepção de desafios comportamentais e de relacionamento. Apesar de se alinharem a domínios socioemocionais de Gagné e à dupla excepcionalidade, essas percepções mostram a dificuldade em escapar de uma visão unidimensional da inteligência na identificação das AH/SD. Essa separação entre as instâncias socioemocionais e a cognição, em que a inteligência deveria influir sobre os aspectos emocionais, foi possível constatar nas respostas dos docentes. Contudo, apesar da negativa formal, as justificativas revelam critérios avaliativos intrínsecos que dialogam com a literatura especializada.

O Docente 4-4, por exemplo, afirma que tais alunos “são muito bons em áreas específicas do conhecimento”. Esta percepção, embora não resulte em uma identificação oficial, manifesta a compreensão de uma habilidade acima da média. Esse indicador é um critério central nas teorias de Gardner (Inteligências Múltiplas), Gagné (Dotação e Talento) e Renzulli (Modelo dos Três Anéis), evidenciando que o saber-fazer docente capta o fenômeno mesmo na ausência do diagnóstico formal.

As respostas 3-4 e 11-4 usam o termo “além” para representar uma pessoa com AH/SD. Já os docentes 10-4 e 12-4 usam o termo “facilidade”. Embora os termos “além” e “facilidade” difiram, sua representação nas respostas evidencia uma habilidade que está acima da média. Tal constatação impede que estes docentes possam perceber os estudantes que estão em contato direto em sala de aula. Os termos “além” e “facilidade”, podem estar contaminados com as representações sociais de genialidade que estão ligadas às AH/SD (Doi, Polli; Azevêdo, 2019).

Esse atravessamento pode ser o que impede de identificar nos estudantes habilidades que estão presentes em suas respostas. No nível do Ícone, as percepções docentes ancoram-se

na facilidade como qualidade primordial. Neste nível, mesmo quando um docente responde de forma negativa para a questão 1, como é o caso dos respondentes 4-4 e 10-4, vamos ver que as respostas se alinham com alguma teoria abordada aqui, como apontado acima (Gardner, 1994; Gagné, 1999; Renzulli, 1978).

Ainda neste nível, o Docente 12-4 introduz os ícones do “interesse” e da “busca” por conteúdos específicos. Essa abertura para áreas não determinadas aproxima-se da perspectiva de Gardner sobre domínios variados e, simultaneamente, dialoga com os modelos de Renzulli (envolvimento com a tarefa) e Gagné (motivação e volição) como motores do desenvolvimento do potencial.

Já nas respostas que se enquadram no nível sígnico de Índice, os traços são percebidos por evidência, contudo, não são o suficiente para fazer a identificação. Este é o caso da resposta do Docente 3-4, em que afirma: “Pessoas com grau de inteligência mais avançada. Sabedoria mais além. Conhecimento além das demais pessoas”. Embora esteja classificado como sendo um Índice, poderia também ser classificado como Símbolo, devido ao mito do gênio; contudo, a inteligência é um traço, a sabedoria é outro traço e o conhecimento é outro. Este conjunto de traços pode indicar a possibilidade de AH/SD, ou de genialidade, porém não é uma regra ou está pautada por uma teoria.

Mesmo que a Docente 3-4 utilize os termos “sabedoria” e “conhecimento além”, e que remeta ao gênio e à valorização do alto Quociente de Inteligência (QI), deixa de lado outras características, tais como: criatividade e investimento na tarefa, por exemplo. Embora não aponte para uma teoria específica de AH/SD, essa percepção está fortemente ligada à teoria geral (fator *g*) de Spearman. De forma semelhante, o Docente 8-4 aponta a “estrutura” e o “desempenho” como índices de memória e aprendizagem superior, focando no resultado observável do processo cognitivo.

No nível do Símbolo, as percepções docentes são mediadas por crenças culturais complexas sobre o comportamento do superdotado. A resposta do Docente 11-4: “Vejo alunos inteligentes, pra mim habilidades seriam estar muito além do nosso ensino. (sic)”, faz a descrição a partir da “inteligência” e de “habilidades”, que estão além do que é ensinado. Essa crença elimina da avaliação estudantes que, por exemplo, possam ser bons nos esportes, nas artes, nas relações, na liderança, etc. (Rech; Freitas, 2005).

A Desautorização do Saber-Fazer: A Percepção Docente Entre o Mapa e o Território

Existe uma distância entre o mapa (diagnóstico) e o território (estudante) quando desconsideramos nossas percepções (Korzybski, 2000). O mapa é uma cartografia retrospectiva, uma fotografia estática; o território, em contrapartida, é a interação viva entre atores no presente.

A análise das respostas revela que as percepções docentes, embora baseadas em recortes empíricos, ecoam tendências consolidadas. A prevalência dos termos “facilidade” (9 menções) e “rapidez” (4 menções) indica forte ancoragem em modelos psicométricos e no quociente de inteligência (QI). Se, por um lado, essa é uma representação limitada (Doi; Polli; Azevêdo, 2018), por outro, encontra respaldo teórico na aplicação da inteligência geral à identificação de AH/SD (Warne, 2016).

Embora essa visão esteja fundamentada no fator *g* de Spearman (1904), tende a restringir a identificação ao perfil acadêmico-intelectual, invisibilizando o perfil produtivo-criativo. Trata-se de uma estrutura de orientação de caráter social (Fromm, 1947; Funk, 2020), que se apoia em modelos biomédicos dependentes de confirmação diagnóstica. Mesmo assim, este é o caráter do saber-fazer docente, que legitima traços específicos como indicadores de AH/SD.

O julgamento de percepção (Santaella, 2021) na orientação docente está, portanto, ancorado em uma teoria que encontra suporte na pesquisa contemporânea (Warne, 2016). Contudo, esse tipo de identificação, embora seja válido, perpetua a dependência de avaliações externas para a comprovação. Este fator favorece o isolamento de estudantes que não se ajustam à métrica estrita dos testes psicométricos (Sternberg, 2021).

Outra questão importante nos resultados foram os estereótipos socioemocionais. É recorrente a associação, baseada no senso comum, entre altas habilidades/superdotação e imaturidade emocional ou dificuldades de relacionamento. Contudo, Neumann (2021) esclarece que essas variações são manifestações de sobre-excitabilidade, envolvendo intensidades éticas e existenciais.

Nas respostas vimos a oscilação entre os extremos do “recluso” (Docente 1-4) e do “super empático” (Docente 7-4). De acordo com Neumann e Vestena (2016), essa variação não está ligada a AH/SD, mas à individualidade de cada estudante, demonstrando que fatores individuais se sobrepõem aos estigmas. Essa constatação alinha-se à literatura, na qual os domínios socioafetivos são estudados tanto nos modelos de Gagné (1999) quanto de Sternberg (2021).

Verificamos, também, a confusão conceitual entre potencial e desempenho, erro apontado por Gagné (2024). Respostas que descrevem estudantes como “além do ensino” (Docentes 10-4 e 11-4) refletem essa imprecisão. Nelas, a dotação é vista como um fenômeno

restrito a apenas 1% da população. Essa cultura da escassez, se trata de uma orientação do caráter social, que reforça uma visão competitiva da inteligência, centrada em habilidades linguísticas e matemáticas, ignorando a capacidade simbólica e criativa mais ampla (Fromm, 1947).

Retomando a abstração de que o diagnóstico pode suprir as necessidades do estudante, voltamos a pensar o território, na discrepância entre os dados oficiais e as percepções docentes apresentadas aqui. Esta constatação demonstra não falta de capacidade docente, mas a dependência do laudo clínico (Freitas, 2011). Utilizando a metáfora de Korzybski (2010), o diagnóstico (mapa) tornou-se mais importante que o estudante (território).

A medicalização da educação transformou o diagnóstico em uma abstração da realidade do estudante e do fazer docente. Abstração que oculta a realidade das aprendizagens, desautorizando o saber-fazer docente, demonstrado nas respostas não somente daqueles que responderam “Sim”, mas também nas representações apontadas por aqueles que responderam “Não”.

Porém, quando o discurso biomédico entra no espaço escolar, coloca o discurso pedagógico em cheque. São saberes com lugares distintos de atuação; entretanto, culturalmente, é o saber médico que se impõe. Quando o professor aguarda o laudo para agir, coloca um saber externo para guiar suas decisões, e, assim, interrompe o binômio ensinar-avaliar.

Portanto, a saída seria pensar modelos inclusivos, a partir do ensino como uma ciência para esse fim. Sendo necessário retomar a Educação Especial como campo pedagógico e não como apêndice da saúde. Modelos como:

- **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):** tornar os processos didáticos acessíveis a todos.
- **Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM):** de Renzulli e Reis (2004, 2014), focando nos pontos fortes e talentos.
- **Formação Centrada na Práxis:** alinhando percepções icônicas (descrição direta) a uma ação docente intencional e crítica (Freire, 2015).

Em suma, a avaliação das AH/SD deve ser um processo inerente ao ato de educar, em que o saber profissional do professor – estruturado como uma percepção e orientação do caráter social – seja o principal instrumento de inclusão.

Ao analisar as respostas docentes, foi possível verificar que as percepções docentes se tornam um tipo específico de estrutura de resposta. De acordo com isso, aproxima-se muito do que Fromm admite como uma estrutura de orientação, isto é, um caráter social. Seria necessário,

para fazer a afirmação de que as percepções docentes, se estruturam como uma orientação de caráter social de forma conclusiva, uma investigação com um número maior de participantes (Fromm, 1947; Funk, 2020).

Contudo, embora a limitação apresentada pelo número de participantes, foi possível verificar a capacidade de avaliação docente. Essa capacidade se orienta por aspectos formativos e autoformativos, em que foi possível constatar nas respostas produzidas pelos docentes. Assim como, nas teorias que foi possível verificar, a partir das respostas, às questões 1.1 e 2. Em que, para além das representações, os docentes consideram características que estão condizentes com as teorias tanto da inteligência, quanto das AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar de forma conceitual as percepções docentes, a partir da revisão de literatura, demonstrou a importância do ensino (*Docens*) como característica central numa estrutura de orientação. Sob esse prisma, a identificação das AH/SD pode ser compreendida como um saber-fazer intrínseco ao processo formativo e à identidade profissional do docente. Esta abordagem rompe com o modelo biomédico ao propor um modelo pedagógico de enfrentamento aos desafios educacionais.

Por se tratar de uma proposta inicial, com algumas limitações, como, por exemplo, o número de docentes, a continuidade da pesquisa revela-se essencial. A exploração do tema fundamenta-se na compreensão de que se trata de características evolutivas especificamente humanas. Assim, prosseguiremos no aprofundamento desta proposta de definir o papel do ensino (*Docens*), como meio de: identificação, reconhecimento e intervenção das AH/SD.

Vamos, também, nos dedicar a ações de desenvolvimento profissional docente. Desenvolvendo discussões que pensem o espaço escolar-acadêmico para além de uma gramática estrutural, mas como um espaço poético (*autopoiese*), de criação e produção do novo. Com atividades formativas que proponham as artes, a cultura, os jogos, os esportes, a pesquisa, o conhecimento científico, etc.

Nesse sentido, uma das contribuições deste trabalho foi pensar o ensino como base de qualquer avaliação na educação. Isto é, embora existam vários atravessamentos, o ensino é uma possibilidade a ser pensada como processo social fundamental e que os processos ontológicos estão ligados ao ensinar. Por outro lado, quando as AH/SD estão em um escopo que fica externo ao ato de educar, ficam limitadas aos testes psicométricos, e isso dificulta a identificação em sala de aula de estudantes com estes indicadores.

Por fim, ao entendermos que existem várias limitações neste trabalho, pensamos nele como sendo algo seminal. Não pensamos em algo acabado, mas em algo que mesmo respondendo algumas questões, deixou de responder a outras, que serão propostas de outros trabalhos como dito anteriormente. Este trabalho é somente um olhar, uma perspectiva de um horizonte bem limitado, que abre o caminho para que outros possam trazer seus questionamentos sobre as AH/SD.

REFERÊNCIAS

- CHRISTOFARI, A. C. FREITAS, C. R. de. Infância medicalizada: O que a escola tem a dizer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e65/1–29, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71676. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71676>. Acesso em: 5 maio 2025.
- DOI, F. W.; POLLI, G. M.; AZEVÊDO, A. V. dos S. Mitos e representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: Revisão sistemática. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 36, n. 93, p. 275–295, 2019. DOI: 10.7213/psicolargum.36.93.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/24745>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado E A Possibilidade De Sustentação Da Aprendizagem: Outras Formas De Fazer. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 137–155, 2016. DOI: 10.17058/rea.v24i2.4848. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/4848>. Acesso em: 30 abr. 2026.
- FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola**. 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FROMM, Erich. *Man for himself: an inquiry into the psychology of ethics*. New York: Farrar and Rinehart, 1947.
- FROMM, Erich. **The sane society**. New York: Farrar and Rinehart, 1955.
- FUNK, Rainer. **A vida em si é uma arte**: vida e obra de Erich Fromm. Tradução: F. Rodrigues. [S.l.]: ITPH, 2020.

- GAGNÉ, F. *Differentiated models of giftedness and talent (DMGT)*. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 22, n. 2, p. 230–234, 1999. DOI: 10.1177/016235329902200209. Acesso em: 10 nov. 2024.
- GAGNÉ, F. **Building gifts into talents: brief overview of the DMGT**. 2020. Disponível em: <https://talentfuldeunge.dk/sites/default/files/dmgt.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução: S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, H. *Of human potential: a 40-year saga*. **Journal for the Education of the Gifted**, 2020. Disponível em: 10.1177/0162353219894406. Acesso em: 10 nov. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, Andressa Nunes; LOCKMANN, Kamila. Experiências de in/exclusão nas licenciaturas: narrativas discentes. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 144–163, 2024. DOI: 10.17058/rea.v32i3.19753. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/19753>. Acesso em: 30 abr. 2026.
- MARTINS, R.; PEREIRA, A. P. Educador de infância: percepções e práticas de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e25/1–19, 2023. DOI: 10.5902/1984686X63392. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63392>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- MARTINS, Maria Julia Avelino Silva; DIAS, Carmen Lucia. Assincronia dentro das altas habilidades e superdotação: os problemas derivados da inteligência excessiva. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 14, ed. esp. n. 2, p. 1-17, 3 out. 2025. DOI: 10.47328/rpv.v14i2.21309. Disponível em: 10.47328/rpv.v14i2.21309. Acesso em: 30 abr. 2026.
- NEUMANN, Patricia. **Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento socioemocional: responsabilidade da educação e da psicologia**. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 15–36, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32806>. Acesso em: 30 abr. 2026.
- NEUMANN, Patrícia; VESTENA, Carla Luciane Blum. A Relação Entre Idade E Inteligência Emocional Em Adultos Com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 3, n. 01, 2016. DOI: 10.36311/2358-8845.2016.v3n1.08.p77. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6541..> Acesso em: 30 abr. 2026.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução: J. T. C. Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

- PÉREZ, Susana Graciela Barrera. Altas Habilidades/Superdotação: Uma Larga Brecha Entre as Letras do Papel e o Chão Da Escola. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 176–197, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.10043. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 29 abr. 2026.
- RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 295–314, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLxvRWsbm6Kj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2026.
- RENZULLI, J. S. *What makes giftedness? Reexamining a definition*. **Gifted Child Quarterly**, 1978. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171109200821>. Acesso em: 01 maio 2026.
- RENZULLI, J. S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: a developmental model for promoting creative productivity*. In: REIS, S. M. (ed.). **Reflections on gifted education**. Waco: Prufrock Press, 2016. p. 55–86. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237668711>. Acesso em: 8 maio 2024.
- ROSA, C. M.; MICHELON, M.; RODRIGUES, F.; FOLMER, V. Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. 28957–28977, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-250. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3376>. Acesso em: 29 abr. 2026.
- ROSA, Carla Marielly; MICHELON, Michel; FOLMER, Vanderlei; GOMES DE SOUZA, Diogo Onofre. Ansiedade: fatores ambientais e biológicos. **Ciencia y Reflexión**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 628–653, 2024. DOI: 10.70747/cr.v3i2.57. Disponível em: <https://cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/57>. Acesso em: 29 abr. 2026.
- ROSA, Carla Marielly; MICHELON, Michel; FOLMER, Vanderlei. Percepções docentes a respeito da educação especial e educação inclusiva. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 98–118, 2024. DOI: 10.17058/rea.v32i1.18732. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/18732>. Acesso em: 29 abr. 2026.
- SANTAELLA, L. **Percepções**: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2021.
- SPEARMAN, C. *General intelligence objectively determined and measured*. **The American Journal of Psychology**, 1904. DOI: 10.2307/1412107. Acesso em: 20 mar. 2024.

STERNBERG, R. J. *Intelligence. Dialogues in Clinical Neuroscience*, v. 14, n. 1, p. 19–27, 2012. Disponível em: 10.31887/DCNS.2012.14.1/rsternberg. Acesso em: 1 jul. 2025.

STERNBERG, R. J. *Adaptive intelligence: surviving and thriving in times of uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

WARNE, R. T. Five reasons to put the g back into giftedness: an argument for applying the Cattell–Horn–Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, v. 60, n. 1, p. 3–15, 2016. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986215605360>. Acesso em: 30 abr. 2026.

4.1.5 Manuscrito 5: Educação e Cultura Digital: Mediações Entre Tecnologia e Humanização

EDUCATION AND DIGITAL CULTURE: MEDIATIONS BETWEEN TECHNOLOGY AND HUMANIZATION

Resumo: Este ensaio teórico analisa a articulação entre o avanço da alta tecnologia e os processos de humanização no contexto da educação escolar. Parte-se do pressuposto de que a expansão digital intensificou a hiperconectividade, transformando a informação em recurso econômico e gerando impactos significativos na saúde mental e nos processos cognitivos. O objetivo é discutir o papel da escola como espaço de mediação capaz de integrar o progresso técnico à formação humana. A análise organiza-se em três eixos: os efeitos da sobrecarga informacional na subjetividade; a lógica da mineração de dados na cultura digital; e a educação como prática mediadora. Fundamentado em autores como McLuhan (1964), Fromm (1968), Feenberg (2017) e Freire (2017), o estudo defende que o letramento digital é essencial para o desenvolvimento da criticidade e da reflexão. Conclui-se que a escola reafirma sua relevância como lugar legítimo para integrar as dimensões técnicas e humanas, promovendo um uso consciente das tecnologias que transcenda o consumo e se constitua como produção de sentido e conhecimento.

Palavras-chave: Educação escolar; Tecnologias digitais; Letramento digital; Hiperconectividade; Humanização.

Abstract: This theoretical essay analyzes the articulation between the advancement of high technology and humanization processes within school education. It assumes that digital expansion has intensified hyperconnectivity, transforming information into an economic resource and generating significant impacts on mental health and cognitive processes. The objective is to discuss the role of the school as a mediation space capable of integrating technical progress with human formation. The analysis is organized into three axes: the effects of informational overload on subjectivity; the logic of data mining in digital culture; and education as a mediating practice. Grounded in authors such as McLuhan, Fromm, Feenberg, and Freire, the study argues that digital literacy is essential for developing criticality and reflection. It concludes that the school reaffirms its relevance as a legitimate place to integrate technical and human dimensions, promoting a conscious use of technologies that transcend consumption and constitute the production of meaning and knowledge.

Keywords: School education; Digital technologies; Digital literacy; Hyperconnectivity; Humanization.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais transformou profundamente as formas de comunicação e acesso à informação na sociedade. Nas últimas décadas, a expansão da internet, das plataformas digitais e dos dispositivos móveis, democratizou a circulação de informações. Assim, esse processo contribuiu para a ampliação do acesso ao conhecimento de determinados conteúdos informacionais.

Entretanto, o aumento do fluxo informacional não significa, necessariamente, maior capacidade de compreensão crítica ou de uso consciente dessas tecnologias. Ao contrário, a intensificação da hiperconectividade tem produzido novos desafios sociais e educacionais (Funk, 2006; Frankenberger, 2007; Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022). Esses desafios afetam diretamente a forma como indivíduos aprendem, interagem e se relacionam com a informação contemporânea (Custódio; Rodrigues, 2023; Griebler; Caurio; Folmer, 2025).

Desta forma, a cultura digital passou a redefinir não apenas o acesso à informação, mas também as próprias formas de percepção e interação social (Funk, 2023). Como já indicava Marshall McLuhan (1964), os meios de comunicação não atuam apenas como canais de transmissão de mensagens, mas como extensões das capacidades humanas que reorganizam a experiência social tecnologias (Funk, 2006, 2023; Frankenberger, 2007). Com a consolidação das redes digitais, os ambientes virtuais tornaram-se espaços permanentes de produção, compartilhamento e circulação de dados, o que deve ser pensado no espaço escolar (Felcher; Folmer, 2021).

Assim, os usuários passaram a desempenhar simultaneamente o papel de produtores e consumidores de informação. Ao acessar as plataformas participam ativamente de um sistemas que coletam, processam e redistribuem dados em larga escala (Varoufakis, 2025). Desse modo, a informação assume progressivamente o estatuto de recurso econômico, integrando modelos baseados na mineração de dados e na exploração da atenção dos usuários (Feenberg, 2017).

Essas transformações tecnológicas produzem impactos que ultrapassam o campo técnico e alcançam dimensões sociais, culturais e psicológicas da vida contemporânea. Estudos recentes têm indicado que o uso intensivo de dispositivos digitais pode estar associado a fenômenos como dependência de internet, nomofobia e dificuldades relacionadas à regulação da atenção e das emoções (Sokolowski; Lopes; Gutierrez, 2025; Queiroz; Ferreira; Medeiros, 2024). Além disso, a exposição constante a fluxos informacionais fragmentados pode contribuir

para processos de sobrecarga cognitiva e para mudanças nos padrões de interação social (Funk, 2006, 2023).

Dessa forma, a relação entre tecnologia, comportamento e saúde mental tem se tornado um tema relevante nas discussões acadêmicas. Especialmente quando se considera o impacto dessas transformações sobre estudantes e jovens em idade escolar. De acordo com Buckingham (2010, p. 43), poucos estudantes “[...] estão interessados na tecnologia em si ou acreditam que ela tenha poderes mágicos: só estão interessados na sua utilidade”. Embora isso, seja um dado importante, isso depende da classe social e da etnia (Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022).

No recorte específico de Uberlândia, a variável étnica revela distinções significativas quanto ao sentido e à finalidade do uso tecnológico. Os dados indicam que a tecnologia como ferramenta de trabalho é mais frequente entre negros (10%), que em pardos (7%) e brancos (6%). Essa assimetria evidencia, as condições estruturais que se refletem em várias áreas. Contudo, em relação ao acesso e a necessidade de uso das tecnologias as desigualdades socioeconômicas se manifestam como apropriação digital, nestes casos a sobrevivência (Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022).

Consequentemente, a educação escolar assume um papel estratégico na mediação entre tecnologia, conhecimento e formação humana. Historicamente, a escola constitui um espaço privilegiado de produção e circulação do conhecimento, sendo responsável por promover processos de aprendizagem que permitem aos indivíduos interpretar criticamente a realidade social (Freire, 2017). Na sociedade digital, essa função ganha novos contornos, uma vez que o ambiente escolar passa a lidar diretamente com tecnologias que influenciam a forma como os estudantes acessam, produzem e interpretam informações (Cota Machado; Dos Santos, 2023).

Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a atuar também como espaço de orientação e reflexão sobre o uso das tecnologias digitais (Frankenberger, 2007). Nesse sentido, a relação entre alta tecnologia e os processos de humanização oferece um referencial importante para compreender os desafios educacionais da contemporaneidade. Em que a escola se torna a mediadora entre o digital e o analógico, entre o uso e o consumo, recolocando a legitimidade docente definida pela pelo aprimoramento profissional diante das tecnologias (Goulart, et al., 2025).

Segundo Naisbitt, Naisbitt e Philips (1999), o avanço das tecnologias tende a gerar, simultaneamente, uma demanda crescente por experiências humanas significativas. Enquanto as tecnologias potencializam as possibilidades de comunicação e acesso à informação, as dimensões humanas, como interação social, empatia e construção de significado, tornam-se ainda mais necessárias (Funk, 2006, 2023). Assim, pensar a educação escolar a partir dessa

relação implica reconhecer que o uso das tecnologias precisa ser acompanhado por processos de formação que valorizem o pensamento crítico, a reflexão e a compreensão das dinâmicas da cultura digital.

Considerando essa a tecnologia e a humanização, o desenvolvimento do letramento digital emerge como um elemento central na formação educacional contemporânea. O letramento digital (Cota Machado; Dos Santos, 2023), não se restringe ao domínio técnico das ferramentas tecnológicas. Envolve, também, a capacidade de compreender criticamente os processos de produção, circulação e uso da informação em ambientes digitais.

Dessa forma, a escola pode atuar como um espaço privilegiado para promover práticas pedagógicas que integrem tecnologias digitais ao processo de ensino de maneira reflexiva e orientada. Ao assumir esse papel, a educação escolar contribui para que os estudantes desenvolvam competências necessárias para interagir de forma consciente e responsável com os sistemas tecnológicos que estruturam a sociedade atual.

A partir dessa perspectiva, este estudo tem como objetivo discutir a relação entre tecnologias digitais e processos de humanização no espaço da educação escolar. Parte-se da hipótese de que a escola é o espaço legítimo para a efetiva mediação entre tecnologia e formação humana, promovendo o uso crítico das tecnologias digitais por meio do desenvolvimento do letramento digital.

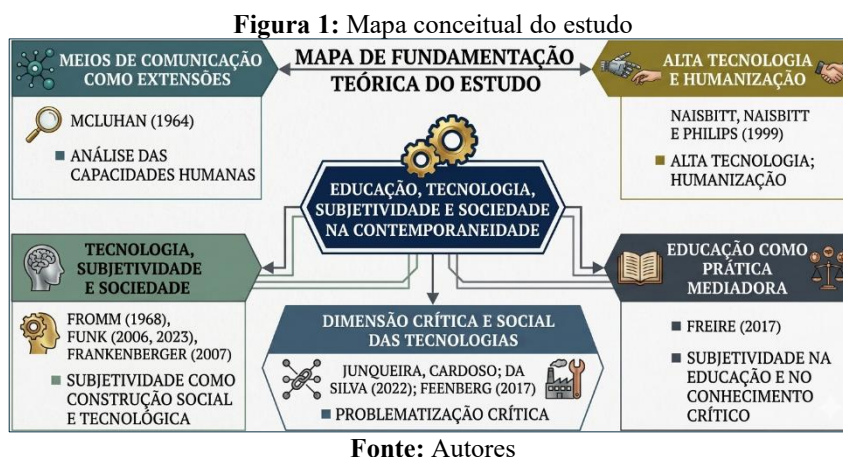
Para desenvolver essa reflexão, o artigo organiza-se em eixos analíticos: inicialmente discutem-se os efeitos da hiperconectividade sobre os processos cognitivos e sociais; em seguida analisa-se a lógica da mineração de dados e a transformação da informação em mercadoria na cultura digital; por fim, discute-se o papel da educação escolar como espaço de mediação entre tecnologias digitais e processos de humanização (Buckingham, 2010).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

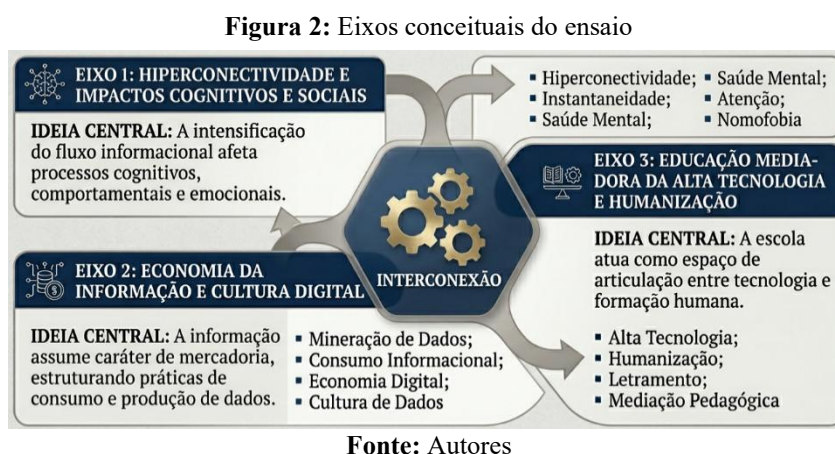
Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de natureza qualitativa, fundamentado na análise crítica da literatura sobre tecnologia, comunicação e educação (Adorno, 2003). A escolha por essa abordagem justifica-se pela possibilidade de articular diferentes referenciais teóricos na interpretação de fenômenos contemporâneos. Especialmente aqueles referenciais relacionados à cultura digital e à formação humana.

Nesse sentido, o ensaio não se limita à descrição de conceitos. Busca desenvolver uma reflexão interpretativa capaz de problematizar as relações entre tecnologias digitais e processos

educativos, a partir de um recorte teórico específico. Sendo assim, conforme a figura 1, o estudo traz autores que nos ajudam a compreender a interrelação entre:



Esses referenciais estão organizados em eixos analíticos, conforme figura 2:



A opção pelo ensaio acadêmico também se sustenta na compreensão de que as dimensões técnica, científica e humana não se apresentam de forma dissociada. No senso comum, é recorrente a oposição entre técnica e humanidade, ou entre ciência e sensibilidade, como se fossem esferas independentes. Entretanto, parte-se aqui do pressuposto de que tais dimensões constituem expressões complementares da experiência humana.

Nessa perspectiva, conforme argumenta Adorno (2003), o ensaio permite tensionar abordagens rígidas e afastar-se de posições dogmáticas. Possibilita a construção de interpretações que articulem diferentes campos do conhecimento. Articulação essa, que não reduz as proposições em uma única lógica explicativa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS: A CULTURA DIGITAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA

Eixo 1: Hiperconectividade e Impactos nos Processos Cognitivos e na Saúde Mental

A intensificação da hiperconectividade constitui uma das principais transformações da sociedade contemporânea, afetando diretamente os modos de comunicação, atenção e interação social (Fromm, 1968; Funk, 2006, 2023; Frankenberger, 2007). Com o avanço das tecnologias digitais, especialmente a expansão da internet e dos dispositivos móveis, a circulação de informações passou a ocorrer de forma contínua, rápida e em larga escala.

Esse cenário configura uma realidade marcada pela instantaneidade, na qual os indivíduos permanecem constantemente conectados a fluxos informacionais que não apresentam pausas significativas. Conforme já indicava McLuhan (1964), os meios de comunicação atuam como extensões das capacidades humanas, reorganizando não apenas a forma como as informações são transmitidas, mas também os próprios modos de percepção da realidade.

A instantaneidade da informação evolui para um estado de hiperconectividade permanente, caracterizado pela ausência de intervalos entre os fluxos comunicacionais. Se, em momentos anteriores, a comunicação estava associada a tempos definidos e espaços específicos, no ambiente digital ela se torna contínua e ubíqua. Assim, os indivíduos deixam de acessar a informação em momentos delimitados e passam a estar imersos em um fluxo constante de estímulos. Essa mudança altera significativamente os processos cognitivos, uma vez que a atenção passa a ser disputada por múltiplos estímulos simultâneos, dificultando a concentração prolongada e a elaboração reflexiva do conhecimento.

A sobrecarga informacional decorrente desse processo tem sido associada a impactos relevantes na saúde mental e no comportamento dos indivíduos. Estudos recentes indicam que o uso intensivo de tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento de fenômenos como dependência de internet, ansiedade e dificuldades na regulação emocional (Sokolowski; Lopes; Gutierrez, 2025). Além disso, a exposição constante a conteúdos fragmentados e de rápida circulação tende a favorecer padrões de atenção dispersos, dificultando a construção de processos cognitivos mais aprofundados. Nesse sentido, a hiperconectividade não apenas amplia o acesso à informação, mas também redefine a forma como essa informação é processada pelos sujeitos (Funk, 2006; Frankenberger, 2007).

Entre os fenômenos associados a esse cenário, destacam-se conceitos como Brain Rot e nomofobia, que evidenciam os efeitos do uso excessivo de tecnologias digitais. O termo Brain Rot refere-se à deterioração gradual da capacidade de concentração e pensamento crítico,

frequentemente associada ao consumo contínuo de conteúdos considerados superficiais ou de baixa complexidade (Yousef et al., 2025). De forma semelhante, a nomofobia caracteriza-se pela ansiedade ou desconforto gerados pela ausência de acesso ao smartphone ou à internet, evidenciando um padrão de dependência tecnológica (Queiroz; Ferreira; Medeiros, 2024). Esses fenômenos indicam que o uso das tecnologias digitais não é neutro, mas envolve implicações cognitivas, emocionais e comportamentais.

Além disso, a lógica de funcionamento das plataformas digitais intensifica esses efeitos ao estruturar a circulação da informação com base na captura da atenção dos usuários. Os sistemas digitais operam por meio de algoritmos que organizam e distribuem conteúdos de acordo com padrões de engajamento, priorizando informações capazes de gerar maior interação. Como resultado, os usuários são continuamente expostos a estímulos que reforçam ciclos de consumo informacional, dificultando o desligamento e a interrupção do fluxo de uso. Dessa forma, a hiperconectividade deixa de ser apenas uma condição técnica e passa a constituir um elemento estruturante das práticas sociais contemporâneas (Varoufakis, 2025).

Desse modo, torna-se necessário compreender que os efeitos da hiperconectividade não se restringem ao comportamento individual, mas refletem transformações mais amplas na organização social e cultural (Fromm, 1968; Funk, 2023). Os sintomas associados ao uso intensivo das tecnologias digitais podem ser interpretados como expressões de um modelo de sociedade orientado pela velocidade, pela disponibilidade permanente e pela intensificação do consumo informacional (Fromm, 1968; Funk, 2023; Frankenberger, 2007). Assim, mais do que um problema individual, a relação com as tecnologias digitais revela dinâmicas estruturais que impactam diretamente os processos de formação humana, especialmente na educação escolar.

Nesse sentido, a análise da hiperconectividade evidencia a necessidade de mediações que possibilitem um uso mais consciente e crítico das tecnologias digitais. Considerando que os indivíduos estão inseridos em ambientes informacionais contínuos desde a infância, torna-se fundamental que espaços formativos, como a escola, assumam o papel de orientar a relação com esses dispositivos. Dessa forma, a discussão sobre hiperconectividade e saúde mental não se limita à identificação de problemas. Mas aponta para a necessidade de práticas educativas que promovam o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital e ao uso reflexivo das tecnologias.

Eixo 2: Economia da informação e cultura digital: a transformação dos dados em mercadoria

A consolidação da cultura digital transformou a informação em um dos principais recursos econômicos da contemporaneidade. Com o avanço das tecnologias digitais, especialmente das plataformas online, a produção e circulação de dados passaram a ocupar um lugar central nas dinâmicas sociais e econômicas. Sendo assim, a informação deixa de ser apenas um meio de comunicação ou de acesso ao conhecimento e passa a assumir o estatuto de mercadoria. Integra modelos de negócio baseados na coleta, análise e comercialização de dados. Essa transformação redefine não apenas o valor da informação, mas também as formas de interação dos indivíduos com os sistemas tecnológicos (Varoufakis, 2025).

Nesse cenário, a lógica da mineração de dados estrutura grande parte das práticas digitais contemporâneas. As plataformas digitais operam por meio da coleta contínua de informações geradas pelos usuários, que incluem desde dados explícitos, como interações em redes sociais, até dados implícitos, como padrões de navegação e tempo de permanência em conteúdo. Esses dados são processados por algoritmos que permitem identificar comportamentos, preferências e tendências, sendo posteriormente utilizados para direcionar conteúdos, produtos e serviços. Dessa forma, os usuários deixam de ser apenas consumidores de informação e passam a atuar, simultaneamente, como produtores de dados que alimentam esses sistemas.

A partir dessa dinâmica, configura-se um modelo econômico no qual a atenção e o comportamento dos usuários tornam-se elementos centrais. Como discutido por Feenberg (2017), as tecnologias não são neutras, pois incorporam valores e interesses que orientam seu desenvolvimento e uso. No caso das plataformas digitais, esses interesses estão diretamente relacionados à maximização do engajamento, o que implica a criação de mecanismos capazes de manter os usuários conectados pelo maior tempo possível.

Assim, a lógica da economia digital passa a se estruturar em torno da captura da atenção, transformando o uso das tecnologias em um processo contínuo de consumo informacional. Essa transformação da informação em mercadoria também pode ser compreendida a partir das reflexões de Fromm (1968) sobre as relações entre indivíduo, sociedade e consumo. Para o autor, as dinâmicas sociais orientadas pelo consumo tendem a produzir formas de alienação, nas quais os indivíduos passam a se relacionar com o mundo a partir de lógicas externas às suas necessidades reais.

Nesse sentido, na cultura digital, essa lógica se intensifica, uma vez que os próprios dados dos usuários são utilizados para retroalimentar sistemas que orientam suas escolhas e comportamentos. Assim, o consumo de informação deixa de ser apenas uma prática individual e passa a integrar um sistema mais amplo de produção e reprodução de demandas.

Além disso, a cultura digital promove uma reconfiguração das formas de interação social, mediadas por sistemas que operam com base em dados e algoritmos. As relações sociais passam a ocorrer, em grande medida, em ambientes digitais que filtram e organizam as informações de acordo com critérios específicos, muitas vezes invisíveis para os usuários. Esse processo contribui para a formação de ambientes informacionais personalizados, nos quais os indivíduos são expostos a conteúdos alinhados aos seus interesses e padrões de comportamento. Como consequência, a experiência informacional torna-se cada vez mais mediada e condicionada por sistemas tecnológicos (Feenberg, 2017; Varoufakis, 2025).

A partir desta dinâmica, a economia da informação não pode ser compreendida apenas como um fenômeno tecnológico, mas como uma transformação estrutural das relações sociais e culturais (Funk, 2006; Frankenberger, 2007). A centralidade dos dados na organização da vida contemporânea evidencia que a tecnologia atua como mediadora das práticas sociais, influenciando formas de comunicação, consumo e interação. Nesse sentido, compreender a lógica da mineração de dados torna-se fundamental para analisar os desafios colocados à formação humana em uma sociedade orientada pela circulação e exploração da informação.

Nesse sentido, torna-se ainda mais evidente a necessidade de processos educativos que possibilitem a compreensão crítica dessas dinâmicas (Feenberg, 2017). Se os indivíduos participam ativamente da produção de dados e da manutenção desses sistemas, é fundamental que desenvolvam competências que lhes permitam interpretar e questionar os mecanismos que estruturam a cultura digital (Felcher; Folmer, 2021; Cota Machado; Dos Santos, 2023). Assim, a discussão sobre a economia da informação aponta para a importância do letramento digital como dimensão essencial da formação contemporânea, especialmente no âmbito da educação escolar (Buckingham, 2010).

Eixo 3: Educação como mediação entre alta tecnologia e a humanização: o papel da escola na formação contemporânea

A educação escolar ocupa um papel central na mediação entre o avanço das tecnologias digitais e os processos de formação humana na contemporaneidade (Cota Machado; Dos Santos, 2023). Em uma sociedade marcada pela hiperconectividade e pela intensificação do fluxo informacional (McLuhan, 1964), a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo. De modo geral, passa a assumir a função de orientar a relação dos indivíduos com as tecnologias (Custódio; Rodrigues, 2023).

Desta forma, torna-se necessário compreender que o uso das tecnologias digitais não se reduz ao domínio técnico. Envolve também dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas que demandam mediação pedagógica (Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022). De acordo com Buckingham (2010, p. 44) “A escola é inevitavelmente um lugar de negociação (e com frequência, de luta) entre as concepções concorrentes de conhecimento e o valor cultural”.

Já para Naisbitt, Naisbitt e Philips (1999), o avanço das tecnologias, tende a gerar uma demanda crescente por experiências humanas significativas. Por outro lado, nos permite compreender os desafios educacionais impostos pela cultura digital. Em que a interação entre sociedade e escola manifestam, aquilo que está na cultura de forma contundente (Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022).

Assim, quanto mais as tecnologias se expandem, maior se torna a necessidade de processos formativos e de construção de sentido. Processos esses, que devem possibilitar aos indivíduos, atribuir significado às experiências mediadas digitalmente. Na educação, o uso das tecnologias deve estar articulado com práticas reflexivas, que promovam a compreensão das dinâmicas sociais envolvidas nessa interrelação (Custódio; Rodrigues, 2023).

A partir disso, o ensino pode ser compreendido como uma tecnologia de humanização, responsável por mediar a relação entre conhecimento, experiência e formação humana (Frankenberger, 2007). Conforme Freire (2017), a educação constitui um processo de leitura e interpretação do mundo. Em que o sujeito não apenas recebe informações, mas constrói sentidos a partir do contato com a realidade. Consequentemente, ensinar implica criar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender, questionar e transformar o mundo que estão inseridos (Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022).

O ensino pode assumir o papel fundamental na articulação entre tecnologia e humanização. Poderá, sem perder sua finalidade, possibilitar que o uso das ferramentas digitais seja orientado por processos críticos e reflexivos (Freire, 2017). Tais práticas preservam a escola como o lugar legítimo para a apropriação do conhecimento construído social e historicamente (Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022; Custódio; Rodrigues, 2023).

Contudo, a incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar não ocorre de forma automática nem isenta de tensões. Observa-se um descompasso entre o ritmo acelerado das transformações tecnológicas e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (Custódio; Rodrigues, 2023). Enquanto a cultura digital opera em um fluxo contínuo e dinâmico de informações, o espaço escolar tende a manter estruturas mais estáveis e organizadas.

Tal diacronia, tem gerado dificuldades na integração das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. Esse descompasso evidencia a necessidade de repensar as práticas

educativas. De acordo com Custódio e Rodrigues (2023), não se trata apenas em substituir métodos tradicionais, mas de articulá-los de forma crítica às novas demandas sociais.

Além disso, a rejeição das tecnologias no espaço escolar pode reforçar ainda mais a distância entre a escola e a realidade vivenciada pelos estudantes. Enquanto uma camada da população usa os dispositivos digitais para o trabalho e outras usam para o lazer o uso crítico-reflexivo é excluído dessa equação (Junqueira; Cardoso; Da Silva, 2022).

Considerando que os indivíduos estão imersos em ambientes digitais desde a infância, a ausência de orientação pedagógica desloca esse processo para contexto não mediados, predominando as lógicas de consumo e de reprodução informacional (Custódio; Rodrigues, 2023). Nesse sentido, a escola não deve se posicionar como um lugar de negação das tecnologias, mas como ambiente capaz de problematizar seus usos, limites e possibilidades (Buckingham, 2010).

Assim sendo, o letramento digital emerge como instância fundamental na formação contemporânea (Custódio; Rodrigues, 2023). Mais do que desenvolver habilidades técnicas, o letramento digital envolve a capacidade de compreender criticamente os processos de produção, circulação e uso dos dispositivos digitais. Isso inclui reconhecer os mecanismos de funcionamento das plataformas, interpretar os conteúdos de forma crítico-reflexiva ao utilizar as tecnologias de maneira ética e responsável (Feenberg, 2017).

O letramento digital não amplia, mas relaciona o conhecimento adquirido até aqui com sua função social estabelecida ao longo do tempo. Ao incorporar novas dimensões à formação dos estudantes, em uma sociedade orientada pela informação, faz que com aquilo que já é feito se torne mais próximo daquilo que se vive em outros ambientes. Esse estreitamento entre os avanços e usos das tecnologias, com os processos de socialização, característicos da escola pode auxiliar os estudantes no uso crítico das tecnologias.

A escola, portanto, pode ser compreendida como um espaço privilegiado de articulação entre aquilo que é alta tecnologia e que é socioemocional (Naisbitt; Naisbitt; Philips, 1999), promovendo a integração entre tecnologia e formação humana. Ao assumir essa função, a educação escolar contribui para a construção de sujeitos capazes de utilizar as tecnologias de forma consciente, crítica e socialmente responsável. Dessa forma, a mediação pedagógica torna-se elemento central para que as tecnologias digitais não se limitem a instrumentos de consumo, mas se constituam como recursos de aprendizagem e produção de conhecimento.

Assim, a análise do papel da educação escolar evidencia que a humanização, na sociedade digital, não se opõe à tecnologia, mas se constrói por meio dela. O desafio contemporâneo não está em negar ou restringir o uso das tecnologias, mas em desenvolver

formas de mediação que possibilitem seu uso crítico e significativo. Nesse sentido, a escola reafirma sua relevância como espaço formativo, capaz de integrar as dimensões técnicas e humanas da experiência social, promovendo uma relação mais equilibrada entre ensino e avanço da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste ensaio evidenciou que as transformações tecnológicas contemporâneas têm redefinido profundamente as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento na sociedade. A intensificação da hiperconectividade, associada à circulação contínua de informações, alterou não apenas o acesso ao conhecimento, mas também os modos como os indivíduos percebem, processam e se relacionam com a informação. Nesse cenário, os impactos observados nos processos cognitivos, comportamentais e na saúde mental indicam que o uso das tecnologias digitais envolve dimensões que ultrapassam o domínio técnico, exigindo abordagens mais amplas e integradas.

Além disso, a consolidação da economia da informação revelou que os dados se tornaram elementos centrais na organização das práticas sociais e econômicas. A transformação da informação em mercadoria, mediada por sistemas de coleta e processamento de dados, evidencia que as tecnologias digitais operam a partir de lógicas que influenciam diretamente o comportamento dos usuários. Dessa forma, a relação com as tecnologias não se limita ao uso individual, mas está inserida em estruturas mais amplas que orientam a produção, a circulação e o consumo de informações na cultura digital.

Diante dessa relação, o papel da educação escolar mostra-se fundamental na mediação entre tecnologia e formação humana. Ao longo da análise, evidenciou-se que a relação entre essas dimensões humanas não deve ser compreendida como uma oposição, mas como uma articulação necessária na sociedade contemporânea. Enquanto as tecnologias ampliam as possibilidades de acesso e interação, as habilidades socioemocionais – expressa na capacidade de atribuir sentido, refletir e interagir socialmente – tornam-se ainda mais relevante. Nesse sentido, a escola assume a função de promover essa mediação, contribuindo para que o uso das tecnologias ocorra de forma consciente e crítica.

Nesse processo, o letramento digital destaca-se como um alicerce da formação educacional contemporânea. Mais do que o domínio de ferramentas tecnológicas, trata-se de desenvolver competências que permitam compreender os mecanismos que organizam a cultura digital, interpretar criticamente as informações e utilizar as tecnologias de maneira ética e

responsável. Assim, a educação escolar amplia seu papel, incorporando novas demandas formativas que dialogam diretamente com as transformações sociais em curso.

Este estudo se limitou a buscar na literatura, argumentos que pudessem ajudar a discutir de forma crítico-reflexivo sobre o tema tecnologia e educação. Portanto, é necessário que faça uma investigação empírica, para que além de fazer um diagnóstico, entender o que pensam os docentes de forma localizada. Entender como cada lugar exprime as preocupações sobre as tecnologias e os processos de ensino e daí construir, sempre localmente, alternativas de inclusão digital.

Por fim, conclui-se que a humanização, na sociedade digital, não se realiza à margem das tecnologias, mas em articulação com elas. Dessa forma, a escola reafirma sua relevância como espaço de formação humanização. Espaço onde se pode integrar as dimensões técnicas e humanas, com as questões do contemporâneo, promovendo competências para um mundo que ainda está por vir.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Notas sobre literatura**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 22 abr. 2026.
- COTA MACHADO, Silvia; DOS SANTOS REDA DE SOUZA, Amanda. Desafios Das Escolas Contemporâneas: Impactos Do Letramento Digital Na Formação De Estudantes Da Geração Z. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 96–117, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3629>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- CUSTÓDIO, Nathália Meloni; RODRIGUES, Alessandra. Tecnologias e formação inicial docente: O papel do professor formador na construção do pensamento crítico e da cidadania digital. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e12765, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.12765. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12765>. Acesso em: 24 abr. 2026.
- FEENBERG, Andrew. A polêmica Educação online e o futuro da universidade. Tradução de Maureen Mourning. [S. l.]: s. n., 2017. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

- FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões E Perspectivas Para Sua Implementação. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>. Acesso em: 22 abr. 2026.
- FERREIRA, Lainara Flaviane Schmidt de Góes; BARRETO, Aline Ramessess; WERLE, Gabrielle Thais; SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. Epistemologia da educação e pedagogia histórico-crítica: Caminhos para a superação da precarização docente. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 41, n. 123, p. e16298, 2026. DOI: 10.21527/2179-1309.2026.123.16298. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/16298>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- FRANKENBERGER, Rolf. *Die postmoderne Gesellschaft und ihr Charakter*. in: R. Frankenger, S. Frech und D. Grimm (Hg), *Politische Psychologie und Politische Bildung*. Gerd Meyer zum 65. Geburtstag, Schwalbach (Wichenschau-Verlag) 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.
- FROMM, Erich. **A revolução da Esperança**. Por uma Tecnologia Humanizada. São Paulo: Zahar, 1968.
- FUNK, Rainer. *Human relationships and mental health: Insights and findings from Erich Fromm's time in Mexico*. **Fromm Forum** (English Edition, 27), 141–150. Disponível em https://fromm-online.org/wp-content/uploads/secondary-titles/Funk_R_2023b.pdf. Acesso em 21 de agosto de 2024.
- FUNK, Rainer. **The Psychodynamics of the Postmodern "I-am-me" Orientation**. [S. l.]: *Fromm Forum*, 2006. p. 52-61. Disponível em: https://opus4.kobv.de/opus4-Fromm/frontdoor/deliver/index/docId/10094/file/Funk_R_2006f.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.
- GOULART, Aline da Silva; PINHEIRO, Bruna de Lima; SALGUEIRO, Andréia Caroline Fernandes; DE SOUZA, Diogo Onofre Gomes; FOLMER, Vanderlei. Competências e Habilidades para o Futuro da Educação: O que Pensam os Docentes. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4322>. Acesso em: 27 out. 2025.
- GRIEBLER, G.; CAURIO, A. C.; FOLMER, V. Sociedade 5.0: como as habilidades comportamentais colaboram para a formação de um novo ser humano. **Contraponto: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, Fev. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/ctp.v6i9.5500>. Acesso em: 27 out. 2025.

JUNQUEIRA, Marili Peres; CARDOSO, Ana Claudia Moreira; SILVA, Cristiane Aparecida Fernandes da. Jovens Estudantes e Cultura Digital: Aspectos Bioculturais, Sociais e Econômicos. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 37, n. 118, p. e12764, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.118.12764. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12764>. Acesso em: 24 abr. 2026.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

NAISBITT, John; NAISBITT, Nana; PHILIPS, Douglas. **High tech, high touch**: a tecnologia e a nossa busca por significado. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1999.

SOKOLOWSKI, Fabriti Rivelto; LOPES, Bruna Chaves; GUTIERRES, Athany. Dependência de internet e relação com distúrbios mentais em adolescentes. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1–25, 2025. Disponível em:

<https://revistardp.org.br/revista/article/view/1414>. Acesso em: 27 out. 2025.

VAROUFAKIS, Yanis. **Tecnofeudalismo**: O que matou o capitalismo. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

YOUSEF, A. M. F.; ALSHAMY, A.; TLILI, A.; METWALLY, A. H. S. *Demystifying the New Dilemma of Brain Rot in the Digital Era: A Review*. **Brain Sciences**, Basel, 2025.

Disponível em: <https://doi.org/10.3390/brainsci15030283>. Acesso em: 27 out. 2025.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na epígrafe desta dissertação dedico este trabalho “a todos docentes que fazem dessa profissão uma forma apaixonante de mudar histórias que mudam o mundo”. Nos agradecimento, presto também uma homenagem póstuma ao professor cubano de Educação Especial Eddy Abreu Guerra. Em uma conversa despreocupada, em um banco da Praça do Barão do Rio Branco, em 2015, ele me colocou no caminho dos estudos sobre o viés positivo da educação ao afirmar: “A psicanálise vê somente aquilo que é negativo na pessoa, mas não só a psicanálise – a educação também”.

Retomo esses dois momentos neste espaço final porque eles revelam, de forma simbólica, o ponto de partida e o cerne do que pude perceber durante esse estudo. Em primeiro lugar, ao me debruçar sobre a literatura das AH/SD, em que me deparei com um cenário de: dificuldades na identificação; falta de reconhecimento de habilidades e talentos; problemas na efetivação de práticas inclusivas a este PEE – questões que não são diferentes do que é encontrado na literatura de modo geral sobre a Educação. Fez com que eu refletisse que não somente os docentes não estão conseguindo identificar os talentos e as dotações, mas também a academia de modo geral.

Essa afirmação parte daquilo que está manifesto quando chegamos na escola para iniciar a pesquisa como a percepção do cansaço e do desamparo – ou solidão docente, como aponta José Pacheco. Ao levar um instrumento com duas perguntas centrais (questão 1 e 2) e uma complementar (questão 1.1), muitos se recusaram a responder. Essa recusa diz muito sobre o peso das exigências que são vividas no cotidiano escolar. Pressões por entregas de relatórios e a busca por resultados mensuráveis em percentuais quantitativos, muitas vezes distantes da realidade vivida em sala de aula. Este não é apenas um dado periférico, ele é o sintoma de um sistema que nos treina para avaliar o que não funciona.

E, como pesquisador, percebi que fui levado para esse mesmo lugar. Ao mergulhar na literatura e ao construir o problema da pesquisa, o viés negativo da educação – a ênfase nas dificuldades de identificação, nas falhas, nos déficits – poluiu minha percepção inicial. E, busquei confirmar a ausência, a dificuldade, o não-olhar.

Os resultados, no entanto, insistiram em me mostrar outra coisa. Em meio ao cansaço e à recusa de muitos, as repostas que surgiram foram, em sua maioria, positivas ou mistas. Os docentes descreveram seus alunos com um olhar que capta o potencial: a rapidez, a facilidade, a criatividade, a dedicação, a inteligência. Viram os talentos. O que se apresentou não foi a capacidade perceber ou não perceber, mas a autorização de agir a partir dessa percepção.

Essa constatação não muito diferente do tratamento com a pessoa com deficiência, em que o problema não reside no olhar docente. Mas na estrutura que o desautoriza e o silencia, exigindo um laudo que valide aquilo que já está claro: como o estudante aprende ou não aprende. Das treze respostas, nove foram predominantemente positivas, três foram mistas e uma foi negativa.

As três respostas mistas (1-4,4-4 e 13-4), no alertam para percepções complexas e, talvez, mais realistas: eles reconhecem o potencial dos estudantes, mas também percebem as dificuldades que podem acompanhar as AH/SD, especialmente nos âmbitos socioemocionais e comportamentais: Docente 1-4: Reconhece a aprendizagem rápida, mas aponta “dificuldades nas relações pessoais”, “tendência a vícios” e “achar que sabe tudo”. Docente 4-4: Valoriza a excelência em áreas específicas, mas menciona “inquietaos, impacientes” e que “desafiam especialistas”. Docente 13-4: Destaca a inteligência superior e conhecimento além da idade, mas descreve dificuldades de adaptação a regras, rotinas e relacionamentos.

Essas respostas dialogam diretamente com o coma literatura sobre as AH/SD, especialmente com os conceitos de: Sobre-excitabilidade: a intensidade emocional e sensorial que pode se manifestar como inquietação ou impaciência; Dupla Excepcionalidade: quando o alto potencial coexiste com desafios comportamentais ou de aprendizagem; Assincronia do desenvolvimento (Virgolim, 2021): o descompasso entre desenvolvimento intelectual e o socioemocional.

Mesmo com esse olhar misto, podemos evidenciar que a grande maioria dos docentes apresentou respostas exclusivamente positivas sobre os estudantes com AH/SD. Isso é um achado significativo, embora limitado, pois contraria, em certa medida, de que os profissionais da educação são incapazes de identificar estudantes com AH/SD. Os docentes 2-4, 3-4, 5-4, 6-4, 7-4, 8-4, 10-4, 11-4 e 12-4, descreveram seus alunos a partir de suas capacidades, talentos e potenciais.

Essa percepção é de doze docentes entre treze, isto é, os dados mostram que não é um problema de identificação (“que considere”), mas autorização. Como vimos na revisão sobre como a educação escolar foi estruturada no Brasil, vimos que ideias como as de Antipoff, ainda permanecem. Este é o caso da ideias para a educação no estado de São Paulo mencionado acima. Existe uma dependência do laudo/diagnóstico, o que faz com que a invisibilidade dos estudantes com AH/SD permaneçam por um longo tempo.

A falta de políticas públicas que transformem esse olhar sensível em práticas concretas de enriquecimento e inclusão, podem sanar este problema. Contudo, não somente isso. Existe a necessidade da compreensão de que esse é apenas um reflexo do que se tem focado tanto no

espaço escolar, quanto nas pesquisas. Nos indicando que quando estamos falando em dificuldades da docência somos generalistas, apontando para o espaço escolar como mapa, isto é, todos iguais. Contudo, quando apontamos para práticas efetivas e de sucesso, pontuamos a exceção.

O que vale para o que não está dando certo, também vale para o que está dando certo. Estudos que apontam as dificuldades, poderiam ser vistos em suas particularidades, porém, são generalizados e vemos nas escolas apenas aquilo que não está funcionando. Isso pode ser constatado pelo número de estudantes da educação pública com sucesso acadêmico e com carreira acadêmica.

As respostas positivas dialogam com os modelos teóricos apresentados na dissertação. São percepções que vão além do acadêmico. Embora o desempenho acadêmico seja central, algumas respostas apontam para dimensões que extrapolam o currículo formal: Criatividade e Expressão (Docente 5-4): A produção poética e a expressão de sentimentos são valorizadas; Habilidades Socioemocionais (Docente 7-4): A colaboração, a ajuda aos colegas e a dedicação são vistas como traços positivos marcantes; Interesse e Busca Ativa (Docentes 6-4 e 12-4): A motivação intrínseca e a curiosidade são percebidas como indicadores de potencial.

As respostas docentes dialogam com os modelos teóricos apresentados ao longo da dissertação: Renzulli: A “dedicação”, o “foco”, o “interesse” e a “criatividade”, ecoam os conceitos de comprometimento com a tarefa e criatividade; Gagné: A “facilidade” e a “rapidez” podem ser lidas como indicadores de dotação em domínios específicos (intelectual, criativo, social), que, se catalisados, podem se transformar em talento; Gardner e Sternberg: A multiplicidade de talentos mencionados (matemático, linguístico, interpessoal, criativo) dialoga com as inteligências múltiplas e com a inteligência bem-sucedida (analítica, criativa e prática).

Sendo assim, mesmo com a percepção inicial (*percipuum*) de exaustão e desamparo, que tínhamos ao chegar as escolas que foram visitadas. Foi possível ler nas respostas uma percepção diferente da inicial (julgamento de percepção), em que os talentos são identificados, mesmo sem a nomeação como AH/SD. E, que é possível que se possa identificar as AH/SD, com o conhecimento produzido, ao longo do processo formativo docente.

Diante do exposto até aqui e considerando que nosso esforço foi discutir conceitos, que vão além do rastreamento das AH/SD no município de Uruguaiana e entendendo que se trata de um estudo limitado a responder: Quais fundamentos conceituais orientam as percepções docentes sobre a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? E, que os docentes estudados foram um grupo pequeno da população docente do município de

Uruguaiana; foi possível verificar que muitas das respostas que estão na literatura correspondem aos achados apresentados acima.

Foi possível investigar a percepção docente de forma conceitual, num primeiro momento, em que a revisão da literatura pode apontar para importância da *Docens* (ensino), como uma estrutura de orientação. Em que a identificação das dotações e talentos dos estudantes estão colocadas como um saber-fazer que faz parte do processo formativo e isso se torna uma capacidade ligada a profissão de ser docente. E, isso não depende do modelo médico, mas de um modelo pedagógico de enfrentamento dos problemas da educação. Este estudo se mostra dentro de um limite que de uma comunidade local e que não pode ser generalizado sem as devidas considerações das especificidades do estudo.

Nesse sentido, uma das principais contribuições deste trabalho reside na defesa do ensino como o alicerce de qualquer processo avaliativo na educação. Embora existam diversos atravessamentos teóricos e institucionais, o ensino afirma-se como uma possibilidade legítima de mediação social, intrinsecamente ligado à construção do conhecimento e à tradução entre a produção científica e os processos de humanização dos estudantes.

Por outro lado, no caso da identificação das AH/SD, quando ela é deslocada para um escopo externo ao ato de educar – ficando restrita quase exclusivamente aos testes psicométricos –, cria-se uma barreira que dificulta o reconhecimento desses indicadores no cotidiano da sala de aula. Ao resgatarmos a centralidade do nosso saber-fazer docente, tornamo-nos capazes de identificar esses sinais. E, conseqüentemente, reformular os nossos métodos de ensino, ampliando não apenas o olhar pedagógico, mas a eficácia das nossas ações inclusivas.

Diante disso, nossa perspectiva futura, além de aprofundar a premissa do ensino como o cerne de qualquer ação no espaço escolar-acadêmico, vai se voltar ao desenvolvimento profissional docente. Pretendemos fomentar um olhar de autorização do saber docente, deslocando a discussão da gramática estrutural da escola para a compreensão do espaço educativo como um lugar poético e de autopoiese – de criação e produção do novo. Nessa perspectiva, as atividades formativas invertem a lógica tradicional: no lugar do levar à escola (medicalização da educação – levar o remédio), trazer para a academia as metodologias, métodos e técnicas. Busca o saber-fazer docente que é cotidiano e que não visto como produção de conhecimento.

O propósito, portanto, deixa de ser o de meramente propor modelos externos para focar na sistematização daquilo que já funciona de forma artesanal, fundamentado: nas artes, na cultura, nos jogos, nos esportes e na pesquisa científica. O que se propõe com esse formato, não

é oferecer um horizonte reflexivo, que em muitos casos estão distantes da realidade local. Mas um espelho que reflita sua própria competência, na resolução diária dos enfrentamentos colocados para a escola, oriundo de um ambiente social maior. Afinal, testemunhamos cotidianamente na universidade o ingresso de egressos da escola pública que são reflexo daquilo que tem funcionado na mesma escola que é desprestigiada socialmente.

Numa perspectiva pessoal, também propor para o doutorado um projeto de pesquisa em que se possa dar continuidade ao estudo da percepção docente como uma estrutura de orientação de caráter. Assim como, desenvolver em conjunto com a universidade a identificação de estudantes com AH/SD, na Fronteira Oeste. Propor, também, parcerias com universidades da Argentina e Uruguai, construindo instrumento de identificação que possam ser usados por docentes, desvinculando a identificação do diagnóstico.

Por fim, ao entendemos que existem várias limitações neste trabalho, pensamos nele como sendo algo seminal. Não pensamos em algo acabado, mas algo que mesmo respondendo algumas questões, deixou de responder outras, que serão propostas de outros trabalhos. Este trabalho é somente um olhar, uma perspectiva de um horizonte bem limitado, que abre o caminho, para que outros possam trazer suas percepções e questionamentos sobre as AH/SD.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins fontes, 2007
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ANACHE, A. A.; ALMEIDA, M. A. As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e70/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84810. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84810>. Acesso em: 5 maio. 2025.
- ANDALECIO, Antônio César Gontijo Silva Assunção Montezuma et al. Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 25, n. 3, p. 389-402, jul. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1413-65382019000300389;lng=pt;nrm=iso>. acessos em 09 nov. 2024. Epub 30-Ago-2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300003>.
- ANGELUCCI, Biancha. Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e141806, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141806vs0>. Acesso em: 05 out 2025.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade ; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301–309, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/#>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.
- BRASIL, Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 39-40, 11 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília. Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, 2008 173 p.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica para Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 2013, 565p. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 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, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**.

Orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=15898nott04-secadi-dpee-23012014;Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Diário Oficial da União: seção, 1, Brasília, DF, ano 152, n. 249, 29 dez. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP 51/2023 - **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2023.

BRERO, José Guilherme Degásperi; RONDINI, Carina. Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades/superdotados 2020: desorganização ou descaso? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 476–486, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65416. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65416>. Acesso em: 9 nov. 2024.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. [Tradução: Alvaro Lorencini]. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

_____. *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Bari: Laterza, 2014.

CAMPELO, Almervanda de Souza; SOARES, Helciyane do Firmamento Silva; LIMA, Márcia Raika e Silva. Análise Da Trajetória Histórica E Legal Da Educação De Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação- AH/SD. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i2.1254. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1254>. Acesso em: 9 nov. 2024.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CARDOSO, A. O. G., BECKER, M. A. D. **Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/ superdotação**. Relato de Pesquisa • Rev. bras. educ. espec. 20 (4) • Dez 2014. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400011> >. Acesso em: 05 Jul 2022.

CAST, 2024. Disponível em: <https://www.cast.org/> . Acesso em: 10 NOV. 2024.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R. de. Infância medicalizada: o que a escola tem a dizer?. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e65/1–29, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71676. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71676> . Acesso em: 5 maio. 2025.

CIANCIOLO, Anna T; STERNBERG, Robert J. *Intelligence A Brief History*. Malden: Blackwell, 2004.

CONBRASD - CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. [Página inicial]. Brasília: CONBRASD, 2024. Disponível em: <https://conbrasd.org/index.php>. Acesso em: 21 jan 2023.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: a psicologia do alto desempenho e da felicidade [tradução: Cássio de Andrade Leite]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DE OLIVEIRA, Ana Paula, CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho ; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 125–142, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfMJ6fKCS/#>. Acesso em: 9 nov. 2024.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação dos alunos com Altas**

Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39. v. 1.

_____. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019. Disponível em:

https://conbrasd.org/docs/3_INFO/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.PDF. Acesso em: 22 fev. 2024.

DOI, F. W.; POLLI, G. M.; AZEVÊDO, A. V. dos S. Mitos e representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 36, n. 93, p. 275–295, 2019. DOI: 10.7213/psicolargum.36.93.AO01. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/24745>. Acesso em: 9 nov. 2024.

ESCOBAR, Taise Acunha. **Interfaces Da Neurociência Com A Área Das Altas**

Habilidades/Superdotação: potenciais relações ao processo de aprendizagem. Monografia (Especialização em Neurociência aplicada à Educação) Universidade Federal do Pampa, 2017.

FELCHER, C. D. O. FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. **Tecnologias Educacionais em Rede**, Santa Maria, v.2, n.3. p 1-15, 2021.

FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Ciberformação com professores de matemática: concepções e percepções frente ao uso do código QR. **Educação matemática em Revista**, 2019.

FEREIRA, J. D. S.; KOGA, F. O.; RANGNI, R. de A. Identificação de Altas Habilidades em artigos publicados na Revista Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e18/ 1–26, 2020. DOI: 10.5902/1984686X39764 . Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39764>. Acesso em: 8 maio. 2025.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39. v. 1.

_____. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil.** Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019. Disponível em:

https://conbrasd.org/docs/3_INFO/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.PDF. Acesso em: 22 fev. 2024.

FLORES-MENDOZA, Carmen E.; NASCIMENTO, Elizabeth do; CASTILHO, Adail Victorino. A crítica desinformada aos testes de inteligência. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [S. l.], v. 19, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/6646>. Acesso em: 5 maio. 2025.

FLYNN, James R. **O que é Inteligência?** Além do Efeito Flynn. [tradução: Ronaldo Cataldo Costa]. Porto Alegre: 2009.

FOLHA DE S. PAULO. **Gestão Tarcísio inicia experimento que divide alunos por rendimento escolar.** São Paulo, 10 fev. 2026. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2026/02/gestao-tarcisio-inicia-experimento-que-divide-alunos-por-rendimento-escolar.shtml>. Acesso em: 5 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982).** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

_____. **História da Loucura na Idade Clássica.** [Tradução: José Teixeira Coelho Neto]. 12ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FRANKENBERGER, Rolf. **Die postmoderne Gesellschaft und ihr Charakter.** in: R. Frankenberger, S. Frech und D. Grimm (Hg), *Politische Psychologie und Politische Bildung.* Gerd Meyer zum 65. Geburtstag, Schwalbach (Wichenschau-Verlag) 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Professora, sim. Tia, não.** Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola.** 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

- FROMM, Erich. *Escape from Freedom*. New York: Farrar and Rinehart, 1941.
- _____. *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Farrar and Rinehart, 1947.
- _____. *The Sane Society*. New York: Farrar and Rinehart, 1955.
- _____. *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*. New York: Harper and Row, 1964.
- _____. **A Revolução da Esperança**. Por uma Tecnologia humanizada. Tradução: Edmond Jorge. São Paulo: Círculo do Livro, 1968.
- _____. **Caráter Social de uma Aldeia: um estudo sociopsicanalítico**. Tradução: Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- _____. **Meu encontro com Marx e Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. **Ter ou Ser?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. **Rever Freud: por uma outra abordagem em psicanálise**. São Paulo: Loyola, 2013.
- FUNK, Rainer. *The Clinical Erich Fromm: Personal Accounts and Papers on Therapeutic Technique*. Amsteden – New Ork: CPS, 2009.
- _____. **A vida em si é uma arte: Vida e Obra de Erich Fromm**. Tradução: Flávio Rodrigues. Santa Maria: ITPH, 2020.
- _____. *Questions about society's introjection (entering) X emergence of the social Being (arising)*. <frommfunk@gmail.com>. In.: 24 jun de 2020.
- _____. frommfunk@gmail.com **Article: Educator Perception: the orientations of social character and professional identity educator**. . Destinatário: Rainer Funk. Tubingue, Alemanha: 27 ago. 2024. 1 mensagem eletrônica. *Article: Educator Perception: the orientations of social character and professional identity educator*. <frommfunk@gmail.com>. In.: 27 ago 2024.
- _____. **Human Relationships and Mental Health. Insights and Findings from Erich Fromm's time in Mexico,** in: *Fromm Forum* (English Edition – ISSN 1437-1189), 27 / 2023, Tübingen (Selbstverlag), pp. 141-150. Disponível em: https://fromm-online.org/wp-content/uploads/secondary-titles/Funk_R_2023b.pdf. Acesso em: 21 ago 2024.
- _____. **The Psychodynamics of the Postmodern „I-am-me “Orientation**. *Lecture presented at the International Conference about “Productive Orientation and Mental Health” on the Occasion of the 20th Anniversary of the International Erich Fromm Society, that took place October 29th to November 1 st, 2005, in the Centro Evangelico in Magliaso near*

Lugano / Switzerland. First published in the English version of *Fromm Forum* (English Edition - ISBN 1437-1189) 10 / 2006, Tuebingen (Selbstverlag) 2006, pp. 52-61.

_____. “*Erich Fromm: Bringing Psychoanalysis and Sociology Together*”, in: **Fromm Forum** (English Edition – ISSN 1437-1189), 23 / 2019 (Special Edition), Tuebingen (Selbstverlag), pp. 9-23.

_____. ***Erich Fromm's contribution to transformation theory. The importance of social character for any kind of change.*** International Erich Fromm Society, 2021.

GAGNÉ, François. ***The DMGT: A developmental model of talent.*** *Gifted Child Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 195-207, 1991.

_____. *Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). (1999).* ***Journal for the Education of the Gifted***, 22(2), 230-234. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/016235329902200209>. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. ***From gifts to talents: The DMGT as a developmental model.*** In:

COLANGELO, Nicholas; DAVIS, Gary A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 3. ed. Boston: Allyn ; Bacon, 2003.

_____. ***Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0.*** [S.l.: s.n.], 2009.

Disponível em: <http://www.gagnefrancoys.com/documents/DMGT-2.0-Brief-overview.pdf>.

Acesso em: 23 jun. 2025.

_____. (2019). *Implementing the DMGT's Constructs of Giftedness and Talent: What, Why and How?.* In: Smith, S. (eds) ***Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific.*** Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore.

Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_3-1. Acesso em: 05 out 2025

_____. (2020). ***Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT.*** Outubro

2020. Disponível em: <https://talentfuldeunge.dk/sites/default/files/dmgt.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GARCIA JR., Carlos Alberto Severo; PEREIRA, Liana Cristina Dalla Vecchia. Proliferação Diagnóstica e a Problemática do Risco No Dsm-V: O Caso Da Síndrome dos Sintomas Psicóticos Atenuados. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 125–142, 2020. DOI: 10.5007/cbsm.v12i33.68981. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68981>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GALEANO, Eduardo. **As Palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2024.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: À Teoria das Inteligências Múltiplas**. [trad. Sandra Costa]. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **O verdadeiro, o belo e o bom.** Os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

_____. (2004). *Audiences for the Theory of Multiple Intelligences**. *Teachers College Record*, 106(1), 212-220. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00329.x>. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** [tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Cataldo Costa]. Porto Alegre : Artmed, 2010.

_____. (2020a). *Of Human Potential: A 40-Year Saga*. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 12-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0162353219894406>. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. *A synthesizing mind: a memoir from the creator of multiple intelligences theory* / Howard Gardner. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2020b.

GETZELS, J. W., ; JACKSON, P. M. (1963). *The highly intelligent and the highly creative: a summary of research findings*. In W. Taylor ; F. Barron (Orgs.), *Scientific creativity: its recognition and development* (pp. 123-135). New York: Wiley and Sons.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos, SOUZA, Deisy das Graças de; SILVEIRA, Analice Dutra. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 377–390, 2017. Disponível em:

GOMES CAMARGO, Renata; NEGRINI, Tatiane. Olhar e olhares para as Altas Habilidades/Superdotação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 1–7, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e90598. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/90598>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GONÇALVES, Eliane (2022). **OMS aponta que 5%da população é superdotada e a maioria é invisível.** Disponível em: <https://contextonoticias.com.br/oms-aponta-que-5-da-populacao-e-superdotada-e-a-maioria-e-invisivel/>. Acesso em: 11 jan 2024.

GONZÁLEZ-JOSÉ, R., ESCAPA, I., NEVES, W. A., Cúneo, R., ; PUCCIARELLI, H. M. (2008). Cladistic analysis of continuous modularized traits provides phylogenetic signals in

- Homo evolution. *Nature*, 453(7196), 775–778. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nature0689>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- GOTTFREDSON, Linda S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography [Editorial]. *Intelligence*, 24(1), 13–23. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8). Acesso em: 10 nov. 2024.
- _____. (2011). *Intelligence: What is it?*. In: *New Scientist*. 211(2819), ii-iii. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(11\)61531-5](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(11)61531-5). Acesso em: 05 Mai 2025.
- GOTTLIEB, Gilbert. *Individual development and evolution: the genesis of novel behavior*. New York: Taylor ; Francis e-Library, 2008.
- GURALNICK, M. (2023). *A framework for the design of inclusive community based early childhood intervention programs*. *Infants Young Child*. 36, 270–284. Disponível em: <doi: 10.1097/IYC.0000000000000251>. Acesso em: 09 nov. 2024.
- GUEDES, Carolina; VIALOU, Denis. Símbolos na arte rupestre sob o olhar da Arqueologia Cognitiva: considerações analíticas sobre o sítio Conjunto da Falha, Cidade de Pedra, Rondonópolis, Mato Grosso. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, p. 101–123, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/xPxtQLB4Ht5SzThFYWLkYhy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 19ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- _____. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HÉBERT, Thomas R. *A biographical portrait of Joseph S. Renzulli: Scholar, gifted educator and visionary leader*. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 99–113). Routledge, 2016.
- KÖNIG, Franciele Rusch; FOLMER, Vanderlei; RODRIGUES, Flávio. Grupos de interesse e ação docente compartilhada: construindo outras possibilidades de ser/estar na escola. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al. (org.). *Formação de professores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos* [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025. Parte II, Eixo 2, cap. 40. Disponível em: <https://evento.nte.ufsm.br/ICIEE/publication>. Acesso em: 22 Mai 2025.
- KORZYBSKI, Alfred. **Science and sanity: an introduction to non-Aristotelian systems and general semantics**. 5ª ed. New York: Institute of general semantics, 2000.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449>. Acesso em: 14 mai 2025.
- MARTINS, R.; PEREIRA, A. P. Educador de Infância: Percepções e Práticas de Inclusão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e25/1–19, 2023. DOI: 10.5902/1984686X63392. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63392>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- MARTELLI, A. C. C. P., LIMA, D. M. M. P., MOREIRA, L. C. **Direito à educação dos estudantes com altas Habilidades/superdotação no ensino superior**: da identificação ao enriquecimento curricular. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 2, n. 3, jan/jun. 2016. Disponível em: < http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/79/revista%20brasileira%20de%20altas%20habilidades_2016.pdf>. Acesso em: 05 Jul 2022.
- MARQUES, Clayton dos Santos. **Levantamento de Crianças com Indicadores de Altas Habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Paulo: UFSCar, 2011.
- MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Breve história das classificações psiquiátricas. *Inter. Interdisc. INTERthesis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 74-91, jan-abr 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2019v16n1p73>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- MAYES, R., ; HORWITZ, A. V. (2005). DSM-III and the revision in the classification of mental illness. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 41(3), 249–267. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jhbs.20103>. Acesso em: 09 nov.2024.
- MCGREW, Kevin. (2009). *CHC theory and the Human Cognitive Abilities Project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research*. *Intelligence*. 37. 1-10. 10.1016/j.intell.2008.08.004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004>. Acesso em: 09 jun 2025.
- MENEGOTTI, Eliane; BRANCHER, Vantoir Rodberto; DA ROSA, Maiandra Pavanello. Atendimento educacional especializado e seus sentidos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD. Dossiê: **Espaços entre teorias e práticas em AH/SD /**

Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Tatiane Negrini (organizadoras). – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/editoras/facos/espacos-entre-teorias-e-praticas-em-ah-sd>. Acesso em: 06 Mai 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O visível e o invisível** [recurso eletrônico] / Maurice Merleau-Ponty; tradução José Artur Gianotti, Armando Mora d'Oliveira. - 1. ed. - São Paulo: Perspectiva 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes 2009.

MORIN, Edgar. **O Método I**. A natureza da natureza. 2ª Ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2012.

NAISBITT, J., NAISBITT, N., PHILIPS, D. *High tech – high touch*: a tecnologia e a nossa busca por significado. São Paulo: Cultrix, 1999.

NAKANO, Tatiana de Cassia, NEGREIROS, Júlia Reis ; FUSARO, Luana Hillary. Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, p. e0254246, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304246>. Acesso em: 06 Mai 2025.

NEVES, Walter. **Walter Neves responde: nós viemos dos macacos?**. Canal USP. Sao Paulo: Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002986255>>. Acesso em: 09 nov. 2024.

_____. **Origens do homem nas Américas: fósseis versus moléculas?** Nossa origem: o povoamento das Américas: visões multidisciplinares. Tradução. Rio de Janeiro: Vieira ; Lent, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001555387>. Acesso em: 09 nov. 2024.

NEVES, Walter Alves, JUNIOR, José Rangel ; MURRIETA, Rui Sérgio S. **Assim caminhou a humanidade**. São Paulo: Palas Atenas, 2015.

NEVES, Walter Alves, RAPCHAN, Eliane Sebeika. **A Origem do Significado**: Uma abordagem paleoantropológica. São Paulo: Cultura Didática, 2020.

NEUMANN, Patricia. **Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento socioemocional: responsabilidade da educação e da psicologia**. **Revista Educação Especial em Debate** | v. 5 | n. 10 | p. 15-36| jul./dez. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32806>>. Acesso em: 05 Jul 2022.

NÖTH, Winfried ; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 ago 2024.

_____. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 263–272, 2015. DOI: 10.1590/S1517-97022015400100301. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/96684..>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NUNES, Rose Cristina Alves. **Astronomia Inclusiva para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Fundamental**. 189 p. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência: Química da vida e Saúde). Universidade Federal do Pampa.

NUSBAUM, Fanny; REVOL, Olivier; SAPPEY-MARINIER, Dominic. *Les Philo-cognitifs: Ils n'aiment que penser et penser autrement...* Paris: Odile Jacob, 2019.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Altas Habilidades/Superdotação: Subnotificação e Análise de Matrículas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. e0218, 2025.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0218>. Acesso em: 05 out 2025.

_____. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil (History of High Ability and Gifted Public Policies in Brazil) (January 17, 2021). *História & Ensino*, volume 27, issue 2, 2022. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4869612>. Acesso em: 05 out 2025.

Histórico de Políticas Públicas de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Versão final da nova Classificação Internacional de Doenças da OMS (CID-11) é publicada. 2022. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. **A condição *underachievement* em superdotação: definição e características**. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez. 2011. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1516-36872011000300016;lng=pt;nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2024.

PALUDO, Karina I.; LOOS-SANT'ANA, Helga; SANT'ANA-LOOS, René S. A identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade

ampliada. *PsicoDom*, ed. 12, 2013. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/327619777_A_Identidade_Da_Pessoa_Com_Altas_Habilidadesuperdotacao_Sob_A_Otica_Do_Sistema_Teorico_Da_Afetividade_Ampliada>

Acesso Em: 09 nov. 2024.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREZ, Suzana Graciela Barrera ; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. **Rev. Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Santa Maria, RS. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120006>. Acesso em: 9 nov. 2024.

_____. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 27, n. 41, p. p. 109–124, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25005>. Acesso em: 9 nov. 2024.

_____. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 45–59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 9 nov. 2024.

_____. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 677–694, 2012. Disponível em: Acesso em: 9 nov. 2024.

PÉREZ, Susana. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Dissertação (Mestrado) – Fac. de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2004. Disponível em:

<<https://www.researchgate.net/publication/29732961>>. Acesso em: 05 Jul 2022.

_____. Altas Habilidades/Superdotação: Uma Larga Brecha Entre as Letras do Papel e o Chão da Escola. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 176-197, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.10043. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 9 nov. 2024. Acesso em: 6 jul. 2022.

PIAGET, Jean. **A epistemologia Genética / Sabedoria e Ilusões da Filosofia**: Problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINHEIRO, Leandro Nobrega. **A (in)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar**: faces da escola capitalista e seus impactos na educação

brasileira. 512f., 2018. Tese (Doutoramento em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

_____. **A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação**, na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 92-109, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/191630>. Acesso em: 6 jul. 2022.

PIRES, Samia Marcia Araujo Monteiro, PONTES, Fernando Augusto Ramos; PEREIRA, Bárbara Lúcia da Silva. Impactos do TDAH à Adolescência: Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0174, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0174>. Acesso em: 18 Jun 2025.

PLATÃO. **As Grandes Obras**. [Tradução: Carlos Alberto Nunes, Maria Lacerdade Souza, A. M. Santos. Mimética, 2019.

RAFANE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 20, p. 31–57, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6622>. Acesso em: 9 maio. 2025.

RASHID, T.; LOUDEN, R. *Flourish: A Strengths-Based Resilience (SBR) Approach to Support Students' Transition from Secondary to Post-Secondary Education*. Ministry of Advanced Education and Skills Development. (2018). Disponível em < <https://www.strengthsbasedresilience.com/about> >. Acesso em: 05 Jul 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle ; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n. 2, p. 295–314, 2005. Disponível em:

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NAPOLEÃO FREITAS, Soraia. A inter-relação entre família e escola: em foco o sujeito com altas habilidades/superdotação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92221. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92221>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; BULHÕES, Priscila Fonseca; PEREIRA, Cássia de Freitas. Altas habilidades/superdotação e a inclusão: o potencial da pesquisa na desconstrução de mitos. In: 13º Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. Anais do 13º

Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Universitária Champagnat, 2017. p. 7876-7887.

RECH, A. J. D. ; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

- Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019. DOI: 10.21723/riace.v14i2.11080. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- REIS, Sally M. *Series Introduction*. IN: RENZULLI, J. S. (Ed.). Identification of students for gifted and talented programs. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.
- REIS, Sally M. (Ed.) *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph Renzulli and colleagues*. Waco: Prufrock Press, 2016.
- RENZULLI, Joseph; REIS, Sally M. *The Schoolwide Enrichment Model. A How-To Guide for Talent Development*. Waco: Prufrock Press, 2014.
- RENZULLI, J. S. (Ed.). Identification of students for gifted and talented programs. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.
- _____. *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. *Gifted Child Quarterly*, v. 20, n. 1, p. 1–11, 1978.
- Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698627802000101>
- Acesso em: 23 jun. 2025.
- _____. (2011). *Theories, Actions, and Change: An Academic Journey in Search of Finding and Developing High Potential in Young People*. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 305–308. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986211421875>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- _____. (2016). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity*. In: S. M. Reis (Ed.). *Reflections On Gifted Education* (pp. 55 – 86). Waco: Prufrock Press, Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity>. Acesso em: 08 maio 2024.
- _____. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). *Conceptions of Giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246–279.
- _____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 539–562, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14676. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- RIBEIRO, Eliziane Tainá Lunardi, BOSSA, Leandra Bôer; Práticas educativas em borramentos: “Corpo-Resistência”. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al. (org.). *Formação de professores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos* [recurso

eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025. Parte II, Eixo 2, cap. 40. Disponível em: <https://evento.nte.ufsm.br/ICIEE/publication>. Acesso em: 22 Mai 2025.

DA COSTA, Joacir Marques. Práticas educativas em borramentos: “Corpo-Resistência”.

ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia (org.). **Dupla**

excepcionalidade: altas habilidades/ superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos. São Paulo: Vetor, 2021.

ROBAINA, José Vicente Lima; FENNER, Roniere dos Santos; MARTINS, Léo Anderson Meira; BARBOSA, Renan de Almeida; SOARES, Jeferson Rosa. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação**. 1.ed. Curitiba: Bagai, 2021.

ROCHA, Gabriel ; NEVES, Walter. (2023). Evolução humana: o que há de novo no front?. Revista USP. 1. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/375817570_Evolucao_humana_o_que_ha_de_novo_no_front>. Acesso em: 09 nov. 2024.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e3293014, 2021. DOI: 10.14244/198271993293. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293>. Acesso em: 5 out. 2025.

ROSA, Carla Marielly. **Práticas Inclusivas: Novos Olhares A Partir Da Pesquisa Colaborativa**. 183 p. Tese (Doutorado)DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE. Universidade Federal do Pampa, 2023.

ROSA, C. M.; MICHELON, M.; RODRIGUES, F.; FOLMER, V. Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-250. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3376>. Acesso em: 20 mar 2024.

SANTAELLA, Lucia; Nöth, Winfried. **Estratégias semiótica da publicidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Percepção:** fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

_____. **Neo-humano:** a sétima revolução do Sapiens. São Paulo: Paulus, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In:

VIVARTA, Veet (coord.). Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil,

- 2003, p. 160-165. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/terminologiasobredeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- SCHMENGLER, Angélica Regina; NEGRINI, Tatiane; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A (in) visibilidade das Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 3, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e91621. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/91621>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- SILVA, Valdirene Sberse da; PERIPOLLI, Mariane Bellé ; SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. Altas Habilidades/Superdotação: um olhar atento dos professores para os alunos. In: **Altas Habilidades/ Superdotação: Reflexões E Práticas Educacionais**. Tatiane Negrini, Bruna Pereira Alves Fiorin, Ravele Bueno Goularte (organizadoras). Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022.
- SILVA MARTINS, Evandro. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. **Olhares ; Trilhas**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/3475>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- STERELNY, Kim. *Human Behavioral Ecology, Optimality, and Human Action*. In: **Evolution of mind, brain, and culture: edited by Gary Hatfield and Holly Pittman**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013.
- SUÁREZ, Janete Tonete ; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação de Talento Criativo e Intelectual na Sala de Aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e192483, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3Hc8K4y3D8ctxs5JsgzyjVQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun 2025.
- SPEARMAN, C. (1904). **General Intelligence, Objectively Determined and Measured**. *The American Journal of Psychology* 15, 201-292. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1412107>. Acesso em: 20 mar 2024.
- _____. **The Abilities Of Man: Their Nature And Measurement**. New Yark: MacMillan, 1927.
- STERNBERG, R. J., ; GRIGORENKO, E. L. (Eds.). (2002). **The general factor of intelligence: How general is it?** Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781410613165>. Acesso em: 29 mar 2024.
- STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Helena L. **The General Factor Intelligence: How Geral it?**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002.
- STERNBERG, Robert J. **Intelligence**. *Dialogues Clin Neurosci*. 2012 Mar;14(1):19-27. doi: 10.31887/DCNS.2012.14.1/rsternberg. PMID: 22577301; PMCID: PMC3341646. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.31887/DCNS.2012.14.1/rsternberg?scroll=top;needAccess=true>. Acesso em: 01 Jul. 2025.

_____. *Adaptive Intelligence. Surviving and thriving in times of uncertainty*. New York: Cambridge Press, 2021.

TAVERNARD, E. P. de M.; FLORÊNCIO, C. B. S.; PEREIRA, B. L. da S.; SILVA, S. S. da C. O adolescente com e sem indicativos de tdah: perfil comportamental, estresse, autopercepção e expectativas de futuro. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e2/1–29, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84903. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84903>. Acesso em: 23 ago. 2024.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. EDUCAÇÃO DO ANORMAL A PARTIR DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA. **História da Educação**, v. 23, p. e90024, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Acesso em: 09 mai 2025.

TONETE SUÁREZ, J.; MUGLIA WECHSLER, S. Escala de identificação de talentos pelo professor, ITP: evidências de validade e precisão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e40/ 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984686X30814. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30814>. Acesso em: 14 jun. 2025.

TEIXEIRA, A. M., ROSSETTO, E., FOLMER, V., ; COPETTI, J. (2023). A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: identificando estratégias, ações e conteúdo para a formação de professores. **Revista Educação Especial**, 36(1), e59/1–27. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X43073>. 23 ago. 2024.

TURCI, Deolinda Armani, RODRIGUES, Larissa Assunção ; LOURENÇO, Érika. Helena Antipoff: uma biografia intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 355–357, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/w8WTjPptHxdWLNbqGCrxwkq/#>. Acesso em: 16 Nov. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração De Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VIANA, Tania Vicente; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Entrevista com o Prof. Joseph Renzulli. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2023. Disponível em: <https://ojsconbra.conbrasd.org/index.php/revista/article/view/1..> Acesso em: 10 nov. 2024.

VIRGOLIM, Angela. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81543, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/>. Acesso em: 13 mai 2025

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. [tradução: Cláudia Berliner]. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARNE, R. T. (2016). Five Reasons to Put the g Back Into Giftedness: An Argument for Applying the Cattell–Horn–Carroll Theory of Intelligence to Gifted Education Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3-15. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0016986215605360>. Acesso em: 10 nov. 2024.

WEITLAUF, A. S., MCPHEETERS, M. L., PETERS, B., SATHE, N., Travis, R., AIELLO, R., WILLIAMSON, E., VEENSTRA-VANDERWEELE, J., KRISHNASWAMI, S., JEROME, R., ; WARREN, Z. (2014). *Therapies for Children With Autism Spectrum Disorder: Behavioral Interventions Update*. Agency for Healthcare Research and Quality (US). Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25210724/>>. Acesso em: 09 nov. 2024.

WINNICOT, Donald W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ZABOSKI, BA II, KRANZLER, JH, ; GAGE, NA (2018). Meta-análise da relação entre desempenho acadêmico e habilidades gerais da Teoria de Cattell-Horn-Carroll. *Journal of School Psychology*, 71, 42–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.001>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2018-60086-004>. Acesso em: 06 Mai 2025.

ZECCHETTO, Victorino. **La danza de los Signos: Nociones de Semiótica General**. Buenos Aires: La Crujía, 2006.

_____. **Seis Semiólogos en busca del Lector. Saussure/ Peirce/ Barthes/ Greimas/ Eco/ Verón**. Buenos Aires: La Crujía, 2008.

7. APÊNDICE

7.1 APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO



PERCEPÇÃO DOCENTE NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Questionário sobre a identificação de estudantes com AH/SD

GRAU DE FORMAÇÃO:

ENSINO MÉDIO ☐ GRADUAÇÃO ☐ ESPECIALIZAÇÃO ☐
 MESTRADO ☐ DOUTORADO ☐ PÓS-DOUTORADO ☐
 Tempo de atuação profissional em meses e anos: _____

QUESTÃO 1

1 Nos últimos dois anos você consegue lembrar de algum estudante ou de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

Sim ☐

Não ☐

1.1 Quais os traços que chamaram a atenção para este/estes estudante/estudantes?

QUESTÃO 2

2 Quais são os traços que caracterizam um estudante ou pessoa com Altas Habilidades/Superdotação?

ANEXO

ANEXO 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) para participar de forma voluntária, da pesquisa intitulada: **Percepção e representação docente na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Essa pesquisa tem como objetivo: Investigar os fundamentos que orientam as percepções de docentes de uma escola pública de educação básica do município de Uruguiana na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nesta etapa, o(a) convidamos a responder a um questionário com duas questões principais (objetiva e dissertativa) e uma questão adicional (dissertativa).

Se concordar em participar do estudo, as informações fornecidas terão privacidade garantida. Você será identificado de forma indireta por um número correspondente a lista de nomes dos docentes que estiverem presentes e aceitarem responder o questionário. Sua identificação só será utilizada para acompanhar sua participação em todas as etapas da pesquisa para fins de validação dos resultados, como também, para eventual questionamento a respeito de sua resposta. Você **não será identificado** em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Sua participação é isenta de despesas, não havendo gastos nem ganhos econômicos/financeiros. Esta pesquisa oferece riscos mínimos, sendo eles: a possibilidade de sentimento de constrangimento, desconforto ou cansaço ao responder às perguntas, bem como a quebra involuntária e, **não intencional**, do sigilo. Em caso de recusa ou desistência, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Sua participação irá contribuir com a construção de novos saberes para um ensino democrático e inclusivo. Os resultados do questionário serão analisados e posteriormente serão divulgados em forma de: artigos científicos, programas de desenvolvimento profissional docente, como também, na dissertação de mestrado da qual este questionário faz parte.

Se você aceita contribuir com a pesquisa coloque seu nome completo e assine o termo abaixo,

Nome da participante: _____ . Assinatura: _____

Uruguiana, __ de _____, de 2025

Discente Flávio Rodrigues
PPgECi - Mestrado

Observação: A qualquer momento poderá entrar em contato pelos números abaixo para dirimir qualquer dúvida:

- Flávio Rodrigues: (55) 9 9731 9776
- Vanderlei Folmer: (55) 9 9683-9042