



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -
MESTRADO



CAROLINA SERTÃ PASSOS

DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS: UM PANORAMA NACIONAL E
INTERNACIONAL

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Juiz de Fora

2013

CAROLINA SERTÃ PASSOS

DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS: UM PANORAMA NACIONAL E
INTERNACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Psicologia por Carolina Sertã Passos.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Passos, Carolina Sertã.
Desenvolvimento de talentos: um panorama nacional e internacional / Carolina Sertã Passos. -- 2013.
131 f. : il.

Orientador: Altemir José Gonçalves Barbosa
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

1. superdotação. 2. talento. 3. desenvolvimento. 4. educação. I. Barbosa, Altemir José Gonçalves, orient. II. Título.

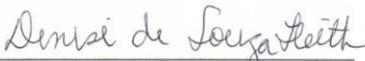
Passos, C. S. (2013). *Desenvolvimento talentos: um panorama nacional e internacional*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por **Carolina Sertã Passos**.

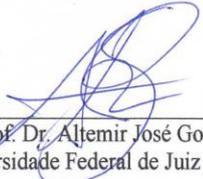
Dissertação defendida e aprovada em **vinte e um de fevereiro de dois mil e treze** pela banca constituída por:



Presidente: Prof^ª. Dr^ª. Nara Liana Pereira Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora



Titular: Prof^ª. Dr^ª. Denise de Souza Fleith
Universidade de Brasília



Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora
2013

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, pela paciência diante das minhas inseguranças, dedicação, amizade e, principalmente, pela confiança e incentivo que, sem dúvidas, influenciaram minha trajetória até aqui.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo apoio e suporte institucional.

Aos gestores, educadores e estudantes entrevistados, pela aceitação em participarem deste estudo, pela disponibilidade e paciência para tanto. Aos pais, por autorizarem a participação dos filhos(as).

Às professoras Dra. Denise de Souza Fleith e Dra. Nara Liana Pereira Silva, pela disponibilidade e pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio de sempre, pela confiança em mim e por tornarem tudo isso possível.

Aos meus irmãos, pela amizade, por respeitar e incentivar minhas escolhas e, especialmente, pelo companheirismo nas minhas ausências.

Aos primos, cunhados e amigos, pelos momentos de descontração, que foram essenciais e pela certeza de poder contar com vocês sempre.

Aos companheiros de mestrado, principalmente, Juliana, Nathalie, Olívia e Renata, pelas trocas, por compartilharem essa conquista e por tornarem essa etapa mais suave. E a Juliana, também, pela cumplicidade e por amenizar minhas inseguranças.

Aos companheiros do PIDET, especialmente aos “antigos”, pelos ensinamentos, experiências trocadas, conforto e amizade, indispensáveis para que essa caminhada fosse mais prazerosa.

RESUMO

Diversas alternativas educacionais têm sido propostas para desenvolver talentos de estudantes. Devido a essa diversidade e à importância do desenvolvimento de talentos, três estudos foram realizados para analisar as estratégias educacionais adotadas no Brasil e em outros países para promovê-los. Dois deles utilizaram fontes secundárias – artigos de revistas internacionais e anais dos eventos realizados pelo Conselho Brasileiro para Superdotação – para caracterizar a produção científica da área. O terceiro descreve os serviços de desenvolvimento de talentos adotados no Brasil, porém, recorreu a fontes primárias. Foram entrevistados 50 participantes – estudantes, educadores e gestores – de 17 serviços de atendimento para indivíduos com talentos (SAIT). Identificou-se uma maior variedade de estratégias de desenvolvimento de talentos no contexto internacional, que são, muitas vezes, investigadas com delineamentos de pesquisa sofisticados. Essa área ainda está em consolidação no Brasil. As poucas pesquisas sobre essas estratégias são principalmente exploratórias e não abrangem toda a variedade adotada pelos SAIT. As limitações e as implicações dos estudos são consideradas na dissertação. Estudos adicionais são recomendados.

Palavras-chaves: superdotação; talento; desenvolvimento; educação.

ABSTRACT

Several educational alternatives have been proposed to develop students' talents. Because of this diversity and the importance of talent development, three studies were performed to analyze the educational strategies adopted in Brazil and other countries to promote them. Two of them used secondary sources - articles published in international journals and proceedings of the events organized by the Brazilian Council for Giftedness - to characterize the scientific production in the area. The third describes programs of talent development adopted in Brazil, but used primary sources. Fifteen participants – students, teachers and coordinators – from 17 development programs for students with talents (DPST) were interviewed. A greater variety of talent development strategies were identified in the international context, which are usually investigated with sophisticated research designs. This area is still in consolidation in Brazil. The few research about these strategies used are mainly exploratory and do not cover all the variety adopted by DPST. The limitations and implications of the studies are considered in the dissertation. Additional studies are recommended.

Keywords: giftedness; talent; development; education.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES	x
LISTA DE ANEXOS	xi
LISTA DE FIGURAS E TABELAS	xii
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - IDENTIFICAR E DESENVOLVER TALENTOS NA EDUCAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE FELDHUSEN	5
Modelos Desenvolvimentais de Talentos: Características Gerais.....	7
A Perspectiva de Desenvolvimento de Talentos de John F. Feldhusen	7
Implicações da Perspectiva de John F. Feldhusen para o Contexto Brasileiro	17
CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS: ESTADO DA ARTE INTERNACIONAL	20
Revisão de Literatura.....	20
Objetivos.....	24
Método.....	24
Procedimento	25
Resultados.....	25
Discussão.....	41
CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS: ESTADO DA ARTE NO BRASIL.....	48
Revisão de Literatura.....	48
Objetivos.....	50
Método.....	51
Procedimento	51
Resultados.....	52
Discussão	63
CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS NO BRASIL.....	68
Revisão de Literatura.....	68
Objetivos.....	71
Método.....	71
Participantes	72
Materiais	73

Procedimento	73
Resultados.....	75
Discussão	88
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	106

LISTA DE ABREVIACÕES

APA - Asia-Pacific Conferences

CEDET - Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento

ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação

ECHA - European Council for High Ability

EC - Exceptional Children

EEC - Exceptionality Education Canada

GCQ - Gifted Child Quarterly

GCT - Gifted Child Today

GEI - Gifted Education International

HAS - High Ability Studies

JEG - Journal for the Education of the Gifted

JEP - Journal of Educational Psychology

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAAH/S - Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação

RR - Roeper Review

SAIT - Serviços de atendimento para indivíduos com talentos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC`s – Tecnologias de Informação e Comunicação

WCGT - World Council for Gifted and Talented

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista com os gestores.....	106
Anexo 2. Entrevista com os educadores.....	109
Anexo 3. Entrevista com os estudantes participantes.....	112
Anexo 4. Termo de Aprovação.....	116
Anexo 5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para gestores.....	117
Anexo 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para educadores.....	118
Anexo 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para estudantes menores.....	119

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1. Exemplo de planejamento educacional baseado no Modelo dos Três Estágios de Purdue.....	15
Tabela 1. Distribuição dos artigos por periódicos ao longo dos anos.....	26
Tabela 2. Distribuição dos artigos por número de autores ao longo dos anos.....	27
Tabela 3. Distribuição dos artigos por autores.....	27
Tabela 4. Distribuição dos artigos por instituição.....	29
Tabela 5. Distribuição dos artigos por nível de ensino ao longo dos anos.....	30
Tabela 6. Distribuição dos artigos por nível econômico ao longo dos anos.....	31
Tabela 7. Distribuição dos artigos por prática ao longo dos anos.....	31
Tabela 8. Distribuição dos artigos por contexto ao longo dos anos.....	35
Tabela 9. Distribuição dos artigos por recursos humanos ao longo dos anos.....	36
Tabela 10. Distribuição dos artigos por domínio ao longo dos anos.....	37
Tabela 11. Distribuição dos artigos por tipo de texto ao longo dos anos.....	37
Tabela 12. Distribuição dos artigos por origem da população ao longo dos anos.....	38
Tabela 13. Distribuição dos artigos por tipo de pesquisa e delineamento de pesquisa ao longo dos anos.....	40
Tabela 14. Distribuição dos artigos por técnicas de coleta de dados ao longo dos anos.....	40
Tabela 15. Distribuição dos artigos pelo tamanho da amostra ao longo dos anos.....	41
Tabela 16. Distribuição das comunicações por número de autores ao longo dos anos.....	53
Tabela 17. Distribuição das comunicações por autores.....	53
Tabela 18. Distribuição das comunicações por instituição.....	54
Tabela 19. Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por nível de ensino ao longo dos anos.....	55
Tabela 20. Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por nível econômico da população alvo ao longo dos anos.....	56
Tabela 21. Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por estratégia de desenvolvimento ao longo dos anos.....	57
Tabela 22. Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por contexto ao longo dos anos.....	58
Tabela 23. Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por recursos humanos ao longo dos anos.....	59

Tabela 24. Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por domínio ao longo dos anos.....	59
Tabela 25. Distribuição das comunicações por tipo de texto ao longo dos anos.....	60
Tabela 26. Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por origem da população ao longo dos anos.....	61
Tabela 27. Distribuição das comunicações por tipo de pesquisa e delineamento de pesquisa ao longo dos anos.....	62
Tabela 28. Distribuição das comunicações por técnicas de coleta de dados ao longo dos anos.....	62
Tabela 29. Distribuição das comunicações pelo tamanho da amostra ao longo dos anos.....	63
Tabela 30. Natureza e UF dos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	75
Tabela 31. Características da população atendida pelos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	77
Tabela 32. Características dos recursos humanos dos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	78
Tabela 33. Base teórica dos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	80
Tabela 34. Características do desenvolvimento de talentos nos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	81
Tabela 35. Avaliação das estratégias de desenvolvimento de talentos dos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	84
Tabela 36. Avaliação realizada pelos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	85
Tabela 37. Satisfação em relação às atividades oferecidas pelos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	86
Tabela 38. Necessidade de outras atividades nos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	87
Tabela 39. Necessidade de mudanças nos serviços de atendimento aos indivíduos com talento.....	88

APRESENTAÇÃO

Diversas teorias científicas utilizam metáforas para representar seus conceitos ou teorias centrais. No campo da educação de talentos, isto também ocorre, sendo o conceito de ‘dom’ a metáfora mais empregada. Esse conceito se refere a algo que é dado a apenas alguns e não a todos. Assim como *gift*, os termos *gifted* e *giftedness* são muito utilizados nesse campo (Feldhusen, 1998a). Esses três termos são condizentes com as primeiras concepções de talento, sendo, portanto, decorrentes de modelos de domínio geral (ver p. 6), que enfatizam os determinantes genéticos.

Com o surgimento de novas perspectivas, no entanto, cresceram também as críticas com relação aos termos utilizados. Tais críticas deram origem à necessidade de reexaminar a metáfora ‘dom’ e de buscar novas compreensões sobre como a capacidade superior surge e é desenvolvida. (Feldhusen, 1998a).

Cumprе ressaltar que, no caso do Brasil, a terminologia mais utilizada é superdotação, sendo altas habilidades/superdotação a designação oficial do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2001). Apesar dessa expressão ser por vezes usada como sinônimo de talento, capacidades superiores, dotação etc., destacam-se as críticas de alguns autores (Gagné, 2004; Guenther, 2011; Guenther & Rondini, 2012; Heller, 2004; Mönks, 2000), os quais consideram tais termos oriundos de diferentes teorias e, conseqüentemente, eles possuiriam bases epistemológicas distintas. Para ser coerente com o principal teórico adotado para fundamentar essa dissertação – John F. Feldhusen –, será usado neste texto o termo talento, como sugerido pelo próprio autor (Feldhusen, 1998a). Talvez por serem pervasivos na literatura em língua inglesa, o próprio Feldhusen (1985a, 1986) usa, por vezes, os termos *gifted* e/ou *giftedness*, que seriam equivalentes à superdotação em língua portuguesa do Brasil. Salienta-se, ainda, que todos esses e outros termos têm caráter normativo e são usados para fazer menção aos indivíduos que possuem capacidade ou desempenho significativamente superior ao dos pares.

Dentre os diversos modelos teóricos da área, o presente estudo destaca os desenvolvimentais, mais especificamente a proposta de Feldhusen, que contrastam com os que enfatizam os fatores genéticos do talento. Esses modelos denotam a natureza instável dos chamados ‘dons’ e sinalizam as influências dos fatores externos (Kaufman & Sternberg, 2008). Com isso, para eles fatores internos e externos podem interagir para produzir o talento (Kaufman & Sternberg, 2008).

Ao analisar a perspectiva de Feldhusen, Kaufman e Sternberg (2008) asseveram que esse autor formulou um modelo desenvolvimental baseado no desenvolvimento de talentos, que tenta sintetizar os modelos que o antecederam – modelos de domínio geral, modelos de domínio específico e modelos sistêmicos – com o intuito de elucidar a transformação de capacidades determinadas geneticamente em talentos específicos. Com isso, a perspectiva de Feldhusen incorpora a ideia de que as capacidades básicas são, em parte, geneticamente determinadas e reconhece que capacidades específicas surgem e se desenvolvem por meio de experiências promovidas e dentro de um contexto sociocultural específico (Kaufman & Sternberg, 2008). Para Feldhusen (2005), família, escola e currículos desempenham papel fundamental nesse processo.

Assim como outros teóricos, Feldhusen (1998a) sinaliza, também, a necessidade da mudança terminológica com relação aos indivíduos que se destacam pelas suas capacidades. Reitera-se que, para esse autor, o termo que deve ser adotado é ‘talento’, sendo ele resultante de um complexo de aptidões, habilidades e características pessoais que recebem influência da genética e são determinadas pelo ambiente (Feldhusen, 1998a). O autor salienta que o ‘talento’ não é um dom que somente algumas pessoas possuem, mas sim um complexo que emerge de capacidades que são promovidas pela cultura e pelas circunstâncias da vida do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento. Em consonância com o referencial teórico que embasa o presente estudo, será adotado o termo talento para sinalizar a interação complexa e dinâmica entre organismo e ambiente.

Do mesmo modo que foi adotado o termo talento, como conceituado por Feldhusen, também será empregada a concepção de desenvolvimento de talento por ele proposta. De acordo com Treffinger e Feldhusen (1996), o desenvolvimento do talento tem dois propósitos: atender às necessidades dos estudantes que, nas áreas de talentos específicos, já apresentaram níveis elevados de realizações; e dar início, deliberadamente, a atividades educativas que busquem e cultivem os talentos dos alunos.

Para Feldhusen (2001), quando as escolas identificarem os pontos fortes dos alunos e realizarem serviços educacionais voltados para eles, será possível implementar programas e currículos que atendam às necessidades desses jovens e que os possibilitem a alcançar suas realizações na vida. O autor destaca que ajudar os alunos na compreensão de suas capacidades e potencialidades, fazendo com que se engajem em atividades que promovam o seu desenvolvimento, é o objetivo final do reconhecimento e do

desenvolvimento dos talentos. Com isso, percebe-se, uma contribuição para a autorrealização desses indivíduos, e, indiretamente, para o aprimoramento da sociedade.

Diversas alternativas educacionais têm sido propostas para promover o desenvolvimento de talentos de estudantes. Elas variam muito de um país para o outro e, às vezes, dentro de uma mesma nação, uma vez que a escolha das estratégias desenvolvimentais é influenciada, por exemplo, pelas políticas de educação nacional e local, pela concepção de talento predominante e pela disponibilidade de recursos humanos e materiais.

No Brasil, as políticas públicas de educação estabelecem que os estudantes com talentos devem frequentar o ensino regular, que deve ser articulado com a educação especial para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC, 2008). Assim, tanto o ensino comum quanto outros contextos, como, por exemplo, os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), devem ofertar o atendimento educacional especializado.

Além das alternativas propostas pelo MEC, existem muitas outras possibilidades de atendimento para esses estudantes. Dentre elas, mencionam-se as salas de aulas agrupadas por níveis de capacidade, aceleração do ensino e escolas especializadas (Barbosa et al., 2008).

Existem, também, propostas práticas que podem ocorrer dentro de salas de aula regulares. À guisa de ilustração, mencionam-se monitoria e compactação de currículo (Barbosa et al., 2008).

Há, ainda, atividades que podem ou não ocorrer nas escolas regulares. Como exemplos, mencionam-se os ‘programas de sábado’, os programas de férias (Barbosa et al., 2008) e o plano individual de enriquecimento (Guenther, 2000).

As estratégias citadas nos três parágrafos anteriores e outras serão detalhas mais adiante. É preciso destacar, antecipadamente, que, apesar de o foco ser o desenvolvimento de talentos, elas podem, também, ser usadas para os demais estudantes, melhorando o ensino para todos os alunos, com e sem talentos.

Uma vez constatada a importância do desenvolvimento do talento, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, e a diversidade de estratégias educacionais propostas para atender às necessidades dos estudantes com talentos, mostra-se oportuno descrever e comparar as estratégias adotadas no Brasil e em outros países para promover o desenvolvimento do talento, sendo esse o objetivo desta pesquisa. Ainda que alguns

avanços da produção científica da área no Brasil se façam notar (Miranda, Guenther, Almeida & Freitas, 2012), há que se esclarecer que a maior parte dos estudos sobre talentos, inclusive sobre desenvolvimento de talentos, ainda se encontra em literatura estrangeira, especialmente dos Estados Unidos e de alguns países europeus.

Os resultados obtidos com esta investigação poderão contribuir com subsídios para serviços de atendimento para indivíduos com talentos (SAIT). Contribuirão, desse modo, para que talentos não sejam desperdiçados.

Quanto à estrutura deste texto, a fundamentação teórica do trabalho, isto é, a perspectiva de John F. Feldhusen, enfatizando o desenvolvimento de talentos, é apresentada no Capítulo 1: Identificar e Desenvolver Talentos na Educação: a Concepção de Feldhusen. No segundo capítulo – Desenvolvimento de Talentos: Estado da Arte Internacional –, é apresentado um estudo que analisou a produção científica internacional sobre desenvolvimento de talentos. O terceiro capítulo – Desenvolvimento de Talentos: Estado da Arte no Brasil – descreve uma análise da produção científica sobre estratégias de desenvolvimento de talentos que aparecem nas publicações dos eventos realizados pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). O quarto capítulo – Desenvolvimento de Talentos no Brasil – diz respeito a um estudo que caracterizou os serviços brasileiros de atendimento para indivíduos com talentos. No quinto capítulo, são apresentadas as Considerações Finais sobre as investigações.

Destaca-se que a presente dissertação é composta por textos independentes, em forma de artigos e capítulo de livro, mas que se articulam em torno do desenvolvimento de talentos. Não obstante, foi necessário, por vezes, repetir algumas informações.

CAPÍTULO 1 - IDENTIFICAR E DESENVOLVER TALENTOS NA EDUCAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE FELDHUSEN

A ciência do desenvolvimento busca compreender o processo de estabilidade/mudança ao longo do curso da vida (Papalia, Olds & Felmann, 2006; Sameroff, 2010). Para atingir seus objetivos, examina tanto a natureza quanto o meio ambiente, a biologia e a cultura, e o modo como elas interagem para explicar a constância e as aquisições (Bee, 2003; Sameroff, 2010).

Não obstante, até recentemente, o pêndulo teórico no campo de estudo sobre o desenvolvimento humano pendia para a extremidade ambiental do contínuo. Porém, na década de 1990, aproximadamente, ele começou a oscilar de forma notável para as raízes biológicas dos processos desenvolvimentais (Bee, 2003), fazendo com que as bases “naturais” passassem a ser enfatizadas na década seguinte, graças às pesquisas sobre biologia molecular e neurociência (Sameroff, 2010).

Apesar dos avanços da genética e de outros ramos da ciência que enfatizam as bases biológicas do comportamento, segundo Mönks (2000), as principais teorias sublinham que o desenvolvimento, como processo de mudança, é o resultado de uma interação. A diferença reside na explicação dada à forma como ocorrem essas mudanças, ou seja, quais fatores determinam a interação. Segundo o autor, um ponto de acordo entre as teorias é que o desenvolvimento se dá por intermédio da interação dos indivíduos com o ambiente, o que faz com que as diferentes teorias sejam complementares. Trata-se de uma perspectiva interacionista, que é defendida por muitos estudiosos do desenvolvimento humano (p.ex., Bee, 2003; Biaggio, 1983; Papalia et al., 2006).

No caso dos indivíduos com talento, o processo de análise dos determinantes não seguiu necessariamente o mesmo curso descrito por Bee (2003). Inicialmente, o estudo sobre esse tema estava intimamente relacionado à inteligência, campo em que predominavam as concepções de base genética. Segundo Simonetti (2008), no princípio os estudos sobre inteligência eram voltados para a investigação de suas bases hereditárias, sendo que o trabalho pioneiro nessa área foi o de Galton a respeito de ‘Hereditariedade do gênio’, que tinha como objetivo demonstrar que as habilidades do homem são herdadas, assim como os traços físicos. Nesse mesmo sentido, Binet, Simon e Terman propunham a inteligência como algo marcado pela maturação das funções biológicas (Simonetti, 2008).

Segundo Kaufman e Sternberg (2008), dizer que uma pessoa possui talento depende de um conjunto de critérios, sendo que não há um que seja totalmente correto, pois cada um é baseado em determinada(s) concepção(ões). Existem diversas delas que foram surgindo e evoluindo ao longo do tempo. As mais modernas surgiram da evolução das teorias anteriores, acrescidas de ideias mais atuais.

Kaufman e Sternberg (2008) dividem essas concepções em quatro ondas; cada uma delas agrupa teóricos que partilham de ideias e épocas semelhantes. A primeira onda envolve os primeiros pesquisadores sobre talentos: Galton, Spearman, Binet, Simon e Terman. Eles investigavam a base científica do talento sob uma perspectiva de modelos de domínio geral. Já a segunda onda envolve pesquisadores que discordavam da equiparação entre inteligência geral elevada e talento, propondo que existem diversas maneiras de um indivíduo ter talento, por isso envolve os chamados modelos de domínio específico. Nesse período surgiram definições psicométricas de inteligência que contribuíram para a revisão do modelo anterior de talentos. Os pesquisadores citados nesta onda são Thurstone, Spearman, Horn, Cattell, Carroll, Gardner e Stanley. A terceira onda engloba os modelos sistêmicos, ou seja, modelos que propõem que talentos constituem um sistema total, envolvendo a interação entre variáveis psicológicas e o domínio de habilidades específicas. Essa onda inclui os pesquisadores Renzulli, Delisle, Gubbins e Sternberg. A quarta e última onda representa os chamados modelos desenvolvimentais. Eles são uma contraposição aos modelos que dão ênfase aos determinantes genéticos do talento, pois enfatizam as constantes mudanças dos chamados 'dons'. Eles ampliam os modelos de sistemas, incluindo fatores externos que podem interagir com fatores internos do indivíduo para produzir talento. Os pesquisadores que representam essa onda são Mönks, Gagné, Tannenbaum, Feldman e Feldhusen.

Verifica-se que as 'ondas' representam formas distintas de interpretação do papel da relação hereditariedade-ambiente na determinação de características de talento empregadas ao longo da história. Observa-se, também, que o dilema *nature-nurture* está presente até os dias atuais nos modelos teóricos sobre talentos. Acrescenta-se, ademais, que a classificação feita por Kaufman e Sternberg (2008) não está isenta de críticas e que parcela das teorias por eles classificadas estão em construção e, portanto, podem ser reclassificadas em determinado momento em outro modelo.

Modelos Desenvolvimentais de Talentos: Características Gerais

Como exposto anteriormente, os modelos desenvolvimentais reconhecem os talentos como específicos, podendo aumentar e/ou diminuir ao longo do tempo (Dweck, 2009). Para seus defensores, os genes e o ambiente, em conjunto, criam, além da capacidade em si, fatores psicológicos que fomentam o desenvolvimento de talentos ao longo do tempo (Dweck, 2009). Segundo Feldhusen (2005), os potenciais genéticos desdobram-se em interação com experiências estimulantes estruturadas pela família, escola e currículos. O talento não seria um puro ‘dom’ e sim algo que se desenvolve e atinge um alto nível por meio de dedicação e aprendizado (Dweck, 2009). Por isso, esses modelos retratam os estudantes com talento como aprendizes em estágio avançado, em vez de pessoas dotadas (Dweck, 2009).

Mesmo com estimativas que sugerem a influência genética sobre o QI, o grau de herdabilidade parece ser influenciado por fatores ambientais e sabe-se que a experiência ambiental tem um impacto na estrutura e na função cerebral ao longo da vida. Embora não haja evidência do efeito puro do ambiente natural ou de intervenções ambientais sobre o desenvolvimento, há boas evidências de que fatores do meio e intervenções afetam a expressão e o desenvolvimento de comportamentos complexos. (Horowitz, 2009).

A concepção desenvolvimental adota um entendimento de desenvolvimento que leva em consideração as diferenças individuais ao longo do curso de vida (Horowitz, 2009). Ela considera que a pessoa pode demonstrar talento em um ponto do desenvolvimento, mas não necessariamente em outro, ou podem apresentar essa característica em um domínio, mas não necessariamente em todos os domínios (Horowitz, 2009). Dentre as múltiplas concepções desenvolvimentais, o presente capítulo apresenta a perspectiva de John F. Feldhusen.

A Perspectiva de Desenvolvimento de Talentos de John F. Feldhusen

Feldhusen foi um eminente pesquisador da área de educação de talentos, atuando como professor e orientador de trabalhos de pós-graduação na área (Subotnik, 2004). Foi professor de Educação e Psicologia da Universidade de Purdue, onde se aposentou. Por mais de 30 anos, influenciou tanto a prática quanto a pesquisa nessa área (Subotnik, 2004). Sendo um dos criadores do Modelo dos Três Estágios de Purdue, considerado uma referência na educação de talentos (Antunes, 2008; Monaco, Kieler, & Altunkopru, n.d). Além disso, fundou o *Purdue Gifted Education Resource Institute* em 1975 e foi seu diretor até 1995

(Monaco, Kieler, & Altunkopru, n.d; Subotnik, 2004). Feldhusen faleceu aos 83 anos, em junho de 2009.

Reitera-se, que de acordo com Treffinger e Feldhusen (1996), o desenvolvimento do talento tem um duplo propósito: responder de forma adequada e flexível às necessidades dos alunos que já demonstraram níveis muito elevados de realizações nas áreas de talentos específicos; e iniciar deliberadamente atividades educativas para buscar e cultivar os talentos dos alunos. Para Feldhusen (2001), quando as escolas identificarem os pontos fortes dos alunos, ou seja, um talento, e concentrarem seus serviços educacionais nele, será possível implantar programas, currículos e serviços para esses jovens, atendendo suas necessidades e promovendo as suas realizações na vida. O objetivo final do reconhecimento e do desenvolvimento de talentos é ajudar os alunos a compreenderem seus pontos fortes, as próprias capacidades e potencialidades, fazendo com que saibam como prosseguir e se engajar em atividades promotoras de desenvolvimento. Assim, contribuir-se-á indiretamente para o aprimoramento da sociedade.

Talento: Conceito e Características Desenvolvimentais

Como exposto anteriormente, os modelos desenvolvimentais e seus teóricos defendem uma ampliação das concepções anteriores, inclusive revendo a terminologia para designar os indivíduos que se destacam pelas suas capacidades, mais conhecidos como ‘dotados’ ou, no contexto brasileiro, ‘superdotados’. Reitera-se que Feldhusen (1998a) sinaliza a necessidade de reexaminar a metáfora ‘dom’ e buscar novos rumos e compreensão sobre como surge e se desenvolve a capacidade superior. Com isso, ressalta que a denominação que deve ser adotada é ‘talento’. Define ‘talento’ como o resultado de um complexo de aptidões, habilidades e características pessoais que são influenciadas pela genética e determinadas pelo ambiente, sendo esse ‘resultado’ valorizado pela sociedade. O autor salienta que o ‘talento’ não é um dom que alguns possuem e outros não, mas sim um complexo que emerge de capacidades que são aprendidas e facilitadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo pela cultura e circunstâncias da vida.

De acordo com Feldhusen (1986), jovens com talentos se caracterizam pela capacidade ou inteligência geral superior, bem como por possuírem aptidões especiais. A capacidade de ‘pensar bem’, processar informação de forma eficaz, alcançar a compreensão e a resolução de problemas e utilizar sistemas de processamento

metacognitivo eficientes fazem parte do conjunto complexo chamado de capacidades gerais, que constituem a base do talento em todas as áreas. Indivíduos com talentos têm, também, autoconceito que reconhecem e aceitam a capacidade e o talento especiais. Além disso, possuem alto nível de motivação para aprender e realizar.

Feldhusen (1986) propõe que a capacidade geral na infância evolui rumo a um talento especial na adolescência. Destaca, também, que na vida adulta, um alto nível de realização em qualquer área requer, por sua vez, que as aptidões especiais estejam desenvolvidas e em consonância com a área de talento. Por isso, jovens com essa característica devem reconhecer, aceitar e se sentir bem com seus talentos para prosseguir com o seu desenvolvimento. O autor salienta que esses jovens devem, ainda, desenvolver a energia e a persistência para buscarem a realização em sua área de talento. Para ele, as características motivacionais podem evoluir para um interesse intrínseco e comprometimento com a tarefa na área de talento.

Assim, em síntese, a concepção de talento de Feldhusen estabelece que aquilo que tem sido denominado “dotação” – superdotação no Brasil – consiste em capacidades gerais superiores e habilidades especiais que predispõem o indivíduo para a realização de alto nível dentro de uma área da atividade humana. Abrange, ademais, uma concepção de autorrealização que vê como possível o alto nível de realização criativa ou produtiva, e motivação para aprender e realizar. (Feldhusen, 1986).

Segundo Feldhusen (1996), nos primeiros anos, os talentos das crianças podem ser bastante indiferenciados, sendo limitados a domínios gerais, como intelectual ou sensorio motor, e não a um talento específico. Com as diversas experiências que os ambientes propiciam, seja na escola, em casa e/ou na comunidade, elas passam a demonstrar qualidades ou aptidões mais específicas.

Feldhusen (1998a) destaca que os talentos são capacidades aprendidas que refletem habilidades práticas ou profissionais e, em níveis elevados, podem indicar precocidade se apresentadas em fases prematuras do desenvolvimento, ou, de fato, denotar um nível avançado de capacidade. Elas emergem e se desenvolvem na juventude através da tutela, do cuidado e do apoio dos pais, bem como de uma diversidade de experiências no ambiente mais amplo em que o indivíduo vive. Da mesma forma que a motivação intrínseca, as habilidades de autorregulação e o senso de autoeficácia, a motivação evocada por pessoas, eventos e coisas do ambiente, ou seja, motivação extrínseca, gera grande impacto sobre o desenvolvimento de jovens com talentos. Porém, apenas um número

relativamente pequeno de jovens irá combinar todas essas características e se esforçar para alcançar alto nível de especialização ou realização criativa.

Identificar e Desenvolver Talentos: o Modelo dos Três Estágios de Purdue

Há que se reiterar que Feldhusen ressalta a importância da identificação dos pontos fortes dos alunos para que haja a possibilidade de desenvolvê-los (Feldhusen & Baska, 1985; Feldhusen, 2001). Além disso, o autor critica alguns processos de identificação, que rotulam as crianças como possuidoras de ‘dom’ ou não, excluindo, assim, as que não foram identificadas (Feldhusen, 1998a). Feldhusen (1998a) destaca que é imoral, eticamente equivocado e prejudicial rotular algumas crianças que supostamente herdaram capacidades como “dotados”, pois isso implicaria que todos os outros não possuem “dons”.

O Modelo dos Três Estágios de Purdue foi, inicialmente, criado e implementado como um projeto específico para um curso de nível superior (Feldhusen, Ames, & Linden citado por Moon, Kolloff, Robinson, Dixon & Feldhusen, 2009). Devido ao sucesso da experiência, o modelo foi estendido para outros cursos universitários (Feldhusen citado por Moon et al., 2009).

O sucesso desse modelo com estudantes universitários fez com que ele passasse a ser utilizado na educação de talentos no ensino fundamental (Feldhusen & Kolloff citado por Moon et al., 2009). Com o tempo e após aprimoramentos, tornou-se uma proposta formal para a educação de talentos em diversos níveis educacionais (Kolloff & Feldhusen citado por Moon et al., 2009).

O Modelo dos Três Estágios de Purdue enfatiza a responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem em contraste com o ensino tradicional. Ele estabelece níveis crescentes de ênfase em um processo de aprendizagem ativa, posicionando o educador como um guia, em vez de o diretor do ato educativo. (Moon et al., 2009).

Esse modelo é voltado para o desenvolvimento de programas e currículos destinados à educação de talentos. Esse modelo propõe que os programas devem ter: objetivos claros e justificáveis; procedimentos de identificação específicos; estruturas de agrupamento que permitem aos alunos com talento interagir uns com os outros; instrutores bem treinados; e instrução diferenciada baseada na estrutura curricular proposta por esse modelo. Em se tratando do currículo, sugere que: os conteúdos disciplinares ou

interdisciplinares sejam avançados; as atividades sejam desafiadoras e que desenvolvam a criatividade, o pensamento de nível superior, as habilidades para resolver problemas e as habilidades de aprendizagem independente; e, em decorrência dos dois requisitos anteriores, seja desenvolvida uma produção. (Moon et al., 2009).

De acordo com Moon et al. (2009), as metas desse modelo são claras e defensáveis e possibilitam procedimentos de identificação específicos do programa, para que os alunos identificados se beneficiem ao participar dele. Elas também garantem um programa de qualidade, pois pode ser facilmente avaliado através do cumprimento ou não dos objetivos propostos.

O Modelo dos Três Estágios de Purdue foi projetado para atender às características e necessidades dos alunos com talento, como, por exemplo, atividades de aprendizagem em nível e ritmo apropriado, experiências de pensamento criativo e resolução de problemas, desenvolvimento da independência e autodisciplina na aprendizagem etc. Ao considerar as necessidades desses estudantes, sugere que esses alunos se beneficiarão ao serem agrupados para o ensino, pois terão um ambiente educativo estimulante e com oportunidades de interagir cognitivamente com colegas. Por isso, esse modelo recomenda que esses alunos sejam identificados e agrupados para fins educacionais. (Moon et al., 2009).

Para esse modelo, o essencial é saber se a criança ou adolescente tem capacidades tão avançadas que necessite de educação especial para garantir que esse talento seja desenvolvido adequadamente (Feldhusen, 1985b; Moon et al., 2009). Com isso, o processo de identificação deve ser projetado para responder a essa questão. Ele deve fornecer informações normativas sobre o nível de talento intelectual, criativo e acadêmico que os alunos possuem. Há que se produzir, também, um perfil do talento dos alunos, o que permite que eles sejam agrupados de acordo com os programas e serviços disponíveis. Os procedimentos específicos de identificação que serão utilizados podem variar de acordo com as diferentes implementações do modelo, pois é importante que a identificação localize os alunos que precisam e que irão se beneficiar do programa oferecido. Assim, se o programa é voltado para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem de competências, os métodos de identificação deverão avaliar o potencial intelectual, criativo e acadêmico dos alunos. (Moon et al., 2009).

Segundo Feldhusen (1998a), a seleção de jovens para experiências de aprendizagens avançadas ou aceleradas era mal administrada nas escolas americanas pela

utilização de processos que são usados para determinar quais jovens são qualificados ou não para programas de educação especial, sendo que muitos oferecem experiências inadequadas de enriquecimento educacional. O autor expõe que havia uma dependência excessiva de testes de inteligência nos Estados Unidos para identificar ou selecionar jovens para os programas especiais. Afirma que a principal preocupação deveria ser identificar os níveis de realização da juventude em áreas específicas de talento. Ainda que já tenha transcorrido mais de uma década entre a afirmação de Feldhusen e o momento presente, essas considerações se mantêm atuais.

Feldhusen (1986) afirma que o campo da educação de pessoas com talento era “obcecado” por encontrar medidas que possam ser usados para identificar jovens que realmente são “dotados” e/ou que atingirão um alto nível de realização criativa na vida adulta. No entanto, o autor salienta que os componentes do talento são altamente modificáveis e que mudanças ocorrem com o indivíduo, principalmente na juventude. Com isso, sugere que estratégias educativas podem ser utilizadas com jovens para tentar otimizar o crescimento desses componentes em todos os indivíduos possíveis. Assim, os procedimentos de identificação e programas educacionais deveriam ser os mais abrangentes possíveis e oferecer programas com serviços diversificados e voltados para diversos níveis, atendendo, assim, às necessidades de um grande número de jovens potencialmente “talentosos”.

Professores de todos os níveis de ensino e áreas devem identificar e desenvolver os talentos tanto dos alunos que possuem potencial baixo e médio, como dos que apresentam potencial muito alto. Isso pode ser feito em classes heterogêneas ou especiais para estudantes mais avançados (Feldhusen, 1996). O autor salienta que a formação orientada para o talento deve considerar que todos os alunos merecem oportunidades de aprendizagem a um nível e ritmo apropriados para seu desenvolvimento e talento atuais. Além de merecerem, Feldhusen (1998b) sinaliza que estudantes de todas as faixas etárias e níveis têm direito a um ensino que seja desafiador e adequado para o desenvolvimento pleno dos seus talentos.

De acordo com Feldhusen (2001), as escolas têm condições para identificar e desenvolver os talentos dos alunos em quatro domínios: acadêmico, artístico, técnico-profissional e psicossocial. O acadêmico inclui, por exemplo, ciências, matemática, estudos sociais e idiomas. Dança, música, teatro e fotografia ilustram o domínio artístico. A área técnico-profissional envolve atividades comerciais, industriais, administrativas,

agrícolas, tecnológicas etc. No âmbito interpessoal, atividades de liderança, nutrição (cuidar) e ações humanitárias constituem exemplos para os quais a identificação e desenvolvimento de talentos específicos podem ser realizados.

Reitera-se que Feldhusen (1998a) sugere que os termos ‘dotados’, ‘dons’ ou ‘dotação’ devem ser abandonados, já que não possuem “validade psicológica explícita” (p. 8), ou seja, não fazem menção a processos mentais e/ou comportamentos com etiologia evidente e, portanto, com problemas para serem mensurados. Ao invés desses, devem ser adotados os termos ‘capacidades’, ‘aptidões’, ‘habilidades’ e ‘talentos’, que devem constituir as principais preocupações dos processos de identificação. Observando que a avaliação de ‘aptidões’, ‘habilidades’, ‘capacidades’ e ‘talentos’ de jovens precoces são melhores se forem adotados testes de desempenho sem ponto de corte pré-definido rigidamente, especialmente no caso do talento acadêmico, e por meio de portfólios ou audições para talentos da área artística. No entanto, acrescenta que escalas de avaliação também são úteis para o uso de professores que tiverem tempo suficiente para observar o comportamento dos alunos em situações desafiadoras de aprendizagem. Ressalta-se que a seleção de alunos para premiações, classes de aceleração ou para escolas especiais deve ser guiada pelos níveis de desempenho dos alunos e por suas necessidades acadêmicas, e não pela sua classificação geral como “dotado”.

Na década de 1990, Feldhusen (1996) defendia que os professores não precisavam de longos treinamentos para reconhecer e desenvolver alunos com talentos, necessitavam somente de orientação e motivação para fazê-lo. Com isso, sugeria seis estratégias que poderiam ser úteis para os docentes:

1. Comprometa-se com o papel de caçador de talentos.
2. Estruture algumas atividades de aprendizagem que darão aos alunos oportunidades de demonstrar o seu potencial e talento.
3. Reconheça e reforce os sinais de talento por meio de elogio.
4. Ajude os alunos que tenham demonstrado sinais de talento em uma determinada área a definir metas de aprendizagem nessa área.
5. Localize recursos para ajudar a promover os talentos dos alunos.
6. Partilhe as suas observações sobre o surgimento de talentos com os pais dos alunos, e incentive-os a identificar e cultivar os talentos de seus filhos.

Como o Modelo dos Três Estágios de Purdue sugere diferenciação curricular para alunos com talento e pressupõe que eles serão agrupados para o ensino, ele deve ser

implementado por professores habilitados para a educação desses indivíduos. A aplicação efetiva do modelo requer, também, docentes que entendam as necessidades e características dos alunos com talento. Se especializados, esses profissionais serão capazes de conceber e ensinar atividades baseadas no modelo em questão (Moon et al., 2009). Esses jovens precisam de professores, treinadores ou mentores exigentes, que irão ajudá-los a aprender a pensar, trabalhar duro, manter as tarefas e as horas de prática, e buscar a excelência (Bloom citado por Feldhusen, 1986).

Como as atividades não são rigidamente pré-estabelecidas, pois são centradas no aluno, eles precisam ser capazes tanto de desenvolver o currículo como de ensiná-lo. O modelo tem um estilo de ensino não-tradicional, nele o instrutor passa a maior parte do tempo facilitando a resolução de problemas complexos e atividades de aprendizagem independente. (Moon et al., 2009).

Segundo Moon et al. (2009), as atividades instrucionais dos programas baseados no Modelo dos Três Estágios de Purdue são diferenciadas em relação ao conteúdo (avançado e acelerado), ao processo (ativo e autônomo) e aos produtos (complexos e sofisticados). O modelo inclui três estágios sequenciais que são utilizados para o desenvolvimento das unidades temáticas de ensino. Algumas características dos estágios estão descritas na Figura 1.

No ensino fundamental, os alunos com talento acadêmico devem estudar separadamente e aqueles que têm talentos especiais devem ter acesso a mentores, treinadores ou instrutores especializados. Pessoas que não têm acesso a essas possibilidades devem ser autorizados a avançar séries, caso seu nível de qualificação seja superior à sua idade e série. No ensino médio de escolas especiais, é aconselhado que haja uma combinação de aceleração, enriquecimento e classes agrupadas, pois isso pode estimular e desafiar muitos jovens com talentos e oferecer uma boa educação. (Feldhusen, 1986).

Assim, aceleração, classes agrupadas e enriquecimento constituem alternativas educacionais adequadas para o desenvolvimento de talentos. Segundo Feldhusen (1986), a aceleração significa que esses jovens podem fazer cursos de um ou mais anos à frente do seu ano normal e que podem mudar de ano antes do previsto. As classes agrupadas oferecem a eles a oportunidade de estudar com colegas que apresentam talento intelectual e

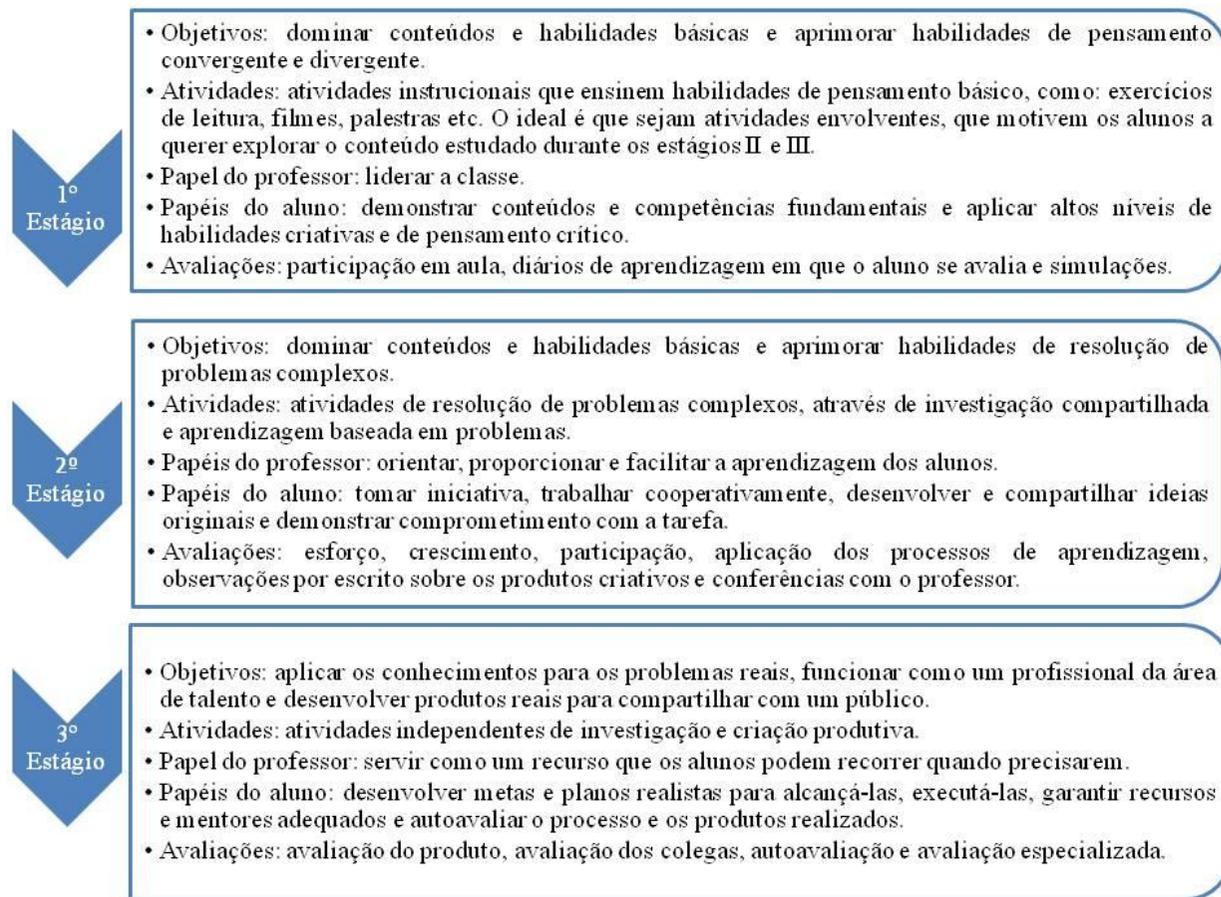


Figura 1. Exemplo de planejamento educacional baseado no Modelo dos Três Estágios de Purdue (Moon et al., 2009).

de serem desafiados pelos pares, por um currículo enriquecido e acelerado e por um professor treinado para trabalhar com indivíduos com essas características. Já o enriquecimento significa que o conteúdo de um curso é dado juntamente com experiências cognitivas de nível superior, tais como a resolução de problemas, investigação, experimentação, estudo independente etc.

Existem muitas maneiras de implementar o Modelo dos Três Estágios de Purdue no ensino fundamental, porém, a mais utilizada no contexto escolar até a década de 1980 diz respeito aos programas de enriquecimento fora da sala de aula (Kolloff & Feldhusen, 1981, citado por Moon et al., 2009). Feldhusen (1991, citado por Feldhusen, 1998a) sugere que nas comunidades onde as escolas não oferecem turmas ou programas especiais para jovens com talento acadêmico ou artístico, os pais podem procurar colégios ou universidades da área de talento para a admissão antecipada de forma parcial ou em tempo integral e/ou para programas de sábado ou férias.

O Papel dos Pais e dos Serviços de Aconselhamento no Desenvolvimento de Talentos

Além dos professores, pais e profissionais de apoio são fundamentais para o desenvolvimento de talentos. Assinala-se, uma vez mais, que de acordo com Feldhusen (1998a), os programas educacionais para crianças ou adolescentes com talentos devem ajudá-los a descobrir e compreender os seus talentos especiais e os processos que o levam à especialização e ao alto nível de realização criativa. Além disso, sugere que os profissionais capazes de fazer aconselhamento, como o psicólogo escolar, e os pais também podem ajudá-los a definir metas de curto e longo prazo relacionadas com o desenvolvimento de seus talentos. Mentores também podem fornecer modelos de competência e realização criativa que eles podem adotar.

Feldhusen (1998a) sinaliza a importância dos serviços de aconselhamento ao afirmar que estes podem contribuir para o desenvolvimento e a motivação de alunos com talento se houver um bom planejamento pessoal, social, educacional e de carreira, por meio de definição de metas, controles metacognitivos eficazes e autorregulação. Com uma abordagem mais geral, os programas educacionais ajudam os alunos a identificar seus talentos específicos e fazer projetos de autodesenvolvimento.

Estudos têm demonstrado, também, que o apoio dos pais é necessário não só na identificação de talentos, mas também no provimento de recursos e experiências necessários

para o progresso do talento e para construir seu senso de autoeficácia. Há que se incentivar o comportamento de ajuste dos objetivos e um compromisso de longo prazo com o alto nível de desenvolvimento dos talentos. O papel dos pais diminui à medida que o filho cresce. A partir dos 16 a 18 anos, os alunos devem assumir a responsabilidade por desenvolver seus talentos e buscar objetivos de carreira. (Feldhusen, 1996).

Implicações da Perspectiva de John F. Feldhusen para o Contexto Brasileiro

Os modelos desenvolvimentais de talentos e, conseqüentemente, a proposta de Feldhusen suscitam reflexões fundamentais que devem, necessariamente, ser consideradas para que o campo se consolide. No Brasil, isso é mais urgente, uma vez que quase nada tem sido escrito por aqui a esse respeito. É imprescindível, por exemplo, rever a terminologia utilizada para designar os indivíduos que se destacam pelas suas capacidades. Reitera-se que, para esse autor, o termo mais adequado é ‘talento’. Acrescenta-se que o estudo de Chagas (2008) identificou que as pessoas que possuem essa necessidade educacional especial também preferem ser designadas com esse termo. Ademais, Alencar (2005) sinaliza que o termo ‘superdotado’, especialmente pelo prefixo ‘super’, gera expectativa de um desempenho ou rendimento acadêmico extremamente elevado, deixando assim a desejar. A autora assinala, ainda, que o termo *gifted*, pois não existe “*supergifted*”, tem sido substituído por talento, mesmo em países, como os Estados Unidos, que utilizam a primeira terminologia há tempos.

Além da mudança terminológica, há a necessidade de se modificar substancialmente a forma como esses alunos têm sido identificados e atendidos no contexto brasileiro. É preciso ser proativo na identificação desses estudantes e, também, considerar, com base em Feldhusen (1985b, 1998a), que pessoas com talentos são diferentes entre si e seus níveis de talento variam muito. Por isso, diversas opções educativas e serviços são necessários para atendê-los.

Apesar de ‘entrar’ nessa controvérsia sobre a terminologia, Feldhusen (1998a) afirma que seu interesse não é tanto sobre as estruturas teóricas que sustentam o desenvolvimento do talento, mas, sim, sobre as condições de educação voltadas para o desenvolvimento do talento. Além de destacar o imperativo de que ocorram mudanças nesse campo, o autor afirma que há, também, uma necessidade de se avaliar as práticas existentes. Não basta que elas existam, é preciso que estejam de acordo com o contexto e com as “reais” características desses alunos.

Não se deve identificar por identificar. É indispensável que a identificação seja condizente com as possibilidades de desenvolvimento ofertadas. Segundo Feldhusen (1998a), as escolas e as comunidades diferem no que se refere à disponibilidade de serviços e recursos

voltados para a educação dos indivíduos com talentos, bem como no nível de apoio ou oposição a esses serviços. Assim, a identificação deve considerar as formas de desenvolvimento disponíveis, mas sem se limitar a elas. É preciso ser proativo e criar formas de desenvolver talentos em todos os domínios para o maior número de indivíduos possível.

O Modelo dos Três Estágios de Purdue é uma alternativa para tanto. Trata-se de uma proposta que oferece recursos para o ensino diferenciado de estudantes com talentos, da educação infantil até a universidade. Prevê, também, o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico, resolução de problemas, autoconhecimento, resiliência e autorregulação, podendo ser utilizado para oferecer conteúdo disciplinar e interdisciplinar avançado. Esse modelo é melhor implementado em situações em que os alunos com talentos são agrupados para o ensino e os professores têm formação especializada, que os tornam capazes de reconhecer e trabalhar com as características e necessidades desses discentes. (Moon et al., 2009).

Há que se retomar que estudantes com talentos precisam de currículos e experiências instrucionais compatíveis com o nível de suas habilidades. Talentos, aptidões, habilidades ou capacidades emergem a partir da interação entre capacidades básicas e experiências educacionais. Com isso, Feldhusen (1998a) afirma que esses alunos (ou aqueles precoces) motivados a desenvolver seus talentos, precisam de professores, currículo e colegas capazes de atuar em níveis educacionais avançados e fornecer desafios educacionais necessários à manutenção e incentivo ao seu desenvolvimento.

Considerando as diversas alternativas educacionais que existem para desenvolver os talentos e a importância de desenvolvê-los, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, é preciso que sejam efetuadas pesquisas sobre as estratégias que têm sido adotadas tanto no Brasil quanto em outros países, já que a literatura a esse respeito, especialmente a brasileira, é bastante limitada. Destaca-se que há estudos pontuais que analisam práticas e/ou programas específicos, mas ainda há carência de estudos ‘panorâmicos’ sobre o estado da arte. A produção científica decorrente desses estudos deve ser amplamente divulgada e, principalmente, servir como base para a elaboração de políticas públicas que tenham como foco principal o desenvolvimento de talentos.

Segundo Feldhusen (1998a), parece razoável ou lógico esperar que o talento superior na juventude culmine em alto nível de especialização ou de realização criativa na vida adulta, desde que exista apoio educacional adequado, bem como apoio dos pais e motivação. Esses indivíduos, ou seja, os que se destacam pelos seus talentos, constituem parte fundamental da *commoditie* social que o Brasil precisa para se desenvolver.

Além dos benefícios sociais do desenvolvimento de talentos, deve-se considerar, ademais, a dimensão subjetiva desse empreendimento. Atender as necessidades daqueles que já demonstraram níveis muito elevados de realizações nas áreas de talentos específicos e iniciar deliberadamente atividades educativas para buscar e cultivar os talentos contribuirá, sem dúvida, para uma valorização social das forças e virtudes desses indivíduos, mas tem, também, um sentido de autorrealização.

CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS: ESTADO DA ARTE INTERNACIONAL

Revisão de Literatura

Dizer que uma pessoa possui talento depende de um conjunto de critérios, não havendo, porém, um totalmente correto, pois cada um é baseado em determinada(s) concepção(ões) (Kaufman & Sternberg, 2008). Nesse sentido, existem diversas concepções que foram surgindo e evoluindo ao longo do tempo. Kaufman & Sternberg (2008) dividem-nas em quatro ondas: Primeira Onda – Modelos de Domínio Geral (Galton, Spearman, Binet, Simon e Terman); Segunda Onda – Modelos de Domínio Específico (Thurstone, Spearman, Horn, Cattell, Carroll, Gardner e Stanley); Terceira Onda – Modelos Sistêmicos (Renzulli, Delisle, Gubbins e Sternberg); e Quarta Onda – Modelos Desenvolvimentais (Mönks, Gagné, Tannenbaum, Feldman e Feldhusen). Essas ondas representam diferentes maneiras de interpretar o papel da relação hereditariedade-ambiente na determinação dos talentos. Além disso, as diversas perspectivas teóricas, normalmente, utilizam diferentes terminologias para caracterizar esses indivíduos.

O presente estudo destaca os modelos desenvolvimentais, considerando que, para seus defensores, os genes e o ambiente, em conjunto, criam, além da capacidade em si, fatores psicológicos que fomentam o desenvolvimento de talentos ao longo do tempo (Dweck, 2009). Dentre os teóricos desse modelo, destaca-se a perspectiva de John F. Feldhusen. Portanto, são adotadas suas definições de talento e desenvolvimento de talentos.

Feldhusen (1998a) define ‘talento’ como o resultado de um complexo de aptidões, habilidades e características pessoais que são influenciadas pela genética e determinadas pelo ambiente, sendo esse ‘resultado’ valorizado pela sociedade. O autor salienta que não se trata de um “dom” que alguns possuem e outros não, mas sim de um complexo que emerge de capacidades que são aprendidas e facilitadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo pela cultura e circunstâncias da vida deste. Nesse sentido, o desenvolvimento do talento tem um duplo propósito: responder, de forma adequada e flexível, às necessidades dos alunos que já demonstraram níveis muito elevados de realizações nas áreas de talentos específicos; e iniciar deliberadamente atividades educativas para buscar e cultivar os talentos dos alunos (Treffinger & Feldhusen, 1996).

Com base no referencial teórico adotado pelo presente estudo, reitera-se que será adotado o termo talento. Sinaliza-se, assim, a interação complexa e dinâmica entre organismo e ambiente.

A presente pesquisa teve como fonte de inspiração o estudo de Heller e Schofield (2000), cujo objetivo foi apresentar o estado da arte da pesquisa sobre talento. Para tanto, os autores analisaram anais de conferências internacionais, mais especificamente o *World Council for Gifted and Talented* (WCGT) dos anos de 1991 a 1997, o *European Council for High Ability* (ECHA) de 1992 a 1996 e as *Asia-Pacific Conferences* (APA) do período de 1990 a 1996, e os seguintes periódicos: *Gifted Child Quarterly* (GCQ), *Roeper Review* (RR), *Gifted Education International* (GEI), *Journal for the Education of the Gifted* (JEG), *Journal of Educational Psychology* (JEP), *Exceptional Children* (EC), *High Ability Studies* (HAS) e *Exceptionality Education Canada* (EEC). Destaca-se que os periódicos JEP, EC e EEC foram utilizados como uma espécie de ‘controle’, pois não são específicos da área. O HAS também foi considerado ‘controle’, já que não fez parte do estudo de Heller (1993) que serviu como base para Heller e Schofield (2000). Assinala-se, ademais, que foram considerados os artigos publicados entre 1992 e 1998.

Quanto aos anais, Heller (1993) analisou somente os do WCGT nos anos de 1975 a 1991. Com relação aos periódicos, restringiu-se aos seis primeiros citados anteriormente, analisando os anos de 1980 a 1991.

Para fins comparativos, tanto em 1993 quanto em 2000, os autores sintetizaram o conteúdo das publicações em dois grupos de categorias: 1) Aprendizagem e Percepção, Identificação, Desenvolvimento, Características Pessoais, Condições Físicas e Mentais, Processo e Programação de Educação/Ensino e Aspectos Sociais; e 2) Conceitos e Desenvolvimento, Identificação, Programas e Práticas, Presente e Futuro, Outros Cuidados (aconselhamento, orientação etc.) e Investimentos das Nações. Foram realizadas, também, classificações com relação aos tipos de pesquisa e às práticas, considerando as seguintes dimensões: Trabalho Teórico, Pesquisa Básica, Pesquisa Aplicada, Educação de Dotados e Relato de Prática. Nos anais das conferências foram analisadas, também, as variáveis faixa etária investigada, tamanho da amostra, técnica de coleta de dados e delineamento de pesquisa.

De modo geral, os resultados encontrados por Heller e Schofield (2000), com relação aos aspectos metodológicos das publicações das conferências, indicam que: a população mais investigada pertence ao segundo seguimento do Ensino Fundamental; predominam os estudos com amostras de até 500 pessoas; a técnica de coleta de dados mais

frequente é a entrevista; sobressaem os estudos longitudinais e transversais. Com relação às categorias, nas conferências, sobressaem: Processo e Programação de Educação/Ensino e Características Pessoais. Nos periódicos, além destas, destacam-se artigos sobre Condições Físicas e Mentais. Acerca dos tipos de pesquisa e práticas, apesar de haver variações nos periódicos, são mais frequentes a Pesquisa Aplicada e a Educação de Dotados.

Ao considerar especificamente o tema do presente estudo, ou seja, desenvolvimento de talentos como proposto por Treffinger e Feldhusen (1996), destacam-se alguns resultados obtidos por Heller (1993) e Heller e Schofield (2000), como o fato de, no âmbito educacional geral, a Educação de Dotados não se destacar, aparecendo com porcentagens que variam de 2 a 7% nos periódicos ‘controles’. De acordo com os autores, esses resultados sinalizam que a área de educação de pessoas com talento era, de fato, pouco valorizada, subexistindo de forma isolada, uma vez que o tema se destaca somente em periódicos da área, excetuando-se o HAS.

Ao comparar os resultados de Heller (1993) e Heller e Schofield (2000), é possível perceber algumas mudanças ao longo do tempo. Dentre elas, ressalta-se que, no WCGT, houve um aumento do percentual de pesquisas, de 25% (1975-1989) para 38,6% (1991-1997), o que, segundo os autores, é positivo. Em contrapartida, houve uma queda da porcentagem de relatos de experiência de 40% para 18%. Outra mudança satisfatória observada nos anais desse evento é o aumento de estudos longitudinais, que saltou de 10% para 41%. Ainda no que se refere a essa conferência, percebeu-se um aumento da categoria Processo e Programação de Educação/Ensino, que passou de 35% para 43,5%.

Quanto aos periódicos da área, houve um declínio do número de artigos sobre Processo e Programação de Educação/Ensino. No estudo de 1993, a porcentagem máxima foi 60%, enquanto em 2000 foi 41%. Outra variação observada diz respeito ao aumento da representatividade da categoria Programas e Práticas, que, na primeira investigação, era de aproximadamente 35% em todos os periódicos analisados e, em 2000, variou de 26 a 48%. Heller e Schofield (2000) observaram uma diminuição da categoria Outros Cuidados, denotando uma mudança de ênfase na área, que, durante o intervalo de tempo abrangido pelos dois estudos, reduz as práticas de desenvolvimento focadas em aconselhamento e orientação e passa a enfatizar mais atividades com caráter essencialmente educacional (programas e práticas). Os autores, considerando tanto a análise dos periódicos quanto dos anais, asseveram que, apesar do aumento das pesquisas aplicadas ao campo de talentos, os temas e os métodos não diferem radicalmente dos observados em 1993. Dessa forma, é evidente que a educação de pessoas com talento é um tema expressivo e, ainda que ocorram oscilações, relativamente constante ao longo dos anos.

Além de Heller (1993) e Heller e Schofield (2000), outros estudos analisaram publicações na área de educação de pessoas com talento (p.ex., Dai, Swanson, & Cheng, 2011; Jolly & Kettler, 2008; Reis & Renzulli, 2010; VanTassel-Baska, 2006). No entanto, são poucos os que enfatizam as estratégias de desenvolvimento de talentos. Como destaca VanTassel-Baska (2006), com exceção da aceleração e do agrupamento, que têm sido alvo de ‘boas’ investigações, há a necessidade de pesquisas sobre outras estratégias, para que possam ser promovidas políticas e práticas efetivas.

Jolly e Kettler (2008) analisaram 397 artigos de pesquisa sobre educação de indivíduos com talento publicados, no período de 1994 a 2003, nos periódicos GCQ, RR, JEG. Identificaram a categoria Ensino e Instrução como um dos temas de destaque, denotando a importância de estudos sobre esse assunto.

Reis e Renzulli (2010), a partir da análise de pesquisas, dos anos de 1988 a 2009, buscaram responder se existe ainda uma necessidade de educação para pessoas com talento. Os autores concluíram que ainda são necessários programas e serviços especiais para os estudantes com essas características.

Mais recentemente, Dai et al. (2011) identificaram que o desenvolvimento de talentos constitui um dos mais frequentes tópicos de pesquisa na área. Asseveram que o campo de pesquisa sobre talentos e sua educação tem crescido nas últimas décadas, o que sinaliza sua importância, legitimidade e um amadurecimento capaz de apoiar uma educação para essas pessoas baseada em evidências. Porém, esse crescimento gerou, também, uma diversidade de interesses e interessados pela área, podendo ter como consequência resultados que não são sólidos e, desse modo, contribuem pouco para seu avanço.

Há que se reiterar que não foram encontrados estudos brasileiros que analisaram especificamente o estado da arte do desenvolvimento de talentos com base na literatura científica nacional. Mais do que falta de pesquisa sobre produção científica, metanálises etc., essa carência revela que pouco tem sido feito para desenvolver os talentos no Brasil, corroborando Alencar (2005) que afirmava que essa população era negligenciada no País e que havia poucos programas que atendiam suas necessidades. Contudo, a literatura científica nacional mais recente (p.ex., Antunes, 2008; Barbosa et al., 2008; Oliveira, 2007; Sabatella & Cupertino, 2007; Virgolim, 2007) sobre esse assunto é rica quando se trata de estratégias educacionais que têm como objetivo promover o desenvolvimento de talentos.

As estratégias adotadas para desenvolver talentos variam de um país para o outro e, às vezes, dentro de uma mesma nação, já que a escolha das estratégias desenvolvimentais é influenciada, por exemplo, pelas políticas de educação nacional e local, pela concepção de

talento predominante e pela disponibilidade de recursos humanos e materiais. Devido à importância do desenvolvimento de talentos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, à diversidade de alternativas educacionais propostas para atender às necessidades desses estudantes e às carências nesse âmbito no contexto brasileiro, mostra-se oportuna uma análise das estratégias adotadas no cenário internacional, pois os resultados obtidos podem servir como subsídio inicial que fomente mudanças na política educacional brasileira que, apesar de fazer menção constante à educação desses indivíduos, não tem conseguido alavancá-la em ampla escala.

Objetivos

O objetivo geral do presente estudo foi analisar as estratégias educacionais de desenvolvimento de talentos apresentadas na literatura internacional. Para atingir esse objetivo, planejou-se um estudo que, a partir de fontes secundárias (artigos), caracteriza esses processos, descrevendo especificamente:

- os recursos humanos participantes do processo;
- o contexto de desenvolvimento;
- as estratégias educacionais usadas para desenvolver talentos;
- o perfil da população alvo, incluindo nível de ensino, nível econômico, origem e domínio de talento.
- as características bibliométricas das fontes consultadas, abrangendo autoria, origem dos autores, ano de publicação etc.;
- os aspectos metodológicos dos estudos encontrados como, por exemplo, técnica de coleta de dados, tipo de pesquisa e tamanho da amostra estudada.

Método

Foi realizada uma pesquisa de levantamento mediante a busca eletrônica de artigos publicados nos periódicos: GCQ, RR, HAS, JEG e GCT, identificando publicações, nos anos de 2004, 2006, 2008 e 2010, acerca do assunto estudado na presente pesquisa. Foram selecionados estudos dos anos citados por se tratar dos anos em que ocorreram os eventos do ConBraSD. Destaca-se que a análise das publicações desses eventos faz parte de outra etapa desta dissertação. Esses periódicos foram escolhidos por coincidirem, ainda que parcialmente, com o estudo de Heller e Schofield (2000), bem como por sua acessibilidade –

disponibilidade de consultar o texto integral no Portal de Periódicos da CAPES – e pela relevância para a área estudada. Destaca-se que não foram selecionadas entrevistas, reportagens, resenhas, resumos etc., sendo analisados, apenas, artigos completos.

Procedimento

Inicialmente, foi efetuada uma leitura de todos os títulos e resumos dos artigos para seleção das publicações, nos periódicos citados, que tratam do tema desenvolvimento de talentos. Destaca-se que foram incluídos estudos relacionados a pelo menos uma estratégia educacional formal que tivesse como intuito cultivar talentos, seja ela realizada no contexto escolar ou fora dele (p.ex., comunidade). Em seguida, foi efetuada uma análise de concordância entre juízes no que se refere à seleção dos textos. Para tanto, foram comparados os conteúdos dos bancos de dados confeccionados por dois juízes, sendo obtida concordância superior a 75% das publicações selecionadas.

Verificada a confiabilidade da seleção ocorrida, posteriormente, as publicações selecionadas foram lidas, na íntegra, e compuseram um banco de dados com informações sobre as mesmas, tais como: ano da publicação, fonte em que foi publicada, tipo de publicação, técnica de coleta de dados (entrevista, observação etc.), tipo de texto (relato de pesquisa, ensaio teórico ou revisão de literatura, relato de experiência etc.), tipo de pesquisa (exploratória, descritiva e explicativa), delineamento de pesquisa (levantamento, correlacional, quase experimental e experimental), tamanho da amostra estudada, faixa etária investigada e tipo de estratégia de desenvolvimento estudada.

No caso de algumas variáveis (p.ex., tipo de estratégia) foi realizada análise de conteúdo com base em Bardin (1977), sendo efetuada, também, análise de concordância entre juízes. Foi empregada estatística descritiva e, quando possível, foram realizados testes não paramétricos de qui-quadrado e Kruskal Wallis, adotando um nível de significância de 0,05.

Resultados

Foram identificados 406 artigos nos periódicos selecionados, sendo que 161 (39,7%) tinham o tema desenvolvimento de talentos. A porcentagem de textos considerados na análise variou de 20 – HAS – a 62,8% – GCT – do total de artigos publicados nas revistas. As outras revistas apresentaram as seguintes porcentagens GCQ: 30,8%, JEG: 39,1% e RR: 36,3%.

A Tabela 1 apresenta uma distribuição dos artigos por periódicos ao longo dos anos. Constatou-se que a distribuição temporal dos artigos tende à uniformidade (χ^2 [3, 161] = 1,06; $p = 0,79$), ou seja, não houve predomínio de publicações em um determinado ano. Porém, isso não ocorreu no caso do periódico no qual os artigos foram publicados (χ^2 [4, 161] = 39,71; $p < 0,001$), sendo que a revista *Gifted Child Today* é a que possui mais textos sobre desenvolvimento de talentos ($n = 59$; 36,6%). Não foi verificada diferença significativa ao considerar a distribuição dos artigos por periódico ao longo dos anos (χ^2 [12, 161] = 10,83; $p = 0,54$).

Tabela 1

Distribuição dos artigos por periódicos ao longo dos anos

Periódicos	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gifted Child Today	13	30,2	18	48,6	14	37,8	14	31,8	59	36,6
Roeper Review	11	25,6	7	18,9	7	18,9	12	27,3	37	23,0
Gifted Child Quarterly	6	14,0	8	21,6	7	18,9	7	15,9	28	17,4
Journal for the Education of the Gifted	8	18,6	2	5,4	8	21,6	9	20,5	27	16,8
High Ability Studies	5	11,6	2	5,4	1	2,7	2	4,5	10	6,2
Total	43	100,0 (26,7)	37	100,0 (23,0)	37	100,0 (23,0)	44	100,0 (27,3)	161	100,0

Os tipos de autoria – Individual ou Coletiva – e o número de autores da produção científica analisada são descritos na Tabela 2. Quanto à quantidade de autores, observa-se que a moda é um, porém, não foi observada diferença significativa entre artigos com autoria Individual e Coletiva (χ^2 [1, 161] = 2,74; $p = 0,10$). Ao considerar o tipo de autoria ao longo dos anos, constatou-se não existir diferença significativa (χ^2 [3, 161] = 6,42; $p = 0,09$).

Tabela 2

Distribuição dos artigos por número de autores ao longo dos anos

Autoria	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Individual	19	44,2	22	59,5	15	40,5	14	31,8	70	43,5
Coletiva										
Dois	13	30,2	8	21,6	9	24,3	12	27,3	42	26,1
Três	5	11,6	5	13,5	6	16,2	12	27,3	28	17,4
Quatro	2	4,7	-	-	3	8,1	4	9,1	9	5,6
Cinco	1	2,3	1	2,7	2	5,4	2	4,5	6	3,7
Seis	1	2,3	-	-	-	-	-	-	1	0,6
Sete	1	2,3	1	2,7	-	-	-	-	2	1,2
Oito	1	2,3	-	-	1	2,7	-	-	2	1,2
Dez	-	-	-	-	1	2,7	-	-	1	0,6
Subtotal	24	55,7	15	40,5	22	59,4	30	68,2	91	56,4
Total	43	100,0	37	100,0	37	100,0	44	100,0	161	100,0

No que se refere à autoria dos artigos, foram identificados 353 autores (Tabela 3). Ainda que não seja adequado efetuar inferências, merecem destaque Paula Olszewski-Kubilius, com dez publicações, sendo responsável por 6,2% dos 161 artigos analisados, Joyce VanTassel-Baska e Seon-Young Lee, ambos com sete (4,3%) publicações.

Tabela 3

Distribuição dos artigos por autores

Nome	f	%
Paula Olszewski-Kubilius	10	6,2
Joyce VanTassel-Baska	7	4,3
Seon-Young Lee	7	4,3
Tracy L Cross	5	3,1
Thomas P. Hébert	4	2,5

Nome	f	%
Alice W. Terry	3	1,9
Amy Bisland	3	1,9
Donna Y. Ford	3	1,9
Elizabeth Shaunessy	3	1,9
Felicia A. Dixon	3	1,9
Joseph S. Renzulli	3	1,9
Laurence J. Coleman	3	1,9
Marcia Gentry	3	1,9
Sally M. Reis	3	1,9
Autores com dois artigos	34	1,2
Autores com um artigo	225	0,6
Total	353	-

Em relação à instituição de origem dos autores (Tabela 4), assim como na autoria, foram identificadas muitas instituições, mais especificamente 238. A Northwestern University e The College of William and Mary, com dez publicações cada, o que representa 6,2% dos artigos, e a Ball State University, com nove publicações, representando 5,6% do total de artigos, são destaques.

Tabela 4

Distribuição dos artigos por instituição

Origem	f	%
Northwestern University	10	6,2
The College of William and Mary	10	6,2
Ball State University	9	5,6
University of Connecticut	7	4,3
University of Georgia	7	4,3
Purdue University	6	3,7
University of South Florida	5	3,1
Vanderbilt University	4	2,5

Origem	f	%
Duke University	3	1,9
Florida State University	3	1,9
Kennesaw State University	3	1,9
University of North Carolina	3	1,9
University of Northern Colorado	3	1,9
University of Southern Mississippi	3	1,9
University of Toledo	3	1,9
University of Virginia	3	1,9
Instituições com duas publicações	17	1,2
Instituições com uma publicação	73	0,6
Não indicam instituição	49	0,6
Total	238	-

A distribuição dos artigos por nível de ensino ao longo dos anos foi feita com base na frequência de ocorrência dos diferentes seguimentos educacionais (Tabela 5), ultrapassando o total de artigos ($N = 161$). Assim, não se mostra adequado o uso de estatística inferencial. Não obstante, é possível perceber que, no ano de 2004, a população mais estudada tende ser a do Primeiro Seguimento do Ensino Fundamental ($f = 15$; 34,9%). Em 2006 ($f = 13$; 35,1%) e em 2008 ($f = 11$; 29%), destacam-se os textos que não especificam o nível de ensino, sendo que, neste último ano, a frequência de artigos com participantes do Ensino Médio foi a mesma observada para o não especificado. Em 2010 ($f = 17$; 38,6%) e no total ($f = 49$; 30,4%), o Ensino Médio, mais uma vez, merece destaque. No entanto, de modo geral, os estudantes do Ensino Fundamental, tanto do Primeiro, quanto do Segundo Seguimento, constituem o subgrupo de discentes mais investigado quando se trata do desenvolvimento de talentos. É possível notar, também, que há uma carência de estudos com crianças (na primeira ou segunda infância) e adultos, pois são poucos os artigos de Educação Infantil, Ensino Superior e Educação de Adultos.

Tabela 5

Distribuição dos artigos por nível de ensino ao longo dos anos

Nível de ensino ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ensino Infantil	4	9,3	1	2,7	-	-	3	6,8	8	5,0
Ensino Fundamental	2	4,7	6	16,2	3	8,1	7	15,9	18	11,2
Primeiro Seguimento do Ensino Fundamental	15	34,9	8	21,6	4	10,8	9	20,5	36	22,4
Segundo Seguimento do Ensino Fundamental	10	23,3	7	18,9	8	21,6	12	27,3	37	23,0
Ensino Médio	14	32,6	7	18,9	11	29,7	17	38,6	49	30,4
Ensino Superior	3	7,0	1	2,7	3	8,1	4	9,1	11	6,8
Educação de Adultos Não Especificada	2	4,7	1	2,7	2	5,4	3	6,8	8	5,0
Não Especificado	12	27,9	13	35,1	11	29,7	5	11,4	41	25,5
Geral	-	-	2	5,4	2	5,4	-	-	4	2,5

^aN = 161; porcentagem baseada no total de artigos.

A Tabela 6 apresenta a distribuição dos artigos por nível econômico. Dentre as publicações analisadas, destacam-se as que não explicitam o nível econômico da população investigada (f = 146; 90,7%), isto ocorreu em todos os anos analisados. Dentre as publicações que fazem esta menção, o nível econômico Baixo é o que mais tende a ser estudado (f = 13; 8,1%).

Tabela 6

Distribuição dos artigos por nível econômico ao longo dos anos

Nível econômico ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não Especificado	41	95,3	29	78,4	36	97,3	40	90,9	146	90,7
Baixo	2	4,7	8	21,6	-	-	3	6,8	13	8,1
Médio	1	2,3	-	-	1	2,7	2	4,5	4	2,5
Alto	-	-	-	-	1	2,7	-	-	1	0,6

^aN = 161; porcentagem baseada no total de artigos.

A distribuição dos artigos por estratégia de desenvolvimento de talentos ao longo dos anos é apresentada na Tabela 7. Foram identificadas 24 estratégias, sendo que elas não são mutuamente excludentes, pois podem ocorrer concomitantemente e, em alguns casos, possuem imbricações.

De modo geral, a Diferenciação e, especialmente, o Enriquecimento se destacaram pela frequência. Quando é considerada a distribuição nos anos alvo, elas continuam se destacando, sendo que somente em 2010 a Diferenciação apresenta uma frequência mais elevada que o Enriquecimento.

Tabela 7

Distribuição dos artigos por estratégia de desenvolvimento ao longo dos anos

Tipo de estratégia ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Enriquecimento	12	27,9	11	29,7	12	32,4	12	27,3	47	29,2
Diferenciação	10	23,3	7	18,9	12	32,4	15	34,1	44	27,3
Geral	8	18,6	9	24,3	5	13,5	5	11,4	27	16,8
Aceleração	6	14,0	7	18,9	3	8,1	9	20,5	25	15,5
Agrupamento	6	14,0	5	13,5	3	8,1	5	11,4	19	11,8
Mentoria/ Tutoria	2	4,7	4	10,8	3	8,1	8	18,2	17	10,6

Tipo de estratégia ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programa de Verão	2	4,7	6	16,2	3	8,1	5	11,4	16	9,9
Aconselhamento/ Orientação	1	2,3	4	10,8	-	-	4	9,1	9	5,6
Programa de Sábado	2	4,7	4	10,8	2	5,4	1	2,3	9	5,6
Competições	-	-	-	-	5	13,5	3	6,8	8	5,0
Compactação	3	7,0	1	2,7	2	5,4	2	4,5	8	5,0
Cursos Especiais	-	-	4	10,8	2	5,4	2	4,5	8	5,0
Ensino Individualizado	3	7,0	2	5,4	2	5,4	1	2,3	8	5,0
Escola Especializada	-	-	-	-	1	2,7	6	13,6	7	4,3
Uso de Novas TICs	1	2,3	3	8,1	-	-	3	6,8	7	4,3
Atividade Comunitária	-	-	1	2,7	3	8,1	1	2,3	5	3,1
Não Especificada	5	11,6	-	-	-	-	-	-	5	3,1
Estágio	-	-	1	2,7	-	-	2	4,5	3	1,9
Bacharelado Internacional	-	-	-	-	2	5,4	1	2,3	3	1,9
Programa Pull-out	1	2,3	-	-	1	2,7	1	2,3	3	1,9
Ensino a Distância	2	4,7	-	-	1	2,7	-	-	3	1,9
Sala de Recursos	-	-	-	-	1	2,7	1	2,3	2	1,2
Monitoria	2	4,7	-	-	-	-	-	-	2	1,2
Aula em Turno Contrário	1	2,3	-	-	1	2,7	-	-	2	1,2
Intercâmbio	-	-	-	-	1	2,7	-	-	1	0,6
Ingresso Precoce	1	2,3	-	-	-	-	-	-	1	0,6

^aN = 161; porcentagem baseada no total de artigos.

Destaca-se que foram consideradas como Enriquecimento as atividades educacionais que oferecem experiências diferentes do currículo regular, ou seja, que acrescentam algo e que, normalmente, ocorrem fora do contexto de sala de aula regular. O Enriquecimento pode ser de conteúdos e/ou de contexto (Sabatella & Cupertino, 2007). Pode envolver, também, experiências cognitivas de nível superior, tais como a resolução de problemas, investigação,

experimentação, estudo independente etc., em conjunto com o conteúdo específico de uma disciplina ou curso (Feldhusen, 1986). Entende-se por Diferenciação as experiências de aprendizagem que buscam satisfazer as necessidades de todos os alunos em sala de aula, utilizando método diferenciado por aluno(s) (Pierce & Adams, 2004). A categoria Geral compreende estudos que investigaram iniciativas que buscam desenvolver os talentos sem mencionar uma ou mais estratégias.

Já a Aceleração consiste em mover o indivíduo com talento para série acima da sua faixa etária, sendo que existem diversas formas para sua realização: saltar séries escolares, aceleração por disciplina, agrupamento vertical, cursos fora da escola, estudos paralelos e estudos compactos (Barbosa et al., 2008). Agrupamento consiste em reunir os alunos por nível de capacidade para terem aulas específicas (Barbosa et al., 2008), podendo ocorrer em centros específicos ou salas de aula e por tempo parcial. Entende-se por Mentoria/Tutoria o auxílio dado por um profissional especializado na área de talento do estudante, sendo que esse acompanhamento pode ocorrer, por exemplo, com a realização de um projeto de pesquisa, executado pelo aluno, com orientação e apoio do profissional.

Programa de Verão, também conhecido com programa de férias, são encontros realizados durante recessos escolares prolongados, podendo ser realizados em colônias de férias, em que são oferecidas atividades artísticas e de enriquecimento geral para os estudantes com talentos (Barbosa et al., 2008). Como Aconselhamento/Orientação entende-se o apoio de profissionais especializados, normalmente psicólogos e assistentes sociais, dado aos alunos e pais, com o intuito de orientar e acompanhar o desenvolvimento do talento e dar suporte ao desenvolvimento integral do aluno, podendo ser individual ou em grupo. Programa de Sábado são momentos em que se reúnem, na escola, ou em um local apropriado, pessoas com talentos de várias idades, para ofertar atividades de enriquecimento em diversas áreas de interesse (Barbosa et al., 2008).

A categoria Competições se refere à participação dos indivíduos em competições na área de talento, como, por exemplo, ‘olimpíadas’ e concursos. Compactação diz respeito à possibilidade de o aluno avançar em temas ou assuntos em que ele esteja à frente da turma, para que possa estudar de acordo com o seu ritmo (Barbosa et al., 2008). Cursos Especiais são fornecidos em uma área específica e são avançados com relação ao nível de ensino que o aluno se encontra.

No Ensino Individualizado são adotadas estratégias educacionais específicas para um único aluno, sendo que podem ocorrer atividades paralelas ou combinadas em sala de aula, de modo que o aluno com talento mantenha o interesse nas atividades e não fique entediado ao

finalizar as tarefas propostas para a turma como um todo (Sabatella & Cupertino, 2007). Já Escola Especializada engloba tanto instituições especiais, que são voltadas para alunos com talentos em geral, quanto aquelas que são focadas em alguma área específica, como, por exemplo, as escolas STEM, voltadas para ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Uso de Novas TICs se refere à utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, como, por exemplo, o computador, e outras ferramentas que auxiliam as práticas pedagógicas.

Atividade Comunitária se refere a ações que envolvem serviços capazes de gerar impacto na comunidade e proporcionar alto nível de aprendizagem para o aluno envolvido (Terry & Bohnenberger citado por Terry, 2008). A categoria Não Especificada engloba estudos que não explicitam a prática utilizada. Estágio pode ser considerado um tipo de experiência de trabalho ou serviço que tem o objetivo intencional de servir como aprendizado, podendo ser formalizado por meio de uma instituição ou escola ou criado por um indivíduo. Nele o estudante recebe, individualmente ou em grupo, a orientação de um profissional (Olszewski-Kubilius, 2010).

Bacharelado Internacional é um programa de estudo que envolve a conclusão de um número determinado de cursos obrigatórios, exames e projetos, durante os dois últimos anos do Ensino Médio (Foust, Hertberg-Davis, & Callahan, 2008). Programa Pull-Out é uma oportunidade dada aos alunos de estudar alguma(s) disciplina(s) específica(s), em classes especiais, permanecendo em sua sala regular durante a maioria das disciplinas (Vaughn, Feldhusen, & Asher, 1991). Ensino a Distância se refere a uma modalidade de ensino não presencial, em que as aulas e as atividades são realizadas *online*.

Sala de Recursos é um ambiente onde, em turno contrário ao ensino regular, acontecem atividades voltadas para grupos pequenos ou atendimento individual. Nessas salas são proporcionadas atividades com o objetivo de enriquecer, de forma independente e por meio de investigações, a área de interesse e talento do aluno. (Sabatella & Cupertino, 2007). Monitoria é a oportunidade dada aos alunos mais capazes de ‘ensinar’ os colegas. Aula em Turno Contrário são aulas complementares realizadas em horário diferente ao da aula regular.

Intercâmbio se refere à ida do estudante para viver e/ou estudar, durante um determinado tempo, em outro país. Por fim, o Ingresso Precoce consiste na entrada do indivíduo com talento mais cedo na fase seguinte do processo educativo (Barbosa et al., 2008).

A Tabela 8 apresenta a distribuição dos artigos por contexto de desenvolvimento de talentos ao longo dos anos. Foram identificados 15 contextos, sendo que a Escola Regular merece destaque tanto no total (f = 44; 27,3%) quanto nos anos 2004 (f = 12, 27,9%), 2006 (f

= 11, 29,7%) e 2010 (f = 14, 31,8%). Em 2008, a Sala de Aula Regular (f = 11, 29,7%) tende a ser o contexto mais frequente. Observa-se, também, que, em 2004, a frequência do contexto Sala de Aula Regular (f = 10, 23,3%) se aproxima da ocorrência da escola regular.

Tabela 8

Distribuição dos artigos por contexto ao longo dos anos

Contexto ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Escola Regular	12	27,9	11	29,7	7	18,9	14	31,8	44	27,3
Sala de Aula Regular	10	23,3	3	8,1	11	29,7	5	11,4	29	18,0
Programas Específicos	7	16,3	4	10,8	6	16,2	7	15,9	24	14,9
Geral	7	16,3	5	13,5	4	10,8	4	9,1	20	12,4
Sala de Aula Especial	4	9,3	4	10,8	4	10,8	5	11,4	17	10,6
Escola Especializada	3	7,0	-	-	6	16,2	8	18,2	17	10,6
Não Especificado	3	7,0	1	2,7	4	10,8	4	9,1	12	7,5
Universidade	2	4,7	4	10,8	2	5,4	3	6,8	11	6,8
Sala de Aula Não Especificada	1	2,3	3	8,1	1	2,7	2	4,5	7	4,3
Programa de Verão	1	2,3	2	5,4	-	-	2	4,5	5	3,1
Escola Não Especificada	1	2,3	3	8,1	-	-	1	2,3	5	3,1
Casa	2	4,7	1	2,7	-	-	-	-	3	1,9
Sala de Recursos	1	2,3	1	2,7	-	-	-	-	2	1,2
Comunidade	-	-	1	2,7	1	2,7	-	-	2	1,2
Sala de Leitura	1	2,3	-	-	-	-	-	-	1	0,6
Centro de Aconselhamento	-	-	1	2,7	-	-	-	-	1	0,6
Online	-	-	-	-	-	-	1	2,3	1	0,6

^aN = 161; porcentagem baseada no total de artigos.

Com relação aos recursos humanos envolvidos com as estratégias de desenvolvimento de talentos, a Tabela 9 apresenta sua distribuição ao longo dos anos.

Observa-se que o recurso humano mais frequente tende a ser o Professor ($f = 101$; 62,7%), o que ocorreu em todos os anos. Nota-se, também, a ocorrência de diversos estudos que não especificaram os recursos humanos participantes, o que ocorre, também, em todos os anos. Qualitativamente, percebe-se a pouca participação dos conselheiros e psicólogos nas estratégias de desenvolvimento de talentos.

Tabela 9

Distribuição dos artigos por recursos humanos ao longo dos anos

Recursos humanos ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Professor	28	65,1	27	73,0	17	45,9	29	65,9	101	62,7
Não Especificado	12	27,9	8	21,6	16	43,2	8	18,2	44	27,3
Mentor/ Tutor	5	11,6	6	16,2	1	2,7	9	20,5	21	13,0
Especialista	5	11,6	4	10,8	3	8,1	5	11,4	17	10,6
Conselheiro	1	2,3	5	13,5	-	-	4	9,1	10	6,2
Pais	1	2,3	2	5,4	2	5,4	1	2,3	6	3,7
Não se Aplica	-	-	1	2,7	2	5,4	2	4,5	5	3,1
Psicólogo	1	2,3	1	2,7	-	-	1	2,3	3	1,9
Pares	-	-	1	2,7	-	-	-	-	1	0,6

^aN = 161; porcentagem baseada no total de artigos.

É exibida, na Tabela 10, a distribuição dos artigos por domínio ao longo dos anos. Pode ser observado que, nas publicações analisadas, o domínio mais investigado tende a ser o Acadêmico/Intelectual ($f = 90$; 60,9%). Isso ocorreu em todos os anos. Observa-se, também, a ocorrência de diversos estudos que não especificaram o domínio de talento dos indivíduos investigados ($f = 49$, 30,4%), tratando o talento de modo global.

Tabela 10

Distribuição dos artigos por domínio ao longo dos anos

Domínio ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Acadêmico/Intelectual	25	58,1	24	64,9	20	54,1	29	65,9	98	60,9
Não Especificado	11	25,6	13	35,1	12	32,4	13	29,5	49	30,4
Psicomotor	2	4,7	2	5,4	1	2,7	2	4,5	7	4,3
Artístico	2	4,7	1	2,7	3	8,1	1	2,3	7	4,3
Liderança	4	9,3	1	2,7	1	2,7	-	-	6	3,7
Criatividade	2	4,7	1	2,7	-	-	-	-	3	1,9
Socioemocional	1	2,3	1	2,7	-	-	-	-	2	1,2
Intrapessoal	-	-	1	2,7	-	-	-	-	1	0,6
Espacial-temporal	1	2,3	-	-	-	-	-	-	1	0,6

^aN = 161; porcentagem baseada no total de artigos.

Constatou-se, na Tabela 11, que Pesquisa foi o tipo de texto mais frequente (χ^2 [2, 161] = 49,80; $p < 0,001$), representando mais de 50% dos artigos. Não foi verificada diferença significativa ao considerar a distribuição dos tipos de texto ao longo dos anos (χ^2 [6, 86] = 2,36; $p = 0,88$).

Tabela 11

Distribuição dos artigos por tipo de texto ao longo dos anos

Tipo de texto	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pesquisa	22	51,2	20	54,1	21	56,8	23	52,3	86	53,4
Revisão ou Ensaio Teórico	15	34,9	14	37,8	14	37,8	18	40,9	61	37,9

Tipo de texto	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Relato de Experiência	6	14,0	3	8,1	2	5,4	3	6,8	14	8,7
Total	43	100,0	37	100,0	37	100,0	44	100,0	161	100,0

A Tabela 12 apresenta a distribuição dos artigos por origem da população investigada ao longo dos anos. Pode ser observado que se sobressaem as publicações que investigaram indivíduos dos EUA (n = 84; 84%), o que ocorreu em todos os anos analisados. Observa-se, também, que, em 2010, houve um maior número de países estudados.

Tabela 12

Distribuição dos artigos por origem da população ao longo dos anos

Origem da população ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EUA	23	82,1	21	91,3	19	86,4	21	77,8	84	84,0
Alemanha	2	7,1	1	4,3	1	4,5	1	3,7	5	5,0
Austrália	-	-	2	8,7	-	-	2	7,4	4	4,0
Canadá	2	7,1	-	-	-	-	2	7,4	4	4,0
Reino Unido	-	-	-	-	-	-	2	7,4	2	2,0
Cingapura	-	-	-	-	1	4,5	-	-	1	1,0
Coréia	-	-	-	-	1	4,5	-	-	1	1,0
Taiwan	-	-	-	-	1	4,5	-	-	1	1,0
Malásia	-	-	-	-	-	-	1	3,7	1	1,0
Suécia	-	-	-	-	-	-	1	3,7	1	1,0
China	-	-	-	-	-	-	1	3,7	1	1,0
Jordânia	-	-	-	-	-	-	1	3,7	1	1,0

Origem da população ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Outros	-	-	-	-	-	-	1	3,7	1	1,0
Holanda	1	3,6	-	-	-	-	-	-	1	1,0
Finlândia	1	3,6	-	-	-	-	-	-	1	1,0

^aN = 100; porcentagem baseada no total de pesquisas e relatos de experiência.

Com relação aos tipos de pesquisa utilizados (Tabela 13), constatou-se que o tipo mais frequente foi a pesquisa Descritiva (χ^2 [2, 86] = 11,05; $p < 0,005$), representando, aproximadamente, 50% dos artigos. Não foi verificada diferença significativa ao considerar a distribuição dos tipos de pesquisa ao longo dos anos (χ^2 [6, 86] = 6,28; $p = 0,39$). Na tabela 13, verifica-se, também, que o delineamento de pesquisa mais frequente foi o Estudo de Caso (χ^2 [4, 86] = 22,49; $p < 0,001$), representando 30% dos artigos. Não foi verificada diferença significativa ao considerar a distribuição dos delineamentos de pesquisa ao longo dos anos (χ^2 [12, 86] = 11,42; $p = 0,49$). Destaca-se, também, que as pesquisas de Levantamento foram muito utilizadas pelos estudos analisados ($n = 24$, 27,9%).

A distribuição dos artigos por técnicas de coleta de dados é apresentada na Tabela 14. No ano de 2004, destaca-se o uso de Escala/Teste/Questionário ($f = 13$; 59,1%). No ano de 2006 ($f = 14$, 70,0%) e no total dos anos ($f = 40$; 46,5%), o uso do Questionário tende a se sobressair como técnica de coleta de dados. Já no ano de 2008, a técnica mais frequente tende a ser a Entrevista ($f = 8$, 38,1%). Em 2010, Questionário e Escala/Teste/Questionário ($f = 10$; 43,5%) são as técnicas de coleta de dados mais utilizadas.

Tabela 13

Distribuição dos artigos por tipo de pesquisa e delineamento de pesquisa ao longo dos anos

		Ano de publicação									
		2004		2006		2008		2010		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tipo de pesquisa	Descritiva	8	36,4	10	50,0	14	66,7	10	43,5	42	48,8
	Exploratória	9	40,9	7	35,0	5	23,8	6	26,1	27	31,4
	Explicativa	5	22,7	3	15,0	2	9,5	7	30,4	17	19,8
	Total	22	100,0	20	100,0	21	100,0	23	100,0	86	100,0
Tipo de delineamento	Estudo de Caso	9	40,9	6	30,0	5	23,8	6	26,1	26	30,2
	Levantamento	5	22,7	4	20,0	8	38,1	7	30,4	24	27,9
	Correlacional	3	13,6	6	30,0	6	28,6	3	13,0	18	20,9
	Quase-experimental	5	22,7	3	15,0	2	9,5	7	30,4	17	19,8
	Documental	-	-	1	5,0	-	-	-	-	1	1,2
	Total	22	100,0	20	100,0	21	100,0	23	100,0	86	100,0

Tabela 14

Distribuição dos artigos por técnicas de coleta de dados ao longo dos anos

Técnicas de coleta de dados ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Questionário	9	40,9	14	70,0	7	33,3	10	43,5	40	46,5
Escala/Teste/Inventário	13	59,1	4	20,0	6	28,6	10	43,5	33	38,4
Entrevista	7	31,8	10	50,0	8	38,1	5	21,7	30	34,9
Observação	5	22,7	6	30,0	7	33,3	6	26,1	24	27,9
Análise Documental	6	27,3	9	45,0	5	23,8	2	8,7	22	25,6
Produtos	2	9,1	5	25,0	1	4,8	5	21,7	13	15,1
Formulário	2	9,1	-	-	-	-	-	-	2	2,3
Não Especificada	1	4,5	-	-	1	4,8	-	-	2	2,3

Técnicas de coleta de dados ^a	Ano de publicação									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Grupo Focal	-	-	1	5,0	-	-	-	-	1	1,2
Avaliação de Reação	-	-	1	5,0	-	-	-	-	1	1,2

^aN = 86; porcentagem baseada no total de pesquisas.

Apesar de, aparentemente, as dimensões das amostras das pesquisas analisadas serem bastante distintas (Tabela 15), não foi observada diferença significativa entre os anos com o qui-quadrado de Kruskal Wallis (χ^2 [3, 86] = 1,56; $p = 0,67$). Observa-se, também, que a moda foi igual a um e que a maior amostra foi de 10.310.

Tabela 15

Distribuição dos artigos pelo tamanho da amostra ao longo dos anos

	Ano de publicação				
	2004	2006	2008	2010	Total
Média	216,1	74,0	609,5	132,5	256,8
N	22	20	21	23	86
Desvio Padrão	463,5	92,9	2233,8	177,7	1131,6

Discussão

O elevado percentual de artigos sobre desenvolvimento de talentos nos periódicos analisados permite afirmar que as questões relacionadas aos problemas práticos da educação de indivíduos com talentos que, segundo Heller (1993), constituíam o foco principal da literatura da área no início da década de 1990, continuam sendo bastante relevantes no início desse século. É possível perceber esse destaque ao considerar a existência de diversos temas sobre talento, como, por exemplo, os identificados pelos estudos de Heller (1993) e Heller e Schofield (2000), que são seis ou sete, dependendo da análise.

Dentre os periódicos analisados, o GCT é o mais recomendado quando se deseja obter artigos sobre desenvolvimento de talentos. Essa revista é publicada trimestralmente nos Estados Unidos, sendo que, atualmente, é disponibilizada *online*

(<http://journals.prufrock.com/IJP/b/gifted-child-today>). Ela prioriza a publicação de textos sobre práticas, destacando-se, dentre outras, construção de programas eficazes para pessoas com essa necessidade educacional especial; educação eficaz em matemática, ciências, linguagem e estudos sociais; e elaboração de atividades de aprendizagem de qualidade para crianças com talento. Não obstante a quantidade de textos sobre o tema-alvo, é possível afirmar que as publicações desse periódico têm caráter introdutório, sendo recomendadas, portanto, para iniciantes na área, leigos e pais.

Os resultados obtidos evidenciam, também, que a produção científica sobre desenvolvimento de talentos tende a ser expressiva e constante ao longo dos anos. Isso pode sugerir que se trata de uma área consolidada e não um modismo ou um tema pontual de um determinado período. Corrobora-se, desse modo, as observações de Heller (1993), Heller e Schofield (2000). Ressalta-se, porém, que, por um lado, Processo e Programação de Educação/Ensino e, por outro lado, juntas as categorias Programas e Práticas e Outros Cuidados constituem os indicadores do que se denominou desenvolvimento de talentos neste texto.

Destaca-se que comparações entre os três estudos devem ser feitas com cautela, uma vez que o presente estudo analisou um intervalo temporal de sete anos, mas, devido aos 'intervalos' foram quatro anos de fato. Deve-se atentar, também, para os periódicos analisados, pois Heller (1993) analisou quatro publicações da área, sendo que uma não foi analisada pelo presente estudo. O mesmo ocorre com o estudo de Heller e Schofield (2000), que analisou cinco periódicos da área, sendo um diferente dos analisados pelo estudo atual. Há, ainda, o fato de as categorias utilizadas pelos autores, mais especificamente Processo e Programação de Educação/Ensino, Programas e Práticas e Outros Cuidados, serem semelhantes, mas não iguais ao que foi incluído, no presente estudo, como desenvolvimento de talentos.

A prevalência da autoria coletiva pode sugerir a existência de grupos de pesquisa atuantes (Barbosa & Moreira, 2009). Essa assertiva encontra respaldo no fato de as três instituições com mais artigos possuírem centros voltados para o estudo do campo de talentos. A Northwestern University possui o Center for Talent Development, enquanto o Center for Gifted Education funciona junto ao The College of William and Mary e a Ball State University é responsável pelo Center for Gifted Studies and Talent Development. Esses centros, além da tradição em pesquisa, têm, também, práticas voltadas para indivíduos com talento, realizam formação de profissionais e fornecem apoio e subsídios para as práticas de

desenvolvimento (Ball State University, 2012; Northwestern University, 2012; The College of William and Mary, 2012).

Ao considerar os autores mais frequentes, os resultados corroboram o estudo de Dai et al., (2011), uma vez que Paula Olszewski-Kubilius, Joyce VanTassel-Baska e Seon-Young Lee também aparecem entre os autores mais frequentes. Esses autores analisaram pesquisas empíricas sobre talentos e sua educação, no período de 1998 a 2010. Não por acaso, essas pesquisadoras são vinculadas às instituições com maior número de artigos, respectivamente Northwestern University e The College of William and Mary.

Com relação ao nível de ensino pesquisado, os estudantes do Ensino Fundamental tendem a ser os mais investigados, quando se trata de desenvolvimento de talentos. Corroborar-se, uma vez mais, Dai et al., (2011) que também identificaram a alta prevalência de pesquisas com adolescentes. Desse modo, há evidências de que a necessidade de investigações sobre indivíduos com talento que abrangessem as várias etapas do curso de vida ressaltada por Heller (1993) na década de 1990 não tem sido atendida. Nota-se a carência de estudos que envolvam indivíduos da Educação Infantil, do Ensino Superior e Educação de Adultos.

Destaca-se que suprir essas lacunas é fundamental para a construção e aprofundamento do conhecimento sobre indivíduos com talento, pois, como ressaltado nas perspectivas desenvolvimentais (p.ex., Horowitz, 2009), esse fenômeno apresenta especificidades nas distintas etapas do curso de vida. Conhecer como os talentos se manifestam ao longo da vida pode possibilitar, inclusive, o aprimoramento das práticas de desenvolvimento e, até mesmo, a criação de novas formas de atendimento ajustadas às necessidades desses indivíduos.

As publicações analisadas, em sua maioria, não especificam o nível econômico da população investigada. Reis e Renzulli (2010) alertam que, apesar de nas últimas décadas do século 20 ter havido um aumento do interesse sobre talentos em populações diversas, as minorias (étnica, racial, linguística, economicamente desfavorecida etc.) continuam subrepresentadas. Sinalizam que há uma aceitação crescente de uma concepção mais ampla de talento em pesquisas e publicações acadêmicas, porém, ainda é uma meta distante que elas sejam desdobradas em políticas e práticas.

No presente estudo foram identificadas mais de duas dezenas de estratégias usadas para desenvolver talentos. Como exposto anteriormente, em seu estudo, VanTassel-Baska (2006) destacou a necessidade de pesquisas sobre outras estratégias, que não a aceleração e o

agrupamento. Nesse sentido, os resultados encontrados indicam uma possível mudança de foco e/ou ampliação das investigações na área de desenvolvimento de talentos.

De modo geral, as estratégias usadas para desenvolver talentos que mais se destacam são Enriquecimento e Diferenciação, respectivamente. É possível perceber que elas estão intimamente relacionadas ao domínio que mais se destaca, ou seja, o Acadêmico/Intelectual. Tanto o Enriquecimento quanto a Diferenciação, quando realizados de forma adequada têm sido recomendados para atender às necessidades educacionais dos estudantes que se destacam nesse domínio. De acordo com Gallagher (2006), a diferenciação é necessária para os estudantes com talento, pois, para estes, o currículo regular é entediante e eles precisam ser desafiados. Nesse sentido, Hong, Greene e Higgins (2006) também sinalizam a importância do enriquecimento, pois, segundo eles, este permite que os estudantes investiguem assuntos que são do seu interesse e com uma profundidade maior do que poderiam com o currículo regular. Reitera-se que, para Treffinger e Feldhusen (1996), um dos propósitos do desenvolvimento do talento é responder, de forma adequada e flexível, às necessidades desses alunos, algo evidente nessas estratégias.

Com relação ao contexto de desenvolvimento de talentos, observa-se que a Escola Regular se destaca, seguida pela Sala de Aula Regular. Esse resultado parece sinalizar uma mudança de paradigma na educação para pessoas com essa necessidade educacional especial já prevista na década de 1990 (Lupart, 1992), isto é, da educação especial para a educação inclusiva. A literatura da área (p.ex., Feldhusen, 1996; Moon et al., 2009; Treffinger & Feldhusen, 1996; Sabatella & Cupertino, 2007; Virgolim, 2007) tem assinalado constantemente que as necessidades dos alunos com talento podem e devem ser atendidas, também, na escola regular, incluindo a sala de aula regular.

O Professor é, evidentemente, o principal recurso humano envolvido com as estratégias educacionais de desenvolvimento de talentos. A importância da participação desses profissionais foi sinalizada por Feldhusen (1996), ao defender que os docentes de todos os níveis de ensino e áreas devem identificar e desenvolver os talentos de todos os alunos.

Além de convergir com os resultados referentes aos contextos que detectaram que a Escola e a Sala de Aula Regular constituem o *locus* privilegiado para desenvolver talentos, identificar o professor como recurso humano mais frequente no desenvolvimento de talentos corrobora Heller e Schofield (2000). Os autores, há mais de dez anos, observaram um aumento das práticas essencialmente educativas para desenvolver as pessoas com essas características em detrimento do aconselhamento, orientação etc. Com isso, profissionais, como o psicólogo, podem ter perdido espaço e/ou mudado suas formas de atuação, passando a

trabalhar em conjunto com professores. Não obstante, Feldhusen (1998a) sinaliza a importância dos serviços de aconselhamento ao afirmar que o desenvolvimento e a motivação de alunos com talento podem ser melhores se houver um bom planejamento pessoal, social, educacional e de carreira, baseado na definição de metas, controles metacognitivos eficazes e autorregulação.

A saliência do domínio Acadêmico/Intelectual na literatura sobre desenvolvimento de talentos é consonante com os resultados observados para as variáveis estratégias e contexto, já que, reitera-se, o Enriquecimento e a Diferenciação se relacionam mais com esse tipo de talento, assim como a Escola e a Sala de Aula Regular. Esse resultado denota, também, a carência de estratégias de desenvolvimento voltadas para indivíduos com talento em outros domínios do conhecimento. Há, também, convergência com VanTassel-Baska (2006) que, em seu estudo, sinalizou a necessidade de mais investigações que ajudem na compreensão do trabalho com indivíduos que se destacam nos mais variados domínios do conhecimento.

O predomínio de artigos sobre talento Acadêmico/Intelectual pode ser decorrente, também, dos processos de identificação que, normalmente, não privilegiam os outros domínios. De acordo com Lee, Matthews, e Olszewski-Kubilius (2008), os critérios de identificação para a participação em programas voltados para indivíduos com talento são geralmente conservadores, ficando centrados em indicadores de desempenho acadêmico. Destaca-se que a ênfase em avaliações intelectuais e acadêmicas se deve, muitas vezes, à carência de instrumentos que avaliem os outros domínios e que possam ser empregados com o intuito de identificar os estudantes que se destacam (Barbosa, Schelini, & Almeida, 2012).

Os resultados revelam, também, que o desenvolvimento de talentos tem sido investigado, principalmente, por pesquisas empíricas, o que pode ser decorrente das políticas editoriais dos periódicos, que priorizam tais estudos. Heller e Schofield (2000) sinalizaram essa tendência há tempos, que parece persistir atualmente. Dentre os artigos que relatam pesquisas, destacam-se aquelas classificadas como Descritivas, sinalizando, assim, que esse campo de investigação está em fase intermediária, já que ainda são restritas as pesquisas explicativas. Em 1993, ao apontar algumas deficiências na área de talentos, Heller sinalizou a falta de estudos quase-experimentais que investigassem relações causais. No presente estudo, mesmo que não sejam predominantes, em 2010, as pesquisas explicativas superaram as exploratórias, o que pode indicar um amadurecimento da área.

Ainda com relação às pesquisas, o delineamento mais frequente tende a ser o Estudo de Caso; o que converge com o resultado encontrado sobre o tamanho das amostras, já que a

moda foi estudos com participante único, seja uma pessoa ou uma instituição. É possível perceber, também, a realização de muitas pesquisas do tipo Levantamento. Tais delineamentos estão em consonância com as técnicas de coleta de dados mais frequentes, respectivamente Questionário e Entrevista. Heller e Schofield (2000) também identificaram que a entrevista é uma técnica de coleta de dados bastante frequente.

Dentre as pesquisas e relatos de experiências analisados, sobressaem as publicações que investigaram indivíduos dos EUA, o que por um lado pode ser decorrente dos periódicos analisados, uma vez que dos cinco analisados apenas o HAS não é desse país. Por outro lado, trata-se de uma nação que, historicamente, tem destinado uma atenção especial à educação de pessoas com talento (Andrés, 2010).

Foi possível perceber, também, a ocorrência de estudos interculturais. Segundo Heller (1993), essas investigações, além de enfatizar a importância mundial de pesquisas sobre talentos, fornecem informações importantes sobre as influências sociais e culturais no desenvolvimento de pessoas com essas características, permitindo, assim, analisar a universalidade das teorias da área. Acrescenta-se que, em 2010, houve um maior número de países estudados, o que pode sugerir uma tendência atual de ampliação e/ou divulgação internacional dos estudos na área de desenvolvimento de talentos.

Destaca-se que os resultados apresentados devem ser considerados com cautela, já que o presente estudo possui algumas limitações devido ao recorte temporal, apresenta restrições no número e no tipo de fontes analisadas e, também, nem sempre foi possível usar estatística inferencial. Desse modo, há circunscrições na validade interna e externa desta investigação.

Não obstante as limitações mencionadas, os resultados obtidos têm implicações para a atuação de psicólogos escolares e outros educadores, uma vez que denota a importância do desenvolvimento do talento dos indivíduos e a diversidade de estratégias possíveis para tanto. Apesar de a literatura analisada ser eminentemente estadunidense e europeia, as ações usadas para desenvolver talentos identificados são passíveis de transferência para diversos contextos, incluindo, evidentemente, o brasileiro. Ainda que demandem uma análise crítica que considere as diferenças culturais e sociais, as estratégias identificadas foram desenvolvidas e têm sido testadas em países mais avançados na área e, desse modo, podem representar bons modelos para nações menos experientes.

É preciso acrescentar que o presente estudo, ainda que tenha focado o contexto internacional, pode contribuir para o debate na área de talentos no Brasil, mais especificamente sobre o desenvolvimento dessas características, uma vez que aqui a produção

científica nesse campo é bastante reduzida. Portanto, será preciso ter a literatura internacional como base se não forem realizadas mais pesquisas sobre como desenvolver talentos. Além de mais investigações, recomenda-se, desse modo, o estudo da produção nacional sobre estratégias usadas para atender as necessidades educacionais especiais de pessoas com essas características.

CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS: ESTADO DA ARTE NO BRASIL¹

Revisão de Literatura

No Brasil, as políticas públicas em educação voltadas para estudantes com talento surgem, ainda que implicitamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Brasil, 1961). Esse documento faz menção à educação de ‘excepcionais’ de modo geral, sem especificar quem são os estudantes com essa característica. O termo ‘superdotado’ propriamente dito, juntamente com a determinação de tratamento especial para esse aluno, só apareceram, de fato, na LDB de 1971 (Brasil, 1971).

Entre a década de 1970 e o momento atual, uma série de leis, resoluções, diretrizes, pareceres e portarias tem tentado estabelecer uma política educacional pública que efetivamente reconheça e propicie educação adequada para os estudantes com talento (p.ex., Freitas & Perez, 2009 para uma síntese desses documentos). Nesse sentido, merece menção, por exemplo, a proposta de 2005 da União, que previa a implantação dos NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal (Brasil, 2006). Se levada a cabo em sua essência, essa proposta promoveria bases educacionais sólidas para o desenvolvimento de talentos em todo o país, uma vez que enfatiza a formação docente. Contudo, há evidências de que essa, bem como outras políticas educacionais públicas na área de talentos que a antecederam ou sucederam, não tiveram o êxito almejado. Um indicador claro disso é o número de estudantes com altas habilidades/superdotação, ou seja, com talento, que aparecem no Censo Educacional do País (Inep, 2009). Ainda que ele esteja aumentando pouco a pouco, os 6544 alunos recenseados com essas características estão longe do mínimo previsto em qualquer concepção da área. Sem identificação, não há desenvolvimento.

Algumas iniciativas da sociedade civil têm desempenhado, ainda que parcialmente, o papel que o Estado deveria cumprir na identificação e no desenvolvimento de talentos. Dentre outras, podem ser mencionados o Instituto Lecca, o Instituto Rogério Sternberg, o Instituto para Otimização da Aprendizagem, o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento e, especialmente, o CEDET de Lavras/MG. Desde o início da década de 1990, esta instituição identifica, por meio de um processo de busca ativa longitudinal, baseado principalmente na nomeação por professores, os estudantes com maior potencial (Guenther, 2000, 2008). Após

¹ Parte dos resultados do Artigo foi publicada em: Revista AMAzônica. Ano 5, Vol X, nº3, pág. 8-23, Jul-Dez, 2012 (Extra).

esse processo, os estudantes são encaminhados para frequentar o CEDET, onde as atividades realizadas são baseadas no Plano Individual de cada aluno (Guenther, 2000, 2008). A partir dele, os participantes são divididos em grupos de interesse, realizam projetos individuais e frequentam encontros gerais (Guenther, 2007).

Feldhusen (1998) define ‘talento’ como o resultado de um conjunto de aptidões, habilidades e características pessoais que são influenciadas pela genética e determinadas pelo ambiente, sendo esse ‘resultado’ valorizado pela sociedade. Salienta que o ‘talento’ emerge de capacidades que são aprendidas e facilitadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo pela cultura e circunstâncias da vida deste. Com isso, percebe-se a importância do contexto para a concretização dos talentos. Treffinger e Feldhusen (1996) asseveram que o desenvolvimento do talento deve ter como objetivos responder de forma adequada e flexível às necessidades dos alunos que já demonstraram níveis muito elevados de realizações nas áreas de talentos específicos e iniciar atividades educativas para buscar e cultivar os talentos dos alunos. Nesse sentido, o objetivo final do reconhecimento e do desenvolvimento de talentos é fazer com que os alunos saibam como prosseguir e se engajar em atividades promotoras de desenvolvimento, fornecendo suporte para que compreendam seus pontos fortes, suas capacidades e potencialidades (Feldhusen, 2001). Dessa forma, será possível contribuir para o aprimoramento da sociedade, ainda que indiretamente, e para a autorrealização desses indivíduos.

Apesar da importância do desenvolvimento de talentos, não foram encontrados estudos brasileiros que analisassem em conjunto as estratégias adotadas para desenvolvê-los. Todavia, merecem menção dois estudos que analisaram a produção científica sobre talentos em geral – Teixeira e Oliveira (2010); e Cianca, Lyra e Marquezine (2010) – e um estudo que analisou a produção científica de programas de atendimento a alunos com talento – Campos, Silva, Ribeiro e Nakano (2012).

Teixeira e Oliveira (2010) analisaram o banco de teses da CAPES, buscando teses e dissertações sobre talentos cadastradas no período de 1996 a 2006. Foram encontrados 27 trabalhos associados ao tema, sendo 22 do período considerado. Uma análise de conteúdo gerou seis categorias: processos de atendimento; interações sociais; processos de ensino e aprendizagem; avaliação e diagnóstico; características psicológicas; e subjetividade. Percebe-se que duas delas (processos de atendimento – 35% e processos de ensino aprendizagem – 10%) são diretamente relacionadas ao desenvolvimento de talentos.

Cianca et al. (2010) tinham como objetivo identificar e analisar a produção científica sobre talentos nos periódicos nacionais que estavam na biblioteca online *Scielo*, no período de

1997 a 2010. Foi realizada uma investigação em 22 deles, que eram avaliados no Qualis-CAPES como A1, A2 e B1. Foram encontrados, inicialmente, 28 artigos (0,46% de um total de 6084) com foco em talentos ou relacionados à criatividade, inteligências múltiplas ou inteligência. Em contato com os textos, as autoras identificaram que apenas nove (0,14%) se enquadravam na especificidade buscada. Das publicações analisadas, seis estavam relacionadas, de alguma forma, ao tema desenvolvimento de talentos.

O estudo de Campos et al. (2012) objetivou analisar a produção científica de programas de atendimento a alunos com talento nas bases de dados Scielo, Pepsic e CAPES. Foram encontrados 389 trabalhos, sendo 47 relacionados a programas de identificação e desenvolvimento de talentos. As autoras analisaram as variáveis ano de publicação, região brasileira dos pesquisadores, tipo de programa, amostra investigada e instrumentos utilizados. Verificou-se uma ampliação dessa temática ao longo dos anos dos trabalhos pesquisados, destacando-se os de 2005, 2009 e 2010. A região com predomínio de estudos publicados foi a região Sudeste (40,43%), seguida pela Centro-Oeste e Sul (25,53%). Os tipos de programas encontrados foram: identificação de talentos (24), desenvolvimento de talentos (15), sala de recursos (9) e enriquecimento (6), sendo que houve estudos com foco em mais de um tipo de programa. Observou-se que das 47 publicações encontradas, 30 estão relacionadas ao tema analisado pelo presente estudo.

Ao analisar a produção científica internacional sobre desenvolvimento de talentos, o primeiro estudo que compõe a presente dissertação revelou a prevalência da Autoria Coletiva (56,4%). Com relação ao tipo de texto foi possível perceber que Pesquisa (53,4%) foi o mais frequente. No que se refere ao tipo de pesquisa verificou-se que a Descritiva (48,8%) foi a mais frequente. Quanto ao delineamento de pesquisa, observou-se que o mais frequente foi o Estudo de Caso (30,2%). Observou-se, também, que o uso do Questionário (46,5%), como técnica de coleta de dados, tende a se destacar.

Objetivos

Perante a carência de investigações sobre o estado da arte no âmbito do desenvolvimento de talentos, o objetivo geral do presente estudo foi analisar as estratégias educacionais destinadas a estudantes com talento apresentadas no principal evento científico da área no Brasil. Para tanto, planejou-se um estudo que, a partir de fontes secundárias (comunicações científicas), caracteriza esses processos de desenvolvimento de talentos, descrevendo especificamente:

- os recursos humanos participantes do processo;
- o contexto de desenvolvimento;
- as estratégias educacionais usadas para desenvolver talentos;
- o perfil da população alvo, incluindo nível de ensino, nível econômico, origem e domínio de talento.
- as características bibliométricas das fontes consultadas, abrangendo autoria, origem dos autores, ano de publicação etc.;
- os aspectos metodológicos dos estudos encontrados como, por exemplo, técnica de coleta de dados, tipo de pesquisa e tamanho da amostra estudada.

Método

Foi realizada uma pesquisa com delineamento de levantamento nas publicações dos eventos realizados pelo ConBraSD - Encontro Nacional do ConBraSD, Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação e Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR -, incluindo todas as edições ocorridas - 2004, 2006, 2008 e 2010 -, sendo selecionadas comunicações científicas específicas sobre desenvolvimento de talentos. Esses eventos foram escolhidos pela abrangência e relevância para o país. Destaca-se que foram excluídos textos internacionais e os escritos por alunos com talento.

Procedimento

Inicialmente, foi efetuada a seleção das comunicações científicas que tratam do tema desenvolvimento de talentos nos eventos citados. Em seguida, foi realizada uma análise de concordância entre juízes no que se refere à seleção dos textos. Para tanto, foram comparados os conteúdos dos bancos de dados confeccionados por dois juízes, sendo obtida concordância superior a 75%.

Uma vez constatada a confiabilidade dessa seleção, as comunicações eleitas foram lidas integralmente. Em seguida, tabularam-se em um banco de dados eletrônico as variáveis “objetivas” (p.ex., ano do evento).

No caso de algumas variáveis, como domínio do talento, a tabulação foi precedida por uma análise de conteúdo temática (Bardin, 1977). Quanto à análise de conteúdo das estratégias de desenvolvimento de talentos, há que se esclarecer que foram adotadas as

categorias pré-defenidas, seguindo a proposta do primeiro estudo desta dissertação. Do mesmo modo que ocorreu na seleção das comunicações que constituem a amostra desta investigação, efetuou-se uma análise de concordância entre juízes para todas as variáveis que foram alvo da análise de conteúdo, sendo obtidas concordâncias superiores a 75% para todas.

Uma vez concluídas a análise de conteúdo e a tabulação, os dados foram submetidos a uma análise quantitativa. Para tanto, foi empregada estatística descritiva e, quando possível, foram realizados testes não paramétricos de qui-quadrado e Kruskal Wallis, adotando um nível de significância de 0,05.

Resultados

Foram identificadas 159 comunicações nos eventos pesquisados. O de 2004 teve 21 comunicações, sendo que 66,7% (n = 14) delas eram sobre desenvolvimento de talentos. Em 2006, 40% (n = 6) das 15 versavam sobre o assunto alvo. Para 2008 (N = 29), essa porcentagem foi igual a 41,4% (n = 12) e, em 2010 (N = 94), a 41,5% (n = 39). Portanto, 44,7% (n = 71) das comunicações dos eventos do ConBraSD, que compõem a amostra aqui estudada, tratavam sobre desenvolvimento de talentos.

Ao considerar somente essas 71 comunicações, verifica-se que 2010 (54,9%) é o ano que mais contribuiu para a amostra do estudo (χ^2 [3, 71] = 35,87; $p < 0,001$). Para 2004, 2006 e 2008, as porcentagens foram, respectivamente, 19,7%, 8,5% e 16,9%.

Na Tabela 16 são descritos os tipos de autoria – Individual ou Coletiva – e o número de autores das comunicações analisadas. Com relação à quantidade de autores, nota-se que a moda é um, porém não foi observada diferença significativa entre artigos com autoria Individual e Coletiva (χ^2 [1, 70] = 0,57; $p = 0,81$). Quando considerado o tipo de autoria ao longo dos anos, constatou-se existir diferença significativa (χ^2 [3, 70] = 12,67; $p < 0,01$), ocorrendo um incremento das autorias coletivas.

Tabela 16

Distribuição das comunicações por número de autores ao longo dos anos

Autoria	Ano do evento									
	2004 ^a		2006		2008		2010		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Individual	12	92,3	3	50,0	4	33,3	15	38,5	34	48,6
Coletiva										
Dois	1	7,7	-	-	3	25,0	6	15,4	10	14,3
Três	-	-	2	33,3	4	33,3	8	20,5	14	20,0
Quatro	-	-	1	16,7	-	-	10	25,6	11	15,7
Seis	-	-	-	-	1	8,3	-	-	1	1,4
Subtotal	1	7,7	3	50,0	8	66,6	24	61,5	36	51,4
Total	13	100,0	6	100,0	12	100,0	39	100,0	70	100,0

^aUma comunicação não foi considerada por não apresentar a autoria.

Com relação à autoria das comunicações, foram identificados 120 autores (Tabela 17). Ainda que não seja adequado efetuar inferências, merecem destaque Soraia Napoleão de Freitas, com sete publicações, representando 9,9% das 71 comunicações analisadas, Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, com cinco (7,0%) comunicações, Bartira Santos Trancoso e Cristina Maria Carvalho Delou, ambas com quatro (5,6%) comunicações.

Tabela 17

Distribuição das comunicações por autores

Nome	f	%
Soraia Napoleão de Freitas	7	9,9
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	5	7,0
Bartira Santos Trancoso	4	5,6
Cristina Maria Carvalho Delou	4	5,6
André Luís Ribas dos Santos	2	2,8
Angela M. R. Virgolim	2	2,8
Carly Cruz	2	2,8
Débora Diva Alarcon Pires	2	2,8

Nome	f	%
Diogo dos Santos Pinheiro	2	2,8
Eliane Regina Titon Hotz	2	2,8
Járci Maria Machado	2	2,8
Leila Marcia da Silva	2	2,8
Mônica Cecília G. C. Franke	2	2,8
Tânia Stoltz	2	2,8
Outros autores com uma publicação	106	1,4
Não indicado	1	1,4
Total	120	-

No que se refere à instituição de origem dos autores (Tabela 18), foram identificadas 43 instituições. Destacam-se o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal de Santa Maria, com sete comunicações cada, o que representa 9,9% das 71 comunicações analisadas.

Tabela 18

Distribuição das comunicações por instituição

Origem	f	%
Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto – Curitiba - PR	7	9,9
Universidade Federal do Paraná - PR	7	9,9
Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria - RS	7	9,9
Prefeitura Municipal de Curitiba - PR	4	5,6
Universidade Federal Fluminense - Niterói - RJ	4	5,6
Universidade Católica de Brasília - DF	3	4,2
Universidade de Brasília - DF	3	4,2
Instituto para Otimização da Aprendizagem - Curitiba - PR	2	2,8
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO	2	2,8
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PR	2	2,8
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ	2	2,8
Programa Objetivo de Incentivo ao Talento - São Paulo - SP	2	2,8

Origem	f	%
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba - PR	2	2,8
Unidade de Trabalho Diferenciado - Angra dos Reis - RJ	2	2,8
Universidade Federal do Espírito Santo - ES	2	2,8
Universidade Tuiuti do Paraná - Curitiba - PR	2	2,8
Instituições com uma publicação	27	1,4
Não indicam instituição	1	1,4
Total	43	-

A distribuição das comunicações por nível de ensino ao longo dos anos foi feita com base na frequência de ocorrência dos diferentes seguimentos educacionais (Tabela 19), ultrapassando o total das comunicações (N = 71). Assim, não se mostra adequado o uso de estatística inferencial. Não obstante, é possível perceber que destacam-se os textos que investigam estudantes do Ensino Fundamental (f = 21; 29,6%), de modo geral; do Primeiro Seguimento (f = 9; 12,8%) e do Segundo Seguimento do Ensino Fundamental (f = 11; 15,5%). Nota-se, também, um número elevado de estudos que não especificam o nível de ensino investigado (f = 28; 39,4%). É possível perceber, também, uma carência de estudos com crianças na primeira ou segunda infância e adultos, pois são poucas as publicações com sujeitos da Educação Infantil, do Ensino Superior e da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 19

Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por nível de ensino ao longo dos anos

Nível de ensino ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Educação Infantil	2	14,3	1	16,7	-	-	1	2,6	4	5,6
Ensino Fundamental	3	21,4	1	16,7	6	50,0	11	28,2	21	29,6
Primeiro Seguimento do Ensino Fundamental	2	14,3	-	-	2	16,7	5	12,8	9	12,8
Segundo Seguimento do Ensino Fundamental	3	21,4	1	16,7	1	8,3	6	15,4	11	15,5
Ensino Médio	4	28,6	-	-	5	41,7	9	23,1	18	25,4

Nível de ensino ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ensino Superior	-	-	1	16,7	1	8,3	2	5,1	4	5,6
Educação de Adultos Não Especificada	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	1,4
Não Especificado	7	50,0	3	50,0	3	25,0	15	38,5	28	39,4
Geral	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	1,4

^aN = 71; porcentagem baseada no total de comunicações.

A Tabela 20 apresenta a distribuição das comunicações por nível econômico. Em todos os anos analisados, destacam-se as publicações que não explicitam o nível econômico da população investigada (f = 66; 93%). Dentre as que fazem essa menção, o nível econômico Baixo é o que mais tende a ocorrer (f = 4; 5,6%).

Tabela 20

Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por nível econômico da população alvo ao longo dos anos

Nível econômico ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não especificado	12	85,7	6	100,0	12	100,0	36	92,3	66	93,0
Baixo	2	14,3	-	-	-	-	2	5,1	4	5,6
Médio	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	1,4
Alto	1	7,1	-	-	-	-	-	-	1	1,4

^aN = 71; porcentagem baseada no total de comunicações.

A distribuição das comunicações por estratégia de desenvolvimento de talentos ao longo dos anos é apresentada na Tabela 21. Foram identificadas 15 estratégias sendo que elas não são mutuamente excludentes, pois podem ocorrer concomitantemente e, em alguns casos, possuem imbricações.

Tabela 21

Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por estratégia de desenvolvimento ao longo dos anos

Tipo de estratégia ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Enriquecimento	8	57,1	2	33,3	9	75,0	33	84,6	52	73,2
Agrupamento	6	42,9	-	-	1	8,3	7	17,9	14	18,7
Aconselhamento/ Orientação	5	35,7	1	16,7	2	16,7	5	12,8	13	18,3
Sala de Recursos	3	21,4	2	33,3	4	33,3	2	5,1	11	15,5
Mentoria/ Tutoria	4	28,6	1	16,7	1	8,3	1	2,6	7	9,9
Aceleração	1	7,1	1	16,7	3	25,0	2	5,1	7	9,9
Uso de Novas TICs	1	7,1	-	-	3	25,0	3	7,7	7	9,9
Não Especificada	2	14,3	2	33,3	1	8,3	1	2,6	6	8,5
Ensino Individualizado	2	14,3	-	-	-	-	1	2,6	3	4,2
Diferenciação	-	-	-	-	1	8,3	2	5,1	3	4,2
Competições	-	-	-	-	-	-	3	7,7	3	4,2
Geral	2	14,3	-	-	-	-	-	-	2	2,8
Atividade Comunitária	1	7,1	-	-	-	-	-	-	1	1,4
Monitoria	1	7,1	-	-	-	-	-	-	1	1,4
Intercâmbio	1	7,1	-	-	-	-	-	-	1	1,4
Aula em Turno Contrário	1	7,1	-	-	-	-	-	-	1	1,4
Compactação	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	1,4

^aN = 71; porcentagem baseada no total de comunicações.

De modo geral, Enriquecimento se destaca pela frequência (f = 52; 73,2%). Quando é considerada a distribuição nos anos alvo, essa prática continua se destacando – 2004 (f = 8; 57,1%), 2008 (f = 9; 75%), 2010 (f = 33; 84,6%) –, sendo que em 2006 Sala de Recursos e a não especificação da prática utilizada para desenvolver talentos apresentam a mesma frequência que o Enriquecimento (f = 2; 33,3%).

Na Tabela 22 é apresentada a distribuição das comunicações por contexto de prática de desenvolvimento de talentos ao longo dos anos. Foram identificados sete contextos. Em 2004 (f = 8; 57,1%) e 2006 (f = 3; 50,0%), Programa Específico se destaca pela frequência, sendo que no último ano Sala de Aula Regular tem a mesma frequência que Programa Específico. Em 2008, Sala de Recursos e Sala de Aula Regular se sobressaem entre os demais contextos investigados (f = 6; 50,0%). Observa-se que no ano de 2010 (f = 18, 46,2%) e no total (f = 28; 39,4%) Sala de Recursos tende a ser o contexto mais frequente.

Tabela 22

Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por contexto ao longo dos anos

Contexto ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sala de Recursos	3	21,4	1	16,7	6	50,0	18	46,2	28	39,4
Programa Específico	8	57,1	3	50,0	2	16,7	10	25,6	23	32,4
Universidade	4	28,6	1	16,7	2	16,7	5	12,8	12	16,9
Sala de Aula Regular	2	14,3	3	50,0	6	50,0	1	2,6	12	16,9
Escola Regular	4	28,6	-	-	1	8,3	4	10,3	9	12,7
Comunidade	2	14,3	-	-	-	-	6	15,4	8	11,3
Não Especificado	-	-	-	-	-	-	5	12,8	5	7,0
Consultório	-	-	1	16,7	-	-	1	2,6	2	2,8
Geral	1	7,1	-	-	-	-	-	-	1	1,4

^aN = 71; porcentagem baseada no total de comunicações.

Com relação aos recursos humanos envolvidos nas estratégias de desenvolvimento de talentos, a Tabela 23 apresenta sua distribuição ao longo dos anos. Observa-se que o recurso humano mais frequente tende a ser o Professor (f = 42; 59,2%), Isso ocorreu em todos os anos.

Tabela 23

Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por recursos humanos ao longo dos anos

Recursos Humanos ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Professor	10	71,4	4	66,7	9	75,0	19	48,7	42	59,2
Especialista	7	50,0	-	-	3	25,0	11	28,2	21	29,6
Não Especificado	3	21,4	2	33,3	2	16,7	10	25,6	17	23,9
Psicólogo	3	21,4	1	16,7	2	16,7	7	17,9	13	18,3
Pedagogo	-	-	1	16,7	2	16,7	3	7,7	6	8,5
Mentor/ Tutor	3	21,4	-	-	-	-	1	2,6	4	5,6
Pares	-	-	1	16,7	-	-	-	-	1	1,4
Não se Aplica	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	1,4

^aN = 71; porcentagem baseada no total de comunicações.

Na Tabela 24, é apresentada a distribuição das comunicações por domínio ao longo dos anos. Nela é possível observar a ocorrência de diversos estudos que não especificam o domínio de talento dos indivíduos investigados (f = 36, 50,7%), tratando o talento de modo global. Observa-se, também, que nas publicações que especificam o domínio, o mais investigado tende a ser o Acadêmico/Intelectual (f = 30; 42,3%). Isso ocorre em todos os anos.

Tabela 24

Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por domínio ao longo dos anos

Domínio ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não Especificado	9	64,3	4	66,7	7	58,3	16	41,0	36	50,7
Acadêmico/Intelectual	5	35,7	2	33,3	5	41,7	18	46,2	30	42,3

Domínio ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Artístico	2	14,3	-	-	1	8,3	9	23,1	12	16,9
Criatividade	2	14,3	-	-	2	16,7	8	20,5	12	16,9
Psicomotor	2	14,3	-	-	1	8,3	5	12,8	8	11,3
Psicossocial	1	7,1	-	-	-	-	3	7,7	4	5,6
Liderança	-	-	-	-	1	8,3	2	5,1	3	4,2
Socioemocional	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	1,4

^aN = 71; porcentagem baseada no total de comunicações.

Com relação ao tipo de texto, constatou-se, na Tabela 25, que Relato de Experiência foi o tipo mais frequente ($\chi^2 [2, 71] = 47,35; p < 0,001$), representando mais de 70% das comunicações. Não foi verificada diferença significativa ao considerar a distribuição dos tipos de texto ao longo dos anos ($Phi [71] = 0,40; p = 0,09$).

Tabela 25

Distribuição das comunicações por tipo de texto ao longo dos anos

Tipo de texto	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Relato de Experiência	9	64,3	4	66,7	8	66,7	30	76,9	51	71,8
Revisão ou Ensaio Teórico	5	35,7	-	-	1	8,3	4	10,3	10	14,1
Pesquisa	-	-	2	33,3	3	25,0	5	12,8	10	14,1
Total	14	100,0	6	100,0	12	100,0	39	100,0	71	100,0

É apresentada, na Tabela 26, a distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por origem da população investigada ao longo dos anos. Em 2004, os indivíduos dos estados Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo ($f = 2; 22,2\%$) são os mais investigados. Em 2006, Paraná e Espírito Santo ($f = 2; 33,3\%$) são os estados que mais se destacam. Pode ser observado que, em 2008 ($f = 5; 45,5\%$), 2010 ($f = 14; 40,0\%$) e no total ($f =$

22; 36,1%), sobressaem-se as publicações que investigaram indivíduos do Paraná. Observa-se, também, que em 2010 há um maior número de estados estudados.

Tabela 26

Distribuição das comunicações sobre desenvolvimento de talentos por origem da população ao longo dos anos

Origem da população ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Paraná	1	11,1	2	33,3	5	45,5	14	40,0	22	36,1
Rio de Janeiro	2	22,2	1	16,7	1	9,1	4	11,4	8	13,1
Rio Grande do Sul	2	22,2	-	-	2	18,2	3	8,6	7	11,5
Espírito Santo	1	11,1	2	33,3	-	-	1	2,9	4	6,6
Distrito Federal	1	11,1	1	16,7	-	-	2	5,7	4	6,6
Não Especificada	-	-	-	-	-	-	4	11,4	4	6,6
São Paulo	2	22,2	-	-	-	-	1	2,9	3	4,9
Minas Gerais	1	11,1	-	-	-	-	2	5,7	3	4,9
Goiás	-	-	-	-	1	9,1	1	2,9	2	3,3
Sergipe	-	-	-	-	1	9,1	-	-	1	1,6
Piauí	-	-	-	-	1	9,1	-	-	1	1,6
Mato Grosso do Sul	-	-	-	-	-	-	1	2,9	1	1,6
Amazonas	-	-	-	-	-	-	1	2,9	1	1,6
Pernambuco	-	-	-	-	-	-	1	2,9	1	1,6

^aN = 61; porcentagem baseada no total de pesquisas e relatos de experiência.

No que se refere aos tipos de pesquisa utilizados (Tabela 27), constatou-se que o tipo mais frequente foi a pesquisa Exploratória, representando 70% das comunicações. Na mesma tabela verifica-se, também, que o delineamento de pesquisa mais frequente foi o Estudo de Caso, representando 70% das comunicações.

Tabela 27

Distribuição das comunicações por tipo de pesquisa e delineamento de pesquisa ao longo dos anos

		Ano do evento									
		2004		2006		2008		2010		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tipo de pesquisa	Exploratória	-	-	2	100,0	3	100,0	2	40,0	7	70,0
	Explicativa	-	-	-	-	-	-	2	40,0	2	20,0
	Descritiva	-	-	-	-	-	-	1	20,0	1	10,0
	Total	-	-	2	100,0	3	100,0	5	100,0	10	100,0
Tipo de delineamento	Estudo de Caso	-	-	2	100,0	3	100,0	2	40,0	7	70,0
	Quase-experimental	-	-	-	-	-	-	2	40,0	2	20,0
	Levantamento	-	-	-	-	-	-	1	20,0	1	10,0
	Total	-	-	2	100,0	3	100,0	5	100,0	10	100,0

A distribuição das comunicações por técnica de coleta de dados é apresentada na Tabela 28. No ano de 2006, predominou o uso da Entrevista (f = 2, 100,0%) como técnica de coleta de dados. O mesmo ocorreu com a Observação (f = 3, 100,0%), em 2008. Já em 2010 (f = 3, 60,0%), e no total dos anos (f = 7; 70,0%), destaca-se, novamente, o uso da Entrevista.

Tabela 28

Distribuição das comunicações por técnicas de coleta de dados ao longo dos anos

Técnicas de coleta de dados ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Entrevista	-	-	2	100,0	2	66,7	3	60,0	7	70,0
Observação	-	-	-	-	3	100,0	2	40,0	5	50,0
Análise Documental	-	-	1	50,0	-	-	2	40,0	3	30,0
Produtos	-	-	-	-	1	33,3	-	-	1	10,0

Técnicas de coleta de dados ^a	Ano do evento									
	2004		2006		2008		2010		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Questionário	-	-	-	-	-	-	1	20,0	1	10,0
Teste/Inventário/Escala	-	-	-	-	-	-	2	40,0	2	20,0

^aN = 10; porcentagem baseada no total de pesquisas.

As dimensões das amostras das pesquisas analisadas, aparentemente, são bastante distintas (Tabela 29), no entanto, não foi observada diferença significativa entre os anos com o qui-quadrado de Kruskal Wallis ($\chi^2 [2, 10] = 2,01; p = 0,37$). Destaca-se que a moda foi igual a um e que a maior amostra foi de 37.

Tabela 29

Distribuição das comunicações pelo tamanho da amostra ao longo dos anos

	Ano do evento				
	2004	2006	2008	2010	Total
Média	-	19,0	1,33	7,20	7,80
n	-	3	3	5	10
Desvio Padrão	-	25,456	0,577	5,805	11,361

Discussão

Os resultados denotam o quão relevante é o desenvolvimento de talentos no início deste milênio. É preciso ressaltar que as estratégias educacionais adotadas com esse intento possuem relevância que transcende os interesses dos pesquisadores e profissionais que participaram dos eventos analisados neste estudo e, até mesmo, a própria área. Aproveitar ao máximo os talentos é, atualmente, um imperativo para o desenvolvimento das nações.

Todavia, ainda que crescente, a produção científica brasileira sobre desenvolvimento de talentos pode ser considerada pequena. Isso fica evidente ao considerar os eventos do ConBraSD – este estudo –, as dissertações ou teses da área de talentos (Teixeira & Oliveira,

2010; Campos et al., 2012) e os artigos publicados em periódicos nacionais (Campos et al., 2012; Cianca et al., 2010).

Os resultados convergem, de modo geral, para os obtidos por Teixeira e Oliveira (2010), as quais identificaram que 35% e 10% dos estudos analisados por elas se enquadram, respectivamente, nas categorias Processos de Atendimento e Processos de Ensino Aprendizagem. Somados, esses escores são idênticos ao que se considerou relato de desenvolvimento de talentos nesta investigação.

Os resultados evidenciam, também, que a produção sobre desenvolvimento de talentos não tem sido constante ao longo dos anos, mas tem se ampliado em anos recentes. Corroborar-se, desse modo, os resultados encontrados por Teixeira e Oliveira (2010), Cianca et al. (2010) e Campos et al. (2012), que também observaram aumento da produção científica da área em geral nos últimos anos. Os resultados desta investigação, bem como a literatura brasileira sobre a produção científica na área de talentos, ainda que bastante pequena, sugerem que se trata de uma área em consolidação.

O aumento da autoria coletiva ao longo dos anos pode ser considerado positivo, uma vez que, de acordo com Barbosa e Moreira (2009), isso pode sugerir a existência de grupos de pesquisa atuantes. Todavia, se esse for o caso do contexto brasileiro, os grupos ainda estão muito embrionários, já que as parcerias são “pontuais”, ocorrendo geralmente entre um docente da pós-graduação e/ou graduação e um ou mais de seus alunos. Não há o envolvimento de vários doutores, como acontece em alguns centros internacionais, como, por exemplo, o Center for Talent Development da Northwestern University, o Center for Gifted Education do College of William and Mary e o Center for Gifted Studies and Talent Development da Ball State University.

Do mesmo modo que ocorreu na análise da produção internacional, não por acaso, os autores mais produtivos estão vinculados às instituições com maior número de comunicações. Soraia Napoleão de Freitas está vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, onde coordena o Programa de Incentivo ao Talento, que atende alunos com talento. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti possui vínculo com o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, no qual há uma sala de recurso voltada para estudantes com talentos. Já Bartira Santos Trancoso possui mestrado pela Universidade Federal do Paraná e atualmente coordena grupo de estudos, ministra módulos e coordena curso de pós-graduação, na área, em outras instituições.

Há que se mencionar que dentre os 14 autores com mais de uma comunicação nos eventos e anos analisados, somente quatro possuem doutorado. Isso gera dificuldade em

conjugar pesquisa e atividades de desenvolvimento de talentos, como é possível observar nos principais centros internacionais. Nesses centros, além do efetivo atendimento a essa população, observa-se, também, a realização de estudos envolvendo mais de um ou vários pesquisadores experientes e renomados da área.

Com relação ao nível de ensino pesquisado, os estudantes do Ensino Fundamental tendem a ser os mais investigados, quando se trata de desenvolvimento de talentos. Nota-se, também, um número elevado de estudos que não especificam o nível de ensino investigado e uma carência de estudos que envolvam indivíduos da Educação Infantil, do Ensino Superior e Educação de Adultos. Suprir essas lacunas é fundamental, uma vez que as perspectivas desenvolvimentais (p.ex., Horowitz, 2009) têm demonstrado que os talentos se manifestam de forma específica nos diferentes momentos do curso de vida. Conhecer como os talentos se apresentam ao longo da vida permite aprimorar as estratégias de desenvolvimento e, até mesmo, criar formas de atendimento ajustadas às necessidades das diferentes coortes etárias.

As comunicações analisadas, em sua maioria, não especificam o nível econômico da população investigada. Tais achados convergem com o cenário internacional – Capítulo 2 da presente dissertação –, em que as minorias ou populações excluídas são subrepresentadas.

Foram identificadas, no presente estudo, 15 estratégias usadas para desenvolver talentos. Na análise da literatura internacional, que consta no Capítulo 2 da presente dissertação, foram identificadas 24 estratégias; o que reforça a hipótese de que a área ainda está em consolidação no país.

Contudo, assim como no estudo do capítulo anterior, a prática Enriquecimento foi a que mais se destacou. Essa prática tem sido proposta como uma alternativa educacional para promover o desenvolvimento dos estudantes com talento por permitir que os discentes investiguem assuntos que são do seu interesse, com uma profundidade maior do que poderiam no currículo regular (Hong et al., 2006).

Com relação ao contexto de desenvolvimento de talentos, observa-se que a Sala de Recursos se destaca, seguida pelos Programas Específicos. Esse resultado parece sinalizar que a educação de alunos com talento, no contexto brasileiro, ainda está focada na educação especial e não na educação inclusiva, diferindo, assim, do que é sinalizado pela literatura da área (p.ex., Feldhusen, 1996; Treffinger & Feldhusen, 1996); ou seja, que as necessidades desses alunos podem e devem ser atendidas, também, na escola regular e na sala de aula regular.

Em consonância com o contexto internacional – Capítulo 2 –, o presente estudo identificou o Professor como o principal recurso humano envolvido com as estratégias de

desenvolvimento de talentos. Há tempo a literatura da área (p.ex., Feldhusen, 1996) salienta a importância desses profissionais tanto na identificação quanto no desenvolvimento de talentos.

A preponderância do domínio Acadêmico/Intelectual nas comunicações científicas do ConBraSD sobre desenvolvimento de talentos, além de convergir com o contexto internacional - Capítulo 2 -, evidencia a carência de estratégias de desenvolvimento voltadas para indivíduos com talento em outros domínios do conhecimento. Esse resultado é, provavelmente, decorrente do modo como os processos de identificação são estruturados. Focados em uma concepção estreita de inteligência e de desempenho acadêmico, realizados quase que exclusivamente em escolas que ensinam de forma tradicional, eles acabam por não contemplar ou deixar em segundo plano os outros domínios de talento.

Discrepando do que acontece com os artigos analisados no estudo anterior, no caso das comunicações do ConBraSD, o tipo de texto em que o desenvolvimento de talentos tem sido apresentado é, principalmente, o Relato de Experiências. Isso pode ser decorrente da especificidade da análise realizada, ou seja, comunicações de eventos científicos.

Dentre as poucas comunicações que relatam pesquisas, as mais frequentes são as Exploratórias. Isso também diverge do contexto internacional, em que é possível observar um destaque das pesquisas descritivas.

Os resultados apresentados nos parágrafos anteriores sinalizam que esse campo de investigação não está consolidado no Brasil, já que há poucas pesquisas e que as apresentadas são predominantemente exploratórias, havendo, assim, carência de pesquisas explicativas. No entanto, percebe-se um possível avanço da área, uma vez que, em 2010, foram identificadas pesquisas descritivas e explicativas com escore equivalente ao de exploratórias.

Ainda com relação às pesquisas, o fato de o delineamento mais frequente ser o Estudo de Caso converge, até certo ponto, com o resultado encontrado sobre o contexto internacional – Capítulo 2 –, pois essa estratégia, ao lado das pesquisas de levantamento, foram as mais frequentes. Esse resultado é consonante com o tamanho das amostras empregadas, uma vez que a moda foi participante único, e com a técnica de coleta de dados mais frequente – Entrevista –, que são opções metodológicas bastante comuns para estudo de caso.

Dentre os estudos analisados, sobressaem os que investigaram indivíduos do estado do Paraná. Se analisadas as regiões do país, os resultados encontrados diferem dos apresentados por Campos et al. (2012), uma vez que, no presente estudo, percebe-se o destaque da região Sul, seguida pela Sudeste. No estudo citado, sobressaem-se a Sudeste,

seguida pela Centro-Oeste e Sul. Ressalta-se que Campos et al. analisaram trabalhos indexados em bancos de dados e não comunicações de eventos científicos.

Além da diferença de suporte, ou seja, comunicações científicas em congressos versus artigos, a divergência entre os resultados deste estudo e os de Campos et al. (2012) denota, também, o papel fundamental do Sistema Nacional de Pós-Graduação na produção de conhecimento sobre talentos. É sabido que Região Sudeste concentra parcela expressiva das pós-graduações *stricto sensu* do país (CAPES, 2012), bem como é reconhecida a importância da Universidade de Brasília, mais especificamente de um de seus programas de pós-graduação e de algumas pesquisadoras dele, para a área, e isso se faz notar na publicação de artigos.

A apresentação de comunicações científicas sobre desenvolvimento de talentos em congressos, por sua vez, parece estar mais relacionada à presença de programas que têm essa finalidade. Poderia se afirmar que o destaque do Paraná na produção científica analisada neste estudo é decorrente do fato de o evento de 2010 ter sido realizado na capital deste estado. Porém, essa unidade da Federação se destacou, também, em 2008 e aparece, também, em 2006 e 2004. Trata-se de uma hipótese a ser averiguada em outras pesquisas.

Destaca-se que os resultados apresentados devem ser considerados com cautela, uma vez que o presente estudo possui limitações, principalmente por se basear somente em publicações de eventos científicos e, também, por não ter sido possível usar estatística inferencial em todas as análises. Todavia, os resultados alertam para a necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas sobre desenvolvimento de talentos no país e podem contribuir para que se aprofunde o debate sobre o tema no Brasil. Eles têm, também, implicações para os educadores (professores, psicólogos escolares etc.) que atuam em programas para indivíduos com talento, já que salienta a importância do desenvolvimento de talentos e denota a diversidade de estratégias possíveis para tanto. Por fim, este estudo sinaliza a necessidade de que as políticas públicas para educação de pessoas com talento, como, por exemplo, aquelas relacionadas aos NAAH/S (Brasil, 2006), sejam aprimoradas.

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS NO BRASIL

Revisão de Literatura

A educação dos indivíduos com talento no Brasil, desde 1924, caracteriza-se, segundo Delou (2007), pela continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais. De acordo com a autora, o atendimento a esses indivíduos tem seu primeiro registro no ano de 1929, com a previsão do atendimento educacional dos ‘super-normaes’ pela Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Ela destaca que, no entanto, devido à falta de políticas públicas que acompanhassem essa iniciativa, não houve, de fato, garantia de atendimento.

Na década de 1930 surgem as primeiras publicações brasileiras da área de talentos, de Leoni Kaseff e Estevão Pinto. Nessas obras, já eram evidentes críticas com relação às atividades escolares voltadas para os alunos com talentos, principalmente pela facilidade delas, o que gerava indisciplina. (Delou citado por Delou, 2007).

Em 1929, chegou ao país a psicóloga Helena Antipoff, assumindo a função de professora na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, que era voltada para a formação de educadores, com novos métodos educativos. Nessa instituição a psicóloga encontrou um ambiente adequado para a pesquisa, buscando recriar a integração entre teoria e prática, que havia vivenciado em outros países. Dentre suas tarefas estava a de assessorar a aplicação de testes de inteligência, o que visava atender a legislação no que diz respeito à criação de classes homogêneas e especiais, por nível intelectual. (Campos, 2003).

De acordo com Campos (2003), Helena Antipoff adota uma perspectiva diferente da inatista com relação à inteligência, pois propunha uma interpretação das bases socioculturais. Com isso, ela estabeleceu correlações entre o meio e o desenvolvimento mental e recomendou às escolas programas que visavam à equalização das oportunidades para as crianças que não ‘iam bem’ nos testes. Nessa época, ela introduziu no país o termo excepcional, para se referir às crianças que se afastavam da zona de normalidade.

Em 1932, foi fundada, por iniciativa de Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, que tinha como objetivo promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras (Campos, 2003). De acordo com Delou (2007), em 1938 foram identificadas crianças ‘super-normaes’ por essa instituição, o que fez surgir novos clientes, as

crianças ‘bem-dotadas’. Com isso, esses indivíduos começam a ser atendidos pela instituição, sendo, segundo Delou (2007), os primórdios do atendimento especializado para os estudantes com talento. A partir de 1940, essa instituição instalou a Escola da Fazenda Rosário, no interior de Minas Gerais, que atendia, dentre outros, esses alunos (Campos, 2003).

De acordo com Campos (2003, p. 226), nos últimos anos de vida, Helena Antipoff “desenvolveu uma preocupação especial para com a descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados”, o que desencadeou a criação da Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações, em 1972, que realizava atividades de desenvolvimento da criatividade e do talento, nos finais de semana, em regime de internato ou semi-internato.

É possível perceber as contribuições de Helena Antipoff para o campo do talento, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. A partir daí ocorreram reformulações nas leis, como descrito no capítulo anterior. Especificamente com relação ao atendimento dessa população, ocorrem expansões, a partir da década de 1960, principalmente pelo “papel que as instituições especializadas passaram a exercer nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil” (Delou, 2007, p. 28). Segundo Delou (2007), a partir de 1971, são registradas iniciativas públicas e privadas voltadas para o atendimento escolar dos alunos com talento, em diversos estados. A partir desse ano, cresceu, também, a influência de organizações não governamentais sobre as decisões governamentais. Além disso, diversos profissionais da educação e da área do trabalho e empresários também contribuíram para o crescimento do campo de talento.

Reitera-se que, para Feldhusen (1998a), o ‘talento’ resulta de um complexo de aptidões, habilidades e características pessoais que são influenciadas pela genética e determinadas pelo ambiente, sendo esse ‘resultado’ valorizado pela sociedade. O autor destaca a importância do contexto para a concretização dos talentos ao frisar que o ‘talento’ emerge de capacidades que são promovidas ao longo do desenvolvimento do indivíduo pela cultura e circunstâncias da vida deste. Do mesmo modo, reitera-se que, de acordo com Treffinger e Feldhusen (1996), o desenvolvimento do talento deve ter como finalidade o atendimento, de forma adequada e flexível, das necessidades dos estudantes que já apresentaram níveis elevados de realizações nas áreas de talentos específicos; e o início de atividades educativas voltadas para a busca e cultivo dos talentos dos alunos.

Menciona-se, novamente, que não foram encontrados estudos brasileiros que analisassem em conjunto as estratégias adotadas para desenvolver talentos. No entanto, destaca-se os estudos realizados por Teixeira e Oliveira (2010), Cianca et al. (2010), os quais analisam a produção científica sobre talentos em geral, e, especialmente, os de Anjos (2011) e

Campos et al. (2012), que analisam a produção científica de programas de atendimento a alunos com talento.

Teixeira e Oliveira (2010) ao buscar teses e dissertações sobre talentos, no período de 1996 a 2006, encontraram 22 estudos. Por meio de uma análise de conteúdo identificaram, dentre seis categorias, duas diretamente relacionadas ao desenvolvimento de talentos - Processos de Atendimento (35%) e Processos de Ensino Aprendizagem (10%).

Cianca et al. (2010) identificaram e analisaram a produção científica sobre talentos em 22 periódicos nacionais, no período de 1997 a 2010. Em contato com os textos, as autoras encontraram nove estudos (0,14%) específicos sobre talentos, sendo seis relacionados, de alguma forma, ao tema desenvolvimento de talentos.

Anjos (2011) analisou a produção científica de programas de pós-graduação na área Educação Especial, no período de 1987 a 2009. Ao consultar o Banco de Teses da CAPES e Bibliotecas Digitais de instituições que possuíam linhas de pesquisa nessa área, foram encontrados, inicialmente, 74 estudos com as palavras-chave superdotação, altas habilidades e talento. Ao categorizar os estudos, foram identificados 12 (16,2%) relacionados ao atendimento a indivíduos com talento.

Com o objetivo de analisar a produção científica sobre programas de atendimento a alunos com talento em bases de dados nacionais, Campos et al. (2012) encontraram 47 estudos relacionados a programas de identificação e desenvolvimento de talentos. As autoras verificaram uma ampliação dessa temática ao longo dos anos; o predomínio de estudos na região Sudeste (40,43%); e que das 47 publicações, 30 relacionam-se ao tema analisado pelo presente estudo.

Miranda et al. (2012) descrevem e comparam a produção científica sobre talentos em Portugal e no Brasil, no período de 2000 a 2012. Foram analisadas as produções disponíveis integralmente em bases de dados abertas e que tinham como palavras-chave sobredotado(a), sobredotação sobredotadas(os), altas habilidades, superdotação, talentosos, bem dotados. Os autores analisaram as variáveis tipo de documento, ano de publicação e a temática do estudo. Foram identificados 157 'produtos' de Portugal e 199 do Brasil. Desses, 27 (17,2%) se referem à temática medidas educativas e programas de intervenção, ou seja, desenvolvimento de talentos, no caso de Portugal; e 35 (17,6%) do Brasil. Ao comparar, de modo geral, a produção dos dois países, os autores sinalizam que, em Portugal, houve um decréscimo nos últimos anos e que no Brasil houve um aumento da produção científica nessa área.

Ao analisar a produção científica sobre desenvolvimento de talentos, os dois primeiros estudos que compõem a presente dissertação revelaram que, internacionalmente

(30,4%) e no Brasil (29,6%), o Ensino Fundamental é o nível de ensino mais estudado. Com relação ao nível econômico investigado, nos dois estudos foi possível perceber que mais de 90% das investigações não fazem essa especificação. Dentre as que fazem essa menção, o nível econômico Baixo é o que mais tende a ocorrer em ambos os contextos. No que se refere à estratégia de desenvolvimento de talentos adotada, observa-se que o Enriquecimento tende a se destacar tanto no levantamento internacional (27,3%), quanto no nacional (73,2%). Quanto ao contexto de desenvolvimento de talentos, no estudo internacional observou-se que a Escola Regular (27,3%) tende a ser o mais estudado. Já no estudo nacional, Sala de Recursos (39,4%) e Programas Específicos (32,4%) foram os contextos mais investigados. Observou-se, também, que dentre os recursos humanos envolvidos com as estratégias de desenvolvimento de talentos, o Professor foi o mais frequente no estudo internacional (62,7%) e no nacional (59,2%). Destaca-se que no estudo sobre as comunicações nacionais, ao analisar a origem da população investigada, observou-se que sobressaíram as que investigaram indivíduos do Paraná.

Objetivos

O objetivo geral do presente estudo foi analisar as estratégias educacionais de desenvolvimento de talentos adotadas no Brasil. Para tanto, planejou-se um estudo que, a partir de fontes primárias, caracteriza os processos de desenvolvimento de talentos. Assim, são descritos, especificamente:

- o perfil da população alvo, incluindo nível de ensino, nível econômico, origem etc.;
- os recursos humanos participantes do processo;
- a base teórica sob a qual o processo se pauta;
- as estratégias educacionais usadas para desenvolver talentos; e
- as formas de avaliação dos processos realizados.

Método

O presente estudo pode ser classificado como descritivo e de levantamento. A análise de dados foi predominantemente qualitativa, ainda que tenha se recorrido à estatística descritiva e inferencial.

Participantes

Participaram do presente estudo gestores e educadores que atuavam no desenvolvimento de talentos realizado em SAIT e os alunos participantes desses. Destaca-se que os alunos entrevistados deveriam ter mais de 10 anos de idade para que pudessem entender e responder às questões.

Os SAIT foram detectados a partir do site do ConBraSD e da análise das publicações dos congressos dessa instituição. Assim, os critérios de inclusão na amostra foram: SAIT que apresentaram trabalhos nos eventos do ConBraSD ou que estavam listados no site dessa instituição. Houve dois critérios de exclusão: não participaram do estudo os SAIT que não tivessem estudantes na infância ou adolescência como população alvo. Assim, foram excluídos, por exemplo, trabalhos que são voltados somente para adultos; também não foram incluídos os NAAH/S, uma vez que um estudo específico sobre esse serviço estaria em andamento (C. M. C. Delou, comunicação pessoal, Abril 2011). Destaca-se que no caso de serviços com mais de uma unidade, como, por exemplo, mais de uma sala de recursos no município, foi entrevistada apenas uma como representante do serviço.

Participaram do estudo 17 SAIT, sendo representados por 17 gestores, 16 educadores e 17 estudantes. Procurou-se entrevistar, ou seja, um gestor, um educador e um estudante por serviço. Contudo, em um serviço de atendimento, o entrevistado exercia tanto o papel de gestor como de educador, não havendo outra pessoa para entrevistar. Com isso, foi realizada apenas a entrevista de gestor, uma vez que grande parte das informações seria igual e por essa ser mais abrangente.

Com relação aos gestores, a média de idade em anos era de 52,8 (DP = 10,6), sendo que o mínimo foi 28 e o máximo foi 68 anos. No que diz respeito ao sexo, 16 (94,1%) eram do sexo feminino e um (5,9%) do masculino. As profissões dos gestores entrevistados eram professor (n = 13; 76,5%), psicólogo (n = 4; 23,5%) e pedagogo (n = 4; 23,5%). Os gestores ocupavam os cargos de coordenação (n = 8; 47%), direção (n = 3; 17,6%), professor-responsável (n = 3; 17,6%), presidência (n = 2; 11,8%) e superintendência (n = 1; 5,9%). A média de tempo no serviço em anos foi de 9,6 (DP = 7,4), sendo que o mínimo foi zero e o máximo foi 26.

Os educadores tinham idade média em anos de 36,6 (DP = 9,8), sendo que a mínima foi 23 e a máxima foi 53 anos. Um educador não quis informar sua idade. No que diz respeito ao sexo dos educadores, 12 (70,6%) eram do sexo feminino e 4 (23,5%) do masculino. Com relação à profissão 10 (62,5%) educadores eram professores, quatro (25%) pedagogos, três

(18,7%) psicólogos e uma (6,2%) graduanda em Psicologia. Os cargos ocupados por eles eram professor ($n = 12$; 75%), coordenador ($n = 3$; 18,7%), psicopedagogo ($n = 3$; 18,7%) e psicólogo ($n = 2$; 12,5%). A média de tempo no serviço em anos foi de 5,1 (DP = 3,8), sendo que o mínimo foi zero e o máximo foi 12.

A média de idade dos estudantes, em anos, foi de 12,3 (DP = 2,5), sendo que o mínimo foi dez e o máximo foi 17 anos. No que diz respeito ao sexo, três (17,6%) estudantes eram do sexo feminino e 14 (82,4%) do masculino. A média de tempo no serviço em anos foi de 3,8 (DP = 3,4), sendo que o mínimo foi zero e o máximo foi 11. Com relação nível de escolaridade, cinco (29,4%) estudantes estavam no primeiro seguimento do Ensino Fundamental, oito (47%) no segundo seguimento do Ensino Fundamental, três (17,6%) no Ensino Médio e um (5,9%) no Ensino Superior. Quanto à cor/raça, nove (52,9%) se consideraram brancos, cinco (29,4%) pardos e três (17,6%) pretos. Com relação à classe econômica e à renda familiar, respeitando o Critério Brasil 2012 (ABEP, 2012), seis (35,3%) estudantes eram da classe B1, cuja renda familiar média é 4418,00 reais; cinco (29,4%) da classe B2, na qual a renda média é de 2565,00 reais; três (17,6%) da classe C2, em que a renda média é de 1024,00 reais; dois (11,8%) da classe C1, com renda média de 1541,00 reais; e um (5,9%) da classe A2 na qual a renda média é de 8418,00 reais.

Materiais

Foram utilizados roteiros para entrevistas semiestruturadas elaboradas pelos pesquisadores (Anexos 1, 2 e 3). Essas englobam as variáveis: características demográficas, para os gestores e os educadores, com três questões; características sociodemográficas, para os alunos, com 23 perguntas; características do serviço, com sete questões para os gestores, cinco para os educadores e duas para os alunos; funcionamento do serviço, para os gestores e os educadores, com uma pergunta; identificação, para os gestores, os educadores e os alunos, com quatro questões; desenvolvimento, com 31 perguntas, para os gestores e os educadores e 29 para os alunos; e satisfação, com três questões, para os gestores e educadores e seis para os alunos. Destaca-se que esses roteiros passaram por uma aplicação-piloto em um serviço de atendimento. Também foram adotados termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e foi utilizado um gravador digital para ligações telefônicas.

Procedimento

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo 4). Após essa aprovação e terminados os demais estudos que compõem a presente dissertação, foi realizado um primeiro contato com um serviço para efetuar um estudo piloto. Ressalta-se que esse serviço foi escolhido de forma acidental. Com o consentimento para a realização da pesquisa, foi efetuada a entrevista com o gestor. Essa foi realizada por telefone, em horário previamente agendado.

Solicitou-se, também, ao gestor, que indicasse um educador e um aluno para participarem do estudo. Pediu-se, somente, que eles tivessem telefone, e-mail, disponibilidade e, no caso dos estudantes, mais de dez anos. Foi solicitado, ademais, que o educador atuasse diretamente com as atividades de desenvolvimento de talentos. Assim, a amostra – gestores, educadores e alunos – foi não probabilística.

Em seguida, foi realizado um primeiro contato telefônico com os entrevistados (educador e aluno) para a obtenção do consentimento livre e esclarecido de forma oral. Destaca-se que todos os participantes foram esclarecidos, por telefone, quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa, resguardando-se o direito de escolha da sua participação ou de seu filho(a), no caso de menores. Obtida aceitação oral, os TCLEs tanto dos gestores (Anexo 5) quanto dos educadores (Anexo 6) e estudantes menores de 18 anos (Anexo 7) foram enviados por e-mail, e servindo como assinatura digital o número do RG do entrevistado ou responsável no caso dos estudantes. Ressalta-se que os TCLEs foram elaborados com base na Resolução 196/96 (Brasil, 1996).

Como os instrumentos e o procedimento não apresentaram problemas no estudo piloto, eles foram adotados para os demais SAIT. Destaca-se que as entrevistas foram realizadas, em sua maioria, por telefone, sendo que 11 participantes (oito gestores e três educadores) solicitaram que os roteiros fossem respondidos por email, sendo esse procedimento aceito.

Quanto aos aspectos éticos, mais especificamente com relação às entrevistas feitas por telefone, foi pedida autorização para que fossem gravadas, todos os participantes concordaram. Ainda nesse sentido, convém mencionar que o presente estudo pode ser classificado como de risco mínimo para os participantes. Assim, se forem considerados os prováveis benefícios da pesquisa, verificar-se-á que os princípios de beneficência e não maleficência são respeitados. Destaca-se, ainda, que os materiais obtidos serão mantidos confidencialmente durante o prazo legal. Após este prazo, serão destruídos.

O presente estudo possui características essencialmente qualitativas. Com isso, para a análise dos dados foi utilizada análise de conteúdo. Quanto à análise de conteúdo das

estratégias de desenvolvimento de talentos, há que se esclarecer que foram adotadas as categorias pré-definidas, seguindo a proposta do primeiro estudo desta dissertação. No entanto, também foi empregada estatística descritiva e, quando possível, foram realizados testes não paramétricos de qui-quadrado e Kruskal Wallis, adotando um nível de significância de 0,05.

Resultados

Ao buscar no site do ConBraSD, foram identificados 28 SAIT, sendo que, nas publicações dos eventos desse Conselho, apareceram mais 34, perfazendo um total de 62 serviços potencialmente elegíveis. Como onze deles constavam tanto nas publicações quanto no site, sete não puderam ser identificados, um apareceu com quatro nomes diferentes, um apareceu com três nomes diferentes, um possuía duas sedes e um foi excluído pelo fato de a autora estar vinculada a ele. Assim, tinha-se preliminarmente 37 SAIT.

Ao contatar esses serviços ou, pelo menos, tentar contatá-los, verificou-se que oito (21,6%) não realizam atividades de desenvolvimento de talentos e três (8,1%) não existem mais. Assim, de fato, são 26 SAIT que realizam atividades de desenvolvimento. Dentre esses, cinco (19,2%) não puderam ser contatados, dois (7,7%) não deram resposta em tempo hábil, um (3,8%) não concordou com a participação no estudo e em um (3,8%) município foram identificadas duas salas de recursos, sendo considerada apenas uma. Portanto, 17 (65,4%) deles compuseram a amostra aqui estudada. Sendo cinco salas de recursos (29,4%) e 12 (70,6%) programas específicos, todos aqui denominados SAIT.

Na Tabela 30 são descritas algumas características dos SAIT analisados. Destacaram-se os Privados Sem Fins Lucrativos, representando 35,3% (n = 6) dos serviços analisados. Ao classificá-los apenas como públicos ou privados, verifica-se que nove (52,9%) são privados.

Tabela 30

Natureza e UF dos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Caracterização dos SAIT ^a	Gestores	
Natureza dos SAIT	n	%
Privado Sem Fins Lucrativos	6	35,3
Privado Com Fins Lucrativos	3	17,6

Caracterização dos SAIT ^a	Gestores	
Público Estadual	3	17,6
Público Municipal	3	17,6
Público Federal	2	11,8
UF dos SAIT		
Rio de Janeiro	6	35,3
Paraná	3	17,6
Rio Grande do Sul	2	11,8
Distrito Federal	1	5,9
Espírito Santo	1	5,9
Goiás	1	5,9
Minas Gerais	1	5,9
Pernambuco	1	5,9
São Paulo	1	5,9

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores entrevistados.

Quanto à UF dos SAIT, o estado do Rio de Janeiro se destaca com seis (35,3%) serviços. Ao considerar as regiões da Federação, observa-se que a Sudeste (n = 9; 52,9%) tende a se sobressair, seguida da Sul com cinco (29,4%) serviços.

O perfil da população atendida e o número de atendidos pelos SAIT analisados são descritos na Tabela 31. Destaca-se que essas informações foram coletadas com os gestores. A média de atendidos pelos serviços é de 78,5 (DP = 89,1), sendo que o mínimo foi oito e o máximo foi 359.

É possível perceber que mais comum é ter SAIT voltados para o Ensino Fundamental e Médio (n = 8; 47%). Não obstante, os estudantes do Ensino Fundamental constituem o subgrupo de discentes mais atendido quando se trata do desenvolvimento de talentos, uma vez que todas as instituições atendem indivíduos desse nível de ensino.

Tabela 31

Características da população atendida pelos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Número de Indivíduos Atendidos	$\bar{X} = 78,5$	$DP = 89,1$
Nível de Ensino ^a		
Ensino Infantil ao Ensino Médio	n = 3	17,6%
Ensino Infantil e Ensino Fundamental	n = 1	5,9%
Ensino Fundamental	n = 4	23,5%
Segundo Seguimento do Ensino Fundamental	n = 1	5,9%
Ensino Fundamental e Ensino Médio	n = 8	47,0%
Nível Econômico ^a		
Baixo	n = 3	17,6%
Baixo e Médio	n = 4	23,5%
Médio	n = 3	17,6%
Todos	n = 7	41,2%
Origem Escolar ^a		
Escola Pública	n = 6	35,3%
Escola Privada	n = 3	17,6%
Escola Pública e Escola Privada	n = 8	47,0%

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores entrevistados.

Os SAIT tendem a atender indivíduos do nível econômico Baixo, pois somente três (17,6%) deles atendem exclusivamente pessoas oriundas da classe média. Isoladamente, destacam-se os serviços que não possuem restrições referentes ao nível econômico (Todos – n = 7; 41,2%).

Evidentemente, a origem dos indivíduos atendidos tende a ser a escola pública, já que 14 (82,3%) serviços atendem alunos dessa origem. Somente três (17,6%) atendem exclusivamente pessoas de Escola Privada.

A Tabela 32 caracteriza os profissionais e colaboradores dos SAIT quanto às funções, à seleção, à preparação prévia e à formação continuada. Gestores (n = 13; 76,5%), Educadores (n = 12; 75%) e Estudantes (n = 15; 88,2%) tendem a mencionar mais

frequentemente o Professor. Apesar de serem mencionados pelos dois primeiros grupos, alguns profissionais (Psicólogo etc.) não foram lembrados pelos Estudantes.

Com relação ao processo seletivo dos profissionais, percebe-se uma discrepância entre as informações dos gestores e dos educadores. De acordo com os gestores, a Seleção Formal (n = 8; 47,0%) tende a ser o processo seletivo mais utilizado pelos SAIT. Já os educadores, relatam que foram selecionados, principalmente, por meio de Seleção Informal (n = 9; 56,2%).

Tabela 32

Características dos recursos humanos dos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

	Gestores		Educadores		Estudantes	
	n	%	n	%	n	%
Profissionais e Colaboradores^{ab}						
Professor	13	76,5	12	75,0	15	88,2
Profissionais da Área Administrativa	6	35,3	9	56,2	11	64,7
Psicólogos	8	47,0	9	56,2	5	29,5
Estagiário ou Graduando Voluntário	6	35,3	5	31,2	4	23,5
Pedagogos	7	41,2	6	37,5	-	-
Outros Profissionais de Saúde	3	17,6	2	12,5	-	-
Especialista Convidado	2	11,8	3	18,7	1	5,9
Assistente Social	2	11,8	1	6,2	-	-
Recreador	1	5,9	-	-	-	-
Processo Seletivo dos Profissionais^{ab}						
Seleção Formal	8	47,0	4	25,0	-	-
Seleção Informal	7	41,2	9	56,2	-	-
Seleção Formal e Seleção Informal	2	11,8	3	18,7	-	-
Preparação Prévia dos Profissionais^{ab}						
Sim	9	52,9	5	31,2	-	-
Não	2	11,8	3	18,7	-	-
Não, há Preparação em Serviço	3	17,6	3	18,7	-	-
Não, há Preparação Anterior ao Ingresso	3	17,6	5	31,2	-	-

	Gestores		Educadores		Estudantes	
	n	%	n	%	n	%
Tipo de Preparação Prévia						
Preparação Informal	8	88,9	4	80,0	-	-
Preparação Formal	1	11,1	1	20,0	-	-
Formação Continuada dos Profissionais^{ab}						
Sim	11	64,7	10	62,5	-	-
Não	6	35,3	6	37,5	-	-
Tipo de Formação Continuada						
Estudos	4	36,4	5	50,0	-	-
Cursos	4	36,4	3	30,0	-	-
Participação em Eventos	4	36,4	3	30,0	-	-
Supervisão	4	36,4	2	20,0	-	-
Reunião	3	27,3	3	30,0	-	-

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores e estudantes entrevistados.

^bN = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

No que se refere à preparação prévia dos profissionais, também há discrepância entre os relatos dos gestores e dos educadores. Os gestores tendem a mencionar que há uma preparação prévia dos profissionais (n = 9; 52,9%) para trabalhar nos SAIT. De acordo com cinco (31,2%) educadores entrevistados, eles já tinham preparação anterior ao ingresso no SAIT e três (18,7%) relatam ter recebido preparação em serviço. Dessa forma, percebe-se que, de modo geral, os profissionais tendem a ter preparação para trabalhar com alunos com talento, seja ela realizada pelo SAIT ou anterior ao ingresso nesse serviço. Os SAIT que relatam realizar preparação prévia tendem a promover preparações informais (gestores – n= 8; 88,9%; educadores – n = 4; 80,0%). Destaca-se que essas preparações informais abrangem vivências, orientações, supervisões, estudos e reuniões.

De acordo com os gestores (n = 11; 64,7%) e os educadores (n = 10; 62,5%), os SAIT realizam Formação Continuada dos profissionais. Esta ocorre por meio de estudos, cursos, participação em eventos, supervisão e reunião.

Na Tabela 33 são apresentadas as Bases Teóricas dos SAIT. É possível observar que tanto gestores (n = 16; 94,1%) quanto educadores (n = 15; 93,8%) relatam que o serviço se pauta em alguma Base Teórica. No que se refere às Específicas para Talento, destaca-se a proposta de Joseph Renzulli (n = 9; 56,2%), sendo que, de acordo com os gestores, Howard

Gardner (n = 9; 56,2%) também merece destaque. Com relação às bases teóricas Não Específicas para Talento, Yves de La Taille é o teórico mais mencionado, tanto por gestores (n = 3; 18,7%) quanto por educadores (n = 3; 20,0%).

Tabela 33

Base teórica dos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Base Teórica	Gestores		Educadores	
	n	%	n	%
Sim ^{ab}	16	94,1	15	93,8
Não Especificada ^{ab}	1	5,9	1	6,2
Fundamentação Teórica				
Específicas para Talento				
Joseph Renzulli	9	56,2	9	60,0
Howard Gardner	9	56,2	6	40,0
Robert Sternberg	3	18,7	3	20,0
Zenita Guenther	2	12,5	3	20,0
Cristina Delou	1	6,2	1	6,7
Christina Cupertino	1	6,2	-	-
Erika Landau	1	6,2	-	-
Maria Clara Gama	1	6,2	-	-
<i>Supporting the Emotional Needs of the Gifteds (SENG)</i>	1	6,2	-	-
Não Específicas para Talento				
Yves de La Taille	3	18,7	3	20,0
Edward de Bono	1	6,2	1	6,7
Laurence Kohlberg	1	6,2	1	6,7
Jean Piaget	1	6,2	1	6,7
Fernando Hernandez	1	6,2	-	-
Saturnino de La Torre	1	6,2	-	-

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores entrevistados.

^bN = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

Foram identificadas 22 estratégias de desenvolvimento de talentos adotadas pelos SAIT (Tabela 34). Ressalta-se que elas não são mutuamente excludentes, pois podem ocorrer concomitantemente e, em alguns casos, possuem imbricações. De acordo com gestores (n = 17; 100,0%), educadores (n = 16; 100,0%) e estudantes (n = 16; 94,1%) a estratégia mais utilizada pelos SAIT para desenvolver talentos é o Enriquecimento. É possível perceber, também, que a utilização de Novas TIC`s como uma ferramenta para desenvolver talentos é bem frequente.

A Frequência com que os estudantes vão ao SAIT é, predominantemente, Semanal, ocorrendo, em alguns casos, duas vezes por semana. Um gestor (5,9%) não soube relatar a frequência e outro (5,9%) relatou que há frequência eventual para alunos de uma etapa específica do serviço.

Com relação à confecção de um plano individual de desenvolvimento para os estudantes que frequentam os SAIT, tanto gestores (n = 10; 58,8%), quanto educadores (n = 11; 68,8%) e alunos (n = 15; 88,2%), em sua maioria, relatam que não há essa prática no serviço.

Tabela 34

Características do Desenvolvimento de Talentos nos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

	Gestores ^a		Educadores ^b		Estudantes ^a	
	n	%	n	%	n	%
Estratégias de Desenvolvimento						
Enriquecimento	17	100,0	16	100,0	16	94,1
Uso de Novas TIC`s	14	82,3	16	100,0	13	76,5
Aconselhamento/Orientação	13	76,5	7	43,7	4	23,5
Projetos Individuais	12	70,6	9	56,2	5	29,5
Ensino Individualizado	9	52,9	10	62,5	2	11,8
Competições	8	47,0	7	43,7	5	29,5
Mentoria/Tutoria	8	47,0	6	37,5	4	23,5
Sala de Recursos	7	41,2	6	37,5	5	29,5
Cursos Especiais	6	35,3	2	12,5	-	-
Monitoria	6	35,3	5	31,2	1	5,9

	Gestores ^a		Educadores ^b		Estudantes ^a	
	n	%	n	%	n	%
Aceleração	5	29,5	4	12,5	6	35,3
Aula em Turno Contrário	4	23,5	4	25,0	5	29,5
Compactação	4	23,5	3	18,7	3	17,6
Agrupamento	3	17,6	4	25,0	2	11,8
Atividade Comunitária	3	17,6	1	6,2	1	5,9
Curso Externo	2	11,8	1	6,2	1	5,9
Programa de Sábado	2	11,8	-	-	1	5,9
Ingresso Precoce	1	5,9	2	12,5	-	-
Escola Especializada	1	5,9	1	6,2	-	-
Estágio	-	-	1	6,2	1	5,9
Intercâmbio	-	-	1	6,2	-	-
Pesquisa	-	-	-	-	1	5,9
Frequência ao Serviço						
Diário	1	5,9	1	6,2	2	11,8
Semanal	14	82,3	14	87,5	14	82,3
Bimestral	-	-	1	6,2	-	-
Semestral	1	5,9	1	6,2	1	5,9
Plano Individual de Desenvolvimento						
Sim	7	41,2	5	31,2	2	11,8
Não	10	58,8	11	68,8	15	88,2
Atividades para os Pais						
Sim	14	82,4	13	81,3	11	64,7
Não	3	17,6	3	18,7	5	29,5
Não sabe	-	-	-	-	1	5,9
Contato com a Escola Regular						
Sim	14	82,4	11	68,7	6	35,3
Não	3	17,6	5	31,2	10	58,8
Não sabe	-	-	-	-	1	5,9

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores entrevistados.

^bN = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

No que se refere às atividades voltadas para os pais, os SAIT tendem a realizá-las. Gestores e educadores relataram-nas mais frequentemente que os estudantes. Foram considerados indicadores desse tipo de atividade as reuniões para pais, os grupos de pais, as palestras, os cursos, a apresentação/exposição dos trabalhos dos alunos etc. Ainda que não tenha sido alvo de uma análise mais detalhada, a frequência dessas atividades tende a ser semestral ou bimestral, segundo os três subgrupos de participantes.

De acordo com os gestores (n = 14; 82,4%) e os educadores (n = 11; 68,7%), os SAIT realizam contato com a escola regular de seus participantes. Já em meio aos estudantes há certo equilíbrio entre os que afirmam e não afirmam que esse contato ocorre. Para computar essa variável, foram considerados tanto o contato formal (p.ex., relatórios e reuniões) quanto o informal (p.ex., telefonemas e emails). Do mesmo modo que ocorreu no caso das atividades para os pais, não foi feita uma tabulação sistemática da frequência dos contatos, mas foi possível perceber que eles são esporádicos.

Com relação à oferta de bolsas de estudo ou algum tipo de ajuda financeira para os participantes dos SAIT, seis (35,3%) gestores e três (18,7%) educadores relatam que os SAIT oferecem esse tipo de ajuda. Para os alunos, questionou-se se eles recebiam esse tipo de suporte, sendo que somente um (5,9%) afirmou receber. Destaca-se que foram mencionados como ajuda financeira principalmente a concessão de vale transporte e o não pagamento de cursos externos.

Para avaliação das estratégias de desenvolvimento de talentos (Tabela 35), foi empregada uma escala do tipo Likert, cada qual com cinco alternativas de respostas e pontuadas de zero a quatro. As alternativas de resposta eram muito útil (quatro pontos), útil (três pontos), indiferente (dois pontos), inútil (um ponto) e totalmente inútil (zero). Observaram-se diferenças significativas entre as avaliações de Sala de Recursos, Uso de Novas TIC's e Ensino Individualizado. Os gestores e os educadores tendem a avaliá-las de forma mais positiva.

Tabela 35

Avaliação das Estratégias de Desenvolvimento de Talentos dos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Estratégias de Desenvolvimento	Gestores		Educadores		Estudantes		χ_o^2 ^a
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP	
Mentoria/Tutoria	4,0	0	4,0	0	3,7	0,5	3,50
Sala de Recursos	4,0	0	4,0	0	3,4	0,5	8,84*
Escola Especializada	4,0	0	4,0	0	-	-	-
Ingresso Precoce	4,0	0	4,0	0	-	-	-
Cursos Especiais ^b	4,0	0	3,5	0,7	-	-	3,00
Programa de Sábado	4,0	0	-	-	4,0	0	-
Enriquecimento	3,9	0,3	4,0	0	3,8	0,4	3,68
Projetos Individuais	3,8	0,4	3,9	0,3	3,5	0,6	2,67
Uso de novas TIC`s	3,8	0,4	3,9	0,3	3,2	0,7	12,47*
Ensino Individualizado	3,8	0,4	3,9	0,3	3,0	0	7,11*
Aconselhamento/Orientação	3,8	0,4	3,8	0,4	3,5	0,6	2,19
Monitoria	3,7	0,5	4,0	0	4,0	0	2,20
Agrupamento	3,7	0,6	4,0	0	3,5	0,7	2,00
Competições	3,7	0,5	4,0	0	3,2	0,8	5,62
Aceleração	3,5	0,8	3,5	0,6	4,0	0	2,16
Atividade Comunitária	3,3	0,6	4,0	0	3,0	0	1,78
Compactação	3,2	0,5	4,0	0	3,3	0,6	3,90
Estágio	-	-	4,0	0	-	-	-
Intercâmbio	-	-	4,0	0	-	-	-

^agl = 2. ^bgl = 1.

* $p < 0,05$.

Na Tabela 36 são apresentadas as avaliações realizadas pelos SAIT. Observa-se que tanto gestores (n = 12; 70,6%) quanto educadores (n = 12; 75,0%) relatam que há avaliação do SAIT como um todo, sendo essa avaliação, em sua maioria, Formal (n = 7; 58,3%). Com relação à Avaliação das Atividades Realizadas, gestores (n = 17; 100,0%) e educadores (n

=16; 100,0%) afirmaram que o SAIT realiza esse tipo de avaliação, sendo predominantemente Informal (Gestores – 70,6%; n = 12. Educadores – 62,5%; n = 10).

Tabela 36

Avaliação Realizada pelos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Variáveis	Gestores		Educadores	
	n	%	n	%
Existência de Avaliação do Serviço^{ab}				
Sim	12	70,6	12	75,0
Não	5	29,5	3	18,7
Não Sabe	-		1	6,2
Tipo de Avaliação do Serviço				
Formal	7	58,3	7	58,3
Informal	5	41,7	5	41,7
Tipo de Avaliação das Atividades^{ab}				
Formal	5	29,5	8	50,0
Informal	12	70,6	10	62,5
Não Informado	1	5,9	-	-

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores entrevistados.

^bN = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

São apresentados, na Tabela 37, aspectos relacionados à satisfação com relação aos SAIT. De acordo com todos os gestores e educadores, as atividades oferecidas contribuem para o desenvolvimento dos alunos. Do mesmo modo, todos os estudantes relatam que essas atividades contribuem para o seu desenvolvimento. Ao considerar as atividades apontadas como as “que contribuem mais”, gestores (n = 9; 52,9%) e educadores (n = 9; 56,2%) tendem a mencionar que todas as atividades contribuem. Os estudantes, por sua vez, não especificaram (n = 5; 29,5%) ou mencionaram que todas (n = 4; 23,5%) contribuem para o seu desenvolvimento.

Ao justificar a contribuição das atividades, o Desenvolvimento do Talento Específico (n = 8; 47,0%) dos alunos se destaca entre os gestores. Já os educadores não especificaram (n = 7; 43,7%) a contribuição. Os estudantes, por sua vez, destacam tanto a contribuição para o

Desenvolvimento do Talento Específico como o fato das atividades Complementarem a Escola (n = 5; 29,5%).

Tabela 37

Satisfação em Relação às Atividades oferecidas pelos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Variáveis	Gestores ^a		Educadores ^b		Estudantes ^a	
	n	%	n	%	n	%
Atividades que mais contribuem ^{ab}						
Todas	9	52,9	9	56,2	4	23,5
Enriquecimento	3	17,6	3	18,7	2	11,8
Projetos Individuais	3	17,6	1	6,2	2	11,8
Agrupamento	1	5,9	1	6,2	-	-
Ensino Individualizado	1	5,9	-	-	-	-
Não Especificada	-	-	3	18,7	5	29,5
Mentoria/Tutoria	-	-	1	6,2	1	5,9
Aceleração	-	-	-	-	1	5,9
Aula	-	-	-	-	3	17,6
Justificativas da Contribuição						
Desenvolvimento do Talento Específico	8	47,0	4	25,0	5	29,5
Complementa a Escola	5	29,5	3	18,7	5	29,5
Desenvolvimento Cognitivo	4	23,5	5	31,2	3	17,6
Desenvolvimento Sócioemocional	4	23,5	3	18,7	2	11,8
Desempenho Acadêmico	2	11,8	1	6,2	4	23,5
Não Especificado	2	11,8	7	43,7	-	-

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores e alunos entrevistados.

^bN = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

Educadores (n = 9; 56,2%) e, especialmente, gestores (n = 12; 70,6%) relataram que gostariam de disponibilizar outra(s) atividade(s) nos SAIT (Tabela 38). Os estudantes (n = 10; 58,8%) também afirmaram que gostariam de fazer outra(s) atividade(s). Maior variedade de

atividades foi a principal menção dos gestores (n = 5; 41,7%) enquanto entre os educadores não houve um destaque quanto a essa questão. Para os alunos, seria preciso aumentar as atividades artísticas (n = 6; 60,0%).

Tabela 38

Necessidade de Outras Atividades nos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Variáveis	Gestores		Educadores		Estudantes	
	n	%	n	%	n	%
Outra Atividade^{ab}						
Sim	12	70,6	9	56,2	10	58,8
Não	4	23,5	7	43,7	7	41,2
Não Informado	1	5,9	-	-	-	-
Atividades						
Maior Variedade de Atividades	5	41,7	2	22,2	-	-
Atividades Artísticas	3	25,0	1	11,1	6	60,0
Atividades Acadêmicas	3	25,0	2	22,2	1	10,0
Atividades Psicomotoras	3	25,0	-	-	1	10,0
Enriquecimento	2	16,7	3	33,3	4	40,0
Orientação Vocacional	-	-	1	11,1	-	-
Pesquisa	-	-	1	11,1	-	-

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores e alunos entrevistados.

^bN = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

Ao serem questionados se mudariam algo no serviço (Tabela 39), gestores (n = 14; 82,3%) e educadores (n = 11; 68,7%) tenderam a relatar que mudariam. Já os estudantes (n = 11; 64,7%) estavam mais propensos a não mudança. Ao considerar as alterações mencionadas, de acordo com os gestores (n = 8; 57,1%), os educadores (n = 4; 36,4%) e os estudantes (n = 3; 50,0%), elas seriam, principalmente, no âmbito da Infraestrutura e dos Materiais. É importante mencionar que os estudantes (n = 3; 50,0%) e os educadores (n = 3; 27,3%) destacam, também, a Ampliação das Atividades tanto no que se refere à frequência quanto no que diz respeito à duração.

Tabela 39

Necessidade de Mudanças nos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento

Variáveis	Gestores		Educadores		Estudantes	
	n	%	n	%	n	%
Mudança^{ab}						
Sim	14	82,3	11	68,7	6	35,3
Não	3	17,6	5	31,2	11	64,7
Tipos de Mudanças						
Infraestrutura e Materiais	8	57,1	4	36,4	3	50,0
Recursos Humanos	6	42,8	2	18,2	1	16,7
Recursos Financeiros	1	7,1	1	9,1	-	
Ampliação das Atividades	1	7,1	3	27,3	3	50,0
Mais Tempo	1	7,1	2	18,2	2	33,3
Mais Contato com os Pais	-	-	1	9,1	-	-
Publicações	-	-	1	9,1	-	-
Não Especificado	1		-		-	

^aN = 17; porcentagem baseada no total de gestores e alunos entrevistados.

^bN = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

Discussão

Ainda que se façam notar alguns avanços da produção científica brasileira sobre talentos, de modo geral (Miranda et al., 2012), sobre programas de atendimento a alunos com talento (Campos et al., 2012) e sobre desenvolvimento de talento – primeiro e segundo estudos desta dissertação –, percebe-se que, de fato, ainda são poucos os SAIT no país. Isso fica evidente ao considerar o total de serviços encontrados pelo presente estudo, inclusive se fossem acrescentados os NAAH/S e os trabalhos voltados somente para adultos, que não foram incluídos neste estudo. A quantidade de estudantes com altas habilidades/superdotação, ou seja, com talento, que aparecem no Censo Educacional do País (Inep, 2009), é uma evidência clara disso. Reitera-se que, os 6544 alunos recenseados com essas características não atingem o mínimo previsto por quaisquer concepções da área.

Com relação às características dos SAIT, os resultados denotam a presença de iniciativas governamentais e não governamentais. Instituições públicas e privadas possuem

um envolvimento histórico com a área (Delou, 2007). No entanto, percebe-se que as organizações não governamentais cumprem o papel que seria do estado, ou seja, o de atender às necessidades educacionais desses alunos no ensino regular de forma articulada com a educação especial e o de ofertar atendimento educacional especializado no ensino comum e em outros contextos, como os NAAH/S.

Quanto à UF dos SAIT, o Rio de Janeiro se destaca, o que difere do encontrado no segundo estudo desta dissertação, no qual sobressaíram os estudos que investigaram indivíduos do estado do Paraná. No que se refere às regiões da federação, observa-se que a Sudeste se sobressai, seguida pela Sul, o que converge com os resultados obtidos por Campos et al. (2012), que identificaram o predomínio de estudos da região Sudeste, seguida pela Centro-Oeste e Sul. No segundo estudo desta dissertação, percebe-se a proeminência da região Sul, seguida pela Sudeste. Salienta-se que os estudos citados analisaram produções científicas e comunicações de eventos científicos, o que limita essa análise e as subsequentes. Todavia, eles parecem constituir o único referencial disponível, uma vez que não foram encontrados na literatura estudos que investigaram um conjunto mais amplo de SAIT.

Com relação ao nível de ensino da população atendida, percebe-se que é mais comum ter SAIT voltados para o Ensino Fundamental e Médio. Não obstante, somente o atendimento para estudantes do primeiro nível ocorre em todas as instituições investigadas. Tais resultados estão em consonância com os obtidos no primeiro e no segundo estudo desta dissertação, que identificaram os estudantes do Ensino Fundamental como os mais investigados, quando se trata de estudos sobre desenvolvimento de talentos.

Não se pode deixar de mencionar também que, no caso dos SAIT, o resultado discutido no parágrafo anterior sinaliza prováveis rupturas no processo de atendimento desses alunos, que, ao final do Ensino Fundamental, deixam de participar de serviços que desenvolvam seus talentos. É sabido que, no Brasil, muitas vezes o Ensino Fundamental fica sob responsabilidade dos municípios enquanto o Ensino Médio fica a cargo dos estados e que nem sempre esses sistemas funcionam de modo articulado, gerando prejuízos sociais, principalmente para o discentes.

Os resultados sobre o nível econômico da população atendida sinalizam que os SAIT, sejam eles públicos ou privados, tendem a não serem segmentados no que se refere ao nível econômico, atendendo estudantes de escolas públicas e privadas. Não obstante, é preciso alertar que, apesar do aumento do interesse sobre talentos em populações diversas, as minorias continuam subrepresentadas (Reis & Renzulli, 2010). Reitera-se que esses autores sinalizam, também, que, apesar da aceitação crescente de uma concepção mais ampla de

talento em pesquisas e publicações acadêmicas, ainda é uma meta distante o desdobramento delas em políticas e práticas.

As considerações apresentadas no parágrafo anterior podem estar relacionadas ao resultado encontrado com relação à oferta de bolsas de estudo ou algum tipo de ajuda financeira para os participantes dos SAIT. Observa-se que os SAIT, em sua maioria, não oferecem esse tipo de ajuda. Foram mencionados como ajuda financeira, principalmente, a concessão de vale transporte e o não pagamento de cursos externos. Esse tipo de ajuda parece não ser suficiente para que boa parte das pessoas de baixa renda aproveitem as oportunidades oferecidas para desenvolver seus talentos. Muitas vezes a situação econômica é tão restritiva que eles precisam de um sistema de apoio social mais amplo, incluindo apoio financeiro e, como já acontece em alguns serviços, até mesmo alimentação.

Em consonância com os estudos anteriores, a presente investigação identificou o Professor como o principal recurso humano envolvido em estratégias de desenvolvimento de talentos. Reitera-se que Feldhusen (1996) sinalizava a importância dos professores na identificação e no desenvolvimento de talentos. Esse profissional se torna ainda mais importante se forem consideradas as evidências de que fatores do meio e intervenções afetam a expressão e o desenvolvimento de comportamentos complexos (Horowitz, 2009) e que os potenciais genéticos se desdobram em interação com experiências estimulantes, inclusive as proporcionadas pelos currículos (Feldhusen, 2005). Feldhusen (1998a) afirma que os alunos precisam de professores, currículo e colegas que tenham condições de proporcionar níveis educacionais avançados, fornecendo, assim, desafios educacionais que incentivem e mantenham o seu desenvolvimento, para que permaneçam motivados a desenvolver seus talentos.

Com relação ao processo seletivo dos profissionais que atuam nos SAIT, observa-se uma discrepância entre as informações dos gestores e dos educadores. Enquanto os gestores relatam haver mais seleção formal, os educadores alegam ter sido selecionados, sobretudo, informalmente. Por mais que pareça uma informação trivial, a forma como os profissionais que atuam no desenvolvimento de talentos são selecionados é muito relevante, uma vez que é necessário ter profissionais muito capacitados e motivados para que, de fato, cumpram o que deles se espera. Esses discentes possuem necessidades educacionais especiais e, portanto, precisam de educação especial, que somente será de fato especial se conduzida por profissionais também “especiais”. Esses indivíduos necessitam de professores exigentes, treinadores ou mentores, que irão ajudá-los a aprender a pensar, trabalhar arduamente, manter as tarefas e as horas de prática, e buscar a excelência (Bloom citado por Feldhusen, 1986).

No que se refere à preparação prévia dos profissionais, apesar de haver discrepância entre os relatos dos gestores e dos educadores, percebe-se que, de modo geral, os profissionais tendem a ter preparação para trabalhar com alunos com talento, seja ela realizada pelos SAIT ou anterior ao ingresso nesse serviço. Os tipos de preparação prévia relatados por esses serviços tendem a ser informais. Isso é preocupante, pois Moon et al. (2009), por exemplo, alertam que o Modelo dos Três Estágios de Purdue deve ser implementado por professores habilitados para a educação de alunos com talento, já que esse modelo propõe diferenciação curricular para esses estudantes. De acordo com os autores, a aplicação efetiva do modelo requer docentes que entendam as necessidades e características desses alunos, com isso, se especializados, esses profissionais serão capazes de conceber e ensinar atividades baseadas nesse modelo. Ademais, como as atividades não são pré-estabelecidas, já que são centradas no aluno, eles precisam ser capazes tanto de desenvolver o currículo como de ensiná-lo (Moon et al., 2009).

Maia-Pinto e Fleith (2004), ao avaliar as práticas educacionais de um programa para alunos com talento, identificaram que os professores têm um conceito relativamente bem formado sobre talento, no entanto, eles possuem um conhecimento limitado a respeito do modelo adotado pelo serviço. Com isso, as autoras alertam que não são as melhores alternativas os treinamentos em forma de palestras e aulas expositivas, como vem ocorrendo. Elas sugerem que seja realizado acompanhamento, supervisão e avaliação sistemática e contínua das práticas realizadas pelos professores. Os resultados encontrados no presente estudo sobre a formação continuada dos profissionais dos SAIT indicam que são realizados estudos, cursos, participação em eventos, supervisão e reunião com esse intuito. Tal resultado pode sugerir uma possível mudança com relação à preparação dos profissionais que atuam, atualmente, no desenvolvimento de talentos. Destaca-se que o estudo mencionado analisou apenas um serviço, o que recomenda cautela com relação a comparações entre os estudos.

No que diz respeito às Bases Teóricas nas quais os SAIT se pautam, observa-se que as propostas de Joseph Renzulli e Howard Gardner são as mais citadas quando se trata especificamente da área de talento. É sabido que o primeiro autor é bastante reconhecido no país e que sua teoria exerce forte influência na área, inclusive no que diz respeito às políticas estabelecidas pelo MEC. Além da influência conceitual, advinda do Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1978), e nos processos de identificação, decorrente do Modelo das Portas Giratórias (Renzulli & Reis, 1997), o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli & Reis, 1997) – uma proposta de desenvolvimento de talentos – também tem influenciado significativamente a

área no Brasil. Em síntese, ele propõe que se ofertem três tipos e níveis diferentes de enriquecimento aos alunos, conhecidos como enriquecimento do tipo I, II e III.

Howard Gardner é um teórico conhecido por pesquisar o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994). Essa perspectiva tem sido usada para fundamentar a necessidade de que a identificação e o desenvolvimento de talentos transcenda a concepção de inteligência tradicional, focada nos aspectos lógicos e formais e passe a considerar um espectro mais amplo de possibilidades, como, por exemplo, as inteligências musical e cinestésica.

Já com relação às bases teóricas não específicas da área, o teórico mais mencionado foi Yves de La Taille. Ele é especialista em desenvolvimento moral (La Taille, 2007) e tem servido como base para trabalhos nesse âmbito. Ao que parece, essas iniciativas são motivadas pela necessidade de realização de atividades voltadas, também, para o desenvolvimento global dos estudantes com talentos, não ficando apenas a tarefa de desenvolver os talentos específicos.

A análise da produção científica internacional – Capítulo 2 – identificou 24 estratégias de desenvolvimento de talentos. Já no estudo sobre a produção nacional, foram identificadas 15 estratégias. Na presente investigação, foram identificadas 22 estratégias adotadas pelos SAIT. Foram identificadas, no total, 27 estratégias distintas. Há que se reiterar que as estratégias não são mutuamente excludentes, pois podem ocorrer concomitantemente e, em alguns casos, possuem imbricações.

De modo geral, a estratégia usada para desenvolver talentos que mais se destacou foi Enriquecimento. O que também foi identificado nos estudos anteriores – Capítulos 1 e 2. Hong et al. (2006) sinalizam a importância dessa estratégia, uma vez que ela permite a investigação de assuntos do interesse dos estudantes e com uma profundidade maior do que poderiam com o currículo regular. É importante destacar, novamente, que um dos objetivos do desenvolvimento do talento é responder, de forma adequada e flexível, às necessidades dos alunos com talento (Treffinger & Feldhusen, 1996).

Percebe-se, também, o destaque da utilização de Novas TIC's como uma ferramenta para desenvolver talentos. Ressalta-se que os estudantes não avaliam tão bem o uso dessa estratégia. Talvez pelo fato do uso do computador e de outras TIC's estar banalizado e não ser realizado com objetivos bem delineados. Não basta apenas usá-los; eles devem ser vistos como ferramentas para atingir o propósito de desenvolver os talentos dos alunos. Para tanto, é preciso ousar e usar essas ferramentas de forma criativa e fundamentada para que, de fato, esse propósito seja alcançado.

A avaliação de gestores e educadores não é mais positiva que a dos estudantes somente no caso das Novas TIC's. Isso ocorre também para outras estratégias. Porém, mesmo a avaliação discente tende a ser positiva. Portanto, ao que parece, os alunos podem estar sendo mais exigentes e/ou incluindo outros aspectos situacionais em sua avaliação, enquanto os outros participantes consideram as características gerais das estratégias, considerando benefícios de médio e longo prazos que não são tangíveis para os discentes. Não obstante, recomenda-se que os estudantes sejam envolvidos diretamente no processo de avaliação das modalidades adotadas para desenvolver talentos, já que, de fato, os “maiores interessados” são eles.

No contexto internacional o desenvolvimento de talentos ocorre mais frequentemente na escola regular, já no contexto nacional ele tende a ser isolado da escola, ou seja, em sala de recursos e programas específicos, o que dificulta a efetividade da educação especial. Além disso, e decorrente disso, a pequena frequência – uma vez por semana – parece não ser suficiente para que de fato os talentos sejam desenvolvidos. Há que se retomar que, as políticas públicas brasileiras sobre educação estabelecem que os discentes com talentos devem frequentar o ensino regular e que suas necessidades educacionais especiais devem ser atendidas de forma articulada com a educação especial (MEC, 2008). Assim, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado, também, no ensino comum e não somente em outros contextos, como tem ocorrido.

Acerca do contato dos SAIT com a escola regular, gestores e educadores relatam que são realizados contatos. Já entre os estudantes há certo equilíbrio entre os que afirmam e não afirmam que ele ocorre. No que se refere à frequência, foi possível perceber que eles ocorrem esporadicamente. Maia-Pinto e Fleith (2004) identificaram uma falta de contato entre o serviço analisado e os professores da sala de aula regular. Elas sugerem que os profissionais da escola regular participem de grupos de discussão e reuniões sobre as atividades desenvolvidas no serviço.

Soma-se às limitações analisadas nos dois parágrafos anteriores o fato de a maioria dos SAIT não possuírem um Plano Individual de Desenvolvimento para as crianças e adolescentes atendidos. Reitera-se que Feldhusen (1996) salienta que a formação orientada para o talento deve considerar que todos os alunos merecem oportunidades de aprendizagem em um nível e ritmo apropriados para seu desenvolvimento e talento atuais. Sem um plano individual é um tanto quanto difícil, senão impossível, realizar isso.

No que se refere às atividades voltadas para os pais, os SAIT tendem a realizá-las. Esse resultado é, inicialmente, abonador, porque os pais são fundamentais para o

desenvolvimento de talentos (Feldhusen, 1998a). Fleith (2005) destaca a necessidade de envolver a família na etapa de desenvolvimento dos talentos. De acordo com a autora, os pais nem sempre sabem exatamente o papel que devem desempenhar para estimular o talento de seu filho. Contudo, no presente estudo, ao examinar o que é ofertado aos pais, percebe-se que ainda é necessário aperfeiçoar os serviços nesse âmbito, já que as atividades são bastante tradicionais, especialmente reuniões, que pouco promovem o engajamento parental nas atividades educacionais. Segundo Feldhusen (1998a), os pais podem contribuir ajudando na definição de metas relacionadas ao talento dos filhos. Outra contribuição está relacionada à obtenção de recursos e experiências necessárias para reforçar o talento e para construir a autoeficácia da prole (Feldhusen, 1996).

A respeito das avaliações realizadas pelos SAIT, observa-se que há avaliação do serviço como um todo, sendo essa avaliação, em sua maioria, formal. Há, também, avaliação das atividades realizadas pelos SAIT, no entanto, essa é, predominantemente, informal. Reitera-se que Maia-Pinto e Fleith (2004) sugerem que haja avaliação sistemática e contínua das práticas realizadas pelos professores, isto é, avaliação formal. Avaliar é um componente fundamental de modelos de desenvolvimento de talentos reconhecidos como adequados pela literatura da área, como o Modelo dos Três Estágios de Purdue. De acordo com Moon et al. (2009), as metas nesse caso são claras e defensáveis, o que garante um programa de qualidade, pois ele pode ser facilmente avaliado através do cumprimento ou não dos objetivos propostos. Esse modelo inclui três estágios sequenciais que são utilizados para o desenvolvimento de unidades temáticas de ensino. Dentre as características dele está avaliação das atividades de cada estágio.

De modo geral, Educadores, Gestores e Estudantes avaliam positivamente a contribuição das atividades dos SAIT para o desenvolvimento de talentos. Corroborar-se, desse modo, Virgolim e Gubbins (citado por Maia-Pinto & Fleith, 2004) e Maia-Pinto e Fleith (2004) que também identificaram uma percepção positiva dos alunos sobre as atividades desenvolvidas nos programas para estudantes com talento que analisaram.

A principal justificativa de Gestores e Estudantes para essa avaliação positiva foi a capacidade de as atividades desenvolverem talentos específicos. Sendo que os últimos destacaram, também, o fato das atividades complementarem a escola. Virgolim e Gubbins (citado por Maia-Pinto & Fleith, 2004) identificaram que, segundo os estudantes do programa analisado, aquele espaço proporcionava aprendizagens mais profundas acerca dos tópicos no qual se interessam.

Educadores, Gestores e Estudantes, de modo geral, relatam que gostariam que os SAIT disponibilizassem outras atividades para os participantes. Dentre os acréscimos sugeridos, os gestores citam a oferta de uma variedade maior de atividades e os alunos destacam que gostariam que houvesse mais atividades artísticas. Tais anseios parecem estar relacionados ao atendimento das áreas específicas de talento e/ou de interesse de todos os alunos, que, ao que parece, não estão sendo efetivamente atendidos.

Quanto às mudanças nos SAIT, gestores e educadores relatam que gostariam que elas ocorressem. Já os estudantes estavam mais propensos a não mudança, o que corrobora, novamente, Virgolim e Gubbins (citado por Maia-Pinto & Fleith, 2004) e Maia-Pinto e Fleith (2004), que identificaram uma percepção positiva dos alunos sobre as atividades dos programas que participavam. No caso dos outros participantes, é salutar a expectativa por mudanças, especialmente quando elas são para aprimorar a qualidade do serviço e acompanhadas de ações concretas que as efetivem de fato.

A principal modificação desejada é no âmbito da infraestrutura e dos materiais. Os estudantes e os educadores, por sua vez, destacam, também, a necessidade de ampliação das atividades, tanto no que se refere à frequência quanto no diz respeito à duração. Mais uma vez, percebe-se que as sugestões mencionadas se relacionam com o efetivo atendimento das necessidades específicas dos talentos dos alunos, como mencionado no parágrafo anterior. Elas sinalizam, ademais, que o país investe poucos recursos no desenvolvimento de seus talentos, fazendo com que não poucos SAIT funcionem próximos da precariedade.

Destaca-se que os resultados apresentados devem ser considerados com cautela, já que o presente estudo possui algumas limitações, sendo que uma delas se refere à seleção dos SAIT analisados. Apesar da opção por identificá-los na lista de atendimentos cadastrados no site do ConBraSD e nos anais dos eventos realizados pelo conselho ter se mostrado a mais adequada para os objetivos do estudo, sabe-se que podem existir outros atendimentos especializados que não estão cadastrados no Conselho e/ou que não participaram dos eventos analisados. Outra restrição se refere ao número de entrevistados. A escolha por entrevistar o gestor, um educador e um aluno também se mostrou adequada para a obtenção de um panorama geral dos SAIT, principalmente no que se refere às práticas de desenvolvimento de talentos adotadas. No entanto, entrevistar esse número restrito de participantes pode ser considerado uma limitação, uma vez que os resultados obtidos representam a visão e experiência de cada um deles e não necessariamente da instituição como um todo. Mais uma circunscrição foi a realização das entrevistas por telefone. Apesar de não haver outra forma mais confiável e, principalmente, viável para realizá-las, sabe-se que essa estratégia limitou as

informações dadas pelos entrevistados. Desse modo, há restrições na validade interna e externa desta investigação.

Apesar das limitações mencionadas, os resultados obtidos com este estudo podem contribuir para o debate sobre o desenvolvimento de talentos no Brasil, já que a produção científica a respeito dos SAIT do país é bastante reduzida. Além disso, ao apresentar e analisar criticamente o panorama geral da área de desenvolvimento de talentos, esta investigação contribui, também, com subsídios que podem tanto inspirar e fundamentar a criação de novos serviços quanto servir para o aprimoramento dos programas já existentes. Ademais, os diversos profissionais que atuam na área podem se beneficiar com a diversidade de estratégias de desenvolvimento de talentos apresentada. Assim como o estudo anterior, este sinaliza, também, a necessidade de que as políticas públicas para educação de indivíduos com talento sejam aprimoradas.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se reiterar que, para os defensores dos modelos desenvolvimentais, os genes e o ambiente, em conjunto, criam, além da capacidade em si, fatores psicológicos que fomentam o desenvolvimento de talentos ao longo do tempo (Dweck, 2009). Há boas evidências de que fatores do meio e intervenções afetam a expressão e o desenvolvimento de comportamentos complexos (Horowitz, 2009). Os potenciais genéticos se desdobram em interação com experiências estimulantes estruturadas pela família, escola e currículos (Feldhusen, 2005). O talento é, conseqüentemente, um complexo que emerge de capacidades que são aprendidas e facilitadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, abrangendo, também, uma concepção de autorrealização que vê como possível o alto nível de realização criativa ou produtiva, e motivação para aprender e realizar (Feldhusen, 1986, 1998a).

A capacidade geral na infância evolui rumo a um talento especial na adolescência (Feldhusen, 1986). Com as diversas experiências que os ambientes propiciam, seja na escola, em casa e/ou na comunidade, elas passam a demonstrar qualidades ou aptidões mais específicas (Feldhusen, 1996). Feldhusen (1986) destaca, também, que um alto nível de realização, na vida adulta, em qualquer área, requer que esses talentos ou aptidões especiais estejam desenvolvidos e em consonância com a área de talento. Para tanto, jovens com essa característica devem reconhecer, aceitar e se sentir bem com seus talentos especiais para prosseguir com o seu desenvolvimento. Reitera-se que um dos objetivos finais do reconhecimento e do desenvolvimento de talentos é ajudar os alunos a saber como prosseguir e se engajar em atividades que sejam promotoras de desenvolvimento (Feldhusen, 2001).

Uma vez constatada a importância do desenvolvimento do talento, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, e o papel crucial que a educação formal desempenha nesse processo, a presente dissertação analisou e comparou as estratégias adotadas no Brasil e em outros países para promovê-lo. Para tanto, foram realizados três estudos.

De acordo com Alencar (2005), é importante divulgar no Brasil o que ocorre no cenário internacional acerca da educação de indivíduos com talento. A autora destaca que essa divulgação deve ser voltada, principalmente, para os responsáveis pela implementação de políticas educacionais. Salienta, também, a necessidade de “divulgar entre educadores o enorme desperdício de talento e potencial humano em nosso país, decorrente das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento e expressão” dos talentos dos estudantes.

Assim, um dos estudos desta dissertação analisou as estratégias adotadas em outros países para promover o desenvolvimento do talento. Para tanto, recorreu-se à literatura da área, particularmente os artigos publicados em revistas internacionais. Em síntese, os resultados revelam o uso de uma ampla diversidade de estratégias adotadas para desenvolver talentos. São realizados estudos que adotam delineamentos de pesquisa sofisticados, muitas vezes conduzidos por grandes centros de pesquisa, denotando que campo de investigação se encontra em um estágio relativamente avançado lá fora. Há que se destacar, contudo, que não são muitos os países que realizam esses estudos mais avançados.

O segundo estudo desta dissertação analisou as estratégias brasileiras para promover o desenvolvimento do talento. Recorreu-se, para tanto, às comunicações que constam nos Anais dos eventos realizados pelo ConBraSD. Os resultados revelam, em síntese, que essa área ainda está em consolidação no país, uma vez há poucas pesquisas e as apresentadas são predominantemente exploratórias, havendo, assim, carência de pesquisas explicativas. Percebe-se um possível avanço da área, uma vez que, em 2010, foram identificadas pesquisas descritivas e explicativas com escore equivalente ao das exploratórias. Com relação às estratégias de desenvolvimento, os resultados sinalizam que, por aqui, a diversidade de práticas é menor que no contexto internacional, principalmente nos países mais desenvolvidos, como, por exemplo, Estados Unidos e Inglaterra. Ademais, percebe-se uma maior diversidade de comunicações em 2010, o que pode indicar uma possível ampliação dessas investigações no país.

O terceiro estudo também descreve os processos de desenvolvimento de talentos adotados no Brasil, porém, recorrendo a fontes primárias. Em síntese, os resultados desse estudo revelam que, apesar dos avanços da produção científica sobre o tema, de fato, ainda são poucos os SAIT no país. Percebe-se que organizações não governamentais têm cumprido o papel que seria do estado de ofertar atendimento educacional especializado para estudantes com talento. Os resultados sinalizam prováveis rupturas no processo de atendimento desses alunos, já que, ao final do Ensino Fundamental, deixam de participar de serviços que desenvolvem seus talentos. Observa-se a necessidade de ofertar mais oportunidades formais de educação continuada para os profissionais que atuam nesses serviços. Além disso, ao comparar os resultados desse e do segundo estudo, constata-se que várias das estratégias de desenvolvimento adotadas não têm sido alvo de pesquisas no país, sinalizando a necessidade de um maior envolvimento dos SAIT em investigações sobre suas práticas. É evidente, também, a ausência de um envolvimento dos pais e da escola regular nas atividades realizadas pelos SAIT, bem como as limitações das avaliações que são feitas do serviço e, mais

especificamente, das estratégias de desenvolvimento de talentos. Ressalta-se, portanto, o imperativo de o país investir mais no desenvolvimento de talentos, de integrar ações da família, dos SAIT e da escola regular na promoção de talentos dos alunos e de avaliar de fato os serviços e, mais especificamente, as estratégias adotadas.

Há que se reiterar que todos os estudos dessa dissertação possuem limitações na validade interna e externa, decorrentes de suas escolhas metodológicas, o que exige cautela ao considerar os resultados apresentados. Tais restrições se referem, principalmente, às amostras investigadas. No entanto, destaca-se que para atender os objetivos almejados, não foram encontradas outras formas mais viáveis para a realização dos estudos. Recomenda-se, desse modo, outros estudos, principalmente no Brasil, que testem, com delineamentos experimentais ou quase-experimentais, as estratégias utilizadas para atender as necessidades educacionais especiais de estudantes com talento.

Apesar das circunscrições dos estudos, os resultados desta dissertação têm implicações para a atuação de psicólogos escolares e outros educadores, uma vez que denota a importância do desenvolvimento do talento dos indivíduos e a diversidade de estratégias possíveis para tanto. Almejando o não desperdício de talentos – *commodities* essenciais para o desenvolvimento das nações e reservas “desenvolvimentais” fundamentais para a autorrealização, espera-se, por fim, que possam contribuir como subsídios para programas que almejam desenvolvê-los.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2005, Julho). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial intelectual superior. *Anais da 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Recuperado em 10 dezembro, 2012, de http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/eunicealencar.htm
- Andrés, A. (2010). *Educação de alunos superdotados/altas habilidades - legislação e normas nacionais - legislação internacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa. Recuperado em 20 janeiro, 2012, de <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3202>
- Anjos, I. R. S. (2011). *Dotação e talento: Concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil* (Tese de Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva* (Tese de Doutorado). Braga: Universidade do Minho.
- Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP. (2012). Recuperado em 15 outubro, 2012, de <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>
- Ball State University. (2012). Recuperado em 20 janeiro, 2012, de <http://cms.bsu.edu/>.
- Barbosa, A. J. G., Guenther, Z. C., Pereira, C. E. S., Gonçalves, F. C., Oliveira, E. A., Scoralick, N. N., & Amato, T. C. (2008). Altas habilidades/superdotação: Estratégias de identificação e alternativas educacionais para estudantes talentosos. In A. J. G. Barbosa, L. M. Lourenço, & M. M. P. E. Mota (Orgs.), *Desenvolvimento psicossocial: Temas em educação e saúde*, (pp. 33-51). Campinas: Editora Alínea.
- Barbosa, A. J. G., & Moreira, P. S. (2009). Deficiência mental e inclusão escolar: Produção científica em Educação e Psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], 15(2), 337-352.
- Barbosa, A. J. G., Schelini, P. W., & Almeida, L. C. (2012). Medidas de dotação e talento: Produção científica em psicologia (2006-2011). In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 33-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Biaggio, A. M. B. (1983). *Psicologia do desenvolvimento* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1961). *Lei N° 4024*, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Recuperado em 17 julho, 2012, de <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1971). *Lei N° 5692*, de 11 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Recuperado em 17 julho, 2012, de http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm
- Brasil. (1996). *Resolução 196/96*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.

- Brasil. (2001). *Resolução n.º 02/2001*, institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2006). *Núcleo de altas habilidades/superdotação: Documento orientador*. Brasília: MEC/SEESP.
- Campos, R. H. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17(49), 209-231.
- Campos, C. R., Silva T. F., Ribeiro, W. J., & Nakano, T. C. (2012, Julho). Programas de atendimento a superdotação: Análise sobre a produção científica na área. [CD-ROM]. *Anais do V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação*.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares*. (Tese de Doutorado). Brasília: Universidade Federal de Brasília. Recuperado em 4 abril, 2011, de http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1227/1/TESE_2008_JaneFariasChagas.pdf
- Cianca, F. S. C., Lyra, J. C., & Marquezine, M. C. (2010, Julho). Produção em altas habilidades/superdotação: Investimento para longo prazo. [CD-ROM]. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*.
- Conselho Brasileiro para Superdotação. (2004). Anais do I Encontro Nacional do ConBraSD. Recuperado em 10 abril, 2011, de <http://www.conbrasd.com.br/>
- Conselho Brasileiro para Superdotação. (2006). Anais do II Encontro Nacional do ConBraSD. Recuperado em 10 abril, 2011, de <http://www.conbrasd.com.br/>
- Conselho Brasileiro para Superdotação. (2008). Anais do III Encontro Nacional do ConBraSD. Recuperado em 10 abril, 2011, de <http://www.conbrasd.com.br/>
- Conselho Brasileiro para Superdotação. (2010). [CD-ROM]. Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2012). Recuperado em 27 agosto, 2012, de <http://www.capes.gov.br/>
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998–2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138.
- Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*, (Vol. 1: Orientação a professores, pp. 25-39). Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.
- Dweck, C. S. (2009). Foreword. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span*, (pp. xi-xviii). Washington, DC: American Psychological Association.
- Feldhusen, J. F. (1985a). A conception of the field of gifted education. In J. F. Feldhusen (Ed.), *Toward excellence in gifted education*, (pp. 15-30). Denver: Love Publishing Company.

- Feldhusen, J. F. (1985b). An introduction. In J. F. Feldhusen (Ed.), *Toward excellence in gifted education*, (pp. 1-14). Denver: Love Publishing Company.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In K. A. Heller, & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*, (pp. 33-37). Lewiston, NY: Hans Huber.
- Feldhusen, J. F. (1996). How to identify and develop special talents. *Educational Leadership*, 53(5), 66-69.
- Feldhusen, J. F. (1998a). *Talent development, expertise, and creative achievement*. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention. (106th, San Francisco, CA, August 14-18, 1998). ERIC Reproduction Service No. ED424555.
- Feldhusen, J. F. (1998b). Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*, 79(10), 735-738.
- Feldhusen, J. F. (2001). Talent development in gifted education. *Eric Digest*, ED-99-CO-0026.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., & Baska, L. (1985). Identification and assessment of the gifted and talented. In J. F. Feldhusen (Ed.), *Toward excellence in gifted education*, (pp. 69-83). Denver: Love Publishing Company.
- Fleith, D. S. (2005, Julho). Atendimento e acompanhamento ao superdotado e sua família: A experiência do Distrito Federal. *Anais da 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Recuperado em 20 dezembro, 2012, de http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/denisefleith.htm
- Foust, R. C., Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M., (2008). "Having it all" at sleep's expense: The forced choice of participants in advanced placement and international baccalaureate programs. *Roepers Review*, 30 (2), 121-129.
- Freitas, S. N., & Pérez, S. G. P. B. (2009). *Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: Uma análise das últimas décadas*. Recuperado em 20 junho, 2012, de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5514--Int.pdf>
- Gagné, F. (2004). An imperative, but, alas, improbable consensus! *Roepers Review*, 27, 12-14.
- Gallagher, J. J. (2006). According to Jim: Best and worst of gifted education. *Roepers Review*, 29(1), 10.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gifted Child Quarterly. (2004 - 2006 - 2008 - 2010). Recuperado em 20 junho, 2011, de <http://www.periodicos.capes.gov.br.ez25.periodicos.capes.gov.br/>
- Gifted Child Today. (2004 - 2006 - 2008 - 2010). Recuperado em 20 junho, 2011, de <http://www.periodicos.capes.gov.br.ez25.periodicos.capes.gov.br/>
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Guenther, Z. C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. *Revista Educação Especial*, (30). Recuperado em 15 agosto, 2012, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>
- Guenther, Z. C. (2008). CEDET – Identificação. Coleção “Debutante”. (vol. 2). Lavras, MG: ASPAT.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras, MG: Editora UFLA.
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, 28(1), 237-266.
- Heller, K. A. (1993). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, (pp. 49-67). Oxford: Pergamon.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2000). International trends and topics of research in giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, (2nd ed., pp. 123-137). Oxford, UK: Elsevier.
- High Ability Studies. (2004 - 2006 - 2008 - 2010). Recuperado em 10 junho, 2011, de <http://www.periodicos.capes.gov.br.ez25.periodicos.capes.gov.br/>
- Hong, E., Greene, M. T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resource rooms: Development and validation of the instructional practice questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91-103.
- Horowitz, F. D. (2009). Introduction: A developmental understanding of giftedness and talent. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span*, (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). *Microdados censo escolar de 2009*. Recuperado em 13 agosto, 2012, de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446.
- Journal for the Education of the Gifted. (2004 - 2006 - 2008 - 2010). Recuperado em 10 junho, 2011, de <http://www.periodicos.capes.gov.br.ez25.periodicos.capes.gov.br/>
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, (pp. 71-91). Tallahassee, FL: Springer.
- La Taille, Y. de. (2007). Desenvolvimento humano: Contribuições da psicologia moral. *Psicologia USP*, 18(1), 11-36.
- Lee, S.-Y., Matthews, S. M., & Olszewski-Kubilius, P. (2008). A national picture of talent search and talent search educational programs. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 55-69.

- Lupart, J. (1992, September). *Gifted, special and inclusive education: Past, present and future promise*. A report presented during the SAGE 1992/6th Canadian Symposium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371547).
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 55-66.
- Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Recuperado em 15 agosto, 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Miranda, L., Guenther, Z. C., Almeida, L., & Freitas, S. (2012). A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil. *Revista AMAzônica*, X(3), 79-94.
- Monaco, T., Kieler, L., & Altunkopru, E. (n.d.). *Teachers select major contributors to gifted education*. Recuperado 20 março, 2011, de <http://www.nyu.edu/classes/keefe/waoe/monacot3.pdf>
- Mönks, F. J. (2000). Ao serviço das necessidades dos sobredotados: O modelo da combinação óptima. In *CEFOP Agora IX: Modelos alternativos de formação*. Salónica: Grécia. Recuperado em 10 setembro, 2009, de http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/299/5137_pt.pdf
- Moon, S. M., Kolloff, P., Robinson, A., Dixon, F., & Feldhusen, J. F. (2009). The purdue three-stage model. In J. S. Renzulli, J. E. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted and talented*, (2nd ed., pp.289-321). Creative Learning Press.
- Northwestern University (2012). Recuperado em 20 janeiro, 2012, de <http://www.northwestern.edu/>
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa* (Tese de Doutorado). Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2 maio, 2008, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Olszewski-Kubilius, P. (2010). Special schools and other options for gifted STEM students. *Roeper Review*, 32(1), 61–70.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Felmann, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pierce, R. L., & Adams, C. M., (2004). Tiered lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, 308–317.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(261), 180-184.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roeper Review. (2004 - 2006 - 2008 - 2010). Recuperado em 20 junho, 2011, de <http://www.periodicos.capes.gov.br/ez25.periodicos.capes.gov.br/>

- Sabatella, M. L. P., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*, (Vol. 1: Orientação a professores, pp. 67-80). Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22.
- Simonetti, D. C. (2008). *Superdotação: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos* (Tese de Doutorado). Braga: Universidade do Minho.
- Subotnik, R. (2004). Recollections of a life of service to our field: Dr. John J. Feldhusen. *Roeper Review*, 27(1), 5-9.
- Teixeira, V. V., & Oliveira, C. G. (2010, Julho). Pessoas com altas habilidades/superdotação: Análise das produções científicas brasileiras na área de psicologia e educação no período de 1996 a 2006. [CD-ROM]. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*.
- Terry, A. W. (2008). Student voices, global echoes: Service-learning and the gifted. *Roeper Review*, 30(1), 45-51.
- The College of William and Mary. (2012). Recuperado em 20 janeiro, 2012, de <http://www.wm.edu/>
- Treffinger, D., & Feldhusen, J. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- VanTassel-Baska, J. (2006). NAGC symposium: A report card on the state of research in the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 339-341.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista com os gestores

Data da entrevista: _____
 Instituição ou programa: _____
 Nome: _____
 Idade: ____ anos
 Sexo: () Masculino. () Feminino.
 Profissão: _____ Cargo: _____
 Há quanto tempo atua na instituição? ____ anos ____ meses

Instituição

Qual é a natureza da instituição? () Privada – () ONG () Filantrópica () Fundação
 () Pública – () Municipal () Estadual () Federal
 Quais são os profissionais que atuam na instituição ou programa?
 Como esses profissionais foram selecionados para tal serviço?
 Quando um profissional inicia o trabalho na instituição, ele recebe alguma preparação prévia?
 Existe alguma forma de formação continuada para os profissionais?
 Quais as faixas etárias que o programa atende?
 Qual o nível econômico da população atendida?
 A instituição se pauta em algum modelo teórico? Se sim, qual? Se não, por quê?

Funcionamento do Programa

Descreva, de modo geral, o que acontece com um indivíduo desde o seu ingresso até o momento que ele não receberá mais os serviços da instituição.

Identificação

Como esses indivíduos “chegam” para o programa?
 Quais são os critérios de inclusão dos indivíduos no programa?
 Quando se considera que um indivíduo possui com talento? Como isso é avaliado?
 Qual a origem dessa população?

Desenvolvimento

Quais atividades são oferecidas pelo programa aos indivíduos com talento? Explique a forma como são realizadas.
 Com que frequência essas atividades ocorrem?
 É confeccionado um plano individual de desenvolvimento dos participantes?
 São ofertadas bolsas de estudo ou algum tipo de ajuda financeira para os participantes do programa?
 Existem atividades voltadas para os pais e/ou família desses indivíduos? Se sim, quais e com que frequência? Se não, por quê?
 Existe contato efetivo entre o programa e a escola regular que o aluno frequenta? Se sim, como esse contato é feito e com que frequência? Se não, por quê?
 Existe alguma forma de avaliação do programa como um todo? Se sim, qual? Se não, por quê?
 Existe avaliação das atividades realizadas? Se sim, qual? Se não, por quê?

Vou citar algumas alternativas educacionais propostas para promover o desenvolvimento dos estudantes com talento. Gostaria de saber quais são realizadas em seu programa e como você as avalia?

Aceleração:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ingresso precoce:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Salas agrupadas por níveis de capacidade:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Escola especializada:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Mentoria ou tutoria:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Aconselhamento:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Competições, gincanas (p.ex., olimpíadas de matemática):

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Projetos individuais:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ensino individualizado:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ensino à distância:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Compactação de currículo:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de enriquecimento:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Sala de recursos:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de sábado:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de férias:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Cursos especiais:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Estágio:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Monitoria:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Intercâmbio:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Atividade comunitária:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Uso de novas tecnologias de informação e comunicação:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Outra(s) não citada(s)?

Se sim, qual (ais)? _____

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Descreva a rotina dos alunos da instituição em um dia comum.

Satisfação e impactos

Você acha que as atividades oferecidas contribuem o desenvolvimento dos alunos? Se sim, qual contribui mais e por quê? Se não, por quê?

Você mudaria algo no programa? Se sim, o quê? Se não, por quê?

Você gostaria que tivesse outra atividade disponível na instituição? Por quê?

Anexo 2. Entrevista com os educadores

Data da entrevista: _____
 Instituição ou programa: _____
 Nome: _____
 Idade: ____ anos
 Sexo: () Masculino. () Feminino.
 Profissão: _____ Cargo: _____
 Há quanto tempo atua na instituição? _____ anos _____ meses

Instituição

Quais são os profissionais que atuam na instituição ou programa?
 Como você foi selecionado para trabalhar na instituição?
 Quando você iniciou o trabalho nessa instituição, recebeu alguma preparação prévia? Se sim, qual?
 Existe alguma forma de formação continuada para os profissionais? Se sim, como é feita?
 A instituição se pauta em algum modelo teórico? Se sim, qual? Se não, por quê?

Funcionamento do Programa

Descreva, de modo geral, o que acontece com um indivíduo desde o seu ingresso até o momento que ele não receberá mais os serviços da instituição.

Identificação

Como esses indivíduos “chegam” para o programa?
 Qual a origem dessa população?
 Quais são os critérios de inclusão dos indivíduos no programa?
 Quando se considera que um indivíduo possui com talento? Como isso é avaliado?

Desenvolvimento

Quais atividades são oferecidas pelo programa aos indivíduos com talento? Explique a forma como são realizadas.
 Com que frequência essas atividades ocorrem?
 É confeccionado um plano individual de desenvolvimento dos participantes?
 São ofertadas bolsas de estudo ou algum tipo de ajuda financeira para os participantes do programa?
 Existem atividades voltadas para os pais e/ou família desses indivíduos? Se sim, quais e com que frequência? Se não, por quê?
 Existe contato efetivo entre o programa e a escola regular que o aluno frequenta? Se sim, como esse contato é feito e com que frequência? Se não, por quê?
 Existe alguma forma de avaliação do programa como um todo? Se sim, qual? Se não, por quê?
 Existe avaliação das atividades realizadas? Se sim, qual? Se não, por quê?

Vou citar algumas alternativas educacionais que têm sido propostas pela literatura científica para promover o desenvolvimento dos estudantes com talento. Gostaria de saber quais são realizadas em seu programa e como você as avalia?

Aceleração:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ingresso precoce:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Salas agrupadas por níveis de capacidade:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Escola especializada:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Mentoria ou tutoria:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Aconselhamento:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Competições, gincanas (p.ex. olimpíadas de matemática):

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Projetos individuais:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ensino individualizado:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ensino à distância:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Compactação de currículo:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de enriquecimento:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Sala de recursos:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de sábado:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de férias:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Cursos especiais:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Estágio:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Monitoria:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Intercâmbio:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Atividade comunitária:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Uso de novas tecnologias de informação e comunicação:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Outra(s) não citada(s)?

Se sim, qual (ais)? _____

Como avalia? (...) Muito Útil (...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Descreva a rotina dos alunos da instituição em um dia comum.

Satisfação e impactos

Você acha que as atividades oferecidas contribuem o desenvolvimento dos alunos? Se sim, qual contribui mais e por quê? Se não, por quê?

Você mudaria algo no programa? Se sim, o quê? Se não, por quê?

Você gostaria que tivesse outra atividade disponível na instituição? Por quê?

Anexo 3. Entrevista com os estudantes participantes

Caracterização

Data da entrevista: _____

Instituição ou programa: _____

Nome: _____

Há quanto tempo participa dessa instituição? _____ anos _____ meses

Em que ano do ensino fundamental ou médio você está?

EF: (1º) (2º) (3º) (4º) (5º) (6º) (7º) (8º) (9º) EM: (1º) (2º) (3º)

Nome da escola: _____

Qual é o seu sexo? (1) Masculino. (2) Feminino.

Idade: ____ anos.

Data de nascimento: ____/____/____

Você é: (1) Preto/Negro(a) (2) Branco(a) (3) Pardo(a) (4) Amarelo(a) (5) Indígena.

Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? _____.

Quantos irmãos/irmãs você tem? _____.

Qual a profissão dos seus pais?

Pai: _____.

Mãe: _____.

Quem é o chefe de família na sua casa? (0) Pai (1) Mãe (2) Outro: _____

Qual o nível de escolaridade do chefe de família? _____

Qual o nível de escolaridade do pai ou pessoa que exerce o papel paterno? _____

Qual o nível de escolaridade da mãe ou pessoa que exerce o papel materno? _____

Em sua casa existem:

a) Quantas televisões em cores? _____

b) Quantos rádios? _____

c) Quantos banheiros? _____

d) Quantos automóveis? _____

e) Quantas empregadas domésticas? _____

f) Quantas máquinas de lavar roupa? _____

g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? _____

h) Quantas geladeiras? _____

i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? _____

Instituição

Quais são os profissionais que atuam na instituição ou programa?

Com quais tem contato?

Identificação

Por que você participa dessa instituição?

Como você foi identificado como talentoso?

Você se acha talentoso? Por quê? Em quê?

Isso gerou alguma mudança para sua vida? Qual (is)?

Desenvolvimento

Quais atividades são oferecidas a você pelo programa? Explique a forma como são realizadas.

Com que frequência essas atividades ocorrem?

Existe um plano individual de desenvolvimento feito para vocês?

Você possui bolsa de estudo ou algum tipo de ajuda financeira do programa?

Existem atividades voltadas para seus pais e/ou familiares? Quais? Com qual frequência?

Existe contato efetivo entre o programa e a sua escola regular? Como esse contato é feito? Com que frequência?

Vou citar algumas alternativas educacionais propostas para promover o desenvolvimento dos estudantes com talento. Gostaria de saber quais são realizadas em seu programa, se você participa, como são realizadas e como você as avalia?

Aceleração:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____
 (...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ingresso precoce:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____
 (...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Salas agrupadas por níveis de capacidade:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____
 (...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Escola especializada:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____
 (...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Mentoria ou tutoria:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____
 (...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Aconselhamento:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____
 (...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Competições, gincanas (p.ex., olimpíadas de matemática):

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____
 (...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Projetos individuais:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ensino individualizado:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Ensino a distância:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Compactação de currículo:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de enriquecimento:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Sala de recursos:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de sábado:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Programas de férias:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Cursos especiais:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Estágio:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Monitoria:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Intercâmbio:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Atividade comunitária:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Uso de novas tecnologias de informação e comunicação:

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Outra(s) não citada(s)?

Realiza? (...) Sim (...) Não

Você participa? (...) Sim Como é realizada? _____

(...) Não Por quê? _____

Como avalia? (...) Muito Útil(...) Útil (...) Indiferente (...) Inútil (...) Totalmente inútil

Descreva sua rotina na instituição em um dia comum.

Satisfação

Você acha que as atividades que você participa no programa contribuem para o seu desenvolvimento?

Se sim, qual contribui mais? Por quê? Se não, por quê?

Você gostaria de fazer alguma outra atividade? Por quê?

Você mudaria algo no programa que participa? Se sim, o quê? Se não, por quê?

Como é a sua relação com os outros participantes da instituição?

() Muito boa () Boa () Regular () Ruim () Muito ruim

Por quê?

Como é a sua relação com os profissionais da instituição?

() Muito boa () Boa () Regular () Ruim () Muito ruim

Por quê?

A escola em que você estuda desenvolve seu potencial? Por quê?

Anexo 4. Termo de Aprovação

http://portal2.saude.gov.br/sisnep/extrato_projeto.cfm?codigo=405580

Anexo 5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para gestores

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. Para tanto, precisamos do seu consentimento livre e esclarecido. Assim, esclarecemos que:

1. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de desenvolvimento de talentos – também denominados superdotação/altas habilidades – adotadas no Brasil e em outros países.
2. A realização deste estudo é fundamental para produzir conhecimentos sobre talentos, uma vez que a maior parte dos estudos sobre esse tema, mais especificamente, os estudos sobre desenvolvimento de talentos, ainda se encontram em literatura estrangeira, o que vem a contribuir para o conhecimento da realidade brasileira nesse sentido.
3. Durante o estudo será necessário que eu seja entrevistado(a) pelos pesquisadores, sendo esta realizada por telefone e gravada. Também será necessário que eu disponibilize para os mesmos duas listas, uma com o nome e contato dos educadores e outra com o nome e contato dos alunos participantes da instituição, programa etc. de que sou gestor.
4. Após a análise dos resultados os materiais produzidos serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período.
5. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar.
6. Caso eu tenha qualquer desconforto durante o procedimento, poderei interromper a minha participação ou da instituição, programa etc. de que sou gestor, sendo que só será continuada se for de minha vontade e se eu estiver me sentindo melhor.
7. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
8. Estarei livre para interromper a qualquer momento a minha participação ou da instituição, programa etc. de que sou gestor na pesquisa.
9. Minha participação e a da instituição, programa etc. de que sou gestor nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberemos qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
10. Meus dados pessoais e da instituição, programa etc. de que sou gestor serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
11. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, caso haja interesse, diretamente com os responsáveis pela pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
12. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Carolina Sertã Passos, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Recebi este termo de Consentimento por meio eletrônico (e-mail) e a minha autorização será enviada aos pesquisadores também por este meio, servindo como assinatura digital o número do meu RG.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação e da instituição, programa etc. de que sou gestor na referida pesquisa.

 Altemir José Gonçalves Barbosa
 RG 20.087.706-9

 Carolina Sertã Passos
 RG 21.048.069-5

Eu, _____, _____ anos, residente à _____, telefone _____, responsável pela(o) _____, (Instituição, programa etc. de que sou gestor.), abaixo assinado, concordo em participar do estudo supracitado de forma livre e esclarecida.

 RG do(a) voluntário(a)

_____ de _____ de 2012.
 Cidade Dia Mês

Anexo 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para educadores

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. Para tanto, precisamos do seu consentimento livre e esclarecido. Assim, esclarecemos que:

1. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de desenvolvimento de talentos – também denominados superdotação/altas habilidades – adotadas no Brasil e em outros países.
2. A realização deste estudo é fundamental para produzir conhecimentos sobre talentos, uma vez que a maior parte dos estudos sobre esse tema, mais especificamente, os estudos sobre desenvolvimento de talentos, ainda se encontram em literatura estrangeira, o que vem a contribuir para o conhecimento da realidade brasileira nesse sentido.
3. Durante o estudo será necessário que eu seja entrevistado(a) pelos pesquisadores, sendo esta realizada por telefone e gravada.
4. Após a análise dos resultados os materiais produzidos serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período.
5. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar.
6. Caso eu tenha qualquer desconforto durante o procedimento, poderei interromper a minha participação que só será continuada se for de minha vontade e se eu estiver me sentindo melhor.
7. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
8. Estarei livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
9. Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
11. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, caso haja interesse, diretamente com os responsáveis pela pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
12. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Carolina Sertã Passos, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Recebi este termo de Consentimento por meio eletrônico (e-mail) e a minha autorização será enviada aos pesquisadores também por este meio, servindo como assinatura digital o número do meu RG.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

 Altemir José Gonçalves Barbosa
 RG 20.087.706-9

 Carolina Sertã Passos
 RG 21.048.069-5

Eu, _____, _____ anos, residente à _____, telefone _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo supracitado de forma livre e esclarecida.

 RG do(a) voluntário(a)

_____, ____ de _____ de 2012.
 Cidade Dia Mês

Anexo 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para estudantes menores

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. Para tanto, precisamos do seu consentimento livre e esclarecido. Assim, esclarecemos que:

1. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de desenvolvimento de talentos – também denominados superdotação/altas habilidades – adotadas no Brasil e em outros países.
2. A realização deste estudo é fundamental para produzir conhecimentos sobre talentos, uma vez que a maior parte dos estudos sobre esse tema, mais especificamente, os estudos sobre desenvolvimento de talentos, ainda se encontram em literatura estrangeira, o que vem a contribuir para o conhecimento da realidade brasileira nesse sentido.
3. Durante o estudo será necessário que meu(minha) filho(a) seja entrevistado(a) pelos pesquisadores, sendo esta realizada por telefone e gravada.
4. Após a análise dos resultados os materiais produzidos serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período.
5. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar.
6. Caso eu ou meu filho(a) tenhamos qualquer desconforto durante o procedimento, poderemos interromper a participação dele(a), sendo que essa só será continuada se for de nossa vontade e se estivermos nos sentindo melhor.
7. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
8. Estarei livre para interromper a qualquer momento a participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa.
9. A participação do meu(minha) filho(a) nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberemos qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
10. Os dados pessoais do meu(minha) filho(a) serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
11. Os resultados gerais da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, caso haja interesse, diretamente com os responsáveis pela pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
12. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Carolina Sertã Passos, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Recebi este termo de Consentimento por meio eletrônico (e-mail) e a minha autorização será enviada aos pesquisadores também por este meio, servindo como assinatura digital o número do meu RG.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

 Altemir José Gonçalves Barbosa
 RG 20.087.706-9

 Carolina Sertã Passos
 RG 21.048.069-5

Eu, _____, _____ anos, residente à _____, telefone _____, responsável por, _____, abaixo assinado, concordo com a participação do meu(minha) filho(a) no estudo supracitado de forma livre e esclarecida.

 RG do(a) responsável pelo voluntário(a)

_____, ____ de _____ de 2012.
 Cidade Dia Mês