



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**ANAMARIA GLÓRIA LINHARES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE PIRAÍ/RJ:  
Uma Proposta de Deliberação para Alunos com Altas  
Habilidades ou Superdotação**

Dissertação de Mestrado submetido à Universidade Federal Fluminense visando  
à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientadora: Dra. Cristina Maria Carvalho Delou**



**NITERÓI**

**2019**

**ANAMARIA GLÓRIA LINHARES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE PIRAÍ/RJ:  
Uma Proposta de Deliberação para Alunos com Altas  
Habilidades ou Superdotação**

Trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão Escola de Inclusão, vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientador/a: Dra. Cristina Maria Carvalho Delou**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

L735p Linhares, Anamaria Glória  
Políticas Públicas no Município de Pirai/RJ : Uma  
Proposta de Deliberação para Alunos com Altas Habilidades ou  
Superdotação / Anamaria Glória Linhares ; Cristina Maria  
Carvalho Delou, orientadora. Niterói, 2019.  
124 f.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Niterói, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PGCTIn.2019.mp.77509218772>

1. Superdotação. 2. Políticas Públicas. 3. Inclusão. 4.  
Deliberação. 5. Produção intelectual. I. Delou, Cristina  
Maria Carvalho, orientadora. II. Universidade Federal  
Fluminense. Instituto de Biologia. III. Título.

CDD -

**ANAMARIA GLÓRIA LINHARES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE PIRAÍ/RJ:  
Uma Proposta de Deliberação para Alunos com Altas  
Habilidades ou Superdotação**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Banca Examinadora:**

---

**Cristina Maria Carvalho Delou – CMPDI/UFF (Orientador/Presidente)**

---

**Profa. Dra. Alice Akemi Yamasaki – SSE/CMPDI – UFF**

---

**Profa. Dra. Neuza Rejane Wille Lima – GBG/CMPDI – UFF**

---

**Prof. Dr. Waisenhowerk Vieira de Melo - Departamento de Ensino de Ciências e Biologia - UERJ**

---

**Profa. Dra. Fernanda Serpa Cardoso (UFF) – GCM/CMPDI – UFF (Revisora e Suplente)**

*A Tim, por estes mais de trinta anos de amor.*

*A Pedro , Nina e Vitória, frutos deste amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por me amparar durante todo este percurso.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Carvalho Delou, minha orientadora, por todo incentivo e os muitos ensinamentos durante esta trajetória.

Aos professores do CMPDI, em especial à professora Fernanda Serpa Cardoso, pelo carinho.

Aos amigos Josiane Feliciano, Gianni Isidoro e Raphael Silva, companheiros queridos e que serão eternos.

À Secretaria Municipal de Educação de Piraí, por compreender a importância desta pesquisa.

À Edineia Silva, responsável pela Educação Especial em Piraí, pela parceria em todos os momentos.

À Hérica Cambraia, minha incentivadora do começo ao fim.

À Julia Guimarães e Fabiana Reis, pela paciência.

À minha diretora Alessandra Naves, pela compreensão.

Às colegas Fabíola Brigagão e Luciana Paiva, pela parceria.

E a todos que estiveram ao meu lado nesta jornada.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	IX
LISTA QUADROS.....	X
LISTA DE GRÁFICOS .....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.....	XIII
RESUMO .....	XIV
ABSTRACT .....	XV
I- INTRODUÇÃO .....	
1.1 Apresentação .....	p. 1
1.2 Características e conceitos relevantes sobre políticas públicas	p. 3
1.2.1 Políticas Públicas, Educação e a autonomia legislativa municipal	p. 7
1.3 Educação Especial e o caminho até a perspectiva inclusiva	p. 12
1.3.1 Altas Habilidades ou Superdotação e as legislações	p. 23
1.4 Conceitos e mitos que perpetuam a invisibilidade	p. 31
1.5 Inteligência e Superdotação	p. 35
1.5.1 A Teoria das Inteligências Múltiplas	p. 39
1.5.2 A Teoria dos Três Anéis	p. 41
1.6 O município de Piraí e a Educação Especial	p. 47
II- Objetivos Gerais e Específicos	
2.1 Objetivos Gerais	p. 53
2.2 Objetivos Específicos	p. 53
III- Material e Métodos	
3.1 Metodologia	p. 54
IV- Resultado e Discussão	
4.1 Os dados de Piraí	p. 58
4.2 A identificação de alunos superdotados	p. 60

4.3	Formação de Professores	p. 64
4.4	Minuta de Deliberação	p. 71
V-	Considerações Finais	
5.1	Conclusão	p. 73
5.2	Perspectivas	p. 74
VI-	Referências bibliográficas	p. 75
VII-	Anexos e apêndices	
7.1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	p. 85
7.2	Questionário Pré-Teste	p. 86
7.3	Questionário Pós- Teste	p. 87
7.4	Carta ao Conselho Municipal de Educação de Pirai	p. 90
7.5	Minuta de deliberação encaminhada ao Conselho Municipal de Educação de Pirai	p. 93
7.6	Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação na sala de aula	p. 95

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ciclo das Políticas Públicas	p. 05
Figura 2	Gestão democrática	p. 10
Figura 3	Paradigmas da segregação, integração e inclusão	p. 19
Figura 4	Modelo dos Três Anéis de Renzulli	p. 43
Figura 5	Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli	p. 45
Figura 6	Modelo da Tríade de Enriquecimento de Renzulli	p. 47
Figura 7	Mapa político da localização do município de Pirai no estado do Rio de Janeiro	p. 48
Figura 8	Distribuição de professores e alunos	p. 59
Figura 9	Dados do Serviço de Atendimento Educacional Especializado	p. 60
Figura 10	Ciclo Vicioso da Invisibilidade, refere-se aos alunos com AH ou SD na escola	p. 72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição de matrículas entre redes de ensino	p. 49
Quadro 2	Quantitativo de turmas pesquisadas por ano de escolaridade	p. 62
Quadro 1	Distribuição dos alunos pesquisados de acordo com a unidade escolar	p. 63
Quadro 2	Resultado final de alunos identificados pela Lista Base na forma grupal	p. 63
Quadro 3	Resultado final de alunos identificados pela Lista Base na forma individual.	p. 64

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Alunos da Educação Especial no Brasil conforme Censo Escolar 2018	p. 24
Gráfico 2	Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação conforme Censos Escolares entre 2008 e 2018	p. 31
Gráfico 3	Distribuição dos alunos da Educação Especial no município de Piraí conforme Censo Escolar 2018	p. 49
Gráfico 4	Distribuição de alunos identificados pela Lista Base por áreas .	p. 64
Gráfico 5	Distribuição de alunos identificados pela Lista Base por gênero.	p. 66
Gráfico 6	Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí segundo gênero.	p. 66
Gráfico 7	Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí segundo faixa etária.	p. 67
Gráfico 8	Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí segundo formação.	p. 67
Gráfico 9	Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí segundo formação no ensino superior.	p. 68
Gráfico 10	Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí segundo formação – especialização.	p. 68
Gráfico 11	Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí segundo tempo de atuação no magistério.	p. 69
Gráfico 12	Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí segundo conhecimento na área de superdotação ou altas habilidades.	p. 69
Gráfico 13	Conceito de superdotação segundo os professores participantes do curso de formação em Piraí no pré-	p. 70

teste.

- |            |  |       |
|------------|--|-------|
| Gráfico 14 | Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí que já deram aula para alunos com altas habilidades ou superdotação. | p. 71 |
| Gráfico 15 | Conceito de superdotação segundo os professores participantes do curso de formação em Piraí no pós-teste.                                    | p. 72 |
| Gráfico 16 | Quantitativo de alunos que os professores participantes do curso de formação em Piraí indicariam no pós-teste.                               | p. 73 |

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AEE.....	Atendimento Educacional Especializado
AH ou SD.....	Altas Habilidades ou Superdotação
BM.....	Banco Mundial
CEB.....	Câmara de Educação Básica
CENESP.....	Centro Nacional de Educação Especial
CF.....	Constituição Federal
CME.....	Conselho Municipal de Educação
CNE .....	Conselho Nacional de Educação
ConBraSD.....	Conselho Brasileiro de Superdotação
FUNDEB.....	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF.....	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação Básica
GT.....	Grupo de Trabalho
IES.....	Instituição de Ensino Superior
INEP.....	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC.....	Ministério da Educação
NAAHS.....	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
ONU.....	Organização das Nações Unidas
PME.....	Plano Municipal de Educação
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PNEE.....	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI.....	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PSE.....	Programa de Saúde na Escola
QI.....	Quociente de Inteligência
SAEE.....	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SECADI.....	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP.....	Secretaria de Educação Especial
SRM.....	Sala de Recurso Multifuncional
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

A presente pesquisa ressaltou a autonomia conferida aos entes federados pela Constituição Federal de 1988, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional e pelo Plano Nacional de Educação, possibilitando ao município definir as normas de seus sistemas de ensino, colocando o Conselho Municipal de Educação em lugar de destaque para tal. O estudo objetivou formular uma deliberação para regulamentar o atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades ou superdotação na rede municipal de Pirai/RJ, destacando o enriquecimento, o aprofundamento curricular e a aceleração e os procedimentos administrativos necessários. Utilizou os estudos sobre o ciclo das políticas públicas para nortear as ações adotadas. Foram empregadas abordagens qualitativas e quantitativas, recorrendo a estudos bibliográficos a partir de documentos e legislações nacionais e internacionais sobre educação especial, inclusão e altas habilidades ou superdotação. Analisou os registros legais do município de Pirai sobre educação inclusiva e os dados quantitativos oficiais. Valeu-se da Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação na sala de aula a fim de identificar educandos com tal perfil em 4 (quatro) escolas da rede pública municipal, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se capacitar docentes que atuam em turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade através da formação intitulada “Altas Habilidades ou Superdotação: sensibilizando olhares”, abordando as questões relativas às leis que amparam estes alunos, a importância de identificá-los, os conceitos contemporâneos de inteligência e de superdotação e as formas de atendimento para estes alunos. Utilizou-se questionários impressos na forma de pré-teste e pós-teste para verificar os efeitos obtidos, após a formação. A pesquisa indicou a pouca ênfase dada pelas políticas públicas municipais para garantir ações destinadas aos estudantes com altas habilidades ou superdotação e a necessidade de formação docente como forma de identificá-los e atendê-los. Concebeu-se a ideia do Ciclo Vicioso da Invisibilidade, sugerindo como forma de interrompê-lo a capacitação de professores. Indicou a necessidade da criação de uma política pública específica, através de deliberação do Conselho Municipal de Educação, como forma de garantir os direitos de tais educandos na rede municipal de educação de Pirai/RJ.

**Produto:** Proposta de Deliberação, através do Conselho Municipal de Educação, regulamentando o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação na rede municipal de ensino do município de Pirai/RJ.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Minuta de Deliberação. Política Pública

## ABSTRACT

The present research emphasized the autonomy conferred on the entities federated by the 1988 Federal Constitution, reaffirmed by the Law of National Guidelines and Bases (ANO) and by the National Education Plan, enabling the municipality to define the norms of its teaching systems, placing the Municipal Council of Education in position to do it. It aimed to formulate a conference to regulate the specialized educational service of students with high skills or giftedness in the municipal schools of Piraí / RJ, highlighting the enrichment, the curricular deepening and the acceleration and the necessary administrative procedures. In this paper, it was used the studies on the cycle of public policies to guide the actions taken. It was also used qualitative and quantitative approaches, resorting to bibliographic studies based on national and international documents and legislation on special education, inclusion and high skills or giftedness. It was analyzed the legal records of the municipality of Piraí on inclusive education and official quantitative data. It was based on the Base List of Indicators of Giftedness: parameters for observation in the classroom (DELOU, 2014), to identify students with such profile in 4 municipal public schools in the Early Years of Elementary School. It sought to train teachers who work in groups from 1st to 5th grades of schooling through the training entitled "Higher Skills or Giftedness: sensitizing looks", addressing issues related to the laws that support these students, the importance of identifying them, the contemporary concepts of intelligence and giftedness and the forms of caring for these students. It was used questionnaires printed in the form of pre-test and post-test to verify the effects obtained after the training. The research indicated the little emphasis given by municipal public policies to guarantee actions aimed at students with high skills or giftedness and the need for teacher training as a way to identify and serve them. It was conceived the idea of the Vicious Cycle of Invisibility, suggesting as a way to interrupt the training of teachers. It was indicated the need for the creation of a specific public policy, through deliberation of the Municipal Education Council, as a way to guarantee the rights of such students in the municipal education schools of Piraí / RJ.

**Product:** Proposal of Deliberation, through the Municipal Council of Education, regulating the specialized educational service for students with high skills or giftedness in the municipal education schools of the municipality of Piraí / RJ.

**Keywords:** High Abilities / Giftedness. Deliberation Draft. Public Policy.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação

O magistério está na minha genética. Sou filha única de um pai médico, que se realizava muito mais dando aula para as turmas de Medicina do que num centro cirúrgico. Minha mãe, professora desde sempre, lecionava aulas de Literatura Brasileira e Infantil em instituições de ensino superior.

Tornei-me professora oficialmente em 1987 no município de Barra Mansa/RJ. Minha vida como educadora já nascia com forte vínculo com a Educação Especial, ainda no viés integracionista. Fui lotada no Colégio Municipal Prefeito Marcello Drable, unidade escolar considerada polo na educação de surdos. Na época, estes alunos frequentavam a classe especial dentro da escola e quando considerados “aptos”, eram encaminhados para o ensino regular. Em minha primeira turma havia um surdo. Desobedecendo as orientações pedagógicas de “oralização”, entre gestos e mímicas, tentava fazer o meu melhor para que se efetivasse a aprendizagem. Acabaria por viver, no chão da sala de aula, a mudança do paradigma de integração para o de inclusão.

O ano de 1998 foi marcado por uma experiência ímpar em minha vida. Na tentativa de fazer com que alguns conteúdos ministrados tivessem uma roupagem diferente e prazerosa para os estudantes, escrevi o livro *No Baú da Vovó*, contando a história de Barra Mansa, com uma linguagem voltada para o público infanto-juvenil. Não podia imaginar o sucesso que iria fazer e as experiências que o livro me proporcionaria.

Em 2001, fui designada Secretária Municipal de Educação de Barra Mansa. O cargo me trouxe uma visão ampliada sobre as questões administrativas. Implantamos o referencial filosófico da rede municipal, tendo como base os Pilares da UNESCO, ação que me deu a dimensão exata da importância de uma política pública e toda dinâmica que ela exige. Estabelecemos a eleição para diretores, criamos o Programa Escola Legal, repassando verba municipal para as unidades escolares. Instituímos também o programa “Bolsa Escola Municipal” e o projeto “Sala de Leitura”. Por estas atividades, ainda no meu primeiro ano de trabalho, recebi a Medalha do Mérito em Gestão Educacional, no III Fórum Nacional de Educação. No ano seguinte, inauguramos centro educacional

específico para atender não só aos alunos da rede municipal, mas também jovens e adultos cegos ou com baixa visão. Permaneci no cargo de Secretária até 2003, voltando a atuar como professora na minha unidade escolar de origem.

Ainda em 2001, sentindo a necessidade de formação mais específica na área de Educação, iniciei o curso de Pedagogia nas Séries Iniciais/Normal Superior. Concluí a graduação em 2003, apresentando como trabalho final a importância da Filosofia para as séries iniciais. Logo a seguir, em 2004, cursei especialização em Psicopedagogia. Foi durante o curso que passei a me interessar pelo tema superdotação lendo, por iniciativa própria, os trabalhos de Guenther, Alencar, Delou, Renzulli e Gardner. O projeto de conclusão recebeu o título de Teoria das Inteligências Múltiplas como facilitadora na identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Dois anos mais tarde, fiz minha segunda especialização, desta vez em Educação Especial Inclusiva, com trabalho de conclusão denominado Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos e Pré-Conceitos na sua Inclusão destes alunos.

Meu engajamento na causa da Educação Especial e o interesse sobre o tema superdotação fizeram com que eu recebesse convite, no ano de 2007, para integrar a equipe multidisciplinar da Educação Especial e em 2008, implantamos o Projeto Talentos, a fim de identificar e atender alunos com altas habilidades em quatro escolas da rede municipal.

No mesmo ano, participei como relatora da Educação Especial na elaboração do Plano Municipal de Educação. Foi o primeiro documento municipal a prever ações específicas para alunos superdotados.

Por questões de saúde, fiquei afastada do trabalho, retomando minhas atividades em 2013, quando passei a exercer a função de coordenadora do CEMAE - Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado - órgão responsável pelo suporte e supervisão no processo inclusivo dos alunos da Educação Especial. Iniciamos, em 2015, capacitação específica sobre a área de superdotação. Participei novamente como relatora do Plano Municipal de Educação, incluiu entre suas estratégias, a criação de programas e projetos específicos para alunos superdotados.

Fui eleita para Conselho Municipal de Educação (2015/2017), como representante da Educação Especial, apresentando, em 2016, minuta para regulamentar atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Em 2017, retornei ao mesmo colégio no qual iniciei minha carreira, desta vez como implementadora de Informática Educacional. Na procura por novos conhecimentos na área de superdotação, iniciei o curso a distância de atendimento educacional especializado específico para este público, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, de forma quase concomitante com Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense/UFF, tendo como linha de pesquisa Altas Habilidades e Notório Saber.

Tenho hoje a convicção de que minha trajetória profissional esteve intimamente ligada às questões da educação especial e do processo inclusivo, principalmente de alunos com altas habilidades/superdotação.

Na busca por ações que poderiam ser tomadas a favor desses alunos no município de Pirai, encontrei a resposta no entrelaçamento entre políticas públicas e superdotação, local no qual está situada a relevância desta pesquisa, que se propõe a garantir o direito de tais educandos, em deliberação específica, via Conselho Municipal de Educação.

## **1.2 Características e conceitos sobre Políticas Públicas**

O fortalecimento da democracia, notadamente a partir do fim do século passado, expandiu e diversificou a atuação do Estado, que passa a se valer das políticas públicas para dar conta das demandas emergentes na construção do bem-estar social (CAPELLA, 2006; RUA; ROMANINI, 2006; SARAIVA; FERRAREZI, 2006; SOUZA, 2002; 2006; SECCHI, 2010).

Enveredar no processo de criação de uma política pública não é uma tarefa fácil e, a tentativa de minimizar problemas durante a sua implementação, requer o conhecimento de alguns conceitos pertinentes à área e a maneira como os mesmos se aplicam na prática.

Entendida como um ramo da ciência política a política pública tem como objetivo nortear os governos na elaboração de ações efetivas e eficientes sobre uma temática, gerando resultados específicos.

Uma política é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou de vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e de alocação de recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p. 29).

Souza, porém, ressalta:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 4).

Outro aspecto a ser elucidado, para efeitos de melhor compreensão, é aquele que diferencia Políticas de Estado e Políticas de Governo. Enquanto esta última mostra caráter mais passageiro, atrelada à vigência de um mandato e alternância de poder; a primeira tem viés mais durador e consolidado, não ficando restrita a um determinado período no qual um governo exerce o poder. Implicam articulações entre as diferentes áreas setoriais de políticas públicas com o intento de que todas elas convirjam para os objetivos do Estado (RUA; ROMANINI, 2006).

O trajeto da elaboração de uma política pública ou Ciclo das Políticas Públicas (SOUZA, 2002) passa por cinco fases distintas, interligadas entre si: a formação da agenda; a formulação de políticas; a tomada de decisões, a implementação e a avaliação.

Secchi (2010) refere-se ao Ciclo de Políticas Públicas como uma representação visual e de interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes, conforme Figura 1.

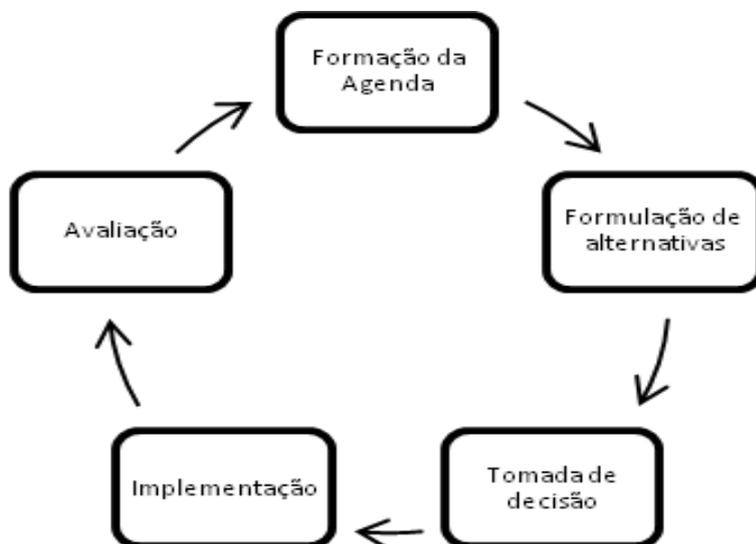


Figura 1: Ciclo das Políticas públicas (Fonte: SECCHI, 2010).

Em seu primeiro estágio – a formação da agenda – uma demanda social latente passa a fazer parte da lista de prioridades do poder público. Entre os fatores que são decisivos para que um tema se torne relevante para o poder público, destacam-se as informações que mostram falhas ou resultados insatisfatórios; eventos que apontem a continuidade de determinada situação e indicadores da dimensão que o problema vem gerando.

Sobre este último aspecto, Capella (2006) afirma que indicadores contribuem para a transformação de condições em problemas, principalmente quando revelam dados quantitativos capazes de demonstrar a existência de uma situação que precisa de atenção.

Após sua inserção na agenda governamental, o problema inicial irá demandar alternativas para solucioná-lo. Inicia-se, portanto, a segunda fase: a formulação das políticas públicas através de ações e alternativas que deverão ser adotadas ao longo do processo.

Nesse sentido, torna-se de grande valia as contribuições de um grupo de especialistas, capaz de analisar a viabilidade de aspectos legais, econômicos, tecnológicos e políticos que envolvam a questão. Souza (2006) afirma que este é

um processo complexo, que requer tempo e investimento, contribuindo para o sucesso ou fracasso de uma política.

A terceira fase no decurso da implantação de uma política pública é o processo de tomada de decisões, momento em que são selecionadas as alternativas de intervenção escolhidas como as mais apropriadas e que serão expressas através de legislação, planos, programas, projetos, base de dados, pesquisas, entre outros.

Usualmente, há dois modelos para sua efetivação: top-down (cima para baixo) e bottom-up (baixo para cima), que fazem referência à cadeia hierárquica do poder público e população (HILL *apud* SARAIVA; FERRAREZI, 2006).

No modelo Top- Down as escolhas cabem especificamente ao poder central e às lideranças políticas. De acordo com RUA e Romanini (2006), se inicia com uma decisão do governo, que define a relação entre os objetivos da política pública e os meios a serem mobilizados pelos diferentes níveis da burocracia, a fim de produzir os resultados esperados.

O modelo Bottom-Up não se configura como simples execução despolitizada e técnica de decisões provindas do topo do sistema político, ao reconhecer “o poder dos atores da sociedade e da própria sociedade civil, capaz de cooperar, bem como encontrar soluções para seus problemas” (RUA; ROMANINI, 2006, p. 13).

Denominada implementação, a quarta fase é o momento onde o planejamento e as escolhas se traduzem em ações que serão colocadas em prática pelo quadro administrativo da máquina burocrática. Cabe a estes agentes a ação direta, ou seja, a aplicação e o monitoramento das alternativas deliberadas.

Nessa fase, é possível perceber que a oferta de qualificação e treinamento adequados ao corpo administrativo interfere no êxito de uma política pública adotada.

O principal argumento para se concentrar esforços no melhor entendimento (e treinamento e qualificação) da burocracia de linha é que esses servidores (professores, policiais, médicos, atendentes do serviço público etc.) é quem executam aquilo que foi decidido (SOUZA, 2006, p. 21) .

A quinta fase do ciclo de uma política pública é a avaliação e tem por objetivo averiguar, por meio de critérios pré-estabelecidos, tanto o percurso de implementação, quanto os impactos sobre o seu público-alvo específico.

Conforme Saravia e Ferrarezi (2006) é o momento de mensuração e análise dos efeitos produzidos na sociedade, das realizações obtidas e das consequências previstas ou não. No entanto, ela não serve apenas para ser vista como uma última etapa, e sim como uma ferramenta para ser usada em todos os momentos do ciclo das políticas públicas, pois contribui para o sucesso de ações governamentais e maximiza os resultados obtidos com recursos destinados.

Essa fase, quando bem usada, permite:

[...] gerar informações úteis para futuras políticas públicas; prestar contas de seus atos; justificar as ações e explicar as decisões; corrigir e prevenir falhas; responder se os recursos, que são escassos, estão produzindo os resultados esperados e da forma mais eficiente possível; identificar as barreiras que impedem o sucesso de um programa; promover o diálogo entre os vários atores individuais e coletivos envolvidos; fomentar a coordenação e a cooperação entre esses atores (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p. 34).

De maneira resumida, portanto, uma política pública é a tradução de propósitos em programas e ações, para resolver uma demanda social. Nesse trabalho, a priori, serão importantes as políticas públicas “da” e “em” educação, uma vez que tratará sobre um problema fundamentalmente encontrado no campo educacional e no recorte geográfico do município de Piraí: a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação.

### **1.2.1 Políticas Públicas, Educação e Autonomia Legislativa Municipal**

Os estudos sobre políticas públicas ganharam força no Brasil na década de 80 e seu cunho interdisciplinar acaba abrangendo outras áreas do conhecimento (AZEREDO, 2007). No campo educacional, passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política pública (LIMA; VIRIATTO, 2000; VIEIRA, 2007; PAIVA, 2007; BORDIGNON, 2009; BARRETA; CANAN, 2012; LIBÂNEO, 2012; GADOTTI, 2014).

Ao definir políticas públicas educacionais Vieira (2007) afirma que ela é um conjunto de tendências e intervenções sobre uma área específica, imersa numa

conjuntura histórica, podendo, ainda, se desdobrar em outras políticas. Nesse sentido, o contexto histórico e político da democracia após o regime militar no Brasil foi decisivo, pois “*a forma como as políticas educacionais dos anos 80 se processaram contribuiu para implementar as políticas educacionais dos anos 90*” (LIMA; VIRIATO, 2000, p.10).

Embora não se queira aqui debater a fundo a temática, há que se considerar que as políticas públicas nacionais estão inseridas num contexto mundial e fortemente vinculadas à ordem econômica vigente de mercantilização dos direitos humanos básicos, entre eles a educação.

Nessa perspectiva, cumpre ressaltar o papel desempenhado pelo Estado na elaboração das políticas públicas educacionais e sua subordinação a organismos externos, como o Banco Mundial (BM). Copatrocinador da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, o BM elabora as diretrizes que devem ser adotadas pelos países emergentes, usando como base o plano de ação da Conferência de Jomtien.

Assim, o BM formula condições para empréstimos financeiros para a educação e passa a atuar, paralelamente ao Estado, como implementador das reformas educacionais, tanto por meio de assistência técnica, como na concessão de empréstimos.

Dentre essas reformas, destaca-se a prioridade nos investimentos na educação primária, visando uma formação para o mercado de trabalho onde não há espaço para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento (BARRETA; CANAN, 2012, p. 5).

Tal influência se fez presente na Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), onde o dever de garantir a educação advém do Estado, que deve organizar estrutural e conceitualmente a oferta de ensino, formulando, induzindo e fomentando políticas públicas educacionais para atender à diversidade de públicos que a escola precisa acolher.

Seguindo as diretrizes do Banco Mundial, a CF legitima a perspectiva de descentralização, transferindo funções até então exclusivas do Estado, para os entes federados.

Art. 30: Compete aos municípios

I - legislar sobre assuntos de interesse local;

II - complementar a legislação federal e a estadual no que couber;  
III - instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei;  
IV - criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual;  
V - organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial;  
VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;  
VII - prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população;  
VIII - promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano (BRASIL, 1988).

Para Libâneo (2012), a municipalização é uma forma de descentralização atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado. Ao mesmo tempo, o que se nota, é muito mais um processo de desconcentração do que descentralização, pois a prática comum para os municípios tende a ser a adoção de políticas públicas fomentadas pela própria União, apenas adaptando-as em pequena escala, para menos ou para mais, com o objetivo principal de conseguir recursos para aliviar as obrigações orçamentárias (PAIVA, 2007).

Nessa direção, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional Nº 14/1996, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Lei Nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), cria uma nova forma de repasse de recursos para os entes federados, atrelando-a ao quantitativo de matrículas efetivas declaradas no Censo Escolar.

Tal fato implica em um aumento considerável do número de vagas ofertadas, porém, como pontua Paiva:

O direito só se faz se garantida a permanência e o sucesso da aprendizagem, ou seja, pela ideia de que não basta garantir a matrícula, a vaga, oferecendo um currículo que espante e afaste crianças, adolescentes, jovens e adultos do gosto pelo conhecimento e pelo saber (PAIVA, 2007, p. 96).

Reafirmando a proposta de descentralização colocada pelo BM, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) consolida a

ideia de criação dos sistemas de ensino, em regime de colaboração entre seus entes federados e confere à municipalidade a prerrogativa de baixar legislações próprias para criá-los.

O mesmo objetivo encontra respaldo inclusive em documentos legais mais recentes, conforme pode ser observado na Lei 13.005/2014 que institui Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

A gestão democrática e descentralizada da educação no município passa a se apoiar em três elementos: na criação do Sistema Municipal de Ensino; na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) e na instituição do Conselho Municipal de Educação (CME).

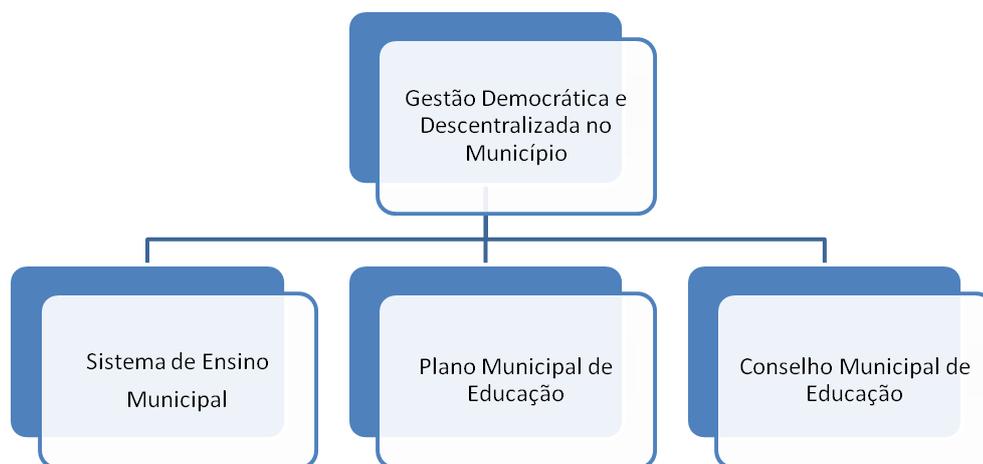


Figura 2: Gestão Democrática e Descentralizada (Fonte: elaboração própria).

Os sistemas municipais de ensino têm como seus elementos centrais as instituições públicas municipais de educação básica; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; o órgão de gestão educacional - secretaria municipal da educação e conselho municipal de educação (BORDIGNON, 2009).

Simultaneamente, o princípio da gestão democrática requer mecanismos que possibilitem a participação dos diferentes segmentos sociais. De acordo com Gadotti:

É certo que a participação social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas vêm sendo fortalecida, conforme prevista e reconhecida pela Constituição Cidadã de 1988. Num país com uma estrutura social injusta e tantas desigualdades, ela é absolutamente necessária (GADOTTI, 2014, p. 3).

Dessa forma, o Plano Municipal de Educação converte-se na materialização dos anseios da comunidade educacional local, alinhando-se às metas do Plano Nacional de Educação, para consagrar a garantia de uma educação pública de qualidade para a diversidade.

Firma-se como fundamental para a ação educacional, uma vez que é ali que se *“dimensionam os diagnósticos para políticas de educação: população x demanda potencial x demanda real (faixas etárias e níveis de escolarização) e se equacionam as referências da ação a ser realizada”* (PAIVA, 2007, p.100).

Conforme o documento que norteia o PNE:

O PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também de ensino superior. Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município (BRASIL, 2014, p.7).

No universo de representatividade popular, insere-se também o Conselho Municipal de Educação, órgão colegiado, com membros eleitos, que detém, pela inventividade, pluralidade de vozes e proximidade com o território, o papel articulador e mediador das demandas locais junto aos gestores municipais; além da capacidade de estimular a criação dos programas e de políticas públicas educacionais.

Conforme aponta Bordignon:

Os conselhos, tradicionalmente, foram e continuam situados na estrutura organizacional do respectivo Sistema de Ensino, mas com espaços de poder próprios; ou seja, independentes na esfera de sua competência. Tem papel fundamental para garantir a

continuidade das políticas educacionais do projeto nacional de educação, frente à transitoriedade dos governos, responsáveis pela implementação dessas políticas (BORDIGNON, 2009, p. 66).

Entre suas funções estão as de estimular a sociedade no acompanhamento dos serviços educacionais; responder a consultas a ele submetidas sobre leis educacionais e deliberar normas complementares às legislações nacionais.

Esse caráter deliberativo reafirma seu legítimo poder de decisão final sobre temas educacionais específicos; decidindo e estabelecendo normas e ações por meio de resolução, parecer e deliberação. “*O Executivo não poderá decidir, ou agir, de forma a ignorá-lo ou contradizê-lo*” (BORDIGNON, 2009, p. 76).

Assim, mesmo que de forma breve, a narrativa da trajetória brasileira recente até a autonomia legislativa municipal e a possibilidade que a mesma abre de se criarem políticas públicas específicas para um recorte geográfico, colocam o conselho municipal de educação como *locus* legítimo para traçar ações inclusivas para alunos considerados público alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, desponta a necessidade de um estudo sobre as políticas públicas e as legislações que, desde meados do século passado, perpassam a relação educação/ educação especial / inclusão e o contexto nas quais as mesmas foram geradas.

### **1.3 Educação Especial e o Caminho até a Perspectiva Inclusiva**

O percurso histórico do ideário inclusivo está fundamentado em documentações nacionais e internacionais tendo marcado seu início a Declaração dos Direitos Humanos, ao considerar a educação como direito universal de todo ser humano, que deve ser ofertada de forma gratuita, nos graus elementares e fundamentais (ONU, 1948).

No cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961) apontava o direito da educação dos excepcionais, no sistema geral de ensino, quando possível, a fim de integrá-los na sociedade. Conforme Delou, neste contexto histórico, “*a ênfase clínica da educação fez com que a Lei se referisse ao tratamento a ser dado aos excepcionais*” (DELOU, 2007, p. 28).

Dez anos mais tarde, a Lei Nº 5.692/71, altera a antiga LDBEN, que, embora renunciasse tratamento especial a aqueles alunos, acaba intensificando o atendimento em classes e escolas especiais. Para Freire *“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”* (FREIRE, 1996, p. 67).

Como desdobramento da política vigente, a educação especial passa a ser orientada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (BRASIL, 1973). O órgão foi transformado em 1986, pelo Decreto Nº 93.613, em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e posteriormente, no ano de 1992, em SEESPE.

Na visão de Glat e Fernandes:

A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas na década de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37).

A busca por um novo modelo pedagógico, que realmente contemplasse a inserção de todos os alunos, gera duras críticas à visão segregacionista vigente até então. No campo das legislações, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ratifica a educação como um direito de todos, que deve propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, abrindo a possibilidade de acesso de grupos até então marginalizados do contexto educacional.

No entanto, ao mencionar que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, acaba por instituir o paradigma de integração nas políticas educacionais (GLAT; FERNANDES, 2005).

Sobre a visão integracionista, Carvalho (2005) assim a resume: *“os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola”*. Pactuando com a mesma ideia, Mantoan vai além, ao afirmar que a integração escolar pode ser entendida como *“o especial na educação pela existência, de modo concomitante, do ensino especial e do regular dentro do mesmo espaço escolar”* (MANTOAN, 2003).

Ainda na perspectiva integracionista, o Estatuto da Criança e do Adolescente criado através da Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), reitera a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Nascida sob a visão da pluralidade da espécie humana e com a proposta de articulação entre a igualdade e a diferença de cada indivíduo, a ideia de inclusão foi agregada às questões educacionais no Brasil a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia.

Entre os objetivos propostos a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem o documento apontava:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990).

O ano de 1994 seria marcado por dois documentos que tratavam da educação especial: a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Para um melhor entendimento cronológico e conceitual, é importante sublinhar que a PNEE data do mês de maio, enquanto a declaração é do mês de setembro.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) orienta o processo de integração instrucional, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular somente aquele estudante com necessidades especiais que possuíssem *“condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”* (BRASIL, 1994). Caso contrário, a responsabilidade da educação destes educandos permaneceria no âmbito da educação especial.

Por outro lado, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1990), resulta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) documento do qual o Brasil é signatário. A declaração traça as regras e os

princípios que deverão nortear a inclusão escolar e torna-se a referência da maioria dos pesquisadores na área de Educação Especial (PLETSCH, 2014).

De acordo com o documento:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994).

Para atender as novas demandas educacionais que chegariam às escolas, a Declaração de Salamanca recomenda a adoção de políticas públicas em forma de lei ressaltando esta ação como necessária na garantia do acesso, permanência e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, termo que passa a ser utilizado tanto para se referir às dificuldades de aprendizagem vinculadas a condições econômicas, sociais e culturais; como também aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

Além disso, indica a reestruturação do sistema de ensino; a estimulação de novas práticas pedagógicas; o investimento na identificação e intervenção precoce; a oferta de capacitação aos profissionais da educação e a participação da família.

Contudo, para a garantia de um modelo inclusivo, Carvalho alerta:

A proposta – que vai muito além da inserção, nas turmas do ensino regular, de pessoas com deficiências por causas e manifestações diversas, além das superdotadas -, se não for implementada com a referida cautela corre o risco de comprometer, uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados que tentam mascarar ou negar as suas diferenças, numa construção discursiva sobre igualdade (CARVALHO, 2005, p. 16).

Corroborando com tal premissa, Delou afirma que a Educação Inclusiva:

É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos: profissionais da educação, comunidade, pais e alunos. Precisamos aprender mais sobre a diversidade humana a fim de compreender os modos diferenciados de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar (DELOU, 2009, p. 15).

Ratificando o pacto em prol de uma educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) torna-se outro marco legal nas políticas públicas dirigidas aos alunos com necessidades especiais.

A lei traz um título específico sobre Educação Especial. Conforme o capítulo V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em

educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Portanto, a Educação Especial converteu-se em modalidade de educação escolar, que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino a partir da educação infantil. Garante a oferta de currículos, métodos, técnicas e serviços de apoio especializado para atender às especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial; acesso aos programas sociais e professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para atender esses educandos nas classes comuns.

Em 2001, a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), aprova o Plano Nacional de Educação. Tal documento traça as diretrizes e metas que devem ser cumpridas no período de dez anos. Sobre a educação especial traz entre seus objetivos o incremento, se necessário de classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas *“de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam”* (BRASIL, 2001).

Ainda no mesmo ano, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) regulamenta a LDBEN e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo seu início na educação infantil e garantindo serviços de educação especial sempre que se evidencie, *“mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”* (BRASIL, 2001). No entanto, o documento coloca como possibilidade a educação especial e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

A mesma legislação afirma que os sistemas de ensino devem constituir um setor responsável pela educação especial e as escolas precisam contemplar em seu projeto político pedagógico as estratégias para atender às demandas educacionais especiais de educandos que apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

O termo necessidades educacionais especiais deixa de ser utilizado a partir de 2008 com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que passa a referir-se a sua clientela como os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A eles, deverá ser oferecido atendimento educacional especializado (AEE), em turno inverso ao de escolarização e em articulação com o ensino comum. Preceitua que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL,2008).

Para atuar na educação especial, *“o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”* (BRASIL, 2008).

De forma sucinta e partindo da análise dos documentos até aqui mencionados, a trajetória do Brasil, no que diz respeito às políticas públicas e legislações educacionais sobre educação especial foram, num primeiro momento, caracterizadas pela segregação; seguida pelo viés da integração e posteriormente pela inclusão.



Figura 3: Paradigmas da segregação, integração e inclusão (Fonte: Elaborada pela autora).

Para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução nº4/2009 (BRASIL, 2009) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, não substitutivo às classes comuns, de caráter complementar ou suplementar, privilegiando como seu lócus a sala de recursos multifuncionais (SRM) e exigindo formação específica em Educação Especial para os professores que atuarão neste atendimento.

Conforme a mesma resolução, *“a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o atendimento educacional especializado como parte integrante do processo educacional”* (BRASIL, 2009).

A legislação também estabelece repasse dobrado do FUNDEB por alunos registrados no Censo Escolar que estejam frequentando concomitantemente o ensino regular público e o atendimento educacional especializado.

Em 2011, o Decreto Presidencial nº 7.611 reconfigura a política de educação especial vigente até então, afirmando, em seu artigo 14 que *“serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas”* (BRASIL, 2011).

O atendimento educacional especializado (AEE) deve ser oferecido de forma complementar aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e de forma suplementar para os estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Ainda em 2011, é extinta a SEESP e criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo decreto 7.480/2011. Conforme o documento que embasa a criação do órgão

A elaboração de políticas públicas criadas a partir do reconhecimento da diversidade tem o objetivo de possibilitar a inclusão de segmentos da população que precisam de atendimento a suas especificidades educacionais, mostra-se como avanço democrático que possibilita alcançar mais justiça social ao promover a equidade. Educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos (BRASIL, 2011).

A atualização da LDBEN pela Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013, traz a educação especial como modalidade, ofertada preferencialmente, na rede regular de ensino e serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário. Assegura aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2013).

Em 2014, a Lei nº 13.005 aprova o novo Plano Nacional de Educação para o período 2014 – 2024. Conforme o Art. 5º

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Atribui a essas instituições a obrigação de divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações; analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e de revisão do percentual de investimento público em educação.

A Meta 4, trata especificamente da Educação Especial e traz em seu enunciado a proposta de:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Elenca 19 (dezenove) estratégias, dentre elas:

[...] contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, é importante pontuar que o atual modelo de distribuição de recursos do FUNDEB (BRASIL, 2007), se extingue no dia 31 de dezembro do ano em curso.

Mais adiante, a estratégia 11 recomenda o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam os educandos considerados público alvo da Educação Especial; enquanto a 15ª estratégia indica que o Ministério da Educação, em parceria com os órgãos oficiais de pesquisa, demografia e estatística busquem “*informação*

*detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos” (BRASIL, 2016).*

Na atualização mais recente da LDBEN, através da Lei Nº 13.632 (BRASIL, 2018) os princípios que regem a educação no Brasil ganham mais um inciso que traz a “*garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida*”.

Em janeiro de 2019, o Decreto Nº 9.465, extingue a SECADI, substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, responsável pela efetivação de políticas públicas inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades.

Subordinadas à Secretaria, estão as Diretorias de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras; a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência. Compete a esta última

Art. 34. À Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência compete:

I planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino e participação social, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

II definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado o AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;

III promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de profissionais da educação, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis e a acessibilidade nos ambientes escolares;

IV promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial, visando a assegurar o pleno acesso à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, em igualdade de condições com os demais alunos; e

V formular e implementar políticas para apoiar os sistemas de ensino na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e favorecer o acesso, a permanência e aprendizagem nas instituições educacionais em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2019).

Cabe ressaltar que se encontra em fase de revisão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Conforme encontrado no site do MEC a fim de receber contribuições, com vistas à revisão das diretrizes nacionais para a educação especial, foi realizada audiência em 19 de novembro de 2018, contando com a participação de técnicos da SECADI; de conselheiros do CNE; de membros da sociedade civil organizada; professores e pesquisadores da educação especial.

Ainda conforme as informações encontradas na página oficial do Ministério da Educação foi disponibilizada plataforma de consulta pública sobre a atualização da política de Educação Especial, no período de 06 a 23 de novembro de 2018. A nova versão do documento altera a denominação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, para Política Nacional de Educação Especial : equitativa, inclusiva e ao longo da vida.

Em 4 de abril do ano em curso, foi aprovado pela Câmara de Educação Básica, o Plano de Trabalho para revisão da Política de Educação Especial, proposto pela relatoria da Comissão de Educação Especial. Consta no documento o cronograma de atividades prevendo para este ano, no mês de agosto a elaboração dos documentos de referência; consulta pública no mês de setembro, pelo período de 30 dias; audiência pública em novembro, para posterior sistematização em dezembro. Para 2020, prevê apresentação dos pareceres à Câmara de Educação Básica em janeiro e fevereiro; apresentação dos pareceres ao Conselho Nacional de Educação e encaminhamento ao Ministério da Educação no mês de março; com homologação das diretrizes previstas em abril/maio.

A busca por uma escola inclusiva, que satisfaça às necessidades específicas dos educandos considerados público alvo da educação especial vem sendo contemplada nas políticas públicas e legislações ainda vigentes.

Segundo o Censo Educacional de 2018, pouco mais de um milhão de alunos com este perfil estão matriculados nas classes do ensino regular em sua maioria, aproximadamente 98%, aqueles com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, conforme representado no Gráfico 1.

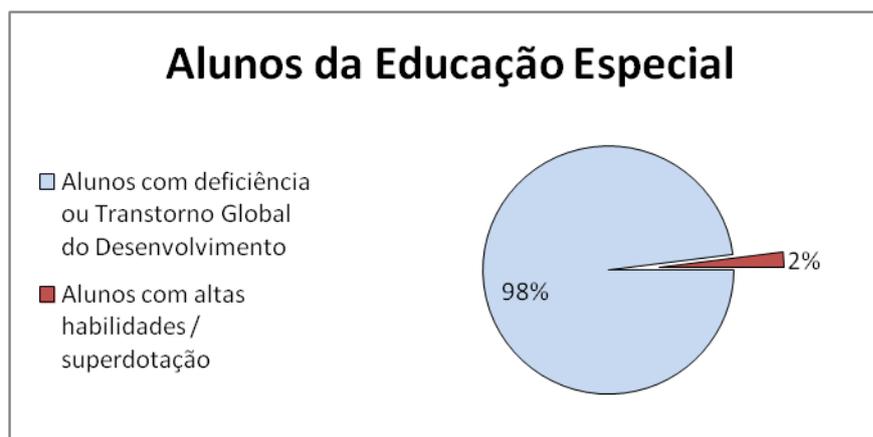


Gráfico 1: Alunos da Educação Especial no Brasil conforme Censo Escolar 2018.

Dessa forma, nota-se que a garantia de um sistema de ensino que satisfaça à inclusão de todo público-alvo da Educação Especial tem deixado à margem alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD).

Para Guenther (2013), embora os direitos desses educandos estejam amplamente amparados por um arcabouço de leis, ainda são pouco conhecidos e utilizados. Nesse contexto, é importante apresentar os documentos que fazem referência a tais educandos.

### 1.3.1 Altas Habilidades ou Superdotação e as legislações

Ao estudarmos os documentos que tratam especificamente da superdotação no Brasil, é na primeira LDBEN (BRASIL, 1961) que encontramos menção ao tratamento dos excepcionais, palavra que, segundo Delou (2012), foi utilizada por Helena Antipoff para designar tanto os deficientes mentais quanto os superdotados. Não há uma definição exata de quem são os alunos excepcionais e a proposta baseia-se no paradigma da integração.

A lei preconizava:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Embora a segunda versão da LDBEN (BRASIL, 1971) tenha adotado pela primeira vez o termo “superdotados” de forma explícita e garantido a estes educandos tratamento especial, a primeira conceituação surgiria no mesmo ano, no Projeto Prioritário nº 35, com definição bem próxima a encontrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Delou (2007) assim discorre sobre o conceito encontrado na época:

Crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (DELOU, 2007, p. 29).

Ainda nesse percurso, em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial com a função de articular o funcionamento das políticas de Educação Especial, contemplando alunos com superdotação. Constam do documento, conforme citado por Novaes, as seguintes linhas de ação:

- Mobilizar a participação de todos os segmentos da sociedade, de forma a assumirem sua quota de responsabilidade na identificação, atendimento e integração desses educandos.
- Ampliar oportunidades de atendimento educacional adequado aos superdotados, nos diversos níveis e modalidades do sistema regular de ensino, a fim de envolver maiores contingentes da população brasileira, inclusive da área rural e periferias urbanas.
- Implementar e estimular os procedimentos de identificação e experimentar novas técnicas, visando à identificação precoce dos diversos tipos de superdotados.
- Prever aperfeiçoamento contínuo dos professores e especialistas, a fim de que possam utilizar, adequadamente, instrumentos de identificação, bem como estratégias de ensino inovadoras e válidas (NOVAES, 1988, p.14).

Na década de 80, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) afirma que a Educação é um dever do Estado e garante atendimento educacional especializado apenas aos educandos com deficiência (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Ao mesmo tempo, assegura aos alunos *“acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”*

(BRASIL, 1988), garantindo assim, mesmo que de forma indireta, os direitos dos alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD).

Fundamentada ainda na perspectiva de integração, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) usa como referência a palavra “portadores de” para designar o público com necessidades educativas especiais. No que se refere aos alunos superdotados, sinaliza a mudança deste último termo para altas habilidades.

No mesmo ano, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) traz a proposta de uma educação inclusiva, com uma pedagogia centrada nas potencialidades dos alunos e que viria a influenciar as políticas públicas adotadas no Brasil a partir de então.

O documento, firmado após a Política Nacional de Educação Especial declara:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Dois anos mais tarde, a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) dá novos contornos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazendo um capítulo específico para a área da Educação Especial, nomeando como seu público-alvo “*educandos portadores de necessidades especiais*”, nos quais se inseriam alunos superdotados.

Na mesma legislação, o inciso II do artigo 59 garante “*aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados*” (BRASIL, 1996).

Para Sabatella e Cupertino (2007) o conceito de aceleração tem como base práticas diferenciadas como saltar séries ou flexibilizar o currículo para que etapas possam ser cumpridas em menor tempo. Porém, Delou adverte:

Aceleração de estudos não significa apenas aligeiramento [...] é um tipo de programa de atendimento educacional especializado que pode ser utilizado quando a avaliação de aprendizagem

realizada na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo para além dos evidenciados por seus pares em nível escolar (DELOU, 2007, p. 34).

Para Gama, a aceleração é uma maneira de *“introduzir temas e conceitos mais avançados e num ritmo mais rápido e que atenda à precocidade do aluno”* (GAMA, 2014).

Outro artigo da LDBEN viria a contribuir como amparo legal aos alunos AH ou SD ao assegurar, no artigo 24, a classificação destes na Educação Básica em série ou etapa, independente da escolarização anterior, mediante verificação do aprendizado. Na visão de Delou, tal fato *“deixa claro que esta é uma tarefa da escola e que o avanço escolar só depende da verificação do aprendizado”* (DELOU, 2007).

Mais adiante, no artigo 47, garante a possibilidade de abreviação do curso superior para os estudantes que demonstrassem notável desempenho.

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração de seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O que se constata, no entanto, é que tal possibilidade esbarra na exigência obrigatória da frequência para obter o diploma (PÉREZ, 2014).

O ano de 2001 é marcado pelo lançamento de três legislações: A lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação, propunha a implantação gradativamente, a partir do primeiro ano do plano, de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Vale ressaltar também que a Meta 33 do capítulo relativo ao Ensino Superior previa que as Instituições de Ensino Superior (IES) colaborassem na identificação estudantes da Educação Básica com AH ou SD com o propósito de oferecer bolsas de ajuda financeira e apoio ao prosseguimento dos estudos.

As universidades e institutos de pesquisa são lugares onde se produz o conhecimento científico, logo seria natural que as universidades se interessassem pela pesquisa com sujeitos com habilidades e competências extraordinárias (DELOU, 2012, p.135).

O Parecer nº 17/2001 da Câmara de Educação Básica institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trazendo o alerta que:

[...] determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento (BRASIL, 2001).

Para o atendimento educacional aos superdotados, indica avaliação pedagógica e psicológica; matrícula em série compatível ao desempenho escolar; atendimento de forma suplementar; aceleração; registro de procedimentos adotados em ata e no dossiê do aluno; inclusão no histórico escolar das especificidades destes educandos e inserção do AEE no projeto pedagógico e regimento escolar.

A Resolução nº 2/2001 do CNE/CEB (BRASIL, 2001) estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nessa resolução aparece, pela primeira vez, a expressão altas habilidades/superdotação *“associando-se dois conceitos de concepções teóricas diferentes (sócio-interacionista e inatista) de modo conjugado”* (DELOU, 2007, p. 37).

A lei define alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam em seu processo educacional:

Grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condição de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001).

É interessante observar que, para além da definição desses educandos, o documento aponta a necessidade de oferta de atividades diferenciadas, aonde as mesmas podem ocorrer. Assim

[...] o reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 11).

No ano de 2003, é fundado o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD). Segundo Gama (2006) *“O ConBraSD veio novamente congregar profissionais e interessados na criança e no jovem superdotado brasileiro”*. A autora elenca como objetivos do órgão:

- Sensibilizar a comunidade para as necessidades especiais dos portadores de altas habilidades/superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações.
- Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área de altas habilidades/superdotação.
- Promover congressos, palestras, cursos e outras atividades na área.
- Estimular e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação e seus familiares.
- Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para pessoas com altas habilidades/superdotação.
- Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização de suas finalidades (GAMA, 2006, p. 25).

Em 2005, são implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) nas unidades da federação, a partir de parceria firmada entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. A iniciativa introduziu novas políticas públicas e ações baseadas no tripé aluno, família e professores.

Os Núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades / superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2006).

Assinala-se aqui o alerta colocado por Freitas e Pérez (2014) sobre o fato de que, em vários estados brasileiros, esses núcleos “*estão simplesmente desativados ou ameaçados de extinção, prejudicando o trabalho voltado para alunos com altas habilidades/superdotação*” (FREITAS; PÉREZ, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) institui o atendimento educacional especializado, responsável por identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Conceitua alunos com AH ou SD como aqueles que:

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

Cabe ressaltar que essa nova definição recebe a influência das teorias de Renzulli (1978), para quem, três características compõem o comportamento de superdotação: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

A Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009) regulamenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado estabelecendo para alunos AH ou SD atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito escolar, em interface com os núcleos de atividades e instituições de ensino superior.

Entende-se por enriquecimento curricular ações que promovam experiências variadas de estimulação, a partir de desafios compatíveis com as habilidades previamente desenvolvidas pelo educando (SABATELLA, 2005). Tais experiências podem ser proporcionadas no espaço da sala de aula; no AEE e em atividades extracurriculares, levando-se em conta que:

Ao contrário das demais áreas da Educação Especial, a identificação é parte integrante do atendimento educacional especializado porque não pode ser feita apenas por um laudo, visto que não se trata de uma patologia ou deficiência aferível, mas ao longo de um processo contínuo e relativamente demorado que precisa avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no contexto escolar, que devem ser registrados em parecer pedagógico (PÉREZ; FREITAS, 2014, p.637).

A partir do Decreto Presidencial Nº 7611/11 (BRASIL, 2011) a terminologia altas habilidades *ou* superdotação é adotada, mantendo-se na atualização da LDBEN dada pela Lei Nº 12796/2013.

Em suas diretrizes foi acrescido o Artigo 59-A que prenuncia a criação de cadastro nacional específico, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas a esse alunado. Salieta-se que, passados seis anos, os critérios e procedimentos ainda não foram criados, lembrando, no entanto, que tais alunos já são sinalizados na base de dados do Censo Escolar.

Em janeiro de 2019, é criada a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação e extinta a SECADI. Nesse sentido, observa-se que alunos com altas habilidades ou superdotação ficaram inseridos na Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência.

Ainda que o quantitativo de alunos com AH ou SD identificados venha crescendo na última década e as legislações os amparem, os números ainda se mostram pequenos, conforme representado no Gráfico 2.

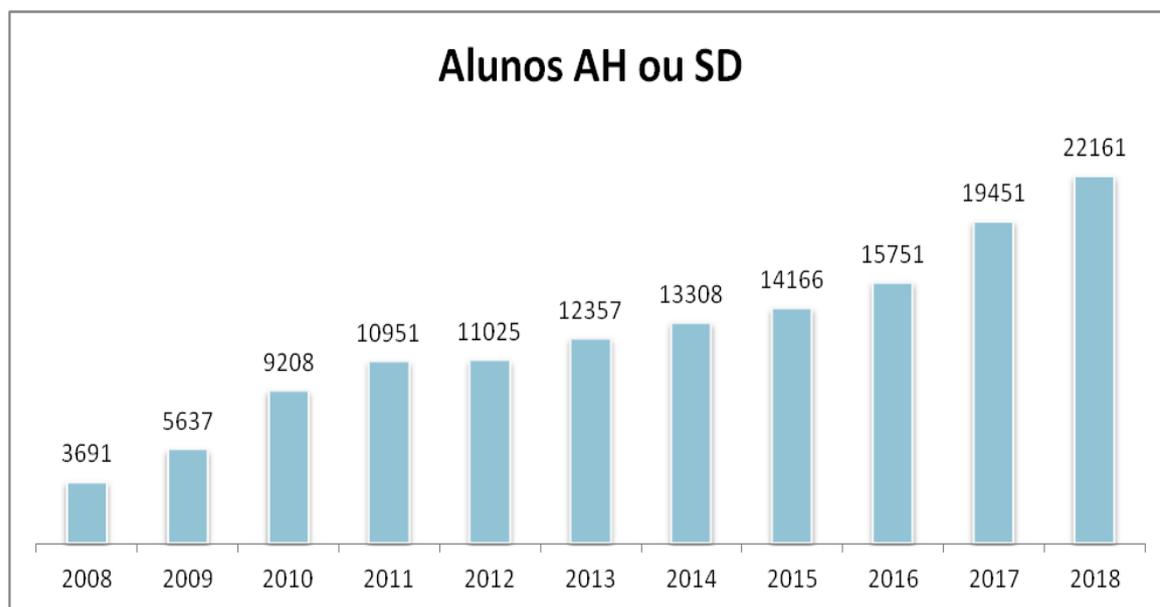


Gráfico 2: Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação conforme Censos Escolares entre 2008 e 2018.

A situação é um reflexo de conceitos errôneos e mitos que se perpetuam no imaginário de docentes. Precisam ser esclarecidos para que não se protele, ainda mais, a inclusão desses educandos.

## 1.4 Conceitos e Mitos que Perpetuam a Invisibilidade

Nos estudos sobre a área de altas habilidades ou superdotação tem sido recorrente a ideia de que educandos com este perfil sempre estiveram na sala de aula, mas ainda permanecem na invisibilidade.

Cardoso (2016), citando Freeman e Guenther (2000) afirma que *“3 a 5% da população são compostas de pessoas talentosas que demandam atendimentos na Educação Especial”*.

Segundo Delou (2009), conforme os critérios adotados por pesquisadores na identificação desses indivíduos *“são encontrados índices de 1 a 3% (RUICKSHANK; JOHN-SON, 1974; NOVAES, 1979; GIBELLO, 1986) e 10 a 15% de indivíduos superiores (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1974; NOVAES, 1979)”*.

De acordo com o Censo Escolar de 2018 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Brasil tem hoje 48.455.867 estudantes na Educação Básica. Desse total, 1.014.661 são educandos considerados público alvo da Educação Especial e apenas 22.161 alunos identificados com altas habilidades ou superdotação.

A não identificação dos mesmos tem como origem as concepções e crenças errôneas a respeito da superdotação, ainda entendida como um fenômeno incomum, alimentada pela grande brecha na formação de professores para trabalhar com esse público.

Alencar (2007) explica que *“a ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades”*.

Reforçando tal ideia, Delou (2014) afirma:

[...] alunos com altas habilidades/superdotação estão historicamente, inseridos nas classes comuns de ensino. Regra geral, passam despercebidos. Podem ser excelentes alunos ou apresentar problemas específicos de aprendizagem (Delou, 2014, p. 83).

Nesse sentido, vale lembrar que os sistemas de ensino devem contar com professores capacitados e especializados, para atender às necessidades educacionais especiais; garantindo, inclusive, oportunidades de formação continuada aos docentes que já estão exercendo o magistério (BRASIL, 2001).

Mesmo garantida por lei, a formação docente para atuar junto a alunos AH ou SD vem se mostrando insuficiente. Virgolim (2007) aponta a falta de capacitação do professor como um dos maiores entraves na inclusão de alunos AH ou SD.

Por outro lado, Mantoan (2003) comenta que a fala mais recorrente entre os professores, quando resistem à inclusão, *“é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”*.

Para Sabatella (2005) *“o despreparo dos educadores para identificarem os alunos com inteligência acima da média revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos superdotados”*.

De acordo com Fleith (2007) para que alunos com altas habilidades/superdotação sejam incluídos é necessário *“[...] professores especializados para as salas de aulas regulares e para o atendimento educacional em salas de recursos ou em programas de enriquecimento ou de aprofundamento”*.

Tais argumentos reforçam a necessidade de se investir na formação de professores, para que, desconstruindo os conceitos e mitos, passem a identificar e atender às necessidades especiais de educandos com altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, Freitas e Pérez (2014) afirmam que:

A frequente associação das AH/SD ao desempenho escolar extraordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade, de forma isolada, provoca muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado (FREITAS; PÉREZ, 2014, p. 635).

Na análise dos diversos termos empregados de forma equivocada se apresentam como sinônimos os vocábulos superdotados e gênios; no entanto, o primeiro refere-se àquele indivíduo que apresenta em uma ou mais áreas, *“traços consistentemente superiores em relação a uma média (idade, produção, série escolar etc.), em qualquer campo do saber ou do fazer”* (SABATELLA, 2005); enquanto gênio é aquele que utiliza sua capacidade superior contribuindo de forma significativa para a humanidade em épocas passadas, sendo exemplos clássicos Leonardo da Vinci, Isaac Newton, Albert Einstein e Stephen Hawkins.

A ideia de superdotado como gênio tem origem, segundo Alencar (2007), nos estudos na área da inteligência superior voltados para entender as características do gênio; sendo este mesmo termo utilizado também pelos primeiros pesquisadores da área da superdotação.

Outros termos que merecem esclarecimento são “precoce”, que faz alusão a uma criança que prematuramente apresenta uma habilidade específica desenvolvida; e prodígio, que se refere a crianças *com “performance extraordinária em seus primeiros anos de vida, tendo antes dos 10 anos um desempenho similar ao de um adulto altamente qualificado em um domínio”* (ALENCAR, 2007, p. 16).

Chacón e Paulino assim resumem:

O termo precoce emprega-se a crianças que apresentam alguma habilidade específica muito desenvolvida, podendo aparecer em qualquer área de conhecimento, ou seja, na música, em disciplinas escolares, na linguagem, esporte ou leitura; já o termo prodígio sugere algo extremamente raro e único, ou seja, fora do curso normal da natureza, e se tais indivíduos promovem contribuições extraordinárias à humanidade, revolucionando suas áreas de conhecimento, passam a ser denominados gênios (CHACON; PAULINO, 2011, p. 186).

Guenther define talento como uma expressão externa e visível de uma capacidade natural ou dotação, desenvolvida e reconhecível pela superioridade em relação a um grupo. Nas palavras da autora:

Para haver um talento é necessário haver capacidade natural em algum domínio relevante a esse tipo de ação, tal como uma fonte interna jorrando para o ambiente, pela via de expressão que a pessoa consegue diferenciar. Esse desempenho é percebido como talento (GUENTHER, 2018, p. 15).

Ainda fazendo referência às denominações utilizadas encontramos a expressão altas habilidades, traduzida de high (alta) ability (qualidade de ser capaz; habilidade; aptidão) e do termo superdotação, oriundo da tradução gifted (dotação), ao qual foi acrescido, no Brasil, o prefixo “super”.

Em 2003, após encontro realizado pelo ConBraSD envolvendo estudiosos da área, passa a ser adotado de forma consensual o termo altas habilidades/superdotação, presente nas legislações brasileiras até o ano de 2013,

quando na reformulação da LDBEN, suprime-se a barra (/) e se adota altas habilidades *ou* superdotação, porém é mantida a definição vigente que assim se refere a tais educandos:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

As percepções equivocadas que permeiam a temática vão além de termos e definições e podem ter em sua raiz o fato de que *“crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais”* (WINNER, 1998, p. 2).

Mettrau afirma que muitas vezes são feitas referências a pessoas com altas habilidades de maneira deformada e deturpada.

Ora são aqueles eficientes demais e que não precisam de orientação; ora são os que criticam demais; ora são os que só ficam lendo ou estudando; ora são os que sempre sabem tudo; ora são aqueles que incomodam com sua curiosidade excessiva; ora são aqueles que sabem bem alguma coisa, mas não sabem outras coisas; ora são aqueles de comportamento esquisito ou que atrapalham na escola porque vão a frente, etc. Enfim, há uma série de equívocos e controvérsias sobre tal assunto. (METTRAU, 2000, p.5)

Nesse contexto, adentram no assunto, concepções mitificadas e falsas representações sobre superdotação. Para Alencar, dentre os mitos mais comuns estão os vinculados à ideia de que estes indivíduos:

- dispõem de recursos suficientes para se desenvolver sozinhos;
- apresentam excelente rendimento acadêmico;
- desenvolvem atitudes arrogantes, quando participam de programas diferenciados;
- são privilegiados por serem superdotados
- têm estereótipo de aluno franzino, do gênero masculino e com interesses restritos;
- possuem maior predisposição a problemas sociais e emocionais (ALENCAR, 2007).

Ainda nessa direção, Winner (1998) acrescenta que são ideias equivocadas conceber a superdotação como algo inato ou produto do ambiente social e que indivíduos superdotados tem sempre um Quociente Intelectual (QI) elevado.

O vínculo entre o conceito AH ou SD e inteligência varia significativamente de acordo com o contexto histórico e cultural no qual é gestado. Para melhor compreendê-los, é necessário levar em consideração as teorias e concepções que perpassam o tema.

## 1.5. Inteligência e Superdotação

As diferentes definições sobre inteligência estão imersas numa trajetória histórica, impactando de forma direta nas percepções sobre altas habilidades/superdotação. Para esse estudo, serão enfocadas, de forma breve, as teorias psicométricas; as concepções psicogenéticas e, de forma mais detalhada, os conceitos contemporâneos baseados no modelo dos Três Anéis e nas Inteligências Múltiplas.

Os primeiros estudos sobre a inteligência humana foram realizados no início do século XX, por Alfred Binet e Théodore Simon, criadores da primeira escala de inteligência. Conforme Virgolim, Binet e Simon *“desenvolveram um teste com o objetivo de assegurar que crianças com deficiências mentais não fossem inadvertidamente colocadas nas mesmas salas de aula, com crianças de desenvolvimento intelectual normal”* (VIRGOLIM, 2007, p. 26).

Publicado em 1905, mensurava o nível de inteligência - idade mental - relacionando idade cronológica da criança e desempenho. A partir de tarefas propostas, verificava, principalmente, habilidades de raciocínio e julgamento. Ao final, dependendo do quantitativo de acertos, era apontada a idade mental da criança, categorizando-a em inteligência inferior / retardo ou inteligência superior / avançada.

O termo Quociente de Inteligência (QI) nasce em 1911, a partir de um redirecionamento na maneira de auferir a inteligência, proposta por Willian Stern. O estudioso utiliza o nível mental obtido na escala Binet-Simon, dividindo-o pela idade cronológica do indivíduo, obtém um quociente mental, que multiplicado por 100, representaria de forma mais precisa a capacidade em diferentes idades.

O teste de QI foi popularizado a partir da adaptação mais conhecida das escalas Binet-Simon – a Escala de Inteligência Stanford-Binet – publicada em 1916 por Lewis Terman. Sobre o teste, Virgolim (2007) assinala:

Nos Estados Unidos, os testes passaram, naquela época, a ser usado não apenas para previsão do desempenho escolar do aluno, mas também para seleção de candidatos ao trabalho e para importantes tomadas de decisão sobre educação. O QI foi o grande responsável na determinação dos rótulos de “retardamento” ou “superdotação”, bem como na definição de quem deve receber educação especial e outras oportunidades educacionais (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Embora os testes citados se dediquem a campos de estudo específicos, todos compartilham uma ênfase investigativa nas habilidades verbais e de raciocínio necessárias para o bom desempenho acadêmico e acabam por gerar rótulos.

Alencar (1986) reforça tal ideia ao afirmar que indivíduos que apresentam outras dimensões da inteligência são, de certa forma, consideradas menos inteligentes.

O percurso histórico, o qual privilegia uma medição quantitativa da inteligência, trouxe uma discussão ainda vigente no cenário educacional: a classificação dos alunos em níveis de inteligência.

Na contramão dessa visão que privilegia aspectos quantitativos, Jean Piaget e Levy Vygotsky trazem novas contribuições ao tratarem a inteligência como algo possível de se desenvolver a partir da interação humana com o meio e a cultura.

O suíço Jean Piaget (1896 – 1980), biólogo, epistemólogo e psicólogo, influenciou a área da psicologia do desenvolvimento, no século XX com a Epistemologia Genética. Conforme Virgolim (2007), Piaget investigou como o conhecimento é construído e foi um dos pioneiros a estabelecer o princípio interativo da inteligência, definindo-a como adaptação a situações novas.

Seus estudos trazem a ideia de que o conhecimento ocorre em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. Dito de outra maneira, a inteligência é algo construído, a partir das interações do indivíduo com o meio físico aonde está imerso.

A teoria piagetiana postula que o desenvolvimento humano deve considerar, entre alguns de seus aspectos, a maturação biológica e o processo de equilibração.

A maturação biológica de cada indivíduo tem quatro estágios com características próprias e sequenciais. Um é pré-condição para o avanço ao outro.

As novas aprendizagens são incorporadas à estrutura anterior, reorganizando-se, numa nova estrutura mais refinada e de ordem superior.

Do nascimento até os dois anos de idade – estágio sensório motor – o conhecimento do mundo é baseado nas habilidades motoras e na percepção. Progressivamente vão se tornando intencionais, emergindo o estágio pré-operatório, que se estende até os seis anos de idade. Caracteriza a passagem de uma inteligência prática para uma simbólica, propiciando o desenvolvimento da linguagem. É marcada também pela dificuldade em perceber o outro – egocentrismo.

No estágio das operações concretas, entre os sete e onze anos de idade, a capacidade das operações mentais se expande, embora ainda dependa de material concreto para fazer abstrações, tendo em vista que já existe a noção de conservação e reversibilidade.

As regras sociais vão se internalizando e o comportamento egocêntrico diminui. O último estágio, operações formais, caracteriza-se pela habilidade de utilizar conceitos abstratos numa lógica hipotético-dedutiva.

Sobre o processo de equilibração é pertinente trazer alguns conceitos para melhor entendimento. Para se adaptar ao meio no qual está inserido os indivíduos movimentam constantemente estruturas ou conceitos para interpretar e organizar as informações recebidas.

No funcionamento da inteligência humana existe um movimento constante do sujeito para entender ou explicar o que ocorre ao seu redor. Essa ação (pensamento, sentimento ou movimento) do sujeito em seu meio é desencadeada por algum tipo de necessidade de âmbito intelectual, afetivo ou fisiológico (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 38).

Para tal, mobilizam dois recursos: a assimilação e a acomodação. No primeiro, adapta as novas informações recebidas aos esquemas previamente existentes e, na segunda, altera os esquemas mentais existentes ou cria um novo

conhecimento. Ao mecanismo regulador entre assimilação e acomodação, Piaget dá o nome de equilíbrio. É nesse constante fluxo, presente durante toda vida, que se constrói a inteligência.

Contemporâneo de Piaget, o bielorrusso Levy Vygotsky (1896-1934) foi cientista, filósofo e psicólogo. Sua teoria mostra que o desenvolvimento intelectual das funções superiores ocorre a partir das interações com o meio sócio-cultural no qual o indivíduo está inserido. A teoria de Vygotsky é uma teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores. Dito de outra maneira, a inteligência é algo construído a partir das interações do indivíduo com o meio sócio-cultural no qual está inserido.

Vygotsky dedicou-se, principalmente, ao estudo daquilo que chamamos de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Isto é, interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Assim, as funções mentais superiores – memória, atenção, percepção e pensamento – vão se desenvolvendo a partir de elementos mediadores, no qual a linguagem ocupa grande destaque. Esses dois elementos – mediação e linguagem – são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Vygotsky afirma que há dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

Enquanto a capacidade de um indivíduo realizar tarefas de forma independente corresponde ao desenvolvimento real; a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes corresponde ao nível de desenvolvimento potencial. A distância entre esses níveis em constante modificação é concebida por Vygotsky como zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Como visto anteriormente, as concepções da inteligência vieram se modificando ao longo da história, dando lugar a novas formulações sobre este constructo e influenciando, por consequência, as teorias sobre altas habilidades ou superdotação (VIRGOLIM, 2007).

Dentre os novos conceitos formulados, destaca-se a concepção de “Inteligências Múltiplas”, proposta por Howard Gardner (1995) e “Teoria dos Três Anéis”, de Joseph Renzulli (1978).

### **1.5.1 A Teoria das Inteligências Múltiplas**

No início da década de 80, o neuropsicólogo norte americano Howard Gardner baseou-se em pesquisas sobre desenvolvimento neurocognitivo para refutar a visão unitária e mensurável da inteligência, amplamente difundida e utilizada no meio educacional (GAMA, 2006).

Concebe um modo diferente de conceituar a inteligência, entendida por ele como *“um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”* (GARDNER, 2001, p. 47).

Segundo Gardner, as inteligências são potenciais latentes e presumidamente neurais, ativadas pelos recursos disponíveis e valores culturais que cercam o indivíduo. Embora acredite que a herança genética influencie o desenvolvimento das inteligências, é a partir das experiências cristalizadoras que elas afloram.

[...] a experiência cristalizadora é uma reação ativa de um indivíduo a uma qualidade ou aspecto de um domínio: a reação produz uma mudança imediata, porém de longo prazo, na maneira com que o indivíduo vê o domínio, seu desempenho nele e a própria imagem de si (GAMA, 2006, p. 41).

Nesse sentido, quanto mais exposto aos conteúdos relativos à sua(s) inteligência(s) predominante(s), maiores serão as chances de um indivíduo apresentar desempenho extraordinário (GAMA, 2006).

O teórico elenca oito inteligências distintas ressaltando que a linguística e a lógico-matemática são as mais valorizadas no contexto escolar. Sabatella assim descreve cada uma delas.

1- Inteligência Linguística: envolve a sensibilidade para a língua falada e escrita, e, todo o complexo de possibilidades que ela proporciona, incluindo a poesia, humor, metáforas, pensamento simbólico, analogias, conceitos, habilidade para aprender idiomas. É a capacidade de usar a linguagem para atingir certos objetivos, expressar e avaliar conceitos complexos, além de ler, escrever e

interpretar textos. Os advogados, locutores, escritores, jornalistas, oradores, contadores de histórias estão entre as pessoas que têm grande domínio da linguagem.

2- Inteligência Lógico-Matemática: está associada ao pensamento científico ou raciocínio indutivo. Favorece o reconhecimento de padrões, como o trabalho com símbolos abstratos; o uso da lógica para analisar problemas, proposições e hipóteses; o processo de quantificar deduzir, investigar, realizar operações matemáticas; discernir conexões entre elementos e informações. Aflorada principalmente em cientistas, banqueiros, economistas, contadores, engenheiros, detetives, programadores de computador e nos matemáticos.

3- Inteligência Espacial: responde pela capacidade de percepção viso-espacial que traz contribuições para a arte; assim como para a ciência, em campos que requerem acuidade visual, memória e projeções (essencial para os pilotos e navegadores); bem como em áreas mais restritas, importantes em certos jogos, profissões e algumas formas de expressão artística. O sentido da visão, tanto externa como interna, permite que a pessoa perceba, recrie, transforme ou modifique imagens. Dominante em arquitetos, desenhistas industriais, cenógrafos, cirurgiões, enxadristas, praticantes de games e jogos virtuais e, naturalmente, nos artistas plásticos.

4- Inteligência Corporal (Cinestésica): se expressa na utilização do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, assim como expressar emoções. A mente associada ao uso do corpo permite o desempenho de certas atividades: andar de bicicleta, patins, skate, digitar, estacionar um carro. Preponderante nos atletas, dançarinos, ator, mímico, inventores. Importante também para artesãos, cirurgiões, cientistas, mecânicos e profissionais de orientação técnica.

5- Inteligência Musical: responde aos sons, apreciação de elementos musicais, reconhecimento de ritmos, padrões tonais, composição, entonação e memorização de melodias. Presente em compositores, maestros, instrumentistas, cantores, críticos musicais, publicitários (jingles), fabricantes e afinadores de instrumentos, bem como nos ouvintes sensíveis.

6- Inteligência Interpessoal: denota a capacidade de perceber e entender intenções, mudanças, interesses e desejos do próximo. Proporciona habilidade para trabalhar em equipe e comunicação eficiente (verbal e não verbal). Nas formas mais avançadas, faz com que as pessoas consigam enxergar além do que é declarado, perceber intenções e desejos e desenvolver empatia pelos sentimentos alheios. Altamente desenvolvida em vendedores, políticos, clínicos, líderes religiosos, conselheiros, terapeutas, assistentes sociais e professores.

7- Inteligência Intrapessoal: revela percepção acurada de si mesmo e dos outros – incluindo desejos, medos, limites das reações emocionais, processos de pensamento, capacidades – usando essas informações para ter um modelo individual de trabalho eficiente, direcionar a vida, entender e guiar os outros. Algumas pessoas desenvolvem habilidades de autorreflexão, intuição a respeito das realidades espirituais, saindo de sua interioridade para olhar fatos como um observador externo. Manifesta em teólogos, psicólogos, filósofos, psicanalistas, conselheiros

espirituais, gurus e pesquisadores estudiosos dos padrões cognitivos.

8- Inteligência Naturalista: evidencia a capacidade de reconhecer e ordenar classes e sistemas, entender os recursos naturais e do universo, conceitos, classificação de espécies, organização da vida e fases do processo evolutivo. O potencial naturalista existe também no talento para criar, domar ou interagir com criaturas vivas, colecionar ou cuidar de plantas. Dominante nos pesquisadores, arqueólogos, ambientalistas, paisagistas, defensores da ecologia, biólogos e naturalistas (SABATELLA, 2005, p. 45-48).

Armstrong (2001), discorrendo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que a inteligência está num contexto histórico, onde *algumas “parecem ter sido mais importantes em épocas antigas do que são atualmente, e da mesma forma, certas inteligências podem tornar-se mais importantes no futuro”*.

Embora as inteligências sejam até certo ponto independentes, elas não funcionam de forma isolada. Vieira (2014) explica que *“apesar de estarem separadas didaticamente, as inteligências funcionam simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos de inteligência. Assim sendo, elas se inter-relacionam e se completam entre si”*.

Considerando que para Gardner (2001, p. 52) *“as inteligências são mais prontamente observadas quando estão sendo exploradas para desempenhar um ou outro plano de ação”*, torna-se também fundamental a contribuição Joseph Renzulli e sua Teoria dos Três Anéis, ao referir-se à superdotação como um conjunto de comportamentos observáveis.

### **1.5.2 A Teoria dos Três Anéis**

A concepção de Renzulli e Reis (1986) sobre superdotação tem como base três tipos de comportamentos observáveis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. É na intersecção destes elementos e influenciada pela personalidade e ambiente, que ocorre a superdotação.



Figura 4: Modelo dos Três Anéis de Renzulli (Fonte: Renzulli, 2004).

Segundo o teórico, o Modelo dos Três Anéis “*pretendia transmitir graficamente as propriedades dinâmicas do conceito; ou seja, aquelas propriedades de movimento, interação, mudança e energias contínuas e não um estado fixo e estático*” (RENZULLI, 2004).

O comportamento superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplica-los em qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI; REIS, 1997, p. 8).

Virgolim resume assim o desempenho acima da média:

A habilidade acima da média engloba a habilidade geral e específica. A primeira consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, essas habilidades são medidas em testes de aptidão de inteligência, como o raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. A segunda consiste na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc. (VIRGOLIM, 2007, p. 33).

Conforme a autora, o envolvimento com a tarefa deve ser entendido como intensidade investida área específica *“que pode ser traduzida como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. Trata-se de fator muito presente naqueles indivíduos com alta produção criativa”* (VIRGOLIM, 2007, p. 33).

A criatividade diz respeito às características do pensamento, como fluidez, flexibilidade e originalidade e está associada a traços de personalidade como curiosidade, sensibilidade. Como os testes não são capazes de medir todas as dimensões da criatividade, modos alternativos e adicionais devem ser utilizados, como a análise de produtos criados (VIRGOLIM, 2007).

Nessa ótica, é importante sinalizar que não há relação hierarquizada dos traços mencionados e nem todos precisam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem.

Renzulli (2004) também afirma que há dois tipos de superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira é o tipo mais facilmente mensurável por testes padronizados; tem elevada relação com notas altas, sendo a mais valorizada pela escola.

A superdotação produtivo-criativa é descrita como

[...] aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um tipo de impacto sobre uma ou mais plateias alvo (RENZULLI, 2004, p. 83).

Virgolim (2007) sinaliza que o Modelo dos Três Anéis deve levar em conta também os seguintes aspectos: habilidade acima da média não é condição suficiente para altos níveis de produtividade, pois a motivação tem papel preponderante; criatividade e envolvimento com a tarefa são traços variáveis, e o aparecimento de um pode estimular o outro; os comportamentos de superdotação são influenciados por fatores genéticos, de personalidade e ambientais.

O ritmo de desenvolvimento de alunos com altas habilidades ou superdotação exige estratégias diferenciadas no contexto escolar. Nesse sentido, o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoowild e Enrichment Model – SEM)

proposto por Renzulli e Reis, apropriou-se do conceito de bem geral, incorporando-o ao SEM.

Conforme o teórico:

O SEM é um projeto detalhado para melhorar toda a escola, suficientemente flexível como para que cada escola desenvolva seu próprio programa único, baseado nos recursos locais, no alunado, na dinâmica de sua direção, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade (RENZULLI, 2004, p. 108).

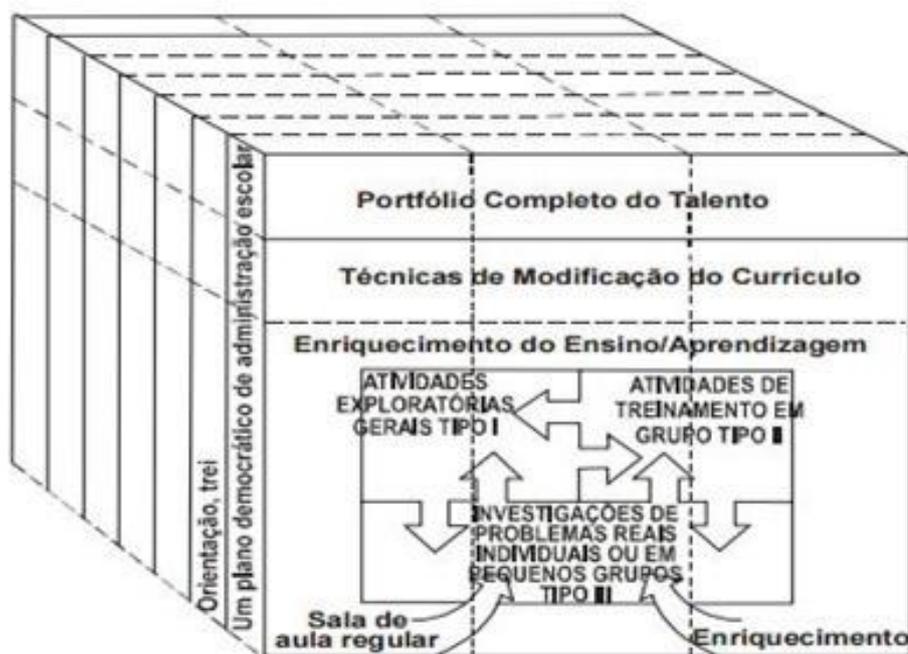


Figura 5: Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli (Fonte: Renzulli, 2004).

Os recursos utilizados por esse modelo são o portfólio do talento, onde se registra as informações sobre interesses e capacidades dos alunos; a diferenciação curricular, aonde se verifica o nível de domínio do conteúdo, adequando-o as variações de aprendizagem e o enriquecimento da aprendizagem ou Modelo Triádico de Enriquecimento.

Conforme Renzulli, o Modelo Triádico tem como proposta:

[...] fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral dos tipos I e II no Modelo Triádico de Desenvolvimento a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar que alunos e por quais áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para oportunidades de enriquecimento do tipo III (RENZULLI, 2004, p. 143).

Chagas *et al* ressaltam que tal modelo “*é bastante flexível, o que viabiliza sua adaptação a qualquer realidade escolar e sua aplicação em qualquer série ou modalidade de ensino, independente do contexto social*” (CHAGAS *et al*, 2007, p. 57).

As atividades do Tipo I são atividades exploratórias que objetivam introduzir os alunos em diversas áreas de conhecimento, que geralmente não são contemplados no currículo escolar. Conforme Freitas e Pérez, “*são experiências e atividades propositalmente elaboradas para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, assuntos, profissões, hobbies, pessoas, lugares e eventos*” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 76). Têm caráter exploratório e devem ser oferecidas a todos os alunos.

Identificados os interesses dos alunos, são elaborados materiais específicos para as atividades do Tipo II. O planejamento dessas atividades deve envolver a:

- Seleção de materiais, métodos e técnicas que encorajem o envolvimento em atividades do Tipo III;
- Seleção de atividades que gerem o aprofundamento dos conhecimentos técnicos necessários à elaboração de produtos de interesse do(s) aluno(s);
- Identificação de materiais com diferentes níveis de complexidade;
- Programação de uma sequência de atividades;
- Divulgação e avaliação dos processos, métodos e técnicas estudados (CHAGAS *et al*, 2007, p. 61-62).

Freitas e Pérez (2012) classificam tais atividades como de treinamento em grupo, também ofertada a todos os alunos.

As atividades do Tipo III são as que envolvem investigações de problemas reais, e, de acordo com Renzulli “*substitui a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e aprendizagem engajada*” (RENZULLI, 2004, p. 101).

Usam métodos adequados de investigação, produzem novos conhecimentos ou produtos e solução de problemas (CHAGAS *et al*, 2007). Conforme Freitas e Pérez, destinam-se “*a alunos ou pequenos grupos com interesse e vontade de desenvolvê-las em níveis avançados*” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 76).



Figura 6: Modelo da Tríade de Enriquecimento de Renzulli (Fonte: Renzulli, 2004).

Vieira traça alguns pontos de convergência entre Gardner e Renzulli. Para ambos a inteligência não é algo unitário *“mas que se constitui de vários fatores que caracterizam diferentes tipos de inteligência”* (Vieira, 2014, p. 315). Para Gardner, recebem influência do ambiente e da cultura; para Renzulli por fatores de personalidade e sociais.

Outro aspecto comum às duas teorias é a concepção de altas habilidades ou superdotação. Enquanto Renzulli considera três comportamentos observáveis, capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, para definir superdotação; Gardner considera a criatividade, o aperfeiçoamento no domínio e a área de manifestação. Nesse sentido

Os dois primeiros processos podem ser entendidos como correspondentes a dois dos anéis de Renzulli; criatividade e comprometimento com a tarefa. Já o último, assinala a capacidade em um domínio e valoriza a participação do sujeito nessa escolha, implicando um produto visível e valorizado pela sociedade em que o sujeito vive (VIEIRA, 2014, p. 316).

Outro ponto de convergência é o que aponta que os procedimentos para identificar a superdotação. Os dois autores ressaltam *“a necessidade de se buscar formas que possam mostrar o potencial dessas pessoas na própria atividade, e não somente em situações tradicionais de testagem”* (VIEIRA, 2014, p. 316).

## 1.6 O Município de Pirai/RJ e a Educação Especial

Pirai é um município localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, na Região Sul Fluminense e sua fundação data de 17 de outubro de 1837. Segundo o IBGE, tem população total de 28.222 habitantes. Além do município sede, possui mais três distritos: Arrozal, Vila Monumento e Santanésia.

Está às margens da Rodovia Presidente Dutra, que liga o Rio a São Paulo e distante a 89 km da capital. Tem como municípios limítrofes Barra do Pirai, Itaguaí, Mendes, Paracambi, Pinheiral, Rio Claro e Volta Reonda, abrigando um polo industrial onde empresas como a AmBev, BB Tecnologia e Serviços, DPI, Cobra Tecnologia e Light estão instaladas.

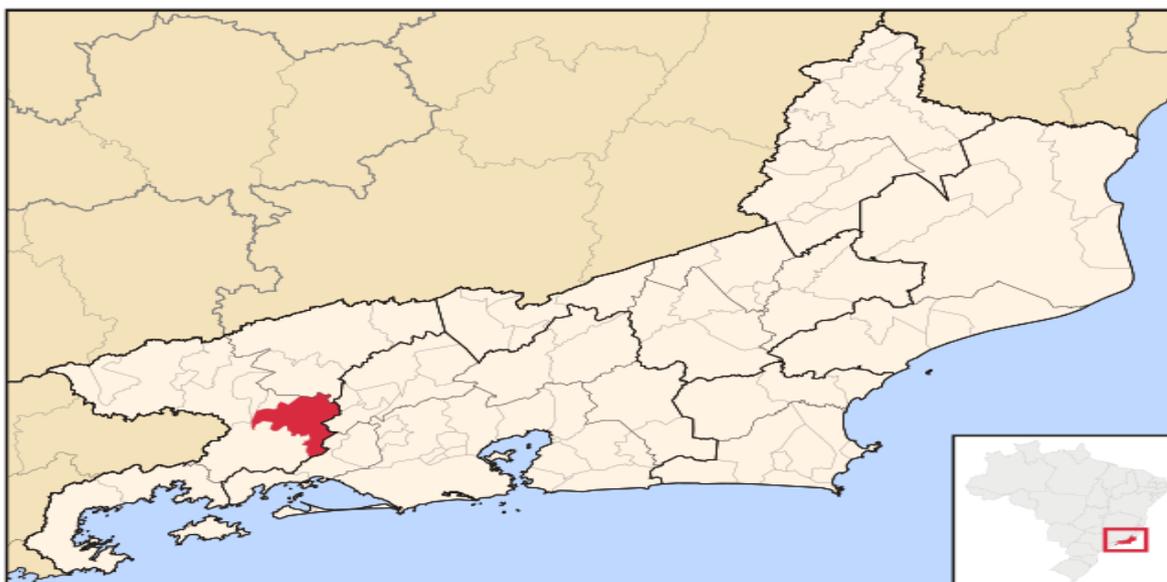


Figura 7: Mapa político da localização do município de Pirai no estado do Rio de Janeiro (Fonte: Wikipédia).

O município possui 6.344 alunos, sendo 1.027 da rede estadual; 4.653 estudantes da rede municipal e 664 nos estabelecimentos privados de ensino (INEP, 2019), como mostra o quadro 1.

<b>Total de matrículas em Pirai</b>	6.344 alunos
<b>Matrículas Rede Estadual</b>	1.027 alunos
<b>Matrículas Rede Municipal</b>	4.653 alunos
<b>Matrículas Rede Privada</b>	664 alunos

Quadro 1: distribuição de matrículas entre redes de ensino.

Na modalidade Educação Especial, conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2019), Pirai apresenta o seguinte quadro:

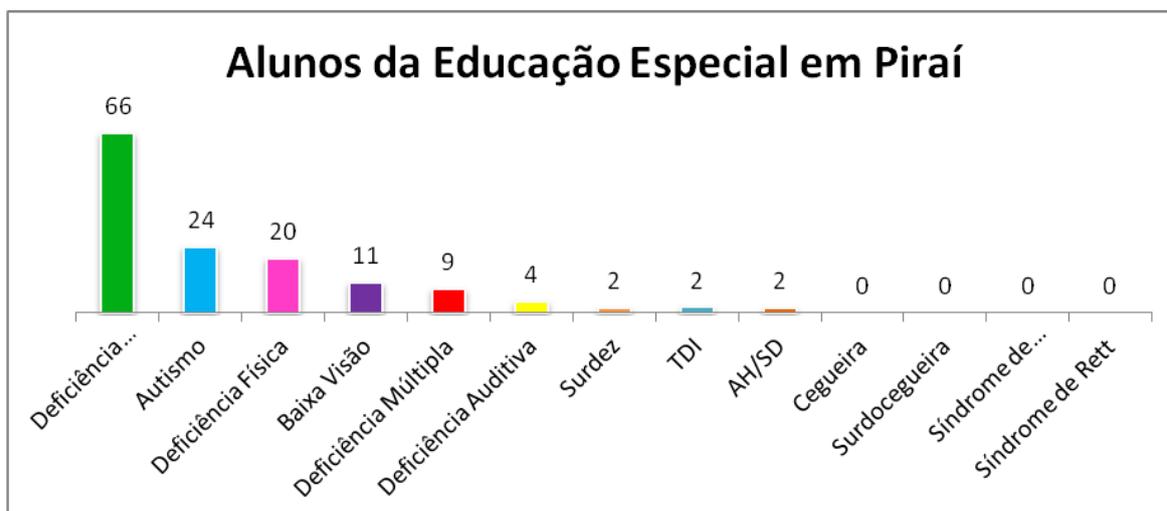


Gráfico 3: Distribuição dos alunos da Educação Especial no município de Pirai conforme Censo Escolar 2018.

A experiência de implantação de processos inclusivos nas escolas do município teve início em 2006, com a participação de gestores e educadores em encontros do programa do governo federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e através de estudos dirigidos, oficinas, participação em cursos e palestras realizados pela Secretaria Municipal de Educação.

O Programa Saúde na Escola (PSE), lançado em 2007, acabaria por potencializar as ações intersetoriais para atendimento à demanda da educação inclusiva na rede de ensino. O Grupo de Trabalho (GT) passou a reunir profissionais da Saúde e da Educação para discutir as demandas comuns que afetavam cada um dos setores e buscar alternativas para a superação dos desafios referentes à clientela escolar.

Em 2008 é realizado o primeiro mapeamento dos educandos público-alvo de inclusão, a partir do envio de questionário às escolas para serem preenchidos

com os dados dos alunos que apresentassem deficiências específicas e/ou dificuldades na aprendizagem.

Em 2010, a atualização da Lei Orgânica Municipal traz um capítulo específico sobre Educação, enumera princípios como base do ensino, destacando-se entre eles, como elementos importantes no processo de inclusão os que:

- anunciam igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas;
- asseguram atualização e capacitação para profissionais do ensino público;
- o acompanhamento das políticas educacionais pelo Conselho Municipal de Educação
- atendimento educacional especializado obrigatório aos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino;
- acesso dos educandos aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (PIRAÍ, 2010).

Traz como competências do município equipar as unidades escolares com materiais adequados à prática educativa; recensear periodicamente os educandos do ensino fundamental com o objetivo de orientar a política pública municipal e fortalecer o Conselho Municipal de Educação.

No ano de 2011, o Decreto Municipal Nº 3.352 (PIRAÍ, 2011) torna-se o primeiro marco legal na garantia do sistema inclusivo. Este decreto institui o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) responsável pelo atendimento pedagógico e técnico, com apoio de equipe multidisciplinar formada por “neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, assistente social, professores especializados e intérprete em LIBRAS, segundo a necessidade da demanda” (PIRAÍ, 2011) cabendo aos mesmos triar e atender às demandas manifestas. É definido como público alvo do SAEE *“pessoas com necessidades especiais e necessidades educacionais especiais da rede regular de ensino”* (PIRAÍ, 2011).

Em 2012, o Conselho Municipal de Educação através da Deliberação Nº 15/2012, estabelece as normas para o funcionamento do SAEE *“tendo em vista a necessidade de aprimoramento da implementação da política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal”* (PIRAÍ, 2012).

Ratifica como público-alvo os *“alunos com necessidades especiais, composto por aqueles que apresentarem alguma deficiência nas áreas física, intelectual, visual e auditiva e superdotação/altas habilidades”*, conforme a Resolução Nº4/2009 do CNE/CEB e alunos com necessidades educacionais especiais, *“considerados aqueles que apresentam alguma dificuldade significativa no processo de aquisição do conhecimento, ou seja, dificuldades no processo educacional”*, citando a Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

Cabe ao SAEE, composto pela Equipe Técnica da Educação Especial e pelos professores das salas de recursos, fomentar ações inclusivas visando o acesso, permanência e sucesso escolar; orientar as unidades escolares quanto às adaptações e flexibilizações curriculares.

Traz como requisito para atuação no atendimento educacional especializado professor com formação inicial e específica na área de Educação Especial, replicando o Artigo 12 da Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009).

Para a equipe técnica, requer profissionais habilitados em suas áreas de competência atribuindo à mesma a função de *“avaliar os alunos encaminhados pelas escolas e emitir pareceres a fim de subsidiar as decisões sobre a inserção e/ou desligamento do aluno no atendimento educacional especializado”*.

A deliberação determina também a adequação do Projeto Político Pedagógico às necessidades específicas das demandas, como forma de legitimar ações inclusivas por parte de toda comunidade escolar. Reitera, desta forma, aquilo que preconiza a Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009).

Nesse ponto, torna-se importante explicar que o Conselho Municipal de Educação foi instituído pela Lei em 1998, a Lei Nº 512/1998 como órgão colegiado e de natureza paritária, com a finalidade de *“deliberar, assessorar, normatizar, orientar, acompanhar e fiscalizar o Sistema Municipal de Ensino”* (PIRAÍ, 1998).

É da competência desse conselho participar da formulação da política pública da educação municipal; zelar pelo cumprimento da legislação federal, estadual e municipal aplicáveis ao Ensino Fundamental e à Educação Especial; baixar normas complementares para o sistema de ensino do município, em consonância com as diretrizes e normas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e emitir parecer sobre projetos de aperfeiçoamento do Sistema

Municipal de Ensino, assim como no caso de parcerias e convênios firmados na área da Educação.

O Conselho é composto por 10 (dez) membros, sendo um de seus representantes o Secretário Municipal de Educação. Em sua estrutura básica conta ainda com o vice-presidente, eleito entre seus pares; uma secretaria executiva “considerada órgão de apoio e assessoramento, não podendo ser exercida por conselheiro” (PIRAÍ, 1998).

No ano de 2013, a Lei Municipal Nº 1118/13 cria a função pública de Mediador Educacional que tem como atribuição apoiar o processo de escolarização do aluno com deficiência, oferecendo suporte na execução das atividades pedagógicas por meio da atenção individualizada.

Para o exercício da função de Mediador é exigida a formação no Curso Normal, em nível médio e idade mínima de 18 (dezoito) anos. A contratação desse profissional é feita por meio de procedimento seletivo simplificado, realizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Outro documento investigado foi a Lei Nº 1.205/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME), cabendo à Secretaria Municipal de Educação, em articulação com os demais organismos públicos municipais e em regime de colaboração com órgãos públicos federais e estaduais, implantar e executar as políticas públicas que se fizerem necessárias *para “o fiel cumprimento do estabelecido no Plano Municipal de Educação”* (PIRAÍ, 2015).

A lei delega ao Conselho Municipal de Educação a avaliação e acompanhamento do PME, através de Conferências Municipais de Educação, com participação da comunidade educacional, as quais devem ser realizadas a cada dois anos.

Mantém como estrutura básica a adotada pelo Plano Nacional de Educação, readequando as metas e estratégias adotadas à realidade municipal.

Para o estudo do Plano Municipal de Educação, optou-se aqui por discorrer sobre as metas que tratam dos alunos pertencentes à rede municipal pública de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Modalidade Educação de Jovens e Adultos relacionando-as a ações de educação inclusiva; além da Meta Específica sobre Educação Especial.

Na meta que trata da Educação Infantil, uma das estratégias propõe *“fomentar a oferta de atendimento educacional especializado complementar e*

*suplementar aos alunos com deficiência intelectual e múltipla, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas” (PIRAÍ, 2015).*

A meta que versa sobre o Ensino Fundamental aponta como estratégias o desenvolvimento de ações pedagógicas considerando as especificidades da educação especial e a promoção em parceria com programas públicos e da iniciativa privada, de atividades para desenvolvimento e estímulo as habilidades esportivas.

A quarta meta discorre sobre o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à Educação Básica, prevê a expansão do AEE em casos específicos, avaliados e atestados por meio de parecer emitido por equipe multidisciplinar, vinculada ao sistema de ensino *“com garantia ao Sistema Educacional Inclusivo, sala de recursos multifuncionais e atendimentos clínicos especializados” (PIRAÍ, 2015).*

Lista as estratégias que devem ser adotadas para atingir o objetivo central. Princípios discorrendo sobre a necessidade de contabilizar criteriosamente no Censo Escolar as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado, visando repasse duplamente contabilizado de verba FUNDEB.

O PME prevê o atendimento escolar para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos que pertençam ao público-alvo da Educação Especial. Propõe-se a ampliar a oferta de atendimento educacional especializado, fomentar formação continuada para professores, visando o atendimento educacional especializado e prevê a ampliação do quantitativo de sala de recursos.

A décima meta aborda a Educação de Jovens e Adultos, elencando entre suas estratégias a ampliação de oportunidades profissionais aos *“jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade articulada à educação profissional” (PIRAÍ, 2015).*

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Elaborar minuta de Deliberação para implantar, através do Conselho Municipal de Educação, procedimentos pedagógicos e administrativos para os alunos com altas habilidades ou superdotação, no município de Pirai/RJ.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Listar os documentos oficiais que fundamentam as políticas públicas da Educação Especial no município de Pirai e legislações que tratam da inclusão.

Caracterizar os parâmetros necessários para a criação, implementação e acompanhamento de uma política pública.

Analisar as concepções dos professores sobre superdotação.

Identificar alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação em quatro escolas da rede municipal.

Promover curso de capacitação para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **3. MATERIAIS E MÉTODOS**

### **3.1 Metodologia**

Conforme Prodanov e Freitas (2013) uma pesquisa pode se caracterizar a partir do objetivo que se quer alcançar, utilizando-se de métodos específicos.

A pesquisa aqui apresentada tem caráter exploratório, que conforme Gil (2002), propõe-se a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias e visa a proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito e construindo hipóteses sobre ele.

Adota tanto a abordagem qualitativa e quanto a quantitativa. Enquanto na primeira técnica a ideia fundamental é aprender sobre o problema e coletar pessoalmente dados por meio de exame de documentos; na técnica quantitativa, a partir dos resultados da amostragem, o pesquisador generaliza ou faz alegações (CRESWELL, 2010).

A pesquisa foi realizada no município de Pirai/RJ, tendo início no mês de maio de 2018 a partir de audiência com a Secretária Municipal de Educação a quem foi entregue a proposta do trabalho a ser desenvolvido. Na ocasião ficou estabelecido como elo entre o órgão e a pesquisadora a Coordenadora de Educação Especial, passando-se, a seguir, ao levantamento bibliográfico dos estudos na área de altas habilidades ou superdotação.

Buscou registros sobre o histórico da Educação Especial a partir de documentos, legislações municipais abrangendo educação/educação especial/altas habilidades/superdotação, entre elas a Lei Orgânica; os decretos municipais; as deliberações e pareceres do conselho municipal de educação; além de dados estatísticos colhidos junto à Secretaria Municipal de Educação e na base de dados do INEP.

No mês de junho foram escolhidas as unidades escolares onde seria aplicada a Lista Base de Indicadores de Superdotação (DELOU, 2014), levando-se em conta tanto um quantitativo representativo de alunos, quanto à diversidade sociogeográfica. As escolas foram visitadas nos meses de julho e agosto.

Entendendo ser de grande importância a abordagem da temática superdotação com momento inicial de sensibilização para a rede, foi incluída na

programação da IV Semana Municipal de Conscientização sobre Inclusão, realizada no mês de setembro, palestra da Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou, da Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

A pesquisa para identificar alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental foi realizada em quatro unidades escolares: uma central, uma de bairro e duas de distrito da municipalidade situado a 20 km, perfazendo um total de quatrocentos e cinquenta e seis alunos (n= 456) educandos. Foi realizada entre os meses de outubro e dezembro, sendo seus dados compilados em janeiro e fevereiro do ano em curso.

Optou-se pelo uso da Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação em sala de aula (DELOU, 2014).

Conforme a autora, o instrumento *“Pode ser aplicado por qualquer profissional de educação em sala de aula. Não é para ser aplicado em situações extra classe”*. A listagem é organizada para dois momentos distintos: forma em grupal e forma individual.

A lista, em sua forma grupal, foi entregue diretamente aos professores, a quem foram dadas instruções básicas com relação ao preenchimento, sendo esclarecido que não havia caráter obrigatório. O prazo acordado para a devolução foi o de 10 dias.

O documento é composto por cabeçalho: nome da escola, turma e nome do professor / técnico responsável. A seguir constam instruções gerais de preenchimento. Logo abaixo, há um quadro organizado em três colunas correspondentes a Comportamentos Observáveis, Características Comportamentais e Nome dos alunos.

Nos dois primeiros itens são descritas características específicas equivalentes à: Inteligência Geral (IG); total de 12 (doze); Pensamento Criador (PC) total de 8 (oito); Capacidade de Liderança (CL); total de 3 (três); e Capacidade Psicomotora (CP), total de 1 (uma), que servem como guia para preenchimento da coluna correspondente ao nome dos alunos. Conforme Delou (2014), *“Quando o professor for utilizar a Forma Grupal é importante que seu pensamento percorra a turma inteira. Que não se detenha em apontar um só aluno em todas as características”*. Identificam-se, assim, os alunos mais citados e a área de concentração. *“Não importa que o aluno só tenha sido mencionado*

*uma vez. O que importa é que cada aluno seja lembrado, para depois ser analisado com mais detalhe e cuidado” (DELOU, 2014).*

Passou-se, a seguir, para a adaptação de curso de extensão (PESSANHA, 2015), para professores atuantes do 1º ao 5º ano na rede municipal, conforme datas disponibilizadas pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, que recebeu o nome de “Altas Habilidades ou Superdotação: sensibilizando olhares”.

O grupo foi composto inicialmente por cento e cinquenta e um professores (N=151) professores que atuam como regentes de turma nos anos iniciais, porém participaram da formação setenta e cinco docentes (n=75), tendo em vista o caráter não obrigatório da formação.

Foi realizado entre os meses de abril e junho em função das datas previamente agendadas pela própria SME, com carga horária de 8 horas, ocorrendo entre os meses de abril e junho de 2019. Os docentes foram agrupados conforme o ano de escolaridade na qual atuavam.

Trouxe como assuntos as legislações pertinentes aos alunos superdotados; a importância de identificá-los; os conceitos e os mitos que perpassam o tema; a visão de superdotação a partir das teorias de Renzulli e Gardner e as possíveis formas de identificação e atendimento a estes educandos. Foi realizado no auditório da Secretaria Municipal de Educação.

Para coleta de dados foram utilizados questionários previamente elaborados, na forma de pré- teste, para investigar os conceitos e conhecimentos sobre a temática superdotação; e na forma de pós- teste, para averiguar os efeitos produzidos após a capacitação.

Os questionários utilizados foram impressos e as perguntas iniciais do pré-teste formulados por gênero, idade, formação e tempo de atuação no magistério. A seguir, questionava-se se o tema AH ou SD foi abordado durante a formação profissional; que citasse uma palavra relacionada à superdotação e, por fim, se já havia dado aula para algum aluno com este perfil.

O pós-teste solicitou novamente citação de palavra que o remetesse à superdotação; se o curso foi útil e a indicação de nomes de alunos com perfil de altas habilidades ou superdotação.

Ainda entre os meses de abril e junho foi elaborada minuta de Deliberação, voltada para procedimentos pedagógicos e administrativos como forma de

garantir os direitos dos alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública municipal de ensino e entregue ao Conselho Municipal de Educação, com apreciação prevista para o mês de agosto.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram desdobrados em quatro subitens distintos: dados de Pirai; alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação; curso de capacitação e minuta de Deliberação.

### 4.1 Os dados de Pirai

A rede municipal pública de Pirai possui 400 professores, distribuídos pelos 20 estabelecimentos de ensino, atendendo 4.653 alunos, assim distribuídos: 296 crianças em Creche e 758 na Pré- Escola; 1.729 estudantes nos Anos Iniciais e 1.610 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 260 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2019) – conforme figura 8.



Figura 8: Distribuição de professores e alunos.

Somando-se o total de alunos matriculados nos Anos Iniciais, Finais e EJA (N=3.599) e aplicando sob o mesmo o percentual mínimo adotado pela Organização Mundial de Saúde para indivíduos superdotados (n= 3%), chega-se ao quantitativo de 108 alunos (n=108).

Explicando o quantitativo descrito acima de outra forma, há, pelo menos, 108 alunos que já poderiam estar sinalizados no Censo Escolar, computando verba dupla para o município, se atendidos pelo AEE.

Ao se levar em conta a Portaria Interministerial N°7/2018 (BRASIL, 2018), onde o valor mínimo repassado por aluno/ano em 2019 está estimado em R\$ 3.238,52 (três mil, duzentos e trinta e oito reais e cinquenta e dois centavos), alcança-se o valor total de R\$ 349.663,00 (trezentos e quarenta e nove mil, seiscentos e sessenta e três reais).

Novamente, dito de outra maneira, o município deixou de receber este ano, aproximadamente, R\$ 350 mil reais em repasse de verba do FUNDEB por não identificar e atender seus alunos com altas habilidades ou superdotação.

O município tem o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) como órgão específico para tratar da Educação Especial, sendo composto por 1 pedagoga; 3 psicopedagogas e 1 psicóloga, lotadas na Secretaria Municipal de Educação e 8 professores especializados atuando em 4 salas de recursos montadas pelo município e 2 salas de recursos multifuncionais enviadas pelo MEC. O SAEE atende 74 alunos de inclusão e possui 42 agentes de ensino colaborativo/mediadores, conforme figura 9:

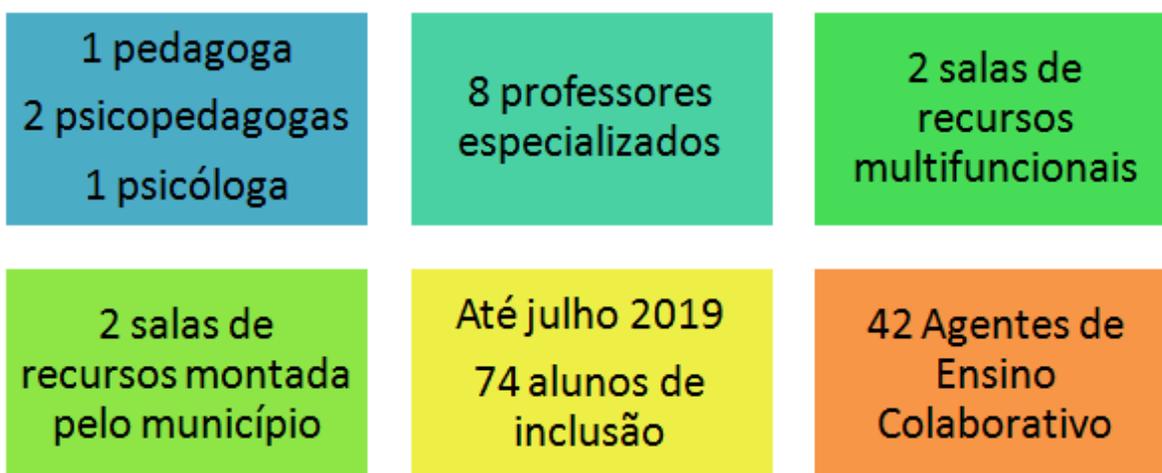


Figura 9: Dados do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (elaborado pela autora).

Cabe aos profissionais do SAEE emitir pareceres para inserção de alunos no AEE, não havendo necessidade de laudo clínico, conforme prescreve a Nota Técnica N° 4/2014/MEC.

Nos documentos levantados, a Deliberação Nº 15/2012 do Conselho Municipal de Educação (PIRAÍ, 2012) é o primeiro a fazer menção explícita aos alunos com altas habilidades ou superdotação, usando os dois termos de forma invertida.

Ao tratar da adaptação de procedimentos e recursos, prescreve a introdução de atividades alternativas, complementares ou suplementares, sugerindo para os alunos com altas habilidades ou superdotação o uso da calculadora científica, numa alusão às recomendações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Alencar e Fleith (2001), afirmam que crianças superdotadas precisam de ambientes que potencializem suas habilidades, cabendo ao professor adotar na prática pedagógica recursos variados, para atender às necessidades destes educandos.

Há ainda na deliberação um artigo que trata de forma bem detalhada da terminalidade específica, trazendo como referencial a LDBEN (BRASIL, 1996), no entanto, omite a aceleração de estudos garantida aos alunos superdotados, conforme estabelece a mesma lei.

Para Virgolim (2012, p.85), *“fala-se muito das necessidades especiais dos alunos com deficiência, mas constantemente o aluno com altas habilidades é esquecido”*.

O poder conferido ao Conselho Municipal de Educação, tanto para a elaboração, orientação e acompanhamento das políticas públicas; quanto para criação de leis específicas relativas ao Sistema de Ensino está respaldado pela própria lei que o criou (PIRAÍ, 1998), ratificado pela Lei Orgânica Municipal (PIRAÍ, 1990; 2010) e pelo Plano Municipal de Educação em vigência (PIRAÍ, 2015).

Sobre esse último documento, cabem as seguintes análises: quanto à meta que trata da Educação Infantil, não há menção aos alunos que apresentem precocidade e cita a oferta do AEE apenas para crianças com deficiência.

Nessa direção, é recomendada a identificação dos alunos superdotados desde a pré-escolar para oferta de atendimento educacional especializado (DELOU, 2012).

Para o Ensino Fundamental, prevê a oferta de atividades extracurriculares e programas voltados para o estímulo das habilidades dos educandos. Neste

contexto, o processo inclusivo para alunos superdotados requer uma rede de estratégias interligadas visando a práticas diferenciadas (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Na meta que faz alusão à EJA, não se prevê nenhuma ação para alunos AH ou SD.

Por outro lado, a estratégia 6 da Meta referente à Educação Especial, “assegura no contexto escolar em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação” (PIRAÍ, 2015). No entanto, a identificação não tem o objetivo de rotular e só fará sentido quando garantida a oferta de algum tipo de atendimento especializado (SODRÉ, 2006, p. 7).

## 4.2 A Identificação de Alunos Superdotados

Para a identificação de alunos foi utilizada a Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação em sala de aula (DELOU, 2014).

Trabalhou-se inicialmente, com o universo de 43 professores regentes, obtendo-se o retorno de 28. Na relação turma/ano de escolaridade, o panorama final foi de 28 turmas (n=28) assim distribuídas: 3 turmas (n=3) do 1º ano; 7 turmas (n=7) turmas do 2º ano; 6 turmas (n=6) do 3º ano; 5 turmas (n=5) do 4º ano e 7 turmas (n=7) do 5º ano. De acordo com o quadro 2:

Quadro 2: Quantitativo de turmas pesquisadas por ano de escolaridade.

<b>Total de Turmas</b>	<b>28 turmas</b>
<b>Turmas do 1º ano</b>	3 turmas
<b>Turmas do 2º ano</b>	7 turmas
<b>Turmas do 3º ano</b>	6 turmas
<b>Turmas do 4º ano</b>	5 turmas
<b>Turmas do 5º ano</b>	7 turmas

Quanto aos alunos pesquisados, o quantitativo inicial previsto era de 615 (n=615) alunos, mas como não houve devolutiva de todos os professores, o total final foi de 456 (n=456) estudantes, assim distribuídos pelas unidades escolares, conforme Quadro 3:

Quadro 3: Distribuição dos alunos pesquisados de acordo com a unidade escolar

Alunos pesquisados unidade escolar				
Colégio	Total Alunos	Pesquisados	%	Localização
C.M. Lúcio de Mendonça	94	49	52,1%	Centro
CIEP 477 - Prof <sup>a</sup> Rosa Guedes	89	89	100,0%	Distrito
E.M. José Juarez Reis Franco	144	133	92,4%	Distrito
E.M. Nova Esperança	288	185	64,2%	Bairro
Total	615	456	74,1%	-

Levando-se em consideração o quantitativo total de alunos citados (n=196) e a distribuição por escolas, chega-se aos seguintes dados apresentado no Quadro 4: Colégio Municipal Lúcio de Mendonça (n=27); CIEP Prof.<sup>a</sup> Rosa Guedes (n=47); Escola Municipal José Juarez (n= 81) e Escola Municipal Nova Esperança (n= 41).

Quadro 4: Resultado final de alunos identificados pela Lista Base na forma grupal

Resultado Forma Grupal			
Colégio	Pesquisados	Citados	
C.M. Lúcio de Mendonça	49	27	55,1%
CIEP 477 - Prof <sup>a</sup> Rosa Guedes	89	47	52,8%
E.M. José Juarez Reis Franco	133	81	60,9%
E.M. Nova Esperança	185	41	22,2%
Total	456	196	43,0%

Os resultados obtidos na Forma Individual (Quadro 5) apontam um total de 43 (n=43) sendo 8 (n=8) no Colégio Lúcio de Mendonça; 5 (n=5) no CIEP Prof.<sup>a</sup> Rosa Guedes; 12 (n=12) na Escola Municipal José Juarez e 18 (n=18) na Escola Nova Esperança.

Quadro 5: Resultado final de alunos identificados pela Lista Base na forma individual.

Resultado Forma Individual			
Colégio	Pesquisados	Citados	%
C.M. Lúcio de Mendonça	49	8	16,3%
CIEP 477 Professora Rosa Guedes	89	5	5,6%
E.M. José Juarez Reis Franco	133	12	9,0%
E.M. Nova Esperança	185	18	9,7%
Total	456	43	9,4%

A Organização Mundial de Saúde estima que o número de indivíduos superdotados varie entre 3 a 5% da população. O percentual obtido na Forma Individual, em todas as unidades escolares pesquisadas, está acima dos padrões da OMS.

Para Cardoso (2016), no entanto, estes percentuais podem ser bem maiores, conforme *“uma tendência vista em Renzulli (1986) e Gardner (1989), que trabalham o enriquecimento escolar para uma faixa de 15 a 30% da população com os melhores resultados escolares”*.

Quando levado em conta como parâmetro as áreas contempladas na Lista de Indicadores, observa-se a seguinte distribuição, conforme gráfico 4.

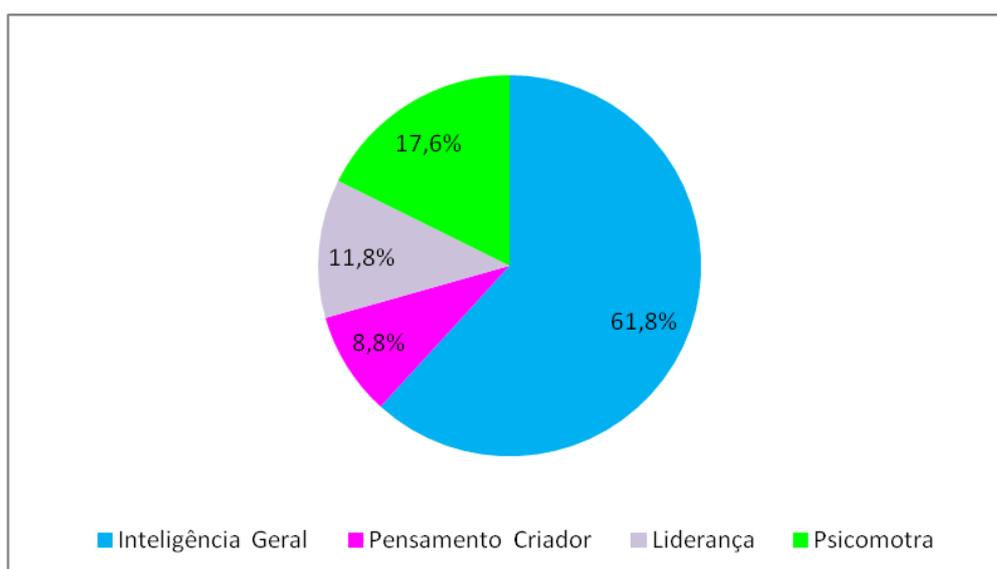


Gráfico 4: Distribuição de alunos identificados pela Lista Base por áreas .

A maioria dos alunos identificados tem perfil de Inteligência Geral ( 61,8%).

Na análise de Virgolim esse tipo é o mais facilmente identificável, pois tais educandos se destacam por uma superdotação acadêmica, apresentando boas notas demonstrando *“habilidades de aprendizagem dedutiva, treino estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento e mecanismos de aquisição, estoque e recuperação de informações”* (VIRGOLIM, 2007, p. 33).

Para Renzulli (2004), a superdotação acadêmica pode ser mais facilmente percebida por serem as capacidades mais valorizadas no contexto escolar e identificável por meio de testes padronizados. Na mesma direção, Gardner (2001) aponta as inteligências linguística e lógico- matemática como as mais valorizadas pelas escolas.

A capacidade psicomotora obteve o 2º maior percentual (17,6%). Para Gama (2006), nossa cultura valoriza o talento psicomotor. Crianças e jovens com este perfil são escolhidos para participar de atividades esportivas no espaço escolar ou indicados para cursos especiais, como escolinha de futebol, basquete, vôlei; aulas em academias de dança; treinos de ginástica olímpica.

Porém, a autora alerta que esta atenção deveria ser dada também aos talentos acadêmicos, musicais, artísticos ou outros quaisquer (GAMA, 2006).

Ainda conforme os dados compilados, a capacidade de liderança aparece com um percentual de 11,8%. Na análise de Gardner (2001) um líder se caracteriza por usar o poder e a persuasão. É identificável por apresentar grande inteligência interpessoal e intrapessoal.

O menor percentual identificado (8,8%) relaciona-se ao pensamento criador, pois o senso comum entende criatividade como um dom observável apenas em trabalhos artísticos e invenções. Alencar adverte também que, embora seja um recurso valioso, o que se observa é que a escola priorizada a reprodução e memorização do conhecimento *“ignorando o importante papel da educação e da sociedade para o reconhecimento e estimulação da criatividade”* (ALENCAR, 2001, p. 46).

Na distribuição por gênero (Gráfico 5) cabe trazer para a discussão a maior incidência de homens identificados com perfil de altas habilidades ou superdotação.

Delou aponta este fato como consequência dos valores predominantes na sociedade onde, por muitos anos, “a mulher foi excluída da vida escolar, da cultura e da produção do trabalho” (DELOU, 2009, p. 49).

Concordando com tal ideia, Sabatella (2005, p. 92) afirma que o preconceito cultural subestima a realização feminina, direcionando a mulher superdotada para se adaptar às expectativas sociais. Nessa mesma direção, Alencar (2001) salienta que para serem aceitas, acabam escondendo suas capacidades e talentos superiores.

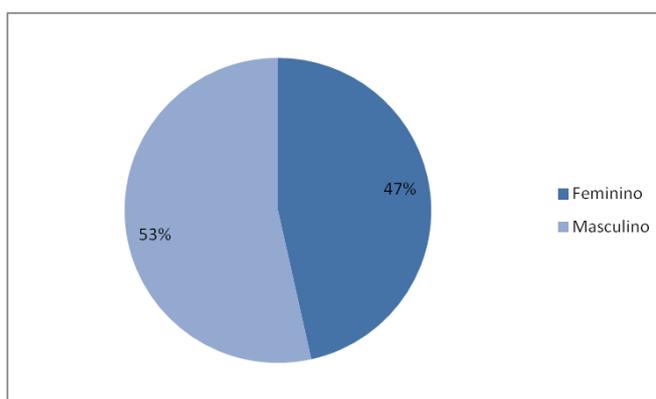


Gráfico 5: Distribuição de alunos identificados pela Lista Base por gênero.

### 4.3 A Formação para Professores

A identificação dos professores quanto ao gênero (Gráfico 6), faixa etária (Gráfico 7) e formação acadêmica (Gráfico 8) estão apresentadas abaixo.

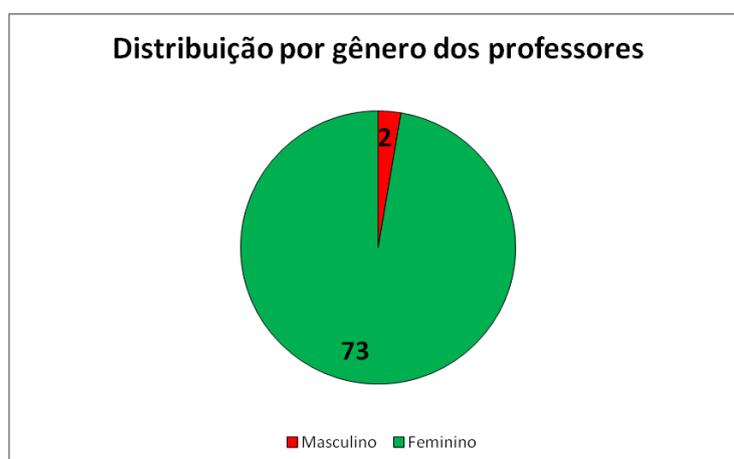


Gráfico 6: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Pirai segundo gênero.

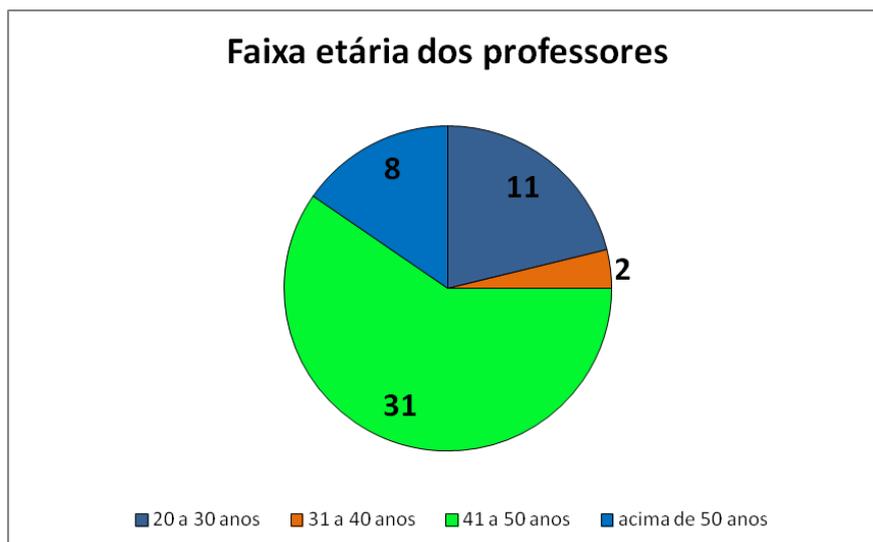


Gráfico 7: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Pirai segundo faixa etária.

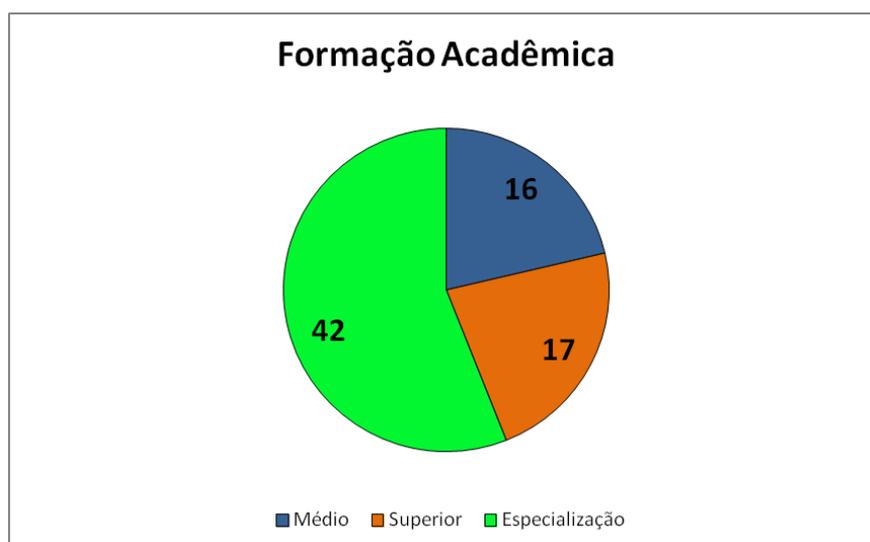


Gráfico 8: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Pirai segundo formação

A maioria, tem sua formação em licenciatura (Gráfico 9), sendo Psicopedagogia a especialização mais realizada entre os mesmos (Gráfico 10).

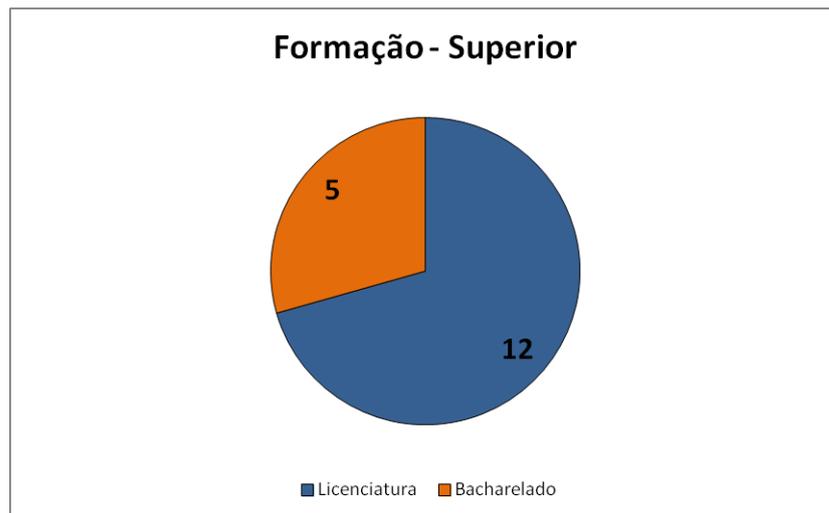


Gráfico 9: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Pirai segundo formação no ensino superior.

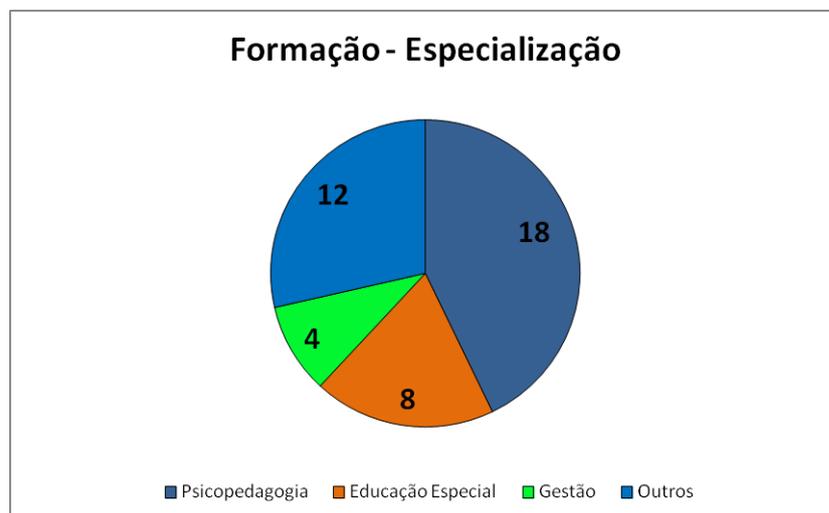


Gráfico 10: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Pirai segundo formação – especialização.

A maioria dos professores têm até 10 anos de atuação no magistério (Gráfico 11) e não tiveram contato com o tema Superdotação durante a sua formação (Gráfico 12).

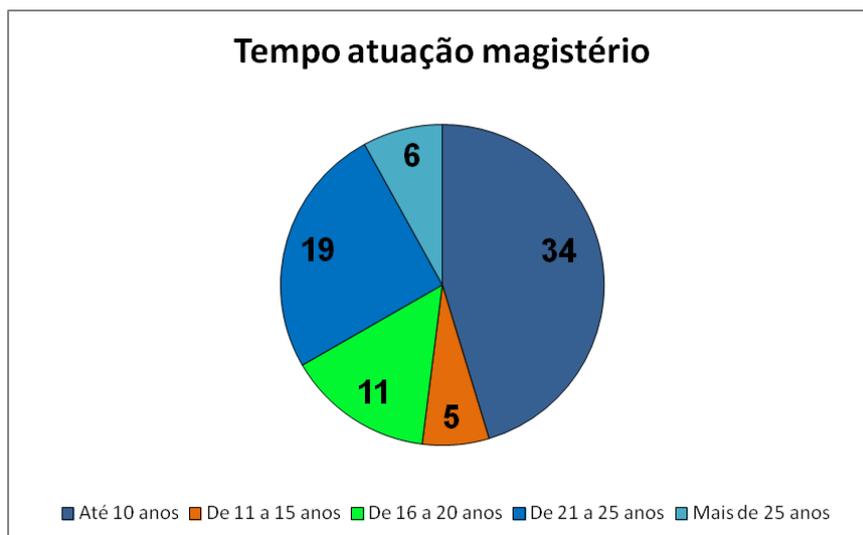


Gráfico 11: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Pirai segundo tempo de atuação no magistério.

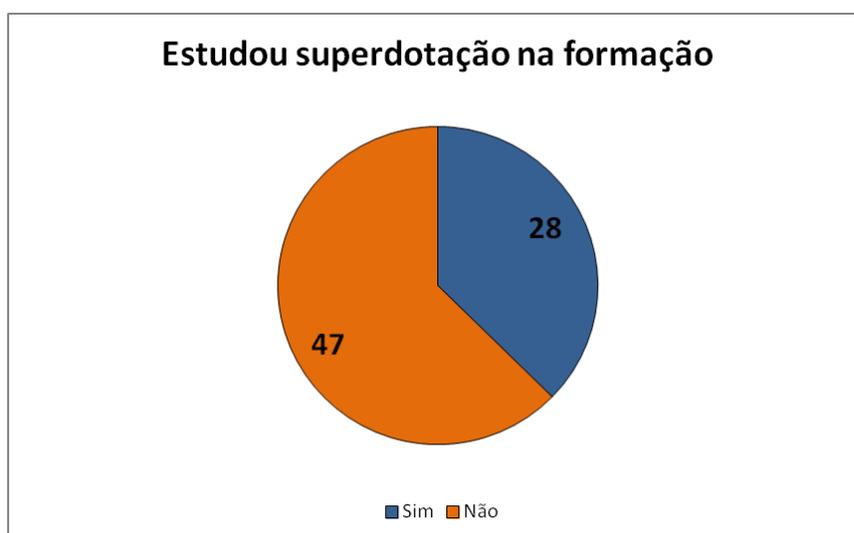


Gráfico 12: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Pirai segundo conhecimento na área de superdotação ou altas habilidades.

Ainda que a legislação garanta professores capacitados e especializados (BRASIL, 2001) para atuar junto a esses alunos, a formação docente deficitária quanto às questões de superdotação vem sendo apontada como um dos fatores que prejudica a inclusão destes educandos.

Novaes (1988) já sinalizava na década de oitenta a importância de capacitar professores para reconhecer as características e necessidades destes alunos. Da mesma forma, para Sabatella, *“seria desejável que os professores, na sua formação profissional tivessem orientação específica na área de educação especial, incluindo a superdotação”* (SABATELLA, 2005, p. 101).

Reiterando a necessidade de formação docente, Virgolim (2012), alerta que para a inclusão destes educandos o professor precisa estar apto a identificar e atender às necessidades especiais dos mesmos.

Nessa direção, Freitas e Pérez (2014) têm enfatizado que professores raramente tiveram na sua formação inicial ou nas graduações conteúdos sobre o tema, afetando diretamente a identificação de tais alunos.

Como conceito de Superdotação a maioria aponta para Inteligência, e apenas 1 (n=1) associa à criatividade.

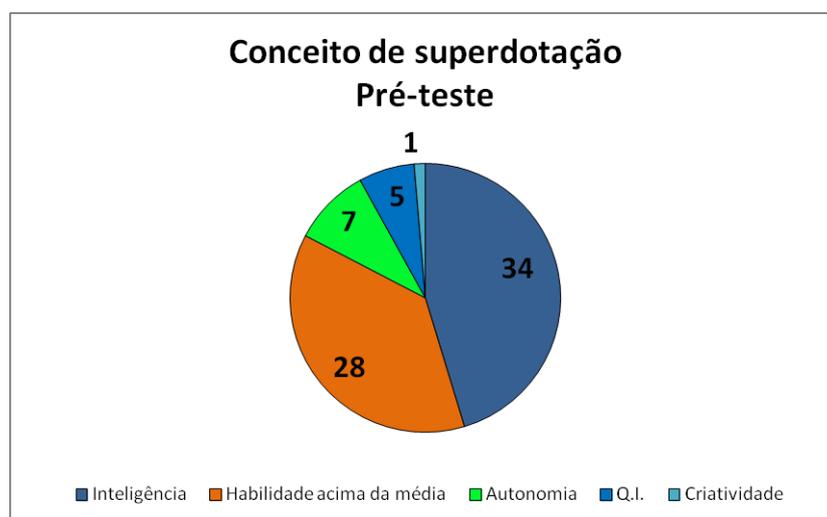


Gráfico 13: Conceito de superdotação segundo os professores participantes do curso de formação em Piraí no pré-teste.

Essa associação tem origem na ideia de que inteligência é algo único e mensurável por testes padronizados. Assim, superdotado seria entendido como aquele sujeito que se saísse bem em tais testes.

Refutando tal ideia, Piaget e Vygotsky consideram inteligência como algo possível de se desenvolver a partir da interação humana com o meio e a cultura.

Teorias mais contemporâneas passaram a considerar outros fatores como criatividade, motivação, personalidade como componentes da inteligência, afetando, por consequência, a definição de superdotação.

Conforme Renzulli (2004), a superdotação ocorre pela junção de três comportamentos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Para Virgolim, as concepções modernas de inteligência indicam que “a inteligência pode ser mais bem percebida pela observação das pessoas em seus

*ambientes cotidianos e pela competência no desempenho de tarefas...”* (VIRGOLIM, 2007, p. 36).

A maioria dos participantes (n=50) aponta que nunca deu aulas para alunos superdotados (Gráfico 14). *“Historicamente, a maior parte destes alunos não é identificada”* (DELOU, 2007, p. 27).



Gráfico 14: Distribuição de professores participantes do curso de formação em Piraí que já deram aula para alunos com altas habilidades ou superdotação.

Reitera-se, portanto, a importância de capacitar professores para que, desconstruindo mitos e conceitos errôneos sobre superdotação, passem a identificar tais educandos.

Nessa direção, precisam ser consideradas os dois tipos de superdotação descritas por Renzulli (2004) : a acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira, mais perceptível em sala de aula, é representada por excelente desempenho escolar, boa memória, pensamento analítico, crítico e lógico (CHAGAS, 2007).

A superdotação produtivo-criativa retrata *“aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas de conhecimento”* (RENZULLI, 2004, p. 83).

Para além das concepções de Renzulli, a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2001), concebe 8 inteligências distintas : a línguística , a lógico-matemática, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista.

Sobre a formação todos os participantes indicaram que conhecer o tema superdotação foi útil.

Após o contato com o tema superdotação, houve uma mudança no conceito apresentado pelos professores (Gráfico 15), em que a maioria (n=74) aponta não mais inteligência e sim, habilidades e a criatividade proposta por Renzulli (2004), que antes tinha sido a menos apontada, teve um crescimento.

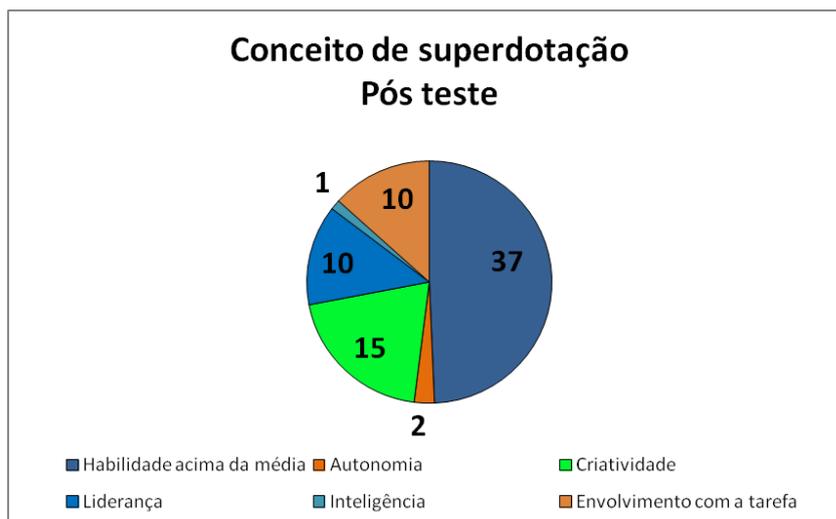


Gráfico 15: Conceito de superdotação segundo os professores participantes do curso de formação em Pirai no pós-teste.

Essa mudança foi possível graças a importância do entendimento de que a inteligência não é apenas acadêmica, indo ao encontro de Gardner e as Teorias das Múltiplas Inteligências (GARDNER, 2001).

Mesmo tendo ampliado o conceito de inteligência e consequentemente de superdotação, em sua maioria os professores não conseguiram ainda identificar em seus espaços escolares possíveis crianças superdotadas (Gráfico 16) o que sugere necessidade de maior formação na área e maior investimento de políticas públicas para tal. No entanto, já aumenta o número de docentes que reconhecem tais indivíduos em suas salas de aula, o que corrobora com a ideia da importância da formação continuada para docentes.

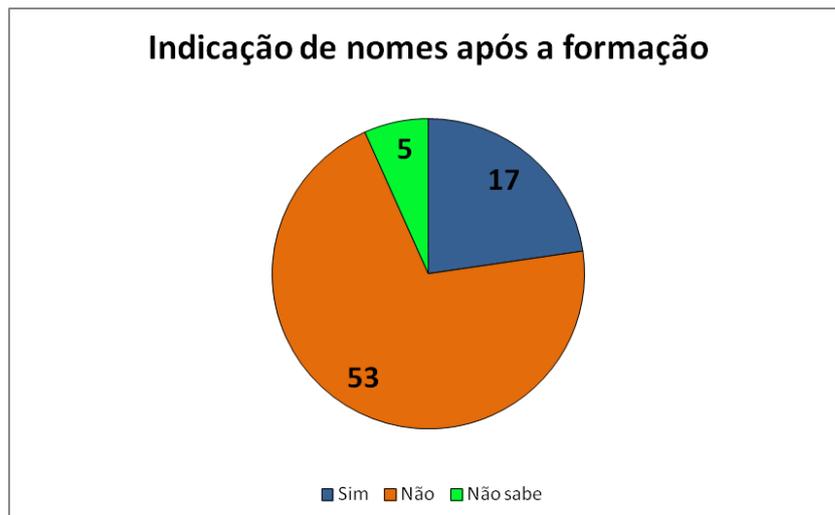


Gráfico 16: Quantitativo de alunos que os professores participantes do curso de formação em Pirai indicariam no pós-teste.

Nesse sentido, é importante reafirmar que alunos identificados com altas habilidades ou superdotação ainda estão muito aquém do esperado e não são sinalizados no Censo Escolar, instrumento utilizado como fonte para a formulação de políticas públicas educacionais.

Forma-se, portanto, o “Ciclo Vicioso da Invisibilidade”, no qual a situação inicial conduz novamente ao estado originário.

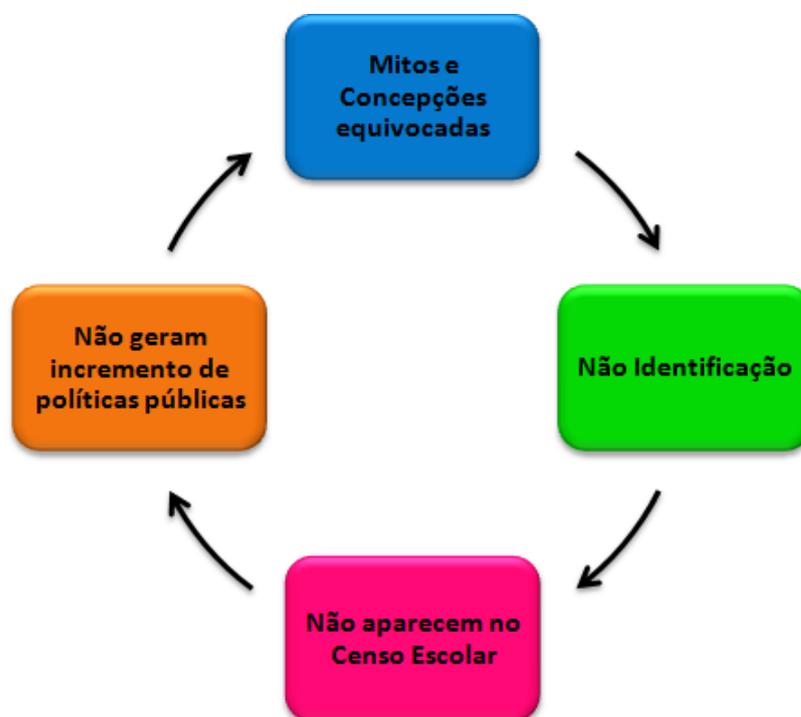


Figura 10: Ciclo Vicioso da Invisibilidade, refere-se aos alunos com AH/SD na escola (Fonte: elaboração própria).

Dito de outra forma, os mitos e as percepções errôneas impedem a identificação de alunos superdotados, os quais não aparecem no Censo Escolar, gerando o não incremento de ações no sentido de atender às necessidades específicas desta clientela, que permanece na invisibilidade.

Para a quebra do “Ciclo Vicioso da Invisibilidade” é necessário que o tema se embrenhe nos espaços escolares; é necessário investimento na formação docente para que esses educandos sejam identificados e tenham seus direitos garantidos.

#### **4.4 Minuta de Deliberação**

O trajeto da presente pesquisa, que culminou na minuta de deliberação para alunos com altas habilidades ou superdotação no município de Piraí foi, notadamente, marcado tanto pela autonomia legislativa conferida aos entes federados quanto pelos estudos iniciais sobre o ciclo das políticas públicas.

Convém aqui lembrar que uma política pública é uma *“ação intencional, com objetivos a serem alcançados e que visa modificar uma situação”* (SOUZA, 2002, p. 13). Nesse sentido, se dados numéricos são relevantes para que um tema seja incluído na agenda do poder público (SARAVIA; FERRAREZI, 2006) o fato da rede pública municipal não ter nenhum aluno identificado com altas habilidades ou superdotação foi o ponto de partida. No entanto, poderia esbarrar na ideia equivocada de que tais educandos já são privilegiados em inteligência e não necessitam de apoio escolar (DELOU, 2007).

Dessa forma, o argumento do repasse de verba dobrada do FUNDEB destinada ao público-alvo da Educação Especial, tornou-se de grande valia. Assim, unindo os dois argumentos a questão de educandos com altas habilidades ou superdotação entrou na agenda do poder público.

Na fase de formulação, aonde são escolhidas as ações para solucionar um determinado problema (SOUZA, 2006), foram estudados os documentos e legislações do município que tratavam da educação/educação especial.

Desse modo, constatou-se uma grande ênfase para assegurar os direitos dos alunos com deficiências, em contraste com poucas ações para a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, como adverte Alencar,

*“o sistema educacional deve atender, de forma diferenciada, tanto aqueles com altas habilidades e talentos especiais, como aqueles que apresentam [...] deficiência”* (ALENCAR, 2007, p. 23).

À vista disso, na fase de tomada de decisão emerge a necessidade de se formular lei específica para garantir os direitos de alunos AH ou SD, para além das mudanças políticas locais.

Reitera-se aqui que a gestão democrática e descentraliza da educação, instituída pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) remetem *“à questão do poder local e da abertura de espaços para o exercício da cidadania”* (BORDIGNON, 2009, p. 19), onde o Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo do Sistema de Ensino.

Assim sendo, como produto final dessa pesquisa, foi elaborada minuta de deliberação encaminhada ao CME, tendo como base legal a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução Nº 4/CNE/CEB (BRASIL, 2009); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013); a Lei Orgânica Municipal (PIRAÍ, 2010); o Plano Municipal de Educação (PIRAÍ, 2015); a Lei Nº 512 (PIRAÍ, 1998) que cria o CME; além de dados estatísticos colhidos junto ao Censo Escolar (INEP, 2019).

A proposta da Deliberação estabelece como procedimentos pedagógicos a suplementação de ensino, a oferta de atendimento educacional especializado e a parceria com órgãos de ensino superior e tecnológico.

Prevê a aceleração de estudos e as normas administrativas que deverão ser adotadas para tal e a obrigatoriedade de constar no projeto político pedagógico, ações que contemplem alunos identificados com AH ou SD.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **5.1 Conclusão**

Esta pesquisa teve início com a análise de dados estatísticos e documentos sobre Educação Especial no município de Piraí. A investigação mostrou não haver nenhum aluno identificado com altas habilidades ou superdotação na rede pública municipal.

Foi observado também que embora as legislações municipais amparem os estudantes com deficiência, ainda havia uma lacuna no que diz respeito aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Ao mesmo tempo, a gestão democrática e descentralizada da educação prevista nas legislações nacionais delega aos conselhos municipais de educação o papel de articular e mediar as demandas junto aos gestores locais; além da prerrogativa de estabelecer normas complementares às legislações nacionais.

Assim, surge como produto final deste trabalho uma minuta de deliberação, apresentada ao Conselho Municipal de Educação. A proposta estabelece como estratégias pedagógicas a suplementação de ensino, a oferta de atendimento educacional especializado e a parceria com órgãos de ensino superior e tecnológico.

Prescreve as normas que deverão ser adotadas nos casos de aceleração e a obrigatoriedade do projeto político pedagógico incluir ações que contemplem alunos com altas habilidades ou superdotação.

Identificou alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com de altas habilidades ou superdotação, a partir de lista base de indicadores, como forma comprovar a existência de estudantes com tal perfil matriculados na rede pública municipal. Foram identificados 43 (quarenta e três alunos), nas 4 (quatro) escolas pesquisadas, sendo a maioria com perfil acadêmico e do gênero masculino.

No curso de formação “Altas Habilidades ou Superdotação: sensibilizando olhares” foram capacitados 75 (setenta e cinco) docentes que atuam nos anos iniciais. A capacitação foi realizada entre os meses de abril e maio, conforme

calendário disponibilizado pela Secretaria de Educação e os docentes agrupados conforme o ano de escolaridade na qual atuavam.

Foi utilizado questionário estruturado na forma de pré-teste e pós- teste. A maioria afirmou não ter estudado o tema superdotação. Houve uma prevalência no pré-teste da associação entre superdotação e inteligência, porém no pós teste a incidência diminuiu, sendo a palavra “habilidades” a mais citada.

Mesmo tendo ampliado o conceito de inteligência e, conseqüentemente, de superdotação, grande parte ainda não conseguiu sinalizar possíveis crianças superdotadas, sugerindo a necessidade de maior formação na área e maior investimento de políticas públicas como forma quebrar o Ciclo Vicioso da Invisibilidade aqui concebido.

## **5.2 Perspectivas**

Pretende-se dar continuidade aos estudos sobre altas habilidades ou superdotação, através de uma das seguintes alternativas : a) investigar de forma mais detalhada a ideia do Ciclo Vicioso da Invisibilidade e a representação social do aluno superdotado; b) utilizar atividades e jogos dos softwares livres como ferramenta de identificação de alunos com perfil de altas habilidades ou superdotação.

Planeja-se dar continuidade à formação docente, tendo como público os professores que atuam no atendimento educacional especializado e os que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de Piraí, conforme diálogo pré-estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação de Piraí, além de acompanhar a validação da deliberação junto ao Conselho Municipal de Educação.

Almeja-se ainda continuar difundindo a tema superdotação na Região Sul Fluminense, para que mais alunos possam ser identificados e atendidos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-23. v. 1.

\_\_\_\_\_. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba, PR: Juruá, 2012. 274 p. p. 85-94. v. 1.

\_\_\_\_\_; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARRETTA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. *Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais*. In: ANPED, 9, 2012. p. 1 - 15.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Edl, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: DF. p. 11.429, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes E Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 6.377, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 6.426, 4 jul. 1973.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federal do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1988, p. 1, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores das funções gratificadas do ministério da educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 de maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de jul. de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 de ago. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001b. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Documento Orientador para a Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 64 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc)>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília: MEC/SEE, 2006. 143 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cadernocoordenador.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB. Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica nº 04/ 2014/MEC/SECADI/DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/321>>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH ou SD. *Diário Oficial da*

*República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Economia, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2019.

CAPELLA, Ana Cláudia N.. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: *ANPOCS*, 29, 2006, Caxambu. GT. São Paulo: Bib, 2006. p. 25 - 35.

CARDOSO, F. S. *Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia*. 2016. 271 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 176p.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/agosto. 2011.

CHAGAS, Jânio Farias *et al.* Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às Altas Habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). *Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores*. São Paulo: Artmed, 2007. p. 15-24.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p. Tradução Magda Lopes.

CONBRASD. Estatuto Social do Conselho Brasileiro para Superdotação. Brasília, DF, 09 nov. 2004. Disponível em: <[http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/estatuto\\_alterado\\_9\\_11\\_04\\_v2.pdf](http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/estatuto_alterado_9_11_04_v2.pdf)>. Acesso em: 29 de outubro de 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que*

receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39. v. 1.

\_\_\_\_\_. Altas Habilidades/Superdotação: mitos e desafios I, II. In: ROSA, Suely Pereira da Silva (Org.). *Educação Inclusiva*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba, PR: Juruá, 2012. p. 129-142. v. 1.

\_\_\_\_\_. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, Lucia de Mello e Souza; COUTINHO, Luciana Gageiro (Org.). *Psicologia e Educação: Interfaces*. Niterói: EDUFF, 2014. 153 p, cap. 6, p. 71-93. v. 9.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 80 p, v. 1, p. 9-10.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Nopoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B.. *Altas Habilidades/ Superdotação: atendimento especializado*. Marília: Abpee, 2012.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p.627-639, 2014.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. 2014. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2019.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. *Educação de Superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006. 176 p.

GAMA, Maria Clara Sodré S.. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, Ângela M.r.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). *Altas Habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, Sp: Papirus, 2014. p. 389-410.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artmed, 1994. 340 p.

\_\_\_\_\_. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995. 356 p.

\_\_\_\_\_. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 347p.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 200 p.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de Inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000. 278 p.

\_\_\_\_\_. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006. 120 p.

\_\_\_\_\_. *Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais*. Rio de Janeiro: LTC, 2013. 117 p.

\_\_\_\_\_. *O Talento Informático: Reconhecer e Desenvolver*. Lavras: ASPAT, 2018. 124 p.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2018*. Brasília, INEP, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 17 de mar. 2019.

LIBÂNEO, José C.. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 102p .

LIMA, A. B.; VIRIATO, E. O. *As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23.; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2000, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Eglê. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

METTRAU, Marsyl Bulool (Org.). *Inteligência: Patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coord.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012. 274 p.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da Aprendizagem*. [s.i.]: Dpead, 2011.

NOVAES, Maria Helena. Superdotados: desafio constante para a educação e a sociedade. In: SANTOS, Oswaldo de Barros (Org.). *Superdotados: quem são? onde estão?*. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 5-14.

OLIVEIRA, M. K.. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PAIVA, Wilson Alves de. *Descentralização político-administrativa da educação no Brasil: Entre velhos e novos paradigmas*. Interação, S.i., v. 27, n. 2, p.67-83, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Mitos e crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento*. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, mar. 2003.

PESSANHA, Juliana Antunes. *Altas habilidades na escola: curso de capacitação de professores*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

PIAGET, J. *Psicologia e Inteligência*. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 1983.

PIRAÍ. Lei nº 512 de 1888. Cria a conselho municipal de educação.

\_\_\_\_\_. *Lei Orgânica Municipal*. Piraí, RJ, 2010. Piraí, RJ.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.352. Piraí, RJ, 2011

\_\_\_\_\_. Deliberação nº 15, de 25 de abril de 2012. Estabelece normas para o funcionamento do serviço de atendimento educacional especializado e adaptações curriculares para os alunos com necessidades especiais e necessidades educacionais especiais incluídos nas unidades de ensino e dá outras providências. Piraí, RJ.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.118, 27 de maio de 2013. Dispõe sobre a criação da função pública de Mediador Educacional, nas unidades de ensino da rede municipal, e dá

outras providências. Pirai, RJ.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.205. Aprova o Plano Municipal de Educação. Pirai, RJ, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico - 2ª Edição*. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. v. 1. 276p.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Revista Phi Delta Kappan*, Arlington, v. 60, n. 5, p. 180-184, nov. 1978.

\_\_\_\_\_; REIS, Sally M.. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

\_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de Talentos e Superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>>. Acesso em: 08 julho. 2018.

\_\_\_\_\_. A conceituação de Superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 2014. 480 p. pt 2, cap. 9, p. 219- 256.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. *Para aprender políticas públicas*. 2006. Disponível em: <[http://igep.com.br/uploads/ebook/para\\_aprender\\_politicas\\_publicas\\_-\\_unidade\\_05.pdf](http://igep.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_05.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2017.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e Superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IBPEX, 2005. 183p.

\_\_\_\_\_. CUPERTINO, Christina M. B.. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/*

*Superdotação. Brasília: MEC, 2007. p. 68-80.*

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). *Políticas Públicas*. Brasília: Enap, 2006.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: Conceitos, tipologias e subáreas*. 2002. Disponível <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, v. s.i., n. 16, p.20-45, jul./dez. 2006.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em <<http://unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples*. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, IV, 2006, Natal. Mesa redonda. Natal: Rbpae, 2007. p. 53 - 69.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. *Altas Habilidades/ Superdotação*. In: SILUX, Ana Cláudia Pavão (Org.). *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria: Ufsm, 2014. p. 307-358.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n 1. p. 173-183, 1997.

\_\_\_\_\_. *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEE, 2007. 188 p.

\_\_\_\_\_. *Altas Habilidades e desenvolvimento intelectual*. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano (Orgs.). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação para pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba, PR: Juruá, 2012. p. 85 - 94. v. 1.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Editora, 1991.

WINNER, Ellen. *Crianças Superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 7. APÊNDICES E ANEXOS

### 7.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI**



#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,.....  
....portador(a) do RG Nº ....., estou sendo convidado(a) a participar de capacitação denominada “Altas Habilidades ou Superdotação: sensibilizando olhares”, como parte do projeto de pesquisa da professora Anamaria Glória Linhares (aninhalinhares@uol.com.br), aluna do Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense e da professora Dra. Cristina Maria Carvalho Delou (cristinadelou@id.uff.br), orientadora do projeto. Como participante de uma pesquisa, se em algum momento sentir necessidade, poderei entrar em contato com as pesquisadoras através do email disponibilizado. Minha participação será voluntária e minha identidade não será revelada em nenhum momento da pesquisa, sendo garantido o sigilo total sobre minha participação. Minha participação consistirá em participar da formação oferecida e responderei questionário impresso na forma de pré-teste e pós-teste. Considero-me devidamente esclarecido(a) e posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo em meu ambiente de trabalho. Assim sendo, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo o que aqui foi mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Piraí, ..... de..... de 2019.

.....

**Nome e assinatura do sujeito da pesquisa**

## 7.2 Questionário do Pré-Teste



**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI



- 1- Nome (OPCIONAL): .....
- 2- Gênero : ( ) Masculino ( ) Feminino
- 3- Idade: .....
- 4- Maior formação acadêmica  
( ) Nível Médio ( ) Superior ( ) Especialização
- 5- No caso de formação em nível superior, assinale:  
( ) Licenciatura ( ) Bacharelado
- 6- Em caso de Especialização, indique a área: .....
- 7- Qual o tempo de atuação no magistério ?  
( ) Até 10 anos  
( ) De 11 a 15 anos  
( ) De 16 a 20 anos  
( ) De 21 a 25 anos  
( ) Mais de 25 anos
- 8- Durante sua formação, estudou o tema SUPERDOTAÇÃO ?  
( ) SIM ( ) NÃO
- 9- Indique uma palavra associada à superdotação:  
.....
- 10- Você já deu aula para algum aluno com altas habilidades ou superdotação?  
( ) SIM ( ) NÃO

### 7.3 Questionário do Pós-Teste



**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI



1- A formação foi útil para conhecer o tema altas habilidades ou superdotação?

( ) SIM ( ) NÃO

2- Indique uma palavra associada à superdotação:

.....  
....

3 - Você pode indicar entre seus aluno (s) o(s) que considera ter o perfil de altas habilidade ou superdotação?

.....

Agradecemos sua participação!

## 7.4 Carta ao Conselho Municipal de Educação de Pirai

Pirai, .....de..... 2019.

Ao Conselho Municipal de Educação

Em maio de 2018 iniciei pesquisa na rede pública municipal de Pirai, através do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Carvalho Delou, membro do corpo docente do Mestrado em Diversidade e Inclusão, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense e minha orientadora.

O trabalho objetivava investigar as ações municipais específicas para a identificação e o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), utilizando-se de estudo sobre as políticas públicas e legislações do município que contemplassem tal público, além dos dados colhidos junto ao Censo Escolar de 2018.

Observou-se que desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o município vem fomentando políticas públicas e criando legislações no sentido garantir a inclusão no Sistema Municipal de Ensino dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial: aqueles com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre estes últimos, verifica-se ainda a carência de ações específicas voltadas para atender estes educandos.

Conforme o Censo Escolar (BRASIL, 2018), constata-se que a rede pública municipal absorve a maioria absoluta das matrículas do Ensino Fundamental (N=3.339) num percentual equivalente a 89%, sendo 1.729 (51%) nos Anos Iniciais e 1.610 (49%) nos Anos Finais.

Quanto ao público-alvo da Educação Especial, 140 alunos constam no Censo Escolar, sendo 138 com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e somente dois educandos identificados com altas habilidades ou superdotação. Cruzando-se tal quantitativo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, os dois alunos mencionados não são da rede pública municipal.

Atentando-se para essas informações, é importante salientar que, conforme Delou:

A exclusão que os alunos superdotados vivenciaram e ainda vivenciam é uma exclusão diferenciada, pois quando falamos de exclusão pensamos logo em alguém ou algo que esteja fora, e, contraditoriamente, estes alunos sempre

estiveram dentro das escolas, matriculados nas escolas, sendo escolarizados, mas sem qualquer atenção particular ao seu nível de desenvolvimento real (DELOU, 2009, p.52).

Outra referência importante é a estimativa citada por Cardoso (2016), afirmando que “3 a 5% da população são compostas de pessoas talentosas que demandam atendimentos na Educação Especial”. Portanto, levando-se em conta o percentual mínimo de 3%, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, público escolhido para esta pesquisa, 51 alunos deveria estar identificado altas habilidades/superdotação.

Para além das expectativas, num trabalho realizado nesta pesquisa em quatro unidades da rede municipal, constatou-se, a partir da Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação em sala de aula (DELOU, 2014) 43 alunos com este perfil. Tais educandos devem ser encaminhados para atendimento educacional especializado (AEE).

Cabe salientar a importância de registrar os alunos com AH/SD no censo escolar, mesmo que o processo de identificação a ser realizado no AEE não tenha sido concluído, visto que para preenchimento dos formulários, **não há exigência de laudo** para que estes alunos sejam encaminhados para o AEE e nem para serem cadastrados no Censo Escolar (Freitas e Pérez, 2012, p. 11).

Nesse sentido, a Resolução Nº 4/ 2009 (BRASIL, 2009) garante o repasse dobrado do FUNDEB por alunos registrados no Censo Escolar que estejam frequentando concomitantemente o ensino regular público e o AEE.

Nos estudos sobre a área de AH/SD tem sido recorrente a ideia de que a não identificação dos mesmos tem como origem as concepções e crenças errôneas a respeito da superdotação, ainda entendida como um fenômeno incomum, alimentada pela grande brecha na formação de professores para trabalhar com este público (LINHARES, 2019).

Para Sabatella (2005, p.101) “o despreparo dos educadores para identificarem os alunos com inteligência acima da média revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos superdotados”.

Entendendo a importância de tal argumento, foi possível trazer em Piraí, no mês de setembro do ano passado, a Professora Delou para ministrar palestra sobre a inclusão de alunos AH/SD. Posteriormente, entre os meses de abril e junho do ano em curso, foi realizada a formação “Altas Habilidades ou Superdotação: sensibilizando olhares” para 75 os professores dos anos iniciais, onde a maioria apontou a necessidade de aprofundamento para identificação de tais estudantes.

No entanto, a identificação “*É o resultado de um trabalho técnico especializado feito para construir um conjunto de orientações que visam o bem estar da pessoa avaliada*” (DELOU, 2012, p. 137). Para alunos com perfil AH/SD são indicadas mudanças pedagógicas através de programas de enriquecimento escolar, suplementação de ensino e aceleração.

Ao mesmo tempo, a autonomia legislativa conferida aos entes federados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); reafirmada pela Lei Orgânica Municipal (PIRAÍ, 1998; 2010) e pelo Plano Municipal de Educação (PIRAÍ, 2015), colocam o Conselho Municipal de Educação (CME) como lócus privilegiado para monitorar as políticas públicas educacionais e baixar normas complementares para o Sistema de Ensino do Município.

Dessa forma, para consolidar os direitos dos alunos com AH/SD em legislação municipal específica, encaminha-se aqui, minuta de Deliberação com procedimentos administrativos e pedagógicos voltados para estes educandos.

A minuta foi elaborada também a partir dos seguintes documentos:

- 1- Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que assegura a Educação como um direito de todos e garante aos educados, no inciso V, do Artigo 208 “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um”
- 2- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que em seu Artigo 59 afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com altas habilidades ou superdotação:
  - I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
  - II - [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
  - III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2013)
- 3- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ao definir alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que:

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

- 4- Resolução nº 4/2009, que no Art. 4º que garante a estes educandos currículos, métodos, técnicas recursos educativos e organização para atender às suas necessidades; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar; professores capacitados no ensino regular e especializados para o atendimento educacional especializado.

Anamaria Glória Linhares

Mestranda em Diversidade e Inclusão/UFF

Matrícula M.091.217.010

## **7.5 Minuta de deliberação encaminhada ao Conselho Municipal de Educação**

Minuta de Deliberação para atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação da rede municipal de ensino de Piraí.

Deliberação Nº ..../2019

Estabelece as normas para atendimento aos educandos com Altas Habilidades ou Superdotação, na rede municipal de ensino e dá outras providências.

Art.1º O atendimento educacional especializado (AEE) será efetivado mediante garantia de:

I – suplementação de ensino pelo enriquecimento ou aprofundamento curricular no ensino regular;

II – oferta de atendimento educacional especializado, em turno contrário ao de escolarização;

III – parcerias com instituições de ensino superior ou tecnológico conveniados com a Secretaria Municipal de Educação;

Art. 2º São considerados alunos com altas habilidades ou superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse.

Art.3º - Alunos precoces na leitura e na escrita, antes de completar seis anos de idade, serão avaliados e classificados na série, ano, ciclo ou etapa escolar adequada, conforme parecer pedagógico da escola, em parceria com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado e com o consentimento da família.

Art. 5º - Para aceleração de estudos com a finalidade de conclusão em menor tempo de ano de escolaridade, ciclo, fase, etapa escolar ou outra forma de organização, na qual alunos com altas habilidades ou superdotação estão matriculados, sem prejuízo da continuidade dos seus estudos, cabe a escola:

I – realizar conselho de classe extraordinário,

II – analisar os documentos escolares do aluno;

III – solicitar parecer dos professores do aluno, da equipe pedagógica da escola;

IV – elaborar Ata com registro do desempenho do aluno justificando a decisão da aceleração dos estudos que deverá constar obrigatoriamente na ficha individual do aluno e em seu histórico escolar, na parte referente à observação;

V – agendar data para avaliação de aprendizagem das competências para aceleração de estudos;

VI – avaliar o nível de desempenho escolar real do aluno, independentemente dos conteúdos propostos ao ano de escolaridade, ciclo, fase, etapa escolar ou outra forma de organização podendo avançar em conteúdos para além de um ano escolar;

VII – proceder classificação/reclassificação compatível com o desempenho escolar podendo levar à conclusão do ano de escolaridade, ciclo, fase ou etapa escolar.

Art.6º - O atendimento pedagógico do aluno com altas habilidades ou superdotação em enriquecimento, aprofundamento ou aceleração de estudos contará com a participação da família em parceria com a escola e constará, obrigatoriamente, no Projeto Político Pedagógico da escola.

Art. 7º - Esta deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## **7.4 Lista Base de Indicadores (Delou, 2001)**

# **LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVA- ÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -**

por

**Cristina Maria Carvalho Delou**

1987/2001

1

# **LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -**

*Cristina Maria Carvalho Delou<sup>1</sup>*

## **APRESENTAÇÃO**

A **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula** - como o próprio nome diz, *é um instrumento para observação de alunos, em sala de aula*, com vistas à avaliação de indicadores de superdotação. Não é teste de inteligência, nem de personalidade. Pode ser aplicado por qualquer profissional de educação em sala de aula. Não é para ser aplicado em situações extra classe, pois é próprio para ambientes e situações específicas de aprendizagem.

Foi criado a partir do estudo realizado no curso de Mestrado em Educação, na área de concentração Educação Especial de superdotados, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seu propósito surgiu do interesse em oferecer aos professores uma alternativa sistematizada de observação de comportamentos indicadores de superdotação, em classe regular de ensino.

## **O ESTUDO**

Sua elaboração partiu da transformação das características de alunos de altas habilidades/superdotados, consagradas na literatura científica especializada, em comportamentos decodificados em sala de aula, com o objetivo de traduzir a linguagem técnica utilizada nos instrumentos próprios à observação de superdotados.

A metodologia utilizada no estudo foi a Técnica de Delfos, concebida por Olaf Helmer, que é uma técnica destinada a pesquisar a opinião de um grupo de especialistas a respeito de um determinado assunto sem o confronto face a face entre os pesquisados. O grupo de especialistas forma o “Painel Déléfco”.

Cada especialista recebeu um questionário formulado com o objetivo de que dessem notas de zero a dez conforme o grau de importância que atribuíssem às características

---

<sup>1</sup> 1 Psicóloga e Licenciada em Psicologia( PUC/RJ) - Mestre em Educação - área de concentração: Educação Especial/Superdotados - (UERJ) - Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação (PUC/SP) - Professora Adjunta do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF - Campus do Gragoatá, Bloco D, sala 216 e 421, CEP: 24.210 -350 Niterói, RJ, Brasil. Email: [cristinadelou@ajato.com.br](mailto:cristinadelou@ajato.com.br)

indicadoras e superdotação em sala de aula. A partir das respostas dadas, os questionários foram analisados buscando-se identificar o consenso entre as respostas. As características consideradas como dissenso entre os especialistas foram imediatamente eliminadas. As características consideradas de consenso entre os especialistas foram selecionadas para a formação do futuro instrumento. E as características que não se configuraram de imediato nem como dissenso e nem como consenso, novamente foram encaminhadas aos especialistas e, em um novo formulário com vistas a informá-los sobre o quadro das opiniões, buscou-se verificar de que modo os especialistas se reposicionavam frente às opiniões do grupo.

Cada uma das etapas de trabalho dirigidas aos especialistas Olaf Helmer denominou de “rounds”, que tem no responsável pelo estudo, aquele que analisa e apura o consenso e o dissenso entre as opiniões dos especialistas, confrontando-as nas etapas seguintes, e decide a necessidade de um novo “round” de confronto de opiniões, até que se consiga um consenso significativo. A técnica parte do pressuposto de que os especialistas participantes do “Painel Delfico” devem ser autoridades no assunto, representarem uma instância crítica em sua área de conhecimento e o consenso entre eles é válido como predição ou evidência para o esclarecimento de questões marcadas pela controvérsia.

Para a constituição da **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula**, formou-se um “Painel Delfico” com doze profissionais de renome na área da Educação Especial brasileira e da Educação de Superdotados, dos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul e Distrito Federal e o consenso foi obtido em dois “rounds”.

As características de superdotação foram selecionadas em diferentes instrumentos de observação de superdotados, nacionais e estrangeiros, disponíveis na literatura, tomando-se como referencial teórico o conceito adotado pela Secretaria de Educação Especial, do MEC,

*"são considerados superdotados e talentosos os que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:.*

*\* capacidade intelectual geral; \* aptidão acadêmica específica; \* pensamento criador ou produtivo; \* capacidade de liderança; \* talento especial para artes visuais, dramáticas e música; \* capacidade psicomotora” (SESP/MEC, 1985<sup>2</sup>).*

Foi feito, inicialmente, um levantamento de 120 características categorizadas de acordo com as áreas discriminadas no conceito. Cada característica foi transformada em comportamentos observáveis em sala de aula, com pistas para atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas com a turma. No primeiro “round” houve uma redução de 58 características e o segundo definiu as 24 características de maior consenso. Os especialistas não selecionaram características para todas as áreas do conceito, ficando as áreas *aptidão acadêmica específica* e *talento especial para artes visuais, dramáticas e música* sem nenhuma característica relacionada. Também não houve a preocupação de que cada área tivesse o mesmo número de características.

O resultado do levantamento de opinião entre os especialistas indicou: a) significativo grau de discordância entre as opiniões dos especialistas; b) que a priorização de características comportamentais é importante e necessária, pois nela são selecionados os indicadores de superdotação mais comuns e que chama mais a atenção; c) que as listagens de identificação disponíveis diferem entre si em relação aos tipos de superdotação avaliados e a linguagem empregada, o que dificulta o trabalho do professor que, por vezes, precisa usar mais de um instrumento ou não compreende totalmente as características apresentadas; d) que cada aluno de altas habilidades/superdotado apresenta um leque variado de características, que muda de acordo com variáveis diversas, relativas a fatores genéticos, estimulação ambiental e com a forma pela qual combina estas variáveis.

## O INSTRUMENTO

O instrumento foi denominado **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula**. As características que obtiveram consenso entre os especialistas do Painel Dêlfico foram agrupadas, igualmente, em dois formulários com objetivos distintos: **FORMA GRUPAL E FORMA INDIVIDUAL**.

A **Forma Grupal** pode ser utilizada em observações gerais da turma como um todo. Serve para quebrar o preconceito inicial, expresso em falas como: “ *na minha turma ninguém é superdotado*”. Serve, também, para uma turma que tem um aluno já reconhecido por sua alta competência acadêmica, evitando que o professor só consiga fazer a avaliação deste, esquecendo-se dos demais alunos, que sempre apresentam alguma característica interessante, mas que por algum motivo não nos chamou a atenção. É comum não conseguirmos ver talento aonde há fracasso, além disso, não costumamos valorizar os talentos apresentados por alunos que não sejam destaques acadêmicos em áreas como matemática ou ciências, no âmbito da escola.

Quando o professor for utilizar a Forma Grupal é importante que seu pensamento percorra a turma inteira. Que não se detenha em apontar um só aluno em todas as características. Este momento está destinado a detectar as peculiaridades de cada aluno da turma. Não importa que o aluno só tenha sido mencionado uma vez. O que importa é que cada aluno seja lembrado, para depois ser analisado com mais detalhe e cuidado.

A **Forma Individual** deve ser utilizada em observações separadas, individuais de cada aluno, após o levantamento realizado na forma grupal. O professor deverá reservar uma ficha, da forma individual, para cada aluno e, agora, verificar a consistência e a frequência de cada característica da Lista e não somente as apontadas na Forma Grupal.

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos no levantamento feito na **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula** não é complexa. Na Forma Grupal, observa-se quais foram os alunos que mais foram mencionados e em que áreas, para que se possa definir qual foi a área de maior concentração de características para cada aluno. Para isso, após cada característica é apresentada a sigla da área correspondente.

POR EXEMPLO: o aluno que só foi mencionado na última característica, POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP), deve ser um aluno que só chama a atenção do professor nessa área, que é a competência básica da área dos esportes, da educação física, dando ao professor subsídio indicativo de capacidade psicomotora.

Na etapa seguinte, o nome do aluno deverá ser encaminhado à Forma Individual de observação. Sua avaliação deverá ser realizada novamente, agora do ponto de vista das atividades psicomotoras, começando pela primeira característica GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG). Mesmo que na Forma Grupal seu nome não tenha sido mencionado na referida característica. Durante o processo o professor deverá visualizar as características **mais frequentes**, isto é, as características que aparecem mais vezes por área, isoladas ou combinadas (conforme preconiza o conceito) e as **mais consistentes**, isto é, aquelas que são assinaladas na coluna sempre, ou seja, as características que são facilmente constatadas no aluno.

Voltando ao exemplo: o aluno agora será avaliado do ponto de vista da frequência e da consistência de suas características. Quais foram as características que o aluno apresentou mais vezes? E as características pertencem a que área ou áreas? O aluno apresenta características de áreas isoladas ou combinadas?

As respostas podem ser encontradas através da contagem e do levantamento percentual simples, porque não se trata de teste e não se trata de comparar seus resultados com os de ninguém ou de tabela alguma. É só verificar os itens que foram mais frequentes em termos percentuais, tomando-se o cuidado para considerar como verdadeiro o resultado de áreas que só apresentam uma única característica, assim como o resultado de maioria, quando houver mais de uma característica para a mesma área.

O professor que planejar as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, tendo em mente as características que constam na **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula**, poderá observar sistematicamente a manifestação de características próprias de alunos de altas habilidades/superdotados e a dinâmica destas características no coletivo. Outra consequência direta, decorrente do planejamento voltado para as características apresentadas na Lista, é que o professor estará oferecendo um currículo enriquecido a todos os seus alunos, promovendo práticas de educação inclusiva por propiciar situações de aprendizagem favorecedoras à manifestação e à descoberta de talentos, até então, desconhecidos, despertando interesses e atendendo às necessidades de todos os alunos.

### **OS DIAS ATUAIS E A NOVA LEGISLAÇÃO**

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, mostrou avanços significativos quanto ao reconhecimento dos direitos que os alunos de altas habilidades/superdotados têm, ao lado de seus pares de necessidades educacionais especiais, ratificando a Política Nacional de Educação Especial, de 1994. Reconhecer direitos educacionais aos alunos que apresentam indicadores de superdotação, aponta para a ressignificação destas características de aprendizagem que têm demonstrado a singularidade destes alunos no que se refere à complexa questão dos ritmos diferenciados de aprendizagem, produzindo, em muitos casos, dessincronia do desenvolvimento global, levando à necessidade da aceleração de estudos, o que acaba por demandar a certificação precoce dada a terminalidade antecipada em relação à idade dos demais alunos. Esta era uma expectativa há muito pleiteada por uma parcela da população, que sistematicamente buscava atendimentos especializados pela falta de preparo dos profissionais da educação para lidar e decidir o futuro escolar de alunos com superdotação.

Com a nova LDB, os direitos dos alunos de altas habilidades/superdotados ficam garantidos e com a Resolução N.º 2/2001, do CNE/CEB, fica resolvida a questão léxico-conceitual. Nesta Resolução, *consideram-se educandos com necessidades educacionais*

*especiais os que durante o processo educacional, apresentarem: ... altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Resolução N.º 2/2001, do CNE/CEB, Art. 5º, III)*

*A justificativa dada pelo parecerista-legislador levou em consideração o fato destes alunos terem condições de aprofundar e enriquecer conteúdos, devendo receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (Parecer N.º 17/2002, do colegiado da CEB)*

Estes são os princípios que devem nortear as práticas pedagógicas inclusivas para alunos de altas habilidades/superdotados, representando um avanço no movimento escolar que supunha o enquadramento e a conformação destes alunos a níveis de escolaridade dessincronizados em relação aos níveis de desenvolvimento real apresentados pelos alunos. Inclusão neste caso, significa se planejar, se reestruturar para oferecer um ensino regular, baseado no princípio da diversidade e oportunidades que vão além do que os demais alunos, regra geral, necessitam.

## **CONCLUSÃO**

A identificação de alunos de altas habilidades/superdotados em sala de aula exige do professor capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico das características destes alunos. O desconhecimento das características dos alunos de altas habilidades/superdotados poderá levar, o professor, a julgamentos inadequados acerca dos comportamentos expressos pelos alunos. Todavia o conhecimento dessas características não assegura o acerto no melhor atendimento pedagógico, mas salvaguarda o professor de trabalhar sem os conhecimentos necessários sobre o alunado que está atendendo.

A identificação de alunos de altas habilidades/superdotados através da observação e julgamento de professores é um método bastante controverso. Embora recomendado como possível, vários autores apontam suas limitações, procurando demonstrar que não deve ser considerada isoladamente dos demais métodos ou procedimentos.

Novaes (1979) lembrou que, segundo Gallagher, os professores não conseguem detectar alunos com dificuldades de rendimento escolar, com atitudes agressivas e apáticas no que diz respeito aos programas escolares, havendo necessidade de que suas observações sejam complementadas por testes padronizados e de aproveitamento escolar. Silva (1981) constatou que o método mais utilizado no Brasil para identificar alunos de altas habilidades/superdotados era a observação de professores, devido ao fato de que a maior

parte dos testes utilizados em nosso país ainda não tinham sido adaptados à realidade brasileira, reconhecendo que o professor vive as necessidades locais, sofre a ação do meio e, ao mesmo tempo, influencia-o.

Delou (2001) constatou que nos últimos anos, a observação de professores constituiu-se no método de encaminhamento de alunos considerados superdotados para sala de recursos voltadas para o atendimento educacional desses alunos. Segundo Novaes (1979) “as situações de classe são oportunidades ímpares de avaliação escolar”. O professor está em sala de aula: convive com os alunos, vê o que fazem, como fazem, como se expressam, como se relacionam e, a partir desta convivência, dinamizam o processo avaliativo (Delou, 1987).

Hoje, o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais requer ações transformadoras do cotidiano escolar, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, com relação ao aluno de altas habilidades/superdotado, é rica em dispositivos e previsões nos níveis de ensino básico, superior, além de contemplar, em um capítulo inteiro, o atendimento no âmbito da educação especial. Estão previstos apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial; atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos através de currículos, métodos, recursos educativos, e organizações específicos, para atender às suas necessidades; aceleração e avaliações para eliminar etapas vencidas em nível cognitivo e para concluir em menor tempo o programa escolar; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando efetiva integração na vida em sociedade, para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Com tantas inovações há que se preparar o professor para identificar e atender adequadamente estes alunos nos sistemas regulares de ensino, pois, na verdade, eles são tão excluídos quanto os alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais. Os alunos de altas habilidades/superdotados estão, com certeza, inseridos nas classes comuns. Muitas vezes passam despercebidos. Podem ser excelentes alunos ou apresentar problemas específicos de aprendizagem. Mas, com certeza, não estão integrados aos seus grupos escolares. Integração prevê a interação entre pares e, frequentemente, estes alunos, estão solitários no grupo de colegas e nos pátios de recreios escolares, pois não têm com quem intercambiar

interesses. É nossa responsabilidade contribuir para a diminuição destas distâncias e favorecer que estes alunos encontrem caminhos de se formarem cidadãos de forma mais ética e solidária, menos atingidos por estigmas e preconceitos (Delou, 1996).

Por este motivo, é que mais de dez anos após a sua criação, ainda é útil divulgar esse instrumento como alternativa mediadora de práticas pedagógicas já que muito pouco foi feito em termos do atendimento educacional a esses alunos.

## **BIBLIOGRAFIA**

1. ALENCAR, Eunice M. L. S. *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo, EPU, 1976.
2. BRASIL. MEC/CENESP. *Educação Especial: Superdotados*. Rio de Janeiro, 1976.
3. BRASIL. CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Área: Superdotação*. Rio de Janeiro: CENESP, 1986, 1995.
4. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.
5. DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Identificação de Superdotados: Uma Alternativa para a Sistematização da Observação de Professores em Sala de Aula* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.
6. \_\_\_\_\_. Identificação de Superdotados no Programa de Recursos Humanos de Alto Desempenho. (47) Reunião Anual da SBPC, São Luís, 1995. ANAIS...
7. \_\_\_\_\_. *Identificação de Alunos de altas habilidades/superdotados no Programa de Recursos Humanos de Alto Desempenho Acadêmico - RELATÓRIO FINAL*. UFF, 1996. (Não publicado).
8. \_\_\_\_\_. Integrar alunos portadores de altas habilidades: Por que e Para quê? *Revista Integração*. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Especial, SEESP, ano 7, nº 17, 1996.
9. \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades*. Cadernos de Santa Maria. Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.
10. \_\_\_\_\_. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recur-*

*dos de escolas da rede pública de ensino.* (Dissertação de Doutorado). São Paulo, PUC/SP, 2001.

11. KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. *Educação da Criança Excepcional*. Trad. de Marília Zanella Sanvicente. 2a ed., São Paulo, Martins Fontes, 1991.

12. NOVAES, Maria Helena. *Desenvolvimento Psicológico do Superdotados*. São Paulo, Atlas, 1979.

13. SILVA, Eduardo J. G. Como pode ser atendido o aluno de altas habilidades/superdotado? In: \_\_\_\_\_ et al. *Ciclo de Palestras sobre Superdotados*. Rio de Janeiro, UERJ, set/1981.

# LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por

*Cristina Maria Carvalho Delou*

Nome da Escola : .....

Turma: .....

Professor / Técnico Responsável: .....

## FORMA GRUPAL

**INSTRUÇÕES:** 1- Leia e analise, atentamente, cada item. 2- Procure se lembrar dos alunos que apresentam essas características. 3- Anote os nomes dos alunos no lugar indicado e, se necessário, o número da turma também. 4- Por último, anote nas fichas individuais os nomes dos alunos apontados na forma grupal e faça nova avaliação, agora individual.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	NOMES DOS ALUNOS
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) <sup>3</sup>	
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)	
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)	
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)	
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)	
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)	
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)	

<sup>3</sup> IG = INTELIGÊNCIA GERAL;

O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)	
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)	
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)	
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) <sup>4</sup>	
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)	
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)	
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)	
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)	
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)	
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)	
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)	
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELAS NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) <sup>5</sup>	
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)	
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)	
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) <sup>6</sup>	

# LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por

*Cristina Maria Carvalho Delou*

Nome da Escola : .....

Turma: .....

Nome do Aluno: .....

Data de Nascimento: .....

Professor / Técnico Responsável: .....

## FORMA INDIVIDUAL

**INSTRUÇÕES:** Observe seu aluno e preencha essa ficha, marcando com um X, o comportamento observável correspondente, de acordo com os critérios a seguir:

**1- NUNCA            2- ÀS VEZES            3- SEMPRE**

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) <sup>7</sup>			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			

<sup>7</sup> IG = INTELIGÊNCIA GERAL;

O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)	
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)	
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)	
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) <sup>4</sup>	
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)	
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)	
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)	
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)	
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)	
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)	
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)	
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELAS NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) <sup>5</sup>	
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIAM, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)	
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)	
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) <sup>6</sup>	