

**ESCOLA DA MAGISTRATURA DE RONDÔNIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIREITO PARA A CARREIRA DA MAGISTRATURA**

CARLA APARECIDA MANTAIA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: Altas Habilidades e Superdotação sob a ótica da Lei
de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**

**Porto Velho
2017**

ESCOLA DA MAGISTRATURA DE RONDÔNIA

EDUCAÇÃO ESPECIAL: Altas Habilidades e Superdotação sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

Trabalho de Conclusão de Curso para
obtenção do título de especialista em
Direito para a Carreira da Magistratura,
sob a orientação do Des. Me. Isaías
Fonseca Moraes.

Orientador: Des. Me. Isaías Fonseca Moraes

Porto Velho
2017

Ficha catalográfica elaborada por: Bibliotecário Celson Iris da Silva CRB-11/881

M291e Mantaia, Carla Aparecida.

Educação especial: altas habilidades e superdotação sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN / Carla Aparecida Mantaia. – Porto Velho, 2017.

79f.

Monografia (Curso de Pós-graduação em Direito para a Carreira da Magistratura) – Escola da Magistratura do Estado de Rondônia.

Orientador: Prof. Ms. Isaías Fonseca Moraes.



ESCOLA DA MAGISTRATURA DO ESTADO DE RONDÔNIA – EMERON
PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO PARA A CARREIRA DA MAGISTRATURA

TÍTULO DA MONOGRAFIA

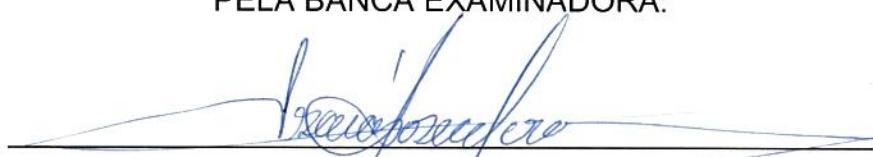
**EDUCAÇÃO ESPECIAL – Altas habilidades e superdotação sob a ótica da Lei de
Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**

APRESENTADO POR

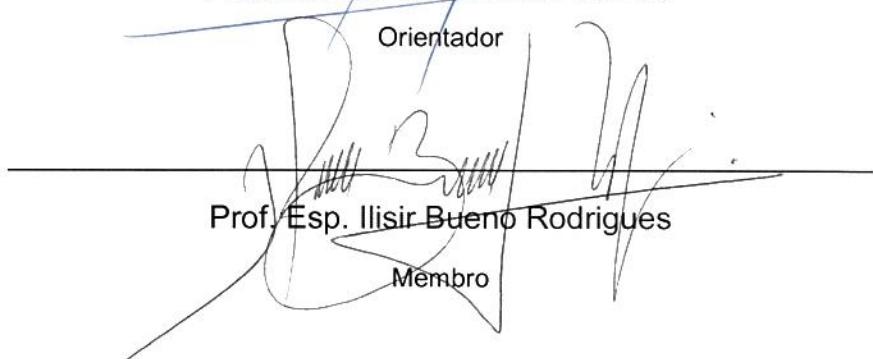
CARLA APARECIDA MANTAIA

APROVADO EM, 27 DE NOVEMBRO DE 2017

PELA BANCA EXAMINADORA:


Prof. Me. Isaías Fonseca Moraes

Orientador


Prof. Esp. Ilisir Bueno Rodrigues

Membro


Prof. Esp. Úrsula Gonçalves Theodoro de Faria Souza

Membro

EMERON

Rua Tabajara, 834, Bairro Olaria. CEP. 76801-316 - Porto Velho RO Brasil Tel: (69) 3217-1066
Emeron.tjro.jus.br

A Deus, detentor de todo o conhecimento,
glória e poder;
À minha querida e amada família, e meu
esposo Arildo, que sempre estiveram e
estão ao meu lado compartilhando
incentivo, apoio e amor incondicional;
E em especial aos meus filhos Guilherme
e Gustavo, minhas maiores inspirações.

AGRADECIMENTOS

De início cito as palavras de Cora Coralina para delinear e compor meus agradecimentos:

“Não sei... Se a vida é curta ou longa demais para nós, mas, sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas”....

Ao longo desta trajetória de pós-graduação, muitas pessoas tocaram meu coração. Agradeço pelos amigos que conquistei, aos mestres (todos, sem exceção) pelo conhecimento repassado, que muito além do ensino acadêmico compartilharam conosco suas experiências de vida, suas labutas diárias e seus sofrimentos. Muito obrigada pelo tempo dedicado a nós!

Uma das principais mensagens que levarei deste curso para a vida é de que muito antes de buscarmos pela consolidação profissional devemos primeiro, nos consolidarmos como pessoas de espírito humanitário e resiliente, assim seremos profissionais por completo, pois....

...Muitas vezes basta ser: o colo que acolhe, o braço que envolve, a palavra que conforta, o silêncio que respeita, a alegria que contagia, a lágrima que corre, o olhar que acaricia, o desejo que sacia, o amor que promove...

Agradeço, em especial, ao professor Isaías, por tão gentilmente aceitar o convite para ser o meu orientador; À professora Úrsula e o professor Edenir pelo trabalho desenvolvido com a Turma – Projeto Justiça na Escola; Aos meus amigos Elton, Polianne e Lucymara Camacho por dedicarem um tempo precioso para me ajudar no desenvolvimento deste trabalho - a eles, meu respeito e admiração.

Por fim, agradeço com muito carinho e afeto à Deisy Fernandes pela acolhida, pelo apoio, e pelas inúmeras intermediações para nos ajudar nos momentos de “sufoco” (ela sempre se desdobrava para auxiliar a turma), foi de fato, uma “mãezona” na Emeron.

Este Curso de pós-graduação foi uma experiência valiosa e inesquecível... e isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto ela durar... (Saber viver, Cora Coralina).

“Encare o amanhã, ele virá de qualquer jeito. Se a vida é feita de escolhas, escolha ser forte.” (Celso Junior).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a aplicabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, especificamente seu capítulo V, que trata da educação especial – incluindo o atendimento às crianças e aos jovens com indicativos de altas habilidades/superdotação – AH/SD no âmbito escolar, pautando-se nos ditames da Constituição Federal de 1988. Busca apresentar as políticas públicas educacionais nacionais existentes, realçar os principais dispositivos das legislações e decretos que asseguram os direitos dos supracitados educandos ao acesso à educação inclusiva, qualificando em linhas gerais a situação atual do atendimento escolar a esses alunos, tendo em vista terem o direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso e pesquisa bibliográfica descritiva exploratória numa abordagem qualitativa, tendo como objeto de estudo os NAAHS; Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário aberto. A pesquisa foi embasada nas bibliografias de: PÉREZ, DELOU, VIRGOLIM e GUENTHER entre outros, como resultado evidenciou-se que apesar de a Legislação impor e o Ministério da Educação direcionar políticas públicas para promover o atendimento adequado e especializado, crianças e jovens com indicativos de AH/SD ainda convivem com o fantasma da “invisibilidade”, e consequentemente com o desperdício de seus potenciais e habilidades.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Altas Habilidades e Superdotação, Educação Inclusiva.

RESUMEN

El presente estudio analiza la aplicabilidad de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN, sobretodo en su capítulo V, el que aborda la educación especial y la atención a los niños y jóvenes con indicios de altas habilidades y dotes especiales en el ámbito escolar (conocidos en Brasil por la sigla AH\SD). El sustrato del trabajo se basa en los dictámenes de la Constitución Federal Brasileña de 1988, buscándose así presentar las políticas públicas educacionales, la legislación vigente y los decretos que atestigüen, por lo menos teóricamente, los derechos de los niños y jóvenes susodichos. Además de tales leyes, el intento es averiguarlas en el contexto de la atención escolar, mensurándose se ellas están, en efecto, cumpliendo su función, es decir, si en las escuelas se practican lo que la legislación se les exige sobre la atención educacional especializada – AEE. Este trabajo se desarrolló bajo un estudio de caso específico, amparándose en una revisión bibliográfica de cuño descriptivo y exploratorio, además de un abordaje calificativo, por lo que se utilizó como herramienta de colecta de datos un cuestionario abierto. El referente teórico se asienta principalmente en el pensamiento de PÉREZ, DELOU, VIRGOLIM e GUENTHER. Como resultado final, se infiere la tesis siguiente: a pesar de la Legislación vigente y el Ministerio de la Educación avalaren el cumplimiento de las leyes y políticas públicas nacionales que promuevan la correcta atención a los niños y jóvenes con indicios de altas habilidades (AH\SD), aún se convive con el hecho de que tales niños y jóvenes se quedan como “invisibles” en muchas escuelas nacionales, lo que, por consiguiente, se plasma en desperdicio de sus potencialidades y habilidades intelectuales.

PALABRAS CLAVE: Políticas Públicas; Altas Habilidades; Educación Inclusiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fig. 1. Representação gráfica da definição de superdotação (Renzulli & Reis,1997).Fonte: http://conbrasd.org	16
Quadro 1	Escala para avaliar as características de estudantes com desempenho superior (Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000)). Fonte: FLEITH, 2007,p.p.46/47.....	23
Tabela 1	Dados coletados - Naahs do Rio Branco – AC.....	51
Tabela 2	Dados coletados - Naahs do Distrito Federal – DF.....	52
Tabela 3	Dados coletados - Naahs de Macapá – AP.....	53
Tabela 4	Dados coletados - Naahs do Recife – PE.....	54
Tabela 5	Dados coletados - Naahs do Rio Grande do Norte – RN.....	55
Tabela 6	Dados coletados - Naahs Rondônia – RO.....	56
Tabela de resultados 1	Análise dos resultados.....	57
Tabela de resultados 2	Análise dos resultados.....	58
Tabela de resultados 3	Análise dos resultados.....	59
Tabela de resultados 4	Análise dos resultados.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

ABSD - Associação Brasileira para Superdotados

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Art. Artigo

Arts. Artigos

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CF/88 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CONBRASD - Conselho Brasileiro para Superdotação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

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

PNE - Plano Nacional da Educação

RE - Robótica Educacional

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria de Educação

SUS - Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ORIGEM E DEFINIÇÕES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – AH/SD.....	14
1.1 Os primeiros relatos históricos acerca das altas habilidades e superdotação.....	14
1.2 Definição atual de altas habilidades/superdotação.....	18
2 LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS – UM OLHAR VOLTADO PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	25
2.1 O papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado - AEE em foco.....	32
2.2 As mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN apresentadas pela Lei nº 13.234/15.....	35
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA – TRABALHANDO AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS.....	36
3.1 A preparação do professor para o atendimento dos alunos com indicativos de AH/SD.....	38
3.2 Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024.....	42
3.3 Implantação dos NAAHS.....	46
4 METODOLOGIA.....	48
4.1 Tipo da Pesquisa utilizada.....	48
4.2 Participantes da Pesquisa e Instrumento para Coleta de Dados.....	50
4.3 Análise e Resultados dos dados coletados.....	51
4.4 Análise dos Resultados.....	57
5 REFLEXOS NEGATIVOS DA “INVISIBILIDADE” – HABILIDADES NEGLIGENCIADAS.....	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
7 REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

A educação é um instrumento de mudança, uma ferramenta que transforma e impulsiona a evolução da sociedade. Um direito constitucionalmente reconhecido e amparado pelos princípios basilares da Carta Magna, quais sejam: O princípio da dignidade da pessoa humana e o princípio da igualdade.

Neste sentido foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN especialmente para regulamentar e efetivar os ditames e preceitos constitucionais, visando à implantação de um sistema educacional de qualidade, compromissado com o desenvolvimento completo de crianças e jovens em idade escolar, incluindo aqueles que dependem de um atendimento educacional especializado, como alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação – AH/SD.

A LDBEN impulsionou, também, a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, para atender esses alunos e auxiliar na identificação e orientação de pais e professores, considerada um grande avanço para os que convivem com as AH/SD. O que resta saber é: Tais instituições têm alcançado seus objetivos e finalidades? Este será um dos pontos a ser analisado.

Ademais, a Lei evidenciou a responsabilidade estatal de investir e oferecer condições favoráveis para promover a inclusão nas escolas, tendo em vista que o educando com indicativos de AH/SD necessita de ferramentas e oportunidades para desenvolver suas capacidades e potenciais, vindo a contribuir para o bem comum.

Desta forma, o objetivo maior da pesquisa é analisar o contexto escolar que envolve a educação especial - tendo como foco principal as altas habilidades/superdotação – AH/SD; Analisar, ainda, a importância de se promover a identificação e inclusão, de se oferecer o AEE nas salas de recursos no ensino regular, a preparação do professor para executar este atendimento e como as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado estão sendo aplicadas.

Em síntese, averiguar a aplicabilidade e eficácia da LDBEN no âmbito da educação especial direcionada para as AH/SD, haja vista se tratar de uma Lei que dispõe sobre educação democrática e inclusiva, que estimula o aprendizado de acordo com as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos. Além do mais, almeja-se, com o presente estudo, disseminar o conhecimento sobre o tema que ao

mesmo tempo em que parece ser tão conhecido, por outro se mostra invisível no contexto social.

Desta forma, o primeiro capítulo trata especificamente sobre a origem e construção histórica, as teorias contemporâneas que sustentam as discussões sobre a temática, trazidas por Howard Gardner (teoria das múltiplas inteligências) e Joseph Renzulli (teoria dos três anéis), bem como a definição atual sobre as altas habilidades/superdotação.

No segundo capítulo, a abordagem geral é sobre as diversas legislações educacionais existentes acerca do conteúdo apresentado, a origem e evolução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, bem como as mudanças trazidas pela Lei 13.234/2015.

O terceiro capítulo versa sobre a educação inclusiva, a importância de a escola desempenhar este papel; Trata sobre o acolhimento e desenvolvimento adequado das diferentes formas de aprendizagem, sobre a preparação/capacitação dos professores para o atendimento dos alunos com indicativos de AH/SD, bem como aborda sobre os principais recursos e políticas públicas oferecidas pelo Ministério da Educação voltadas para as altas habilidades/superdotação.

Já o quarto capítulo dispõe sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. O presente trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso e pesquisa bibliográfica descritiva exploratória numa abordagem qualitativa, tendo como objeto de estudo os NAAHS; Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário aberto. A pesquisa foi embasada nas bibliografias de: PÉREZ, DELOU, VIRGOLIM e GUENTHER, entre outros.

Por fim, o quinto capítulo versa sobre o que se vê como “invisibilidade”, um fator que leva crianças e jovens com indicativos de AH/SD a serem deixados à mercê tornando-se “invisíveis” nas escolas - ambiente que deveria oferecer recursos e aprimorar as capacidades e habilidades destes alunos.

Nas conclusões evidenciou-se que as mudanças no sistema educacional brasileiro, voltadas para a educação especial, embora tenham sido significativas, segue a passos lentos; Que as políticas públicas, os planos educacionais implantados pelo Ministério da educação no segmento da educação especial não têm se demonstrado tão eficientes; Que apesar de todo o amparo legal vigente, de muito se discutir sobre a temática, ainda há um grande descaso e desperdício de talentos.

1. ORIGEM E DEFINIÇÕES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – AH/SD

1.1. Os primeiros relatos históricos acerca das altas habilidades e superdotação:

A sociedade se desenvolveu e evoluiu no decorrer do tempo, tanto no quesito social quanto cultural. Conforme Rodrigues (2014, p.4) inúmeras foram as teorias criadas para explicar e melhor compreender esses processos evolutivos que em linhas gerais refletiram de forma positiva no contexto social e consequentemente no processo educativo.

Nesses períodos de mudanças a sociedade também prosperou na escrita, linguagem e técnicas de comunicação, ficando claro que há como bem define Amado (2007, p. 14), uma constante evolução e transformação das línguas, da Moral, do Direito, das sociedades, das espécies, a incessante passagem de umas formas a outras, a sua multiplicação, diversificação e enriquecimento.

Desta forma, fica evidente o considerável progresso social, após todo o processo evolutivo-construtivo suportado. Contudo, há aspectos importantes que ainda necessitam ser trabalhados para se igualar a esse progresso, dentre eles o aspecto educacional, principalmente quando se trata de educação especial.

Neste viés, importante descrever os primeiros relatos históricos acerca da educação especial, tendo como referência as altas habilidades/superdotação, os mitos que envolvem esse grupo específico, suas necessidades educacionais e as dificuldades para se estabelecer um atendimento adequado.

Os indicativos de AH/SD em crianças, jovens e também adultos não são recentes ou um “surto” do século XXI. De acordo com Rangni (2011, p.17) na Grécia antiga a inteligência era reconhecida como uma entidade diferente de outras habilidades humanas.

Por outro lado, Souza ao citar Virgolim (2008, p.20), destaca que no período renascentista - Idade Moderna, pessoas que apresentassem habilidades extraordinárias e acima da média da população eram severamente castigadas. Nesse período a “genialidade” era tratada como um desvio ou instabilidade mental, uma doença.

Conforme Rangni (2011, p.17) os estudos acerca da inteligência se intensificaram com o britânico Francis Galton e o francês Alfred Binet no início do

século XX, quando se basearam nas pesquisas de Charles Darwin - sobre o desenvolvimento da inteligência humana.

A partir desses estudos desenvolveu-se o primeiro teste de coeficiente intelectual – QI, um instrumento utilizado para testar as habilidades verbais e lógicas das crianças e tempo depois utilizado para testar a capacidade intelectual de jovens americanos recrutados para a guerra, como destaca Gardner (1995):

Permitam-me transportar a nós todos para a Paris de 1900 - *La Belle Epoque* - quando os pais da cidade procuraram um psicólogo chamado Alfred Binet com um pedido incomum: Seria possível ele desenvolver algum tipo de medida que predisse que quais crianças iriam ter sucesso e quais iriam fracassar nas séries primárias das escolas parisienses? Como todos sabem, Binet conseguiu. Rapidamente, sua descoberta veio a ser chamada de "teste de inteligência"; sua medida, o "QI". Como outras modas parisienses, o QI logo chegou aos Estados Unidos, onde teve um modesto sucesso até a Primeira Guerra Mundial. Então, foi utilizado para testar mais de um milhão de recrutas americanos, e tornou-se verdadeiramente célebre. A partir desse momento, o teste de QI pareceu o maior sucesso da psicologia - um instrumento científico genuinamente útil (GARDNER, 1995, p. 13).

Porém, as pesquisas e os estudos sobre a temática prosperaram desmitificando os testes de QI's e a ideia de ser possível medir o grau de inteligência de uma pessoa de forma limitada e restrita. Nascem, portanto, teorias que corroboram com este entendimento, dentre elas, duas se destacaram:

- A **Teoria dos Três Anéis**, desenvolvida por Joseph Renzulli, na década de 70, apresenta uma conceituação centrada mais na atuação que na potencialidade, onde sustenta um modelo que não se atém no Quociente Intelectual, mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada (SIMONETTI, 2007). [g.n.]
- A **Teoria das inteligências Múltiplas** desenvolvida no início da década de 80, pelo cientista norteamericano Howard Gardner, formado no campo da psicologia e da neurologia - Universidade de Harvard, que causou forte impacto na área educacional (FERRARI, 2008). [g.n.]

É importante frisar que a Teoria de Renzulli é a atualmente mais aceita, a que norteia os estudiosos e pesquisadores, bem como direciona a ampliação das práticas educativas desenvolvidas para atender crianças e jovens com indicativos de AH/SD na escola contemporânea.

Fleith (2007, p.479) destaca que Joseph Renzulli, renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de

Connecticut nos Estados Unidos, desenvolveu a teoria dos três anéis buscando reformular o conceito de superdotação.

Renzulli defendia a ideia de que há pessoas com traços bem definidos de habilidade acima da média em áreas específicas do conhecimento, possuem um grande envolvimento com a tarefa, e acima de tudo são dotadas de criatividade. Vejamos um pouco sobre cada uma delas:

Habilidade acima da média - engloba a habilidade geral e a específica. A habilidade geral 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.

Envolvimento com a tarefa - se refere à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho.

Criatividade - tem sido apontada como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano. No entanto, como é difícil de se medir a criatividade por meio de testes fidedignos e válidos, tem sido proposta a utilização de métodos alternativos em adição aos testes, como a análise dos produtos criativo e auto relatos dos estudantes (HOCEVAR & BACHELOR, 1989; REIS, 1981). (FLEITH, 2007, p.36).

De acordo com o pesquisador, essas são as características principais da superdotação e necessitam estar interligadas como se fossem três anéis entrelaçados. Contudo, não necessita estar na mesma proporção, isto é, o desenvolvimento dessas três características pode não ser amplo em todas as áreas.

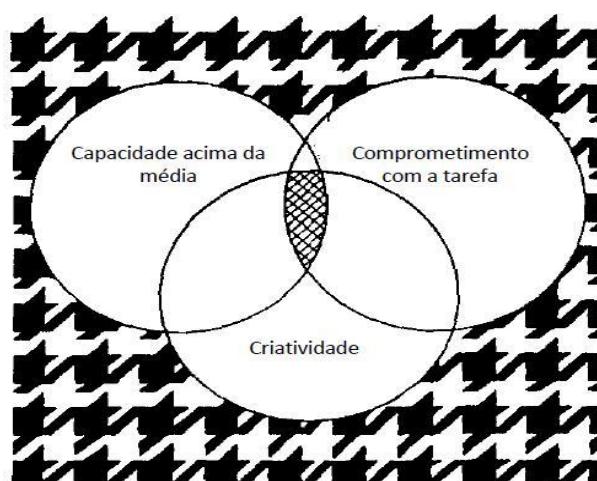


Fig. 1. Representação gráfica da definição de superdotação (Renzulli & Reis, 1997). **Fonte:** <http://conbrasd.org>.

Em síntese, para Renzulli não há como medir a inteligência ou rotular os indivíduos, pois os testes padronizados – QI's são estáticos e insuficientes. A superdotação trata-se de uma habilidade dinâmica com níveis e intensidade diversos que se desenvolvem em algumas pessoas de formas diferentes e em momentos diferentes (RENZULLI apud VIRGOLIM 2010, p.p. 6-7).

Noutro viés, Garutti (2012, p.291) evidencia a Teoria das inteligências Múltiplas desenvolvida por Howard Gardner, constituída e baseada nas diversas áreas humanas como: linguística, lógico-matemática, cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalística.

Gardner reforçava a ideia de que o indivíduo que possui um alto grau de inteligência e habilidade em uma área não necessariamente será tão inteligente e habilidoso em outra área e acreditava que os indivíduos se diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais

Fleith (2007, p.20) conceitua cada uma das características que compõem a teoria desenvolvida por Gardner:

- **Linguística** - exibida com maior intensidade por escritores, poetas e advogados.
- **Musical** - que pode ser identificada em atividades de cantar, compor, apreciar música, tocar instrumentos musicais.
- **Lógico-matemática** - expressa em atividades de matemáticos e cientistas, caracterizando-se pela facilidade de raciocínio, reconhecimento e solução de problemas lógico-matemáticos.
- **Espacial** - apresentada por jogadores de xadrez, navegadores, pilotos de avião, arquitetos e engenheiros.
- **Cinestésica** - exibida especialmente na dança, artes dramáticas, esportes e nas atividades de cirurgiões.
- **Interpessoal** - que se traduz por maior habilidade em compreender e responder adequadamente às motivações, emoções e ações de outras pessoas.
- **Intrapessoal** - que se traduz por uma melhor compreensão de si mesmo, de estados emocionais, sentimentos e ideias pessoais (FLEITH, 2007, p.20). [g.n.]

Em relação a sua teoria, Gardner (2010, p.19) evidencia que cientificamente essa traz duas afirmações: De todos os seres humanos possuírem as múltiplas inteligências; De que não há dois seres humanos idênticos que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e suas limitações em termos de inteligência.

Gardner (1995) acentua, ainda, ser necessário avaliar cuidadosamente os perfis de inteligências, principalmente no âmbito escolar, pois tal procedimento contribui para as escolhas adequadas, bem como apresenta alternativas para superar possíveis dificuldades. Porém, a avaliação pedagógica não deve ser

padronizada ou embasada nos testes de QI's, pois esses testam apenas uma pequena proporção das capacidades intelectuais (GARDNER, p. p. 33-34, 1995).

1.2. Definição atual de altas habilidades/superdotação:

Atualmente o Ministério da Educação adota segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a seguinte definição para alunos com altas habilidades/superdotação:

Estudantes com altas habilidades/superdotação 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 em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008)

Apesar das mudanças e adequações ao longo dos anos, quando se trata de questões relacionadas a pessoas com indicativos de AH/SD, principalmente crianças e jovens em idade escolar, as ideias e opiniões ainda são restritas e fechadas a um pensamento errôneo e até mesmo preconceituoso.

Muitos acreditam que o superdotado deve ser um gênio; Para outros, é apenas um estudante que teve (ou tem) mais oportunidade em sua jornada acadêmica; E quando se tratam de situações onde crianças, que mesmo não estando em idade escolar, venham a desenvolver rapidamente a fala, a leitura e a escrita as conclusões são ainda mais precipitadas.

Neste caso, há um pré-julgamento de que houve incentivo ou esforço antecipado, até mesmo precoce, por parte dos pais ou responsáveis, para que a criança aprendesse “antes da hora”. Claro que em alguns casos isso, de fato, pode ocorrer.

Desta forma, fica evidente a pouca aceitação social, da própria escola e até mesmo da própria família, que em muitos casos não sabem lidar com suas crianças, jovens e até mesmo adultos com desempenho acima da média, que necessitam de atendimento especializado e adequado para que de forma equilibrada desenvolvam seus potenciais e capacidades.

Diante disso, se faz necessário destacar os inúmeros mitos e ideias inadequadas acerca das altas habilidades e superdotação, vejam algumas que mais se destacam:

- a) **Superdotado e Gênio como sinônimos:** É errôneo utilizar “gênio” como sinônimo de “superdotado”. O termo “gênio” seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor. Os estudiosos das altas habilidades/ superdotação é a ideia de que existe um contínuo em termos de habilidades, seja, por exemplo, na área intelectual ou artística, apresentando o superdotado uma ou mais habilidades significativamente superiores quando comparado à população em geral.

Há, também, as Crianças prodígio são aquelas que se caracterizam por uma performance extraordinária em seus primeiros anos, tendo antes dos 10 anos um desempenho similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio. E os Savants que caracterizam-se por uma habilidade significativamente superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresenta um atraso mental pronunciado.

- b) **O superdotado tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial superior:** Totalmente desproporcional este pensamento. As pessoas com indicativos de AH/SD, principalmente as crianças, necessitam de um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, a par de atender às suas necessidades educacionais. Especialmente relevante é a promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização de seu potencial. Também necessário é que se respeite o seu ritmo de aprendizagem.
- c) **O superdotado se caracteriza por um excelente rendimento acadêmico:** Outro erro, pois poderá haver uma discrepância entre o potencial (aílho que a pessoa é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aílho que o indivíduo demonstra conhecer). Muitos são os fatores aos quais se pode atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola, como as características do currículo e métodos utilizados, além de baixas expectativas por parte do professor, paralelamente a pressões exercidas pelo grupo de colegas com relação ao aluno que se destaca por suas ideias ou habilidades marcantes, são alguns dos fatores responsáveis pelo sub-rendimento escolar do aluno (FLEITH, 2007, p.p. 16 - 17).

Para Fleith (2007, p.15) o termo superdotado relacionado à presença de um talento, seja na área musical, literária ou de artes plásticas, entre outros, possui um denominador comum, qual seja, a presença de um notável desempenho, habilidades ou aptidões superiores.

Em uma entrevista concedida ao programa “Ligado em Saúde” (canal de televisão do Sistema Único de Saúde - SUS, criado e gerido pela Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz) a psicóloga Cristina Delou fala sobre o conceito de altas habilidades e como identificá-las. Segue trechos transcritos dessa entrevista:

[...] Qual a definição de altas habilidades?

A definição que nós temos hoje no Brasil é uma definição escolar que aponta para uma habilidade acima da média em qualquer área do conhecimento escolar. Áreas como linguística, matemática, música, desporto, liderança, são áreas que a vida escolar, a vida do estudante, a vida do aluno, tenha a oportunidade de participar, de evidenciar nas diferentes situações em sala de aula, coletiva e individualmente. Isso caracterizaria áreas de talento.

(CANAL SAÚDE / FIOCRUZ. **Altas Habilidades**. Entrevista concedida ao programa - Ligado em Saúde, exibida em: 13-06-2012).

Para Delou (2012) o indivíduo que possui uma habilidade acima da média na área da língua portuguesa pode ser classificado como uma pessoa com indicativos de altas habilidades/superdotação na área da linguística, por exemplo. As características da habilidade estão ligadas à persistência, perseverança diante de uma meta ou desafio. Acrescidas de criatividade, criticidade, inovação, pensamento divergente, formando assim, nestas três categorias, um perfil a ser definido do ponto de vista escolar.

[...] Por que não se consegue identificar esses talentos?

Por que a gente naturalizou tanto a presença desses alunos na escola, principalmente por que eles sempre estiveram na escola. A luta maior hoje na vivência das políticas de inclusão é pela garantia de matrícula e permanência dos alunos com deficiência, porque eles estavam fora. E os alunos superdotados sempre estiveram.

O aluno de bom desempenho acadêmico, o bom aluno, ele sempre esteve na escola. E a gente meio que construiu uma representação social de que este aluno não precisava de ajuda, ele vai sozinho, ele produz conhecimento através de sua motivação, ele tem um bom desempenho escolar para ótimo. E o professor quando começou a se preocupar com a inclusão dos alunos com deficiência ele praticamente deixou de perceber esses bons alunos. (CANAL SAÚDE, 2012).

Delou (2012) segue afirmando que os alunos com indicativos de AH/SD não são olhados com a atenção devida que merecem. Não é só por questão de merecimento, mas sim por necessidade, pois no contexto escolar há uma organização de grupos por afinidades e quem destoa é ligeiramente excluído das relações sociais.

Para a psicóloga a sociedade não acolhe o diferente, espera que o diferente se adeque à maioria, o que dificulta para que este deixe a sua contribuição. Sofrem bullying entre os pares e o bullying social. Na escola é comum que ouçam que “não

podem fazer perguntas; que devem esperar; que não podem começar a ler antes da época certa da leitura" (DELOU, 2012).

Com isso gera a acomodação do comportamento antecipado, onde várias crianças precoces deixam de apresentar indicadores de altas habilidades na sequência dos anos escolares porque aprendem a esperar. Aquilo que deveria ser algo desejado pela escola, "a criança levantar o dedinho pra fazer pergunta, e essa pergunta motivar o adiantamento dos conhecimentos", não acontece (DELOU, 2012).

[...] Cristina, qual a solução? O que fazer com uma criança superdotada na escola?

A legislação brasileira permite em qualquer etapa escolar a aceleração, porque a aceleração acaba sendo um recurso que favorece a escola quando essa não consegue fazer o enriquecimento escolar dentro da sala de aula. Ou porque a turma é grande, ou porque há uma diversidade de demandas na sala de aula e o professor é muito exigido nessa diversidade. Então é mais rápido fazer esse deslocamento da criança de ano escolar pra que ela pegue o desafio do ano seguinte. A crítica que vem é: o deslocamento territorial, o deslocamento geográfico da criança – que sai do seu grupo de idade, faixa etária, e vai para um grupo, regra geral, mais velho.

[...] Como a família deve lidar quando surgem esses sinais de altas habilidades? Quando aparecem, normalmente, esses primeiros sinais? Existe uma faixa etária onde é mais comum os pais perceberem que seus filhos têm algo de diferente?

Então, hoje, regra geral, é a família quem procura pra avaliação não é uma indução da escola. A família percebe os primeiros sinais, que já são sinais muito consolidados. Ou a criança já leu precocemente, ou já está à frente nas questões teóricas que ela busca, que ela tem necessidade de conhecer. (CANAL SAÚDE, 2012).

De acordo com a psicóloga é muito comum que a família se sinta impotente diante da situação e encontre dificuldades para atender a criança que apresenta indicativos de AH/SD. Alguns buscam por orientação e avaliação profissional, outros apenas ignoram os fatos.

Os sinais e indicativos tendem a se desenvolver gradativamente ou simplesmente regredir devido à falta de estímulo, principalmente quando a escola não desempenha o seu papel de "escola inclusiva", adequando seu modelo pedagógico escolar para que a criança desenvolva melhor suas habilidades.

[...] Pra identificar é necessário esse olhar mais atento da família, mas também um apoio da escola, profissionais preparados (que nem sempre existem né)?

Sim. Sempre, o olhar multidimensional. Quantos talentos a gente poderia ter, que a escola estaria mostrando. [...] Falta à escola cumprir esse papel.

[...] *Quais os grandes desafios em relação a esse assunto, em relação a essas crianças com altas habilidades no Brasil?*

Eu acho que o maior desafio é identificar, favorecendo que a população brasileira mostre realmente quem são os seus filhos mais capazes. Por que assim a gente vai ter condição de oferecer a eles, condições de saúde, bem estar psíquico de desenvolvimento humano mais saudável. A gente ouve falar de sofrimento, de bullying, de assédio, e isso mostra que a gente ainda não está cumprindo educacionalmente o papel que se deve cumprir, formando cidadãos plenos, satisfeitos, capazes que possam contribuir com o nosso país. (CANAL SAÚDE, 2012).

Delou (2012) destaca, ainda, os principais pontos que afetam as crianças e os jovens com indicativos de AH/SD dentre eles a dificuldade de identificação; O descaso escolar para com este grupo; A dificuldade encontrada pelos professores – devido a ausência de capacitação, entre outros fatores que contribuem para a “invisibilidade” desses alunos.

Na entrevista, a psicóloga enfatiza esta invisibilidade ao afirmar que a presença dos alunos com indicativos de AH/SD se naturalizou, principalmente por que eles sempre estiveram na escola. O fato de a maioria terem um bom desenvolvimento escolar fez com que a escola os deixasse:

[...] a gente meio que construiu uma representação social de que este aluno não precisava de ajuda, ele vai sozinho, ele produz conhecimento através de sua motivação, ele tem um bom desempenho escolar para ótimo (CANAL SAÚDE, 2012).

Portanto, isso é um grande equívoco, uma vez que podem desenvolver habilidades em uma ou várias áreas do conhecimento, como podem apresentar dificuldades em outras. Às vezes sentem-se deslocados do grupo, sofrem bullying e rejeições dos colegas, e até mesmo de professores.

Neste contexto, também reforça Virgolim (2007, p.11), que esses meninos e meninas desenvolvem características diferentes e habilidades diversificadas, formam grupos heterogêneos, com interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, personalidade e necessidades educacionais diversos – ideias defendidas por Renzulli e Gardner – em relação às pessoas com indicativos de altas habilidades e superdotação.

Contudo, Joseph Renzulli evidencia que esses indivíduos também trazem consigo traços comuns que podem auxiliar na identificação por pais e professores, como bem destaca Fleith (2007, p.p. 46 – 47):

Habilidade Intelectual	Criatividade	Motivação	Liderança
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidade de lidar com abstrações; ▪ Facilidade para lembrar informações; ▪ Vocabulário avançado para idade ou série; ▪ Facilidade em perceber relações de causa e efeito; ▪ Habilidade de fazer observações perspicazes e sutis; ▪ Grande bagagem sobre um tópico específico; ▪ Habilidade de entender princípios não diretamente observados; ▪ Grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos; ▪ Habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra; ▪ Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senso de humor; ▪ Habilidade de pensamento imaginativo; ▪ Atitude não conformista; ▪ Pensamento divergente; ▪ Espírito de aventura; ▪ Disposição para correr riscos; ▪ Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias; ▪ Habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes; ▪ Disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias; ▪ Habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas; ▪ Interesse constante por certos tópicos ou problemas; ▪ Comportamento que requer pouca orientação dos professores; ▪ Envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas; ▪ Obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse; ▪ Compromisso com projetos de longa duração; ▪ Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços; ▪ Pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendência a ser respeitado pelos colegas; ▪ Autoconfiança quando interage com colegas da sua idade; ▪ Comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros; ▪ Habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros; ▪ Habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações; ▪ Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas

Quadro 1: Escala para avaliar as características de estudantes com desempenho superior (Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000)). **Fonte:** FLEITH, 2007, p.p. 46 - 47.

Para Fleith (2007), as crianças e os jovens com indicativos de altas habilidades/superdotação são definitivamente mais curiosos, sensíveis, perceptivos e apaixonados. Por outro lado, mostram-se mais descontentes, frustrados, ansiosos e, por vezes, mais resilientes. Os traços comuns não se desenvolvem apenas de forma positiva.

A etapa do desenvolvimento das emoções, bem como os primeiros ensaios para o convívio social - tendo a escola como uma das primeiras experiências - pode

ser doloroso e conflitante, justamente por ser o atendimento especializado precário e geralmente inexistente no ambiente escolar.

A discussão sobre o desenvolvimento moral e afetivo da criança e do jovem com AH/SD também se intensifica ao direcioná-la para o desvio desses indivíduos com grande potencial para a criminalidade. Pesquisas têm sido realizadas neste sentido e a que conclusão se chega com esses estudos?

Salienta Cardoso (2014, p.607), que:

[...] os resultados destes estudos refletem que a exclusão social gera diversas perdas para o futuro da sociedade como maiores gastos com segurança e combate à violência, baixa produtividade em virtude da falta de qualificação profissional e, principalmente, perdas de potencialidades que poderiam ser aproveitadas em prol do benefício social. Os jovens impedidos pelas adversidades de trilharem caminhos adequados ao êxito no futuro podem direcionar suas habilidades para propósitos antissociais (CARDOSO, 2014, p. 607).

A necessidade de se adequar às exigências de padronização social acaba por desenvolver sentimentos negativos nessas crianças e jovens. Ser submetido a um processo de aceitação e enquadramento a grupos sociais é natural para todos, contudo, para aqueles que carregam consigo os indicativos de AH/SD esta necessidade é ainda maior.

Fleith (2007, p.48) frisa, também, que os jovens com indicativos de AH/SD tende a direcionar suas potencialidades para “caminhos obscuros”, assim como, ao chegar à vida adulta podem apresentar uma tendência a mascarar ou esconder suas potencialidades a fim de se ajustarem às expectativas sociais. Esse mecanismo geralmente tem origem no processo de rejeição que esse indivíduo enfrentou desde a infância.

Desta forma, o superdotado requer um ambiente estimulante que ofereça oportunidades que atendam às suas necessidades emocionais, ajudando-o a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências afetivas (FLEITH, 2007, p.48).

Pérez, Doutora em Educação (2008, p.22), ao defender sua Tese sobre “o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação na fase adulta”, afirma que:

[...] o adulto com altas habilidades/superdotação têm dificuldades para construir uma identidade sadia como Pessoa com Altas

Habilidades/Superdotação pela carência de modelos e por internalizar os mitos de igualdade impostos pela sociedade (PÉREZ, 2008, p.22)

Desta forma, a identificação das AH/SD pela família e professores, desde os primeiros anos escolares é fundamental, pois a forma peculiar com que essas crianças e jovens enxergam o mundo pode influenciar de modo positivo ou extremamente negativo a vida desses indivíduos. O que, de fato, poderá definir melhor tais influências e possíveis escolhas será o atendimento especializado que poderá proporcionar a inclusão social e escolar de forma proveitosa e adequada.

2. LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS – UM OLHAR VOLTADO PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A sociedade brasileira de um modo geral objetiva viver uma democracia receptiva às diferenças, pautada na pluralidade e no bem comum. Exercer o direito de participação, inclusive no que diz respeito à educação, considerado um importante direito social. Isso se consolida, sobretudo, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas que traz em seu preâmbulo a seguinte descrição:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação [g.n]**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (UNIC/Rio, 2009, p.4).

A Constituição Federal de 1988 acolhe a determinação expressa na Declaração Universal ao dispor em seu art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Magna Carta traz elencados em seus preceitos dois princípios basilares, quais sejam: o princípio da dignidade da pessoa humana e o princípio da igualdade, nos termos do art. 5º, banindo qualquer forma de distinção. Entre outros direitos,

como o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, previsto no artigo 3º, inciso IV.

Contudo, esta pretensão de desenvolver um modelo educacional adequado no país iniciou-se bem antes da promulgação da Constituição vigente. Relata Montalvão (2010, p.p.1-2) que em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei de nº 4.024/61, a primeira legislação voltada para as questões educacionais especiais no Brasil, projeto proposto pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, considerada, à época, um grande avanço, um esboço do que seria, hoje, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN.

Esta Lei, aprovada em 1961, fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (BRASIL, 2014). Seguiu o trajeto evolutivo social do país, sobreviveu à ditadura em 1964, ajustando-se ao novo quadro político da época. Em 1968 foi sancionada a Lei sob o nº 5.540/68 que ficou conhecida como a reforma universitária, tendo em vista a reformulação da estrutura do ensino superior.

A prática da educação especial e inclusiva ainda era pouco considerada. No ano de 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Segundo Lanna (2010, p.26) até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o País, atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.

A história da Rede Pestalozzi no Brasil começou em 1926, com a fundação do primeiro Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Inspirado no trabalho e biografia do pedagogo suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o movimento ganhou impulso definitivo com a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, que veio trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a convite do governo mineiro. Sua atuação marcou consideravelmente o campo da assistência social, da educação e da institucionalização dos serviços voltados para as pessoas com deficiência no Brasil. Foi Helena Antipoff, quem introduziu o termo “excepcional”, no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, usadas na época para se referir às crianças com deficiência intelectual. Para ela, a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica. Em 1932, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. **Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil** [g.n.]. (PESTALOZZI, 2016).

Conforme Lanna (2010, p.27) a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro por iniciativa da

americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. Nessa fase, observa-se a criação de escolas especiais benfeicentes no país.

A expansão dessas instituições privadas e filantrópicas desobrigava o poder público do atendimento educacional a essa parcela da população estudantil. A Lei nº 4.024/61 trazia uma singela previsão em seus art. 9º, § 1º, alínea “a”, arts. 88 e 89, acerca do tema, estabelecendo o direito dos “excepcionais” à educação dentro do sistema educacional comum.

Já em 1971, a Lei nº 5.692/71 instituiu novas mudanças, alterando as disposições acerca do 1º e 2º graus, revogando e substituindo a previsão da Lei nº 4.024/61. O texto afirmava, em seu art. 9º, que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial”.

Contudo, o sistema educacional não estava preparado e organizado para lidar com esses alunos, direcionando-os a escolas especiais, isto é, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinava apenas que essas crianças fossem encaminhadas para escolas especiais (BRASIL, 2014).

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

A integração de crianças e jovens com alguma deficiência e os superdotados (assim reconhecidos à época) ocorria lentamente, o acesso à educação universal, como direito de todos, ainda era restrito. As políticas públicas defendiam o tratamento diferenciado, assistencial e isolado, não havia por parte do Estado uma ideia de inclusão desses estudantes.

A educação especial no Brasil passou a ser gerenciada com a instituição do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973 pelo Ministério da Educação – MEC e mesmo assim o espírito de inclusão não foi tão impulsionado. Em documento oficial considerou-se que:

Crianças com notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora seriam consideradas superdotadas e talentosas (CENESP, 1986).

De acordo com Fleith (2007, p.21) o referido texto foi modificado em 1994, o qual se acrescentou o termo “altas habilidades”, substituiu “crianças” por “educandos”, bem como excluiu o termo “talentosas”, conforme prescrito no documento - Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades.

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p. 17).

Tratava-se, portanto, de uma definição muito restrita voltada para uma categoria cognitiva, baseada na seleção de alunos por testes de inteligência e alto rendimento escolar, nada comparada a ideia de Renzulli e a valorização das múltiplas inteligências defendidas por Gardner, anteriormente citadas.

Já no ano de 1979, “foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados - ABSD. Seu primeiro presidente foi o General João Bina Machado, reformada durante os primeiros anos da ditadura iniciada em 1964 (FLEITH, 2007, p.30)”. O General reconheceu nos jovens, que se opuseram ao regime político/militar da época, alto nível de capacidade intelectual e grande potencialidade de liderança estudantil. A Associação “promoveu com o Ministério da Educação, a UNESCO, o SENAI, entre outros, vários eventos nacionais e internacionais, tendo exercido papel preponderante junto às principais decisões ministeriais” (FLEITH, 2007, p.30).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal mais conhecida como Constituição Cidadã, o cenário político-social ganhou uma nova aparência, traçou novos objetivos visando à implantação democrática dos direitos sociais igualitários e fundamentais para todos, ou seja, mudanças significativas para a sociedade que refletiram também no sistema educacional.

Vale citar aqui alguns documentos importantes que contribuíram para a evolução dos ideais da educação inclusiva, num contexto universal e que posteriormente viriam a influenciar mudanças significativas nas legislações do país. Um dos mais relevantes foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (citada anteriormente), seguido da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990.

Esta dispõe em seu art. 1º o direito de todos estarem em condições oportunas para o aproveitamento e a satisfação básica de aprendizagem. Segue em seu art. 3º, estabelecendo a necessidade de universalização deste direito e de forma igualitária.

Nesta mesma década foi elaborado e aprovado outro documento importante, a Declaração de Salamanca, entre 7 (sete) e 10 (dez) de junho de 1994, por 88 (oitenta e oito) representantes de governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, em assembleia na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, objetivando reformular o sistema educacional e consolidar a educação inclusiva (MEC, 2016).

Esta Declaração ampliou a visão e conceituou de forma ampla as necessidades educacionais especiais direcionadas à escola, como o dever de acolhimento, beneficiando o todo e promovendo a inclusão social independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas dos alunos.

Trouxe como princípio fundamental para uma escola inclusiva o dever de reconhecer e responder às necessidades variadas de seus alunos, acomodar os diversos estilos e ritmos de aprendizagem, assegurar uma educação de qualidade e desenvolvida de forma adequada, organizada e estratégica, oferecendo suporte extra para uma educação efetiva.

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas (SALAMANCA, 1994).

No Brasil, além dos ditames constitucionais que asseguram o pleno direito à educação sob o amparo principiológico da dignidade e igualdade, há normas infraconstitucionais que ratificam tais previsões, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, que em seus arts. 4º e 53, I, prevê o direito à educação, bem como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Sobretudo, a mais relevante legislação brasileira infraconstitucional, voltada especialmente para a educação é, de fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Esta lei que nasceu em 1960, sofreu inúmeras alterações adaptou-se com o cenário político-institucional de cada época, modificou-se por

derradeiro mediante o Projeto Lei de nº 101 de 1993, que instituiu em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.394, fixando diretrizes e bases da educação nacional, com base no texto constitucional e que se encontra vigente atualmente.

Em seus primeiros dispositivos a lei trata a educação como um dever da família e do Estado, enfatiza a importância do pleno desenvolvimento do aluno e destaca os princípios basilares da Constituição, dentre eles o da igualdade.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- IX - garantia de padrão de qualidade;

Educação, etimologicamente falando, conduz ao direcionamento e preparação do ser humano para o convívio em sociedade. Para Guenther (2006, p.14), ao trazê-la para o contexto social é vista como um instrumento de mudanças, uma ferramenta de transformação que inter-relaciona esse ser humano com o mundo, com outras pessoas e consigo mesmo.

Entretanto, no cenário real, pautado no desenrolar diário das atividades educacionais a realidade é incoerente com o verdadeiro ideal de educação. Na teoria as diretrizes curriculares são organizadas e bem elaboradas, porém, ao serem aplicadas na prática não condizem com a necessidade do meio.

E quando direcionadas para a educação inclusiva esse cenário é ainda mais fragilizado, principalmente no que se refere ao atendimento educacional especializado – AEE (o qual será definido posteriormente) para alunos com indicativos de altas habilidade/superdotação.

O processo de aperfeiçoamento, de descoberta, identificação e aceitação é lento e, frequentemente, o potencial e capacidade desses educandos são ignorados, apesar de as pesquisas apontarem que cerca de 3 a 5% dos alunos podem apresentar indicativos de AH/SD.

Neste mesmo entendimento afirma Guenther (2006), que se dedica à pesquisa em Educação Especial:

[...] Pela lei das probabilidades pode-se esperar que 3 a 5% dos alunos que constituem a população escolar apresentam capacidade notavelmente acima da média de seu grupo de comparação, nas diversas áreas de características humanas, incluindo aquelas valorizadas pela sociedade, princípio que baseia o conceito de dotação e talento (GUENTHER, 2006, p.35).

Desta forma, ao considerar os objetivos traçados pela LDBEN em seus artigos 2º e 3º, supramencionados, embasados em sua literalidade nos ditames constitucionais, se faz necessário analisar um capítulo específico que esta mesma Lei traz em sua composição, qual seja: O capítulo V que trata da educação especial, direcionado, inclusive, para os alunos com indicativos de AH/SD, nos termos do art. 58, *in verbis*:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**. [g.n]

Este prevê, ainda, o direito aos serviços de apoio especializado na escola regular; Assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação métodos, técnicas e recursos específicos para atender às suas necessidades desses alunos; A possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; Professores com especialização adequada, capacitados para o atendimento, dentre outros.

O art. 59-A do respectivo capítulo determina a instituição do cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados tanto na educação básica quanto na educação superior, visando fomentar e direcionar políticas públicas destinadas ao para o desenvolvimento pleno das potencialidades desses alunos.

O parágrafo único do citado artigo evidencia, ainda, a obrigatoriedade de se regulamentar tal cadastro:

Art. 59-A [...] Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Diante disso, o capítulo específico voltado para a educação especial e direcionado, inclusive, para alunos AH/SD - suas peculiaridades e direitos seguirá sendo analisado:

2.1. O papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado - AEE em foco

O Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2007, p.15) define educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Este atendimento educacional especializado é definido pelo Decreto Lei de nº 7.611/2011, em seu art. 2º, § 1º, II que também trata da educação especial como um meio de garantir os serviços de apoio especializado e eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desses educandos:

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

[...]

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O MEC traça alguns objetivos a serem promovidos pela organização do Atendimento Educacional Especializado para a área das AH/SD, quais sejam: O de maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular; Potencializar as habilidades desses alunos por meio do enriquecimento curricular; Expandir o acesso aos recursos tecnológicos, pedagógicos e bibliográficos na área de interesse, entre outros (BRASIL, 2010, p.25).

Como supracitado, a educação especial e inclusiva como modalidade de atendimento educacional especializado transcende ao ensino regular, pois promove a orientação pedagógica e disponibilizar recursos para sua completa execução e acessibilidade. Contudo, “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional

especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização" (BRASIL, 2008, p. 16).

Trata-se de um atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos educandos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007).

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. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2007, p.10).

É interessante enriquecer e propor ferramentas pedagógicas no ensino regular comum, para crianças e jovens com indicativos de AH/SD, apresentar fatores que estimulam a comunicação, as relações interpessoais, bem como o desenvolvimento psíquico/emocional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe que o professor esteja preparado para o atendimento educacional especializado – AEE. O profissional da educação deve, ainda, possuir conhecimentos gerais e específicos no exercício da docência, conforme, Revista Inclusão (2011).

[...] O Atendimento Educacional Especializado – AEE decorre de uma nova concepção de educação especial, sustentado por decretos e resoluções. Ele está centrado na dimensão de acessibilidade que garante participação, atividade e interação no percurso de escolarização dos alunos público da educação especial. As atividades desenvolvidas no AEE se diferem das atividades desenvolvidas na sala de aula comum (Revista Inclusão, 2011, p. p. 4-6).

Sobre isso, manifesta-se a Pedagoga e Mestre Rosângela Machado (Rev. Inclusão, 2011, p.7), no sentido de que o professor deve buscar a formação continuada preparando-se por meio de cursos que aperfeiçoam e o especializam para a prática do AEE, objetivando concretizar em sala de aula o processo de inclusão educacional, rompendo os paradigmas e formando novos conceitos.

Segue Machado (2011) afirmando que "a escola regular quando comprehende a educação especial, em sua nova perspectiva, contempla-a em seu projeto político

pedagógico e reconhece a sala de recursos multifuncionais como um espaço que faz parte do contexto escolar" (Revista Inclusão, 2011, p. 7).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2007) dispõe que:

[...] 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. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2007, p. 13).

Entretanto, embora seja garantido aos alunos com AH/SD, por força de lei, o atendimento especializado no âmbito da educação escolar, adequação de métodos, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades, é pouco conhecido e aplicado. Pérez (2014, p.634) enfatiza que o pouco ou o total “desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AH/SD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos”.

[...] A obrigatoriedade do AEE para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares públicas e mais ainda, para as das escolas privadas que desconhecem que a legislação educacional estende suas normas também a elas. O mesmo ocorre com as reais dificuldades e necessidades dos estudantes com AH/SD; esse é um fato constante entre os professores, gestores e legisladores, que está intrínseco em grande parte dos fatores anteriormente citados, afetando diretamente a identificação e o registro nos censos escolares, o atendimento educacional e a formulação de políticas públicas eficientes e eficazes (PÉREZ, 2014, p. 634).

O aluno com indicativos de AH/SD necessita de desafios intelectuais propostos pelo professor para que possa, utilizando seu potencial cognitivo intenso, elaborar estratégias inovadoras e criativas. Este é, inclusive, o objetivo proposto pela LDBEN. Quando o processo educativo se dá de forma meramente reprodutiva, sem a alternância destes elementos desafiadores, de um modo geral, este educando se sente desestimulado e isto se torna um problema para esses alunos, para a escola, a família e para o próprio Estado.

É essencial se buscar pela aplicabilidade desta Lei. Além disso, é de suma importância que sejam promovidas as realocações de recursos e políticas públicas, uma responsabilidade do Estado, que vai desde a ampliação das salas de recursos para promover o AEE até a capacitação adequada dos professores.

2.2. As mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN apresentadas pela Lei nº 13.234/15

É importante frisar, de imediato, que no ano de 2005:

[...] os dados do Censo Escolar, divulgado pelo Ministério da Educação, revelou a existência de 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil eram alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que deste que englobava a educação especial, **apenas 1.928 (menos de 0,3%) alunos foram identificados como superdotados** [g.n] (BRASIL, 2006, p.14).

No Censo da Educação Básica de 2012, de acordo com Pérez (2014, p. 630) “somente 11.025 dos mais de 2,5 milhões de alunos com AH/SD, conforme as estimativas, de acordo com as leis da probabilística, foram registrados como tais, sendo 10.902 em classes comuns e os restantes 123 em classes especiais”.

Já o Censo Escolar da Educação Básica - 2016 divulgou resultados positivos em relação aos censos escolares anteriores, ao tratar da inclusão em salas de aulas comuns de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

Contudo, este mesmo Censo não detalhou a quantidade de alunos identificados com indicativos de AH/SD, apenas destacou que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, visto que em 2008 era de apenas 31%. (Censo Escolar, 2016, p. p. 4-11).

Neste sentido, visando regulamentar o art. 59-A da LDBEN foi sancionada em dezembro de 2015 a Lei 13.234/15 disposta sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento na educação básica e na educação superior de alunos com altas habilidades/superdotação.

O objetivo principal é o de proceder com a classificação e identificação precoce desses alunos por meio de um cadastro nacional para melhor desenvolver e direcionar as políticas públicas para esta área da educação.

Esta Lei estabelece que de alguma forma as escolas devam organizar e atualizar seus cadastros para controlar o acesso de alunos com indicativos de AH/SD no sistema educacional, visto que o último Censo Escolar não detalhou a quantidade existente desses educandos.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA – TRABALHANDO AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS

De acordo com Alonso (2013) a educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular e transforma seu espaço. Favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

Ao tratar sobre o mesmo assunto Ropoli (2010) nos traz a seguinte contribuição:

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (ROPOLI, 2010, p. 8).

Por outro lado, alguns autores apresentam o modelo de escola ideal. Nesse sentido, Gardner (1995, p.16) destaca o que ele entende por escola ideal:

O planejamento de minha escola ideal do futuro baseia-se em duas suposições. A primeira delas é a de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira. (E agora nós temos os instrumentos para começar a tratar dessas diferenças individuais na escola.) A segunda suposição é uma que nos faz mal: é a suposição de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido. [...] Uma escola centrada no indivíduo seria rica na avaliação das capacidades e tendências individuais. Ela procuraria adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também a maneiras particulares de ensinar esses assuntos. E depois dos primeiros anos, a escola também procuraria adequar os indivíduos aos vários tipos de vida e de opções de trabalho existentes em sua cultura (GARDNER, p. 16, 1995).

Crianças e Jovens têm o direito à completa inclusão no contexto escolar, onde as diferentes formas de aprendizagem sejam agregadas, investindo-se em métodos de desenvolvimento social amplo e diversificado, visando atender as necessidades dos educandos e aproveitando da melhor forma possível as competências, capacidades e habilidades de cada um.

Inclusão é um direito pautado no princípio da igualdade resguardado pela Constituição Federal. Portanto, é atribuída à escola - instituição de ensino, integração e convívio social - a importante missão e a responsabilidade de fazer valer este princípio fundamental, configurando-se e adequando-se às necessidades de seus alunos.

A educação inclusiva comprehende o processo educacional como um todo, que vai desde a implementação de políticas públicas à organização da escola para cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos com indicativos de AH/SD no processo educacional propondo o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2007, p.9).

Desta forma, é imprescindível coibir qualquer arbitrariedade em relação ao atendimento das necessidades especiais, promover as adaptações necessárias, transformar o ambiente escolar e torná-lo acolhedor, dinâmico e produtivo para crianças e os jovens com indicativos de AH/SD. Exercer, de fato, o direito ao tratamento igualitário, que visa proporcionar o acesso amplo às possibilidades e oportunidades.

Na visão de Guenther (2006) ao trazer sua contribuição, enfatiza que:

[...] a sala de aula, como qualquer agrupamento de natureza social, caracteriza-se pela diversidade e diferenciação entre os seus componentes. Cada pessoa é um ser único, original e irrepetível, e qualquer esforço para tornar as pessoas iguais está fadado a fracassar, já que a natureza parece haver empregado tudo o que tinha a seu dispor para torná-las tão diferentes entre si quanto possível.

[...] A presença de uma criança com desempenho superior ao grupo de idade é às vezes encarada como uma situação que é, ou pode vir a ser, “problemática”. Há professores que, erroneamente, aconselham os pais a “procurarem uma escola especial”. [...] Há professores que se negam a reconhecer o fato, e mantêm a criança junto ao grupo fazendo o mesmo que as outras crianças, mesmo à custa de manipulação e persuasão.

[...] A ideia da escola especial é totalmente descartada, a criança deve permanecer no convívio natural com seus pares, o que lhe será muito mais estimulante e educativo do que frequentar qualquer instituição especializada. (GUENTHER, 2006, p.p. 38, 49, 50 e 57).

Na escola regular, esses meninos e meninas enfrentam diariamente a “invisibilidade” do seu potencial e capacidade, tendo em vista que “não precisam, necessariamente de atenção”, porque na grande maioria tiram boas notas. Um grande equívoco.

Muitos desenvolvem problemas emocionais, ou se tornam alunos-problema, são exigentes na aprendizagem, argumentativos e questionadores, demandam muita atenção em sala de aula.

Por esta razão necessitam do atendimento especializado para o bom desenvolvimento escolar e social tanto quanto as crianças e os jovens que possuem alguma deficiência física ou intelectual. Sobretudo, é de máxima importância desenvolver e trabalhar no ambiente escolar a inclusão de todas as formas de aprendizagem, desde os alunos com alguma deficiência até aqueles que apresentam indicativos de AH/SD.

Um direito constitucional, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que crianças e jovens em idade escolar tenham um ensino de qualidade, voltado para suas necessidades especiais.

3.1. A preparação do professor para o atendimento dos alunos com indicativos de AH/SD:

Sabe-se que o professor exerce uma influência fundamental no desempenho escolar do aluno. Logo, é de suma importância que esse profissional saiba identificar e trabalhar as diversas formas de aprendizagem, incluindo a dos alunos com altas habilidades/superdotação que também compõem a educação especial.

Neste sentido, Alencar (2003, p.8), afirma que:

[...] É recomendável que cada professor reflita a respeito do que poderia fazer no sentido de operacionalizar esses objetivos em sua prática docente:

- Ajudar o aluno a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades.
- Fortalecer um autoconceito positivo, propiciando experiências de sucesso para todos os alunos e fazendo com que o aluno perceba os seus "pontos fortes".
- Ajudar o aluno a desenvolver bons hábitos de estudo.
- Incrementar a motivação do aluno, utilizando estratégias diversas para despertar e alimentar o interesse, e mesmo a expansão dos interesses do aluno.
- Respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno.
- Incrementar um clima de aprendizagem que faça com que o aluno se sinta valorizado, respeitado e estimulado a dar o melhor de si.
- Priorizar também a dimensão afetiva (sentimentos e valores) além de contribuir para o desenvolvimento social do aluno e a educação do caráter.
- Propiciar condições mais favoráveis ao desenvolvimento do potencial criador de cada aluno, tanto pelo fortalecimento de traços de personalidade que se associam à criatividade, como autoconfiança, iniciativa, flexibilidade, persistência, quanto encorajando e possibilitando o exercício do pensamento criativo.

- Criar estratégias instrucionais que encorajem o estudo independente do aluno e a investigação no contexto do conteúdo específico do currículo que estiver sendo tratado.
- Permitir uma aprendizagem mais profunda em tópicos selecionados pelo aluno em áreas específicas de estudo (ALENCAR, 2003, p. 8).

Capacitação é o caminho para reconhecer e valorizar os diferentes níveis de aprendizagem dos educandos com indicativos de AH/SD. Promover um ambiente participativo com atividades desafiadoras, não ser um simples “executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p. 05).

Neste sentido Pérez (2014) destaca que:

[...] Os professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial, e essa também é uma afirmação praticamente unânime dos pedagogos, psicólogos e educadores de todos os cantos do País.

Os resultados dessa realidade são ainda mais preocupantes, uma vez que há grande confusão entre os sintomas de patologias e os indicadores de AH/SD. Muitos são os estudantes com AH/SD diagnosticados de forma equivocada, como sendo hiperativos acometidos de transtorno bipolar, de “Transtorno de Déficit de Atenção, depressão ou Síndrome de Asperger e até autismo e medicados para tratar esses quadros” (PÉREZ, 2014, p. p. 634-635).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura a esses educandos o direito de receber atendimento por professores com especialização adequada no ensino regular e capacitados para promover a inclusão nas classes comuns.

Esses profissionais deveriam ser preparados desde o curso universitário, com disciplinas, metodologias e práticas de ensino voltadas para a educação inclusiva, e não apenas em cursos de pós-graduação e especialização, seminários e congressos.

De acordo com Fleith (2007) é recomendável às escolas de educação básica estabelecer:

[...] parcerias com instituições de Ensino Superior a fim de, não só identificar os alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, como também, encaminhá-los a recantos onde a pesquisa científica estimula o

aluno a pensar, a investigar e a descobrir, transformando, assim, a sociedade onde vive (FLEITH, 2007, p.39).

Em julho de 2009, foi instituída a Escola de Inclusão – que trata de um “laboratório de ensino, pesquisa e extensão universitária para a (in) formação para o ensino, criação/produção de materiais didáticos acessíveis e divulgação científica e cultural nas áreas da educação especial e inclusiva” (UFF, 2016).

Recebe o apoio do PROEX-UFF, PROEXT-MEC, CAPES, CNPQ e FAPERJ. O objetivo desse programa é de formar e informar “os licenciandos culturalmente diferenciados para o uso de linguagens, códigos e recursos aplicáveis a sujeitos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização (UFF, 2016)”, visando disponibilizar:

Acesso inclusivo a conceitos científicos e conteúdos escolares; para a produção de materiais didáticos ou de divulgação acessíveis em sua área de conhecimento, aplicáveis a sujeitos que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino formal (escolas públicas e privadas) e não-formal (museus, centros e casa de cultura), assim como professores da rede regular de ensino, organizações governamentais e não-governamentais, divulgando saberes e fazeres em eventos de extensão universitária, visando a redução das desigualdades sociais e o combate da extrema pobreza pelo empreendedorismo autogestionário (UFF, 2016).

Oferece, ainda, cursos e eventos voltados para a pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos dinâmicos e produtivos. A meta é chegar à sociedade com experiências acadêmicas inclusivas desenvolvidas por estudantes de licenciatura, futuros professores, comprometidos com a inclusão social, o empreendedorismo e a cidadania (UFF, 2016).

Em suma, o programa objetiva capacitar os licenciandos do ensino formal (escolas públicas e privadas) e não-formal (museus, centros e casa de cultura), professores da rede regular de ensino, organizações governamentais e não-governamentais no uso de Braille, Libras, Robótica e Produção de Materiais Didáticos e Informativos para Inclusão e estimular a formação continuada em pós-graduação lato e stricto-sensu, entre outros (UFF, 2016).

Esta iniciativa é um estímulo para a implantação de novos projetos, é essencial que seja ampliado, pois o contato direto e antecipado dos acadêmicos (futuros professores) na fase de estágios com crianças e jovens que tenham

indicativos de AH/SD despertará a visão para novos métodos pedagógicos inclusivos.

Desse modo, os futuros professores e orientadores poderão exercer suas funções de forma plena, dinâmica, integrativa e construtiva, desenvolver novas maneiras de ensino e aprendizagem e levar em consideração o “olhar peculiar e futurista” que esses alunos têm do mundo.

Neste contexto é válido citar que o Ministério da Educação – MEC objetivou implantar e expandir recursos e políticas públicas voltadas para a educação especial e para a educação inclusiva. Contudo, trata-se de um progresso lento e burocrático, fadado, às vezes, à ausência de empenho e fiscalização por parte do Estado - uma interferência negativa para o desenvolvimento dos projetos.

Para Fleith (2007) é um desafio a ser superado. Entretanto, ainda há um “estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino que encaminham para o melhor atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação” (FLEITH, 2007, p.5).

Dentre esses recursos oferecidos pelo MEC se destaca o projeto do atendimento educacional especializado para alunos com indicativos de AH/SD, a implantação das Salas de recursos multifuncionais e a implantação dos NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

Diante disso, com o intuito de prover uma educação de qualidade a todos o Ministério da Educação criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria nº13/2007 com a finalidade de apoiar os sistemas públicos de ensino e ofertar o AEE para contribuir e fortalecer no processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (MEC, 2007).

A implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas públicas, visa atender as especificidades educacionais de estudantes com deficiência e indicativos de AH/SD sob orientação da secretaria de educação do município. O MEC promove uma seleção das escolas contempladas por salas de recursos multifuncionais com base no número de estudantes público-alvo da educação especial de acordo com o censo escolar (MEC, 2017).

Neste sentido, a Resolução nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica e na educação especial tratou da necessidade de matricular as crianças com indicativos de AH/SD

no sistema regular de ensino, ofertando o AEE a esses educandos por meio das salas de recursos multifuncionais.

A respectiva Resolução determina em seu art. 5º que o AEE deverá ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, pois têm por finalidade a organização de espaços na própria escola auxiliando na escolarização plena desses educandos, não sendo, portanto, substitutivas às classes comuns - orientações reforçadas pelo Decreto nº 7.611/2011 que revogou Decreto nº 6.571/2008 (MEC, 2012).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. [g.n.]

O documento orientador do MEC estabelece que as salas de recursos multifuncionais devam ofertar o atendimento educacional especializado – AEE e mantê-lo efetivo “aos estudantes público alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, devidamente registrados no Censo Escolar MEC/INEP” (MEC, 2012).

Ocorre que, com base no Censo Escolar os alunos com indicativos de AH/SD, em números praticamente não existem. Logo, todo o planejamento e ações a serem disponibilizados às escolas com salas de recursos multifuncionais, em efetivo funcionamento (MEC, 2012) geralmente são destinados ao atendimento dos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

3.2. Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024

De acordo com a apresentação realizada pelo Deputado Henrique Eduardo Alves, Presidente da Câmara dos Deputados à época, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014, p.7).

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (BRASIL, 2014, p.7).

Trata-se, teoricamente, de diretrizes avançadas que se adequam perfeitamente ao que impõe a Constituição Federal e a LDBEN. Caso sejam colocadas em prática modificarão significamente a realidade da escola brasileira, que ainda enfrenta dificuldades para ampliar a educação inclusiva.

O PNE traça metas importantes que reduzem as desigualdades, oferecendo o atendimento educacional especializado e adequado para todas as crianças e jovens que demandam deste atendimento, incluindo aqueles com indicativos de AH/SD.

É importante destacar o disposto no art. 2º, do PNE ao estabelecer que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...]

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação;

[...]

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

O Plano Nacional de Educação apresenta objetivos estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (BRASIL, 2014). Além disso, objetiva priorizar o acesso à educação inclusiva, reduzir as diferenças sociais, valorizando a diversidade.

Esta missão é distribuída aos Estados e Municípios, para que juntamente com o governo federal possam se “organizar e entender esses desafios como compromissos com a equidade (BRASIL, 2014)”.

Promover a inclusão adequada e o atendimento especializado aos alunos com indicativos de altas habilidades ou superdotação, com o mesmo esforço que busca atender os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. (BRASIL, 2014, p.p.11-12).

Segue algumas das Estratégias do PNE 2014 a 2024:

Meta 1: [...]

1.11. Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (p.50).

Neste contexto, o atendimento educacional especializado deve ser oferecido com plenitude na rede regular de ensino, juntamente com os serviços de apoio especializado, às crianças e aos jovens com indicativos de AH/SD, tendo em vista que a educação especial, que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação comum, busca, teoricamente, atender também esses educandos (BRASIL, 2014, p.22).

O PNE visa orientar o sistema educacional e garantir o acesso igualitário dos estudantes, em classes comuns, a “aprendizagem, bem como os serviços da educação especial nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Um dos maiores objetivos é implantar as salas de recursos multifuncionais, para oferecer este atendimento especializado e investir na capacitação dos professores e outros profissionais da educação para promover com efetividade o atendimento. (BRASIL, 2014, p. 24).

A meta 4 do PNE objetiva:

[...] universalizar, para a população de quatro a 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.

Prevê garantias de atendimento educacional nas formas complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, matriculados na rede pública de ensino, desde que promovida a identificação; Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE (BRASIL, 2014, p.p.56-57).

De acordo com Pereira (2016, p.7), o PNE dá ênfase à criação de espaços multifuncionais para estimular a formação dos educandos em oficinas de produção e o contato com instrumentos educativos dinâmicos que contribuem com o

desenvolvimento dos educandos. Enfatiza, também, a importância da universalização do ensino de acordo com as necessidades especiais, e destaca a relevância de articulação de centros multidisciplinares com as instituições acadêmicas.

Ademais, propõe garantir educação integral, o que requer além da ampliação da jornada escolar diária, o compromisso dos profissionais de ensino, do próprio sistema educacional, bem como o apoio governamental para a implantação de um projeto pedagógico diferenciado e investimento em infraestrutura (BRASIL, 2014, p.28).

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Importante mencionar as orientações do Ministério da Educação ao dispor que a educação integral “será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades” (BRASIL, 2014).

Busca desenvolver atividades multidisciplinares, como cultura e esporte com o acompanhamento pedagógico. Construir escolas padronizadas que correspondam às necessidades do atendimento em tempo integral de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014, p. 29).

Sugere triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, e expandir essa oferta para as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação. Almeja modificar a dualidade existente entre “educação geral, destinada a um pequeno grupo privilegiado, e outra profissional, para os trabalhadores” (BRASIL, 2014).

A LDBEN dispõe em seus arts. 39 e 40, que a educação profissional e tecnológica está integrada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (BRASIL, 2014, p. 39).

Por fim, a Meta 12 apresenta a democratização do acesso à educação superior com inclusão e qualidade. A prioridade desta meta é aperfeiçoar a capacidade e os recursos das instituições públicas; Propor ações planejadas e

coordenadas, ampliando a oferta de educação superior pública, com o intuito de formar professores para a educação básica, e ampliar as políticas de inclusão (BRASIL, 2014, p. 41).

É notório que as metas elencadas no Plano Nacional da Educação – PNE buscam implantar avanços no sistema educacional, com o intuito de torná-lo cada vez mais eficaz e preparado para acolher as diferenças sem ser indiferente, atender às necessidades dos educandos, desde aqueles com deficiências e transtornos globais, aos alunos com indicativos de AH/SD.

Tecnicamente o Plano Nacional de Educação tem tudo para dar certo, integra políticas públicas e metas direcionadas para AH/SD em conjunto com as políticas públicas para a educação especial. (DELOU, s.d., p. 3). E o que, de fato, se espera com essas metas?

O que se espera é que “enquanto projeto de políticas públicas educacionais e sociais não se tornem apenas utopia, mas concretizem-se enquanto realidade e se façam presentes no cotidiano das escolas brasileiras” (VINENTE, 2015, p.p. 148-149) Para garantir o bom desenvolvimento de todos os alunos, de forma igualitária e inclusiva.

3.3. Implantação dos NAAHS

Os Naahs são Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, instituídos pelo Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Especial, no ano de 2005, nos Estados e Distrito Federal, em parceria com as Secretarias de Educação – SEDUC, que juntos elaboraram o Documento Orientador para subsidiar a implantação e as ações dos NAAHS dos Estados (BRASIL, 2006).

O objetivo geral para a implantação dos núcleos era o de promover “a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2006, p. 16).

Objetivou-se, também, disseminar conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais; Prestar atendimento às crianças e aos jovens com indicativos de AH/SD, aos pais ou responsáveis, oferecer capacitação e formação continuada aos professores e promover políticas públicas inclusivas.

Contribuir, de fato, para a efetiva organização do sistema educacional voltado para a educação especial, visto que “as noções de inclusão se tornam uma prática à medida que passam a fazer parte dos conceitos e valores de cada pessoa individualmente e da força da equipe de trabalho (BRASIL, 2006, p.14)”.

De acordo com o documento orientador para a implementação da Política de Educação Inclusiva:

Cabe aos núcleos realizar: a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais quanto à oferta do AEE e do ensino regular; a articulação com as instituições de ensino superior para a formação de redes colaborativas voltadas ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, artísticas, esportivas, entre outras, promovendo a participação de estudantes com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2015, p.24)

O documento Orientador para implantação dos NAAHS destaca a importância do envolvimento de vários setores da educação e diversos profissionais:

[...] uma ação conjunta de forma a dar sustentação às atividades do núcleo. Que vai desde os dirigentes de ensino, coordenadores, responsáveis pelo planejamento, professores, monitores, funcionários, cooperadores, parceiros, pais e responsáveis à comunidade como um todo” (BRASIL, 2006, p. 13).

Além do disso, esses Núcleos devem buscar parcerias considerando “ações de cooperação técnica com empresas, associações, institutos e instituições com notório conhecimento e trabalhos desenvolvidos na área de altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2006, p. 16).

A Secretaria de Educação Especial tinha por objetivo prestar assistência técnica e apoio durante os dois primeiros anos de implantação, sendo suas responsabilidades: Viabilizar a aquisição e distribuição dos equipamentos necessários; Promover, orientar e supervisionar as atividades e programas desenvolvidas pelos Núcleos, além de disponibilizar recursos financeiros durante 8 meses (BRASIL, 2006, p. 17).

As secretarias estaduais, por sua vez, deveriam oferecer o espaço físico para a instalação dos Núcleos; Disponibilizar os profissionais; Realizar a manutenção dos equipamentos e materiais didáticos; Planejar e realizar cursos de formação de professores e profissionais; Supervisionar, acompanhar, orientar e avaliar o funcionamento dos serviços do NAAH/S. Entre outros (BRASIL, 2006, p. 17).

Assim determinava o Documento Orientador para a implantação dos Núcleos que:

O projeto será acompanhado e avaliado pelo MEC/SEESP/Unesco e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, com a finalidade de desenvolver procedimentos de acompanhamento, resolução de problemas, retroalimentação e redimensionamento das ações, assegurando o pleno aproveitamento dos recursos disponíveis. A avaliação do NAAH/S se constituiu em uma dinâmica processual capaz de favorecer a permanente interação entre a SEESP e os Núcleos (BRASIL, 2006, p.31).

Contudo, de acordo com Pérez (2011, p.121) tempos depois os NAAH/S passaram a desenvolver suas atividades diretamente ligadas às Secretarias Estaduais de Educação. A competência de “promover a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos programas e serviços do NAAH/S” pela Secretaria de Educação Especial foi extinta.

Neste sentido, Pérez (2011, p.121) evidencia que:

“uma política pública não pode funcionar sem a necessária supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do órgão responsável por sua implantação e implementação”.

Destarte, fiscalizar, acompanhar a implantação e funcionamento dessa política pública cabe à sociedade como um todo. Como bem pontua Pérez (2011) se a população não requerer a efetividade dos programas e serviços dos Núcleos, esses perderão o *status* de política pública e se tornarão um desserviço social.

4. METODOLOGIA

Busca-se através da metodologia do estudo descrever de forma detalhada o desenvolvimento da pesquisa, definindo os métodos, técnicas e instrumentos utilizados no estudo. Pesquisa é o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. (GIL, 2002, p.17).

4.1. Tipo da Pesquisa utilizada

A respectiva pesquisa é de Natureza Aplicada onde se procura produzir conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos (PRODANOV, 2013 p.126)

O Método Científico é o Indutivo. De acordo com Gil (2008) esse método é inverso ao dedutivo, pois valoriza o trabalho de coleta de dados particulares, colocando a generalização como um produto posterior. O raciocínio indutivo requer uma constatação a partir da observação de casos concretos que confirmam a realidade, ou seja, a generalização não deve ser buscada, mas constatada.

Não há como deixar de reconhecer a importância do método indutivo na constituição das ciências sociais. Serviu para que os estudiosos da sociedade abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico (GIL, 2008, p.11).

O Objetivo do Estudo é o Exploratório e o Descritivo. Para Gil (2008, p.27) as pesquisas de cunho exploratório “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. (GIL, 2008, p. 27)

Neste sentido, Gil (2008) destaca que a pesquisa Descritiva objetiva descrever características de determinado grupo ou estabelecer relações entre variáveis, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...] Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008, p. 28)

Quanto ao Procedimento Técnico trata-se de Pesquisa Bibliográfica e Estudo de Caso. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos. As pesquisas bibliográficas são utilizadas na maior parte dos estudos exploratórios.

Gil (2008) destaca que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2008, p. 50)

Já o estudo de caso “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (PRODANOV, 2013 p.60).

Para Gil (2008) o estudo de caso é utilizado com frequência por pesquisadores sociais que direcionam suas pesquisas e buscam explorar situações da vida real; Descrever a situação do contexto de determinada investigação; E explicar as variáveis causais de determinado fenômeno, podendo ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas (GIL, 2008, p.58).

A Abordagem é Qualitativa. Para Prodanov (2013) é o ambiente natural utilizado como fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. “Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. (PRODANOV, 2013 p. 70 - p.128).

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. [...] **Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente** (PRODANOV, 2013 p. 70). [g.n].

4.2. Participantes da Pesquisa e Instrumento para Coleta de Dados

Com o propósito de obter informações atuais acerca dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS foram encaminhados e-mails para os núcleos dos Estados e Distrito Federal, com questionário do tipo aberto para professores e coordenadores.

Como supracitado, o questionário foi elaborado com perguntas abertas e as informações solicitadas foram: Como funcionam atualmente; Quantos alunos atendem; Quais programas de atendimento que possuem; Qual a maior dificuldade enfrentada pelos profissionais para identificar e atender os

educandos; Se recebem apoio do Estado para executarem suas atividades; Se as salas multifuncionais (salas de recursos) foram implantadas nas escolas conforme determinações da LDBEN e projeto do MEC, entre outros questionamentos.

4.3. Análise e Resultados dos dados coletados

Dos 27 núcleos implantados no país, apenas 6 demonstraram disponibilidade para contribuir com a pesquisa. Alguns dos e-mails que foram encaminhados retornaram com a mensagem: “e-mail inexistente”, ou seja, as informações contidas em sites e bloggers dos núcleos estão, na grande maioria, desatualizados.

Das unidades que responderam aos questionamentos, algumas trouxeram respostas significativas e bastante positivas, demonstrando que o projeto está dando certo. Outras apresentaram uma realidade negativa, descrevendo a falta de recursos e de apoio por parte dos entes governamentais, para a execução das atividades exigidas pela legislação vigente. Segue os dados da pesquisa:

De acordo com a Coordenadora Geral do núcleo de Rio Branco - AC, Brenda Nádyla Melo da Silva Souza, o projeto para eles tem dado certo.

Tabela 1:

Naahs do Rio Branco – AC

1) Funcionamento atual:		<ul style="list-style-type: none"> O Naahs está completando 10 (dez) anos de atividades. A equipe é formada por 20 profissionais entre pedagogos e professores de áreas específicas, distribuídos da seguinte forma: Equipe de identificação de alunos; Orientação aos professores de AEE; e Equipe de capacitação. Oferecem 4 (quatro) cursos de 40 horas, entre oficinas e palestras, capacitando mais de 400 profissionais por ano. Realizam, ainda, de 6 a 8 projetos de grande porte com fundos de incentivo à cultura, nas escolas envolvendo toda a comunidade escolar.
2) Quantidade de alunos que atendem:		<ul style="list-style-type: none"> (Não citou quantidade de alunos) apenas evidenciou que realizam o atendimento das escolas públicas do município de Rio Branco e alguns municípios.
3) Programas de atendimento:		<ul style="list-style-type: none"> Destaca que os “Projetos patrocinados pelas leis de incentivo à cultura permitiram a publicação de 5 obras de alunos escritores, com ampla divulgação na mídia local e venda de livros”.
4) Dificuldades enfrentadas:		(Não relatou dificuldades)
5) Apoio Estatal:		<ul style="list-style-type: none"> Mantêm parcerias constantes com órgãos governamentais e não governamentais
6) Salas multifuncionais implantadas:		(Não respondeu a pergunta)
7) Outros:		<ul style="list-style-type: none"> Enfatizou que a equipe de orientação aos professores do AEE realizam visitas nas escolas, e promovem rodadas de conversas quinzenais para a troca de experiências.

Fonte: Próprio autor (2017)

O Núcleo de atendimento do Distrito Federal retornou com as seguintes informações:

Tabela 2:

Naahs do Distrito Federal – DF

		Naahs do Distrito Federal – DF
1) Funcionamento atual:		<ul style="list-style-type: none"> ▪ O projeto de atendimento ao estudante superdotado no Distrito Federal teve início em 1976, tendo como primeira ação o “Levantamento das Características do Aluno Superdotado e/ou Talentoso nas Escolas Tributárias das Escolas Parques 303/304 Norte e 313/314 Sul”, em que foram aplicados instrumentos de identificação a três mil estudantes de 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental. Como desdobramento desta ação registrou-se nos dois primeiros anos de implantação do programa a oferta do atendimento especializado a 103 estudantes das escolas do Plano Piloto (SEEDF, 1979). ▪ Em 2005, o programa foi integrado aos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, proposta do Ministério da Educação; ▪ O Naahs do DF recebeu o nome de Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEEAH/SD); ▪ Contam com 60 profissionais neste atendimento. ▪ A equipe de profissionais do AEE – AHSD consiste em: Professores itinerantes, que sensibilizam a comunidade escolar para as questões da superdotação, fazem a captação de novos estudantes e auxiliam os professores das escolas do ensino regular a identificar os estudantes com altas habilidades/superdotação; ▪ Os professores tutores, que desenvolvem junto aos estudantes as atividades de enriquecimento escolar; e ▪ Os psicólogos, que são responsáveis pela avaliação do estudante e orientação às famílias.
2) Quantidade de alunos que atendem:		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em consulta aos documentos de acompanhamento do programa neste período, contabilizou-se um total de 872 estudantes atendidos; ▪ Atualmente o AEE – AHSD conta com cerca de 1600 estudantes e
3) Programas de atendimento:		<ul style="list-style-type: none"> ▪ No ano de 2000, o programa adotou o referencial teórico-metodológico, as propostas do Modelo de Enriquecimento Escolar (<i>SEM Schoolwide Enrichment Model</i>), criado por Joseph Renzulli (1978). ▪ Os estudantes indicados para o atendimento passam por uma avaliação processual da equipe multidisciplinar, no decorrer de 4 a 16 semanas, aproximadamente. ▪ A avaliação do aluno é baseada no Modelo dos Três Anéis. Os estudantes são atendidos no contra turno escolar, geralmente, uma vez por semana e podem optar pelo estudo independente ou por trabalhar em pequenos grupos de investigação.
4) Dificuldades enfrentadas:		<ul style="list-style-type: none"> ▪ As maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais para identificar os estudantes são: A falta de formação de professores das salas de aula regular, que muitas vezes não indicam estes estudantes para o atendimento; A falta de profissionais e materiais para avaliação.
5) Apoio Estatal:		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recebe o apoio da Secretaria de Educação do Distrito Federal
6) Salas multifuncionais implantadas:		<ul style="list-style-type: none"> ▪ O atendimento ocorre em, aproximadamente, 40 Salas de Recursos, onde as atividades de enriquecimento são desenvolvidas sob a supervisão de professores e em diferentes áreas tais como artes, ciências, matemática, literatura e robótica.
7) Outros:		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressalta-se a participação da Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal (APAHSDF), que desde 2001 vem desenvolvendo um trabalho de apoio ao AEE – AH/SD, promovendo encontros entre pais, professores e o poder público

Fonte: Próprio autor (2017)

De acordo com a professora Dolores de Matos Souza, que trabalha na Escola estadual General Azevedo Costa, juntamente com um professor que é um dos coordenadores da Feira de Ciência do Núcleo (não se identificou) afirmou que:

Tabela 3:

Naahs de Macapá – AP:	
1) Funcionamento atual:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há 8 anos, faz atendimento; ▪ O Naahs se tornou centro e hoje é o Caahs de Macapá; ▪ Recebem no Caahs encontros pedagógicos que são de suma importância para o trabalho.
2) Quantidade de alunos que atendem:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora Dolores afirma que este ano (2017) trabalha com 6 (seis) alunos com características em AH/SD, do ensino fundamental II e médio; ▪ Afirma não ser possível informar o quantitativo de alunos que atualmente são atendidos e recebem apoio do Caahs, no geral;
3) Programas de atendimento:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizam o método de aplicação teoria dos três anéis de Renzulli; ▪ Preparam e auxiliam os alunos, diretamente na escola, com professores, psicólogos e assistentes sociais; ▪ Os trabalhos desenvolvidos são realizados através de parcerias. Realizam uma feira com parte do recurso do CNPq com auxílio da Secretaria de Educação e parcerias.
4) Dificuldades enfrentadas:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte mais difícil do trabalho é promover com os alunos as atividades exploratórias do tipo I, porque têm poucas opções para desenvolver as atividades e pesquisas, tendo em vista que o deslocamento para projeto e participação em Feiras científicas tem o custo com transporte e alimentação; ▪ Outra dificuldade enfrentada é em relação à boa vontade de participação dos professores. O Caahs sempre traz profissionais para palestrarem sobre AH/SD, no entanto a participação dos professores ainda é insatisfatória. ▪ Realizam diversas oficinas, mas a procura também é insatisfatória; ▪ As escolas não possuem em sua maioria um laboratório de informática, acervo bibliográfico, transporte e o material de expediente é escasso.
5) Apoio Estatal:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ajuda que recebem do Governo do Estado vem dos profissionais e dedicação dos professores; ▪ De acordo com a professora Dolores, o apoio financeiro que recebe para desenvolver seu trabalho na escola vem do seu salário e do próprio diretor - Josenei Moreira; ▪ Necessitam de um incentivo por parte dos gestores estaduais em prol das Altas Habilidades.
6) Salas multifuncionais implantadas:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na escola tem uma sala confortável, porém não é uma sala de recursos dos sonhos. ▪ Enfatiza que há anos estão lutando por uma sala multifuncional, mas ainda não foram contempladas com esse recurso federal;
7) Outros:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segundo o professor – que é um dos coordenadores da Feira de Ciência do Núcleo, no dia 7 de junho de 2017 (o mesmo dia que respondeu ao questionário) foi realizar uma oficina em um distrito de Macapá com transporte e material próprio.

Fonte: Próprio autor (2017)

Segundo a Coordenadora do Naahs – Recife, Jussara Vieira:

Tabela 4:

Naahs do Recife – PE:

Naahs do Recife – PE:	
1) Funcionamento atual:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em Recife o NAAH/S é Municipal de acordo com o Decreto Lei de Nº 30.065 de 5 de dezembro de 2016. Este núcleo funciona desde 2006 nesta cidade; ▪ Estão vinculados à Secretaria de Educação da Cidade do Recife que criou o Decreto Lei de Nº 30.065 de 05 de Dezembro de 2016, reconhecendo este núcleo como referência voltada para a área de Altas Habilidades/Superdotação.
2) Quantidade de alunos que atendem:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atualmente atendem 100 estudantes;
3) Programas de atendimento:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possuem o Programa implantado pelo MEC (2005) nos estados, de acordo com o Documento Orientador de Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAH/S.
4) Dificuldades enfrentadas:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A grande dificuldade é a acessibilidade dos estudantes ao NAAH/S, pois residem em lugares distantes, outras cidades e municípios longínquos, aqueles que residem na cidade do Recife em sua maioria são oriundos de escolas da rede pública e são de famílias que se encontram em fragilidade socioeconômica, o que dificulta o transporte, pois dependem de ônibus para chegarem ao atendimento. ▪ Outro agravante que contribui para dificultar as identificações dos estudantes com indicadores de AH/SD é o desconhecimento e falta de informações dos profissionais da área educacional a cerca da especificidade e das necessidades educacionais nesta área.
5) Apoio Estatal:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O apoio recebido para este núcleo advém da Secretaria de Tecnologia com recursos e materiais tecnológicos e através da Secretaria de Educação do Município do Recife com recursos humanos e materiais e do MEC vale observar que o MEC encaminhou um notebook da positivo pelos correios até o momento. ▪ Somente no ano de implantação dos NAAH/S em 2016 foram disponibilizados materiais e recursos tecnológicos. ▪ Já são 11 anos desde sua implantação, não receberam recursos financeiros da Secretaria de Educação.
6) Salas multifuncionais implantadas:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há salas de Recursos Multifuncionais que atendam aos estudantes que apresentam AH/SD. O NAAH/S Recife é a única referência para o atendimento nesta área. ▪ As Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Oficial de Ensino do Recife atendem somente estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.
7) Outros:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A coordenadora finaliza afirmando que se fosse oportunizada esta realidade, que já é existente entre outros estados, os estudantes seriam os maiores beneficiados e sua identificação poderia acontecer na unidade de ensino onde estão matriculados; ▪ É necessário que os profissionais do AEE sejam formados e capacitados para tal.

Fonte: Próprio autor (2017)

As informações acerca do Naahs Do Rio Grande do Norte foram repassadas pela profa. esp. Ivana Lucena.

Tabela 5:

Naahs do Rio Grande do Norte - RN

Naahs do Rio Grande do Norte - RN	
1) Funcionamento atual:	<ul style="list-style-type: none"> ■ O Naahs-RN foi criado no ano de 2006, durante essa década de funcionamento, toda a equipe se desfez e em 2012 elaborou-se uma proposta de reestruturação do núcleo que vem indicando um novo caminho de acordo com a nossa realidade de uma equipe reduzida. Há dois profissionais e o funcionando dentro da subcoordenadoria de educação especial, dentro do órgão central da Secretaria Estadual de Educação. ■ O Naahs-RN não tem um espaço de atendimento aos alunos. Os alunos são atendidos nas salas de recursos multifuncionais das escolas, sob a orientação da equipe técnica do Naahs/s para elaboração do plano de AEE, prevendo o processo de identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação e o enriquecimento curricular. ■ Há dois profissionais e o funcionando dentro da subcoordenadoria de educação especial, dentro do órgão central da Secretaria Estadual de Educação.
2) Quantidade de alunos que atendem:	(Não relatou)
3) Programas de atendimento:	<ul style="list-style-type: none"> ■ O Naahs presta atendimento de orientação às famílias, de formação de professores, de apoio pedagógico itinerante e constroem parcerias com instituições para promover cursos e oficinas para atender aos alunos.
4) Dificuldades enfrentadas:	<ul style="list-style-type: none"> ■ Observa-se que existe muita carência de conhecimento, por parte da maioria dos professores, na área de altas habilidades/superdotação. O Naahs/s objetiva suprir a carência oferecendo cursos de formação e capacitação para identificar e atender aos estudantes das escolas públicas do estado.
5) Apoio Estatal:	<ul style="list-style-type: none"> ■ O apoio recebido pelo Estado para execução das atividades do Naahs se referem a um espaço (sala) com equipamentos e móveis; disponibilidade de transportes para ações externas, materiais de expediente, 02 profissionais, entre outros.
6) Salas multifuncionais implantadas:	<ul style="list-style-type: none"> ■ O Naahs acompanha de perto algumas salas de recursos e caminha nessa perspectiva de estruturar “salas referências em ah/s” na rede pública estadual da nossa capital.
7) Outros:	(Não descreveu)

Fonte: Próprio autor (2017)

As informações sobre o Naahs-RO foram repassadas pela Psicopedagoga e professora de Robótica, Cristina Moreira Portela, da Unidade de Atendimento ao Aluno, juntamente com a Psicóloga e Coordenadora da Unidade de Apoio a Família, Solange Maria de Alencar:

Tabela 6:

Naahs Rondônia - RO:

<p>1) Funcionamento atual:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir de 2011 (período em que o NAAH/S passou a ser subordinado à Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho) as ações do núcleo ficaram restritas à capital. ▪ As várias mudanças (reestruturações) que o NAAH/S tem passado geraram dentre outros fatores o enfraquecimento do Núcleo e a descontinuidade das ações iniciadas também no interior do estado. ▪ Atualmente, o NAAH/S passa por outra mudança, sendo agora subordinado a outra gerência (Gerência de Modalidades Temáticas Especiais- GEMTE/SEDUC) e que por orientação desta as ações do NAAH/S voltadas à formação de professores, atendimento a aluno e apoio a família estão suspensas. ▪ Parte da equipe foi remanejada para a Gerência de formação continuada, e os demais foram lotados no Núcleo de Educação Especial/GEMTE/DGE/SEDUC, ficando responsáveis apenas por produção de material para todo o Estado.
<p>2) Quantidade de alunos que atendem:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São atendidos anualmente uma média de 120 alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação; ▪ Nos grupos de enriquecimento, e no atendimento individualizado em Salas de Recursos Multifuncional, são atendidos uma em média de 8 a 10 alunos por escola.
<p>3) Programas de atendimento:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto de Educação Tecnológica na Área de Robótica para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Oficina de Robótica); ▪ Grupo de Enriquecimento em áreas específicas (ciências, robótica etc); ▪ Grupo de Atividade (para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental).
<p>4) Dificuldades enfrentadas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A maior dificuldade enfrentada é em relação ao envolvimento dos professores do ensino regular no processo de identificação, devido aos vários mitos que permeiam a superdotação, aliado ainda à: Carga extra de trabalho desses professores; Alta rotatividade de professores de sala de recursos, capacitados na área da superdotação; Falta de apoio por parte da direção e equipe técnica de algumas escolas.
<p>5) Apoio Estatal:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De 2006 a 2011 – período em que o NAAH/S era subordinado a Subgerência de Educação Especial/PRODEF/GE/SEDU, as ações do núcleo contavam com recursos financeiros destinados a Educação Especial; ▪ A partir de 2011 – período em que o NAAH/S passou a ser subordinado a Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho – CRE/SEDUC, não dispunha mais de um recurso específico para educação especial, mas sempre que possível o núcleo recebia o apoio da referida coordenadoria para as ações previstas.
<p>6) Salas multifuncionais implantadas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nem todas as salas de Recursos existentes na Rede Estadual de Ensino atendem alunos com AH/S. E mesmo aquelas que atendem enfrentam alguns fatores que impedem a oferta de um atendimento mais eficiente, tais como: A existência de um único professor na sala de recursos para atender a todo o público alvo da educação especial; Dificuldade de acesso a internet em sala de recursos, em algumas escolas; Uma única sala de recursos para atender todo o público alvo da educação especial e elevado número de alunos em sala de recursos multifuncional.
<p>7) Outros:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolas que atendem atualmente alunos com altas habilidades/superdotação: <u>No Projeto de Robótica</u> - EEEFM Barão do Solimões, Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra, EEEFM Petrônio Barcelos e EEEM Anísio Teixeira (fechou em 2017); <u>Nos grupos de enriquecimento</u>: EEEFM Médio São Luiz, EEEFM Barão do Solimões, EEEFM Tancredo de Almeida Neves; EEEF Branca de Neve e EEEFM Bom Jesus (passou para o município). <u>Atendimento individual</u>: Escola Santas Marcelinas.

Fonte: Próprio autor (2017)

4.4. Análise dos Resultados

A partir da coleta de dados, com base na revisão bibliográfica que sustenta esta pesquisa, passou-se a análise e comparação das informações obtidas no questionário aberto.

Tabela de resultados 1:

Questão 1: Estão em funcionamento?		Questão 2: Atendem Alunos?
AC	Sim	Sim
DF	Sim	Sim
AP	Sim	Sim
PE	Sim	Sim
RN	Sim	Sim
RO	Suspenso	Atualmente somente pelas Salas de Recursos

Fonte: Próprio autor (2017)

Desta forma, pelas informações prestadas, nos quesitos funcionamento e atendimento constatou-se que dos seis Núcleos o Distrito Federal se destaca ao trabalhar com a educação especial, seguido do Acre e Pernambuco. O Núcleo de Rondônia, apesar de estar com as atividades suspensas contribuía e cumpria suas finalidades e Amapá demonstrou um razoável funcionamento.

Com base nos dados apresentados, é válido destacar o entendimento de Pérez, (2014, p.632) ao dispor que “o apoio e manutenção dos NAAH/S pelas Secretarias Estaduais de Educação, que tiveram essa responsabilidade acordada quando do estabelecimento da parceria com o MEC, na sua implantação, também são muito díspares no País”.

Destaca, ainda, que:

Enquanto alguns desenvolvem um excelente trabalho, qualificando, identificando e inclusive atendendo a população de estudantes com AH/SD, mesmo em estados sem trajetória de pesquisa e de atendimento na área, outros estão simplesmente desativados ou ameaçados de extinção, inclusive em estados que têm significativa representatividade na área, no que se refere à produção científica ou pioneirismo no atendimento educacional (PÉREZ, 2014, p. 632)

Nas questões relacionadas se os NAAHS possuem programas de atendimento aos alunos e sobre as dificuldades enfrentadas, a pesquisa mostrou os seguintes resultados:

Tabela de resultados 2:

Questão 3: Possuem programas de atendimento?		Questão 4: Enfrentam Dificuldades?
AC	Sim	(Não relatou dificuldades)
DF	Sim	Sim
AP	Sim	Sim
PE	Sim	Sim
RN	Sim	Sim
RO	Suspensos no Naahs, apenas nas Salas de Recursos	Sim

Fonte: Próprio autor (2017)

Constatou-se aqui, que de um modo geral, todos compartilham dos mesmos programas de atendimento e de dificuldades para executarem suas atividades, exceto o Núcleo do Acre, que no quesito “dificuldades” não se manifestou.

Do ponto de vista educacional, estratégias de diferenciação curricular são fundamentais para que o aluno com altas habilidades/superdotação tenha êxito em suas atividades e não se sinta entediado ou desmotivado com a vida escolar - Aprendizagem acelerada ou experiências de enriquecimento curricular são recomendadas. De acordo com Virgolim (2007):

Sem estes fatores, sem dúvida, os talentos mais promissores em nossa sociedade serão desperdiçados. Este é um dos grandes desafios que teremos que enfrentar (VIRGOLIM, 2007, p.19).

É perceptível que crianças e jovens com indicativos de AH/SD constituam um grupo negligenciado no país, resultado não apenas de ideias preconceituosas e estereotipadas disseminadas na sociedade sobre o indivíduo com altas habilidades e superdotação, mas do verdadeiro desfavorecimento com aqueles que apresentam um potencial elevado.

Neste contexto, Virgolim (2007, p.66) também destaca a importância de a escola incluir métodos de ensino adaptados às necessidades especiais dos alunos com altas habilidades, pois esses “necessitam de serviços educacionais diferenciados que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social”.

Em relação ao apoio estatal e a existência de sala de recursos que atendem alunos com altas habilidades, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela de resultados 3:

Questão 5: Recebem apoio Estatal?		Questão 6: Possuem Salas de Recursos?
AC	Sim	(Não respondeu a pergunta)
DF	Sim	Sim – Aproximadamente 40
AP	Não	Não
PE	Não	Sim – Mas não Atende AH/SD
RN	Sim	Sim – Mas não quantificou
RO	Sim	Sim – Mas não quantificou

Fonte: Próprio autor (2017)

No quesito “apoio estatal” quatro dos seis Núcleos declararam que recebem algum recurso por parte do Estado ou de suas Secretarias de Educação. Contudo, não se trata do recurso que se espera receber, que deveria ser destinado aos Núcleos para executarem suas atividades.

Dois declaram não receber qualquer apoio a não ser os esforços dos próprios professores ou integrantes dos Núcleos. Em relação às salas de recursos a maioria declarou possuir nas escolas, mas não quantificaram.

Fica, portanto, evidenciada a oscilação de diferenças regionais, que dificultam o atendimento para os alunos com AH/SD. “Os escassos investimentos na Educação e, particularmente, na Educação Especial, são ainda agravados pela precária formação dos seus gestores e professores”, e pela defasagem no acesso a informações (PÉREZ, 2014).

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem. (PÉREZ, 2014, p. 631)

O apoio a este grupo é limitado, as leis e projetos que visam à inclusão e o atendimento especializado, de um modo geral, não possuem a efetividade necessária para impedir que estes alunos passem por desapercebidos nas salas de aulas, ora por serem bons alunos, ora por serem conhecidos como alunos problemáticos.

Para Fleith (2007, p.50) é de suma importância identificar e atender de forma adequada os educandos com AH/SD, caso contrário correrão sério “risco de fracasso escolar inclusive comprometendo seu desenvolvimento sócio-emocional, impedindo-o de realizar plenamente o seu potencial”.

Mudanças na concepção atual sobre quem são os superdotados, onde se encontram e como podem ser corretamente atendidos, assim como esforço político em expandir as oportunidades educacionais para o aluno com altas habilidades/superdotação são necessárias para efetivar transformações no cenário atual da área em nosso país (FLEITH, 2007, p.50).

Neste sentido Virgolim (2007) pontua a importante missão das escolas brasileiras para trabalhar a inclusão deste educandos:

[...] encorajar a produtividade criativa e intensificar a qualidade de experiências de aprendizagem para todos os estudantes e não só para os que se destacam por suas capacidades intelectuais superiores. (VIRGOLIM, 2007, p.17-18).

Virgolim (2007, p.18) evidencia, ainda, que o objetivo não é o de identificar e separar os alunos com AH/SD, mas identificar para melhor prover a cada aluno oportunidades, recursos e encorajamento necessários para que alcancem o seu potencial máximo, de forma inclusiva.

Finalizando, deixou-se a ultima questão para que fossem relatadas situações pertinentes e não suscitadas no questionário, mas relevantes para acrescentar a pesquisa, e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela de resultados 4:

Questão 7: Outros	
AC	Enfatizou a participação da equipe em promover encontros para troca de experiências
DF	Destacou a participação da Associação de Pais Professores e Amigos dos Alunos com AH/SD
AP	Destacou a falta de recursos para executar as atividades
PE	Pontuou a necessidade de mais oportunidades de atendimento e capacitação para o AEE
RN	(Não descreveu)
RO	Apresentou Escolas que atendem alunos com AH/SD

Fonte: Próprio autor (2017)

O NAAHS – AC retomou um ponto importante ao enfatizar a participação da equipe em encontros para a troca de experiências, uma vez que contribui positivamente para o bom desenvolvimento das atividades do Núcleo. Compartilhar vivências, discutir resultados e planejar métodos eficazes fortalece o programa, por meio das ações interdisciplinares.

A ação interdisciplinar, na concepção de Fleith (2007, p. 60) “constrói-se por meio de uma equipe com o papel fundamental de unir os saberes nesse campo de

intervenção". É necessário que os profissionais envolvidos tenham um espaço para interagir, buscar soluções e novas formas para se aplicar as práticas educacionais.

É imprescindível que se tenha uma política de formação continuada para os profissionais da equipe, na qual estes tenham um espaço para discutir suas concepções teórico-práticas, evitando viés e noções errôneas sobre este tema, bem como refletir sobre o seu desejo e a sua atuação na equipe, sabendo que o aluno é o foco principal do processo (FLEITH, 2007, p.60).

Na sequência, o NAAHS - DF destacou a participação da Associação de Pais Professores e Amigos dos Alunos com AH/SD. Essas associações desempenham um papel fundamental na luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com AH/SD. Essas instituições privada, sem fins lucrativos, são criadas com a finalidade prestar assistência às pessoas com AH/SD pais ou responsáveis.

Pérez (2009, p.3) destaca algumas instituições que há tempos participam do movimento pela defesa dos direitos das Pessoas com AH/SD:

- Associação Brasileira para Superdotados (ABSD);
- Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento CEDET – fundado pela Dra. Zenita Guenther, importante referência de atendimento no País, que funciona em parceria com a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT);
- Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD) Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD)

É válido citar o Conselho Brasileiro para Superdotação – CONBRASD, que tem como principais objetivos sensibilizar; Colaborar e promover políticas públicas para as pessoas AH/SD; Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre a temática; Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos, entre outros (CONBRASD, 2017).

No ponto de vista de Fleith (2007, p.71) "a associação de pais e mestres, que visa a melhoria constante do processo educativo e do bem-estar dos educandos, é essencialmente um órgão de integração comunitária". A parceria entre pais e professores nesse segmento da educação especial seja, talvez, um dos fatores mais importantes para a efetividade das ações voltadas para alunos com AH/SD.

Seguindo com a pesquisa, o NAAHS – AP destacou a falta de recursos para executar as atividades. Como bem pontua Pérez (2014, p. 631) os investimentos na educação são escassos "e, particularmente, na Educação Especial, são ainda agravados pela precária formação dos seus gestores e professores, pela

insuficiente remuneração dos seus professores e pela defasagem no acesso a informações mais atualizadas".

A falta de interface com as políticas públicas nos demais âmbitos sociais também prejudica o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD. A escassez de salas ou centros especializados para o AEE de estudantes com AH/SD faz com que a localização geográfica seja centralizada geralmente nas capitais (PÉREZ, 2014, p.634).

O NAAHS – PE também apresentou questionamentos pontuando quanto à necessidade de mais oportunidades de atendimento e capacitação para o AEE. Neste contexto Pérez (2011) destaca que:

Para que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva possa concretizar seus anseios de promover respostas às necessidades educacionais especiais, **garantindo, entre outras, o atendimento educacional especializado e a formação de professores** para esse atendimento e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar, **tem que haver uma normatização mais eficiente** e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, da educação infantil ao ensino superior PÉREZ, 2011, p. 122). [g.n]

Na visão de Pérez (2011, p.123) há, ainda, a necessidade de incluir um módulo de AH/SD nos cursos de formação de AEE, tendo em vista que as “carências, tanto na educação inicial quanto na formação continuada, são tão ou mais profundas que na área da deficiência”.

Destaca, também, que “as enormes diferenças regionais (sociais, culturais e econômicas), existentes num País como o nosso, são um fator que também dificulta o AEE para os alunos com AH/SD” (PÉREZ, 2014, p.631).

Enquanto alguns estados e municípios já estão implantando o AEE apenas para os alunos com deficiência, o que já representa um grande avanço, outros ainda tentam entender a importância de aceitar, respeitar, reconhecer (e atender) a diversidade. Isso tem reflexo direto nas escolas, reprodutoras e mantenedoras dos valores sociais de cada comunidade, e, logicamente, na priorização de suas práticas pedagógicas (PÉREZ, 2014, p.631).

Importante frisar que o NAAHS – RN não trouxe qualquer informação, além daqueles suscitados no questionário aberto. Já o NAAHS-RO apresentou escolas do município de Porto Velho (capital) que atendem alunos com AH/SD,

desenvolvendo nas salas de recursos as atividades de Enriquecimento e Oficina de Robótica.

Segundo Fleith (2007, p.57) “o “Modelo de Enriquecimento Escolar” foi proposto pelo educador norte-americano Joseph Renzulli com o objetivo de tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos”.

[...] a proposta explicitada no “Modelo de Enriquecimento Escolar” é bastante flexível, o que viabiliza a sua adaptação a qualquer realidade escolar e sua aplicação em qualquer série ou modalidade de ensino, independente do contexto social (FLEITH, 2007, p.57).

Em síntese, esse modelo busca valorizar a prática e as propostas pedagógicas existente na escola, englobando e expandindo os serviços educacionais com o intuito de desenvolver o potencial dos alunos; Oferecer um currículo diferenciado; Estimular atividades enriquecedoras e significativas, entre outros (FLEITH, 2007, p.57).

Já as oficinas de robótica educacional (RE) são utilizadas como um instrumento, que segundo Gomes (2015, p. 53) é estímulo à “execução de tarefas com aplicação científica e tecnológica relevantes, possibilitam o desenvolvimento de tarefas grupais, podendo o aluno assumir funções diferentes no decorrer das oficinas”.

A RE é uma área da educação que engloba construção de robôs, computação e junta sistemas compostos por partes mecânicas automáticas e controladas por processadores eletrônicos. Os sistemas mecânicos ainda podem ser motorizados, controlados manualmente ou automaticamente através de uma lógica de programação de computadores. O princípio da robótica é a construção de máquinas que parecem ter vida e tomam decisão de forma autônoma através de sensores que devem ser programados pelos alunos (GOMES, 2015, p.53).

Diante da análise apresentada ficou evidente que as mudanças apresentadas até aqui não podem ser ignoradas, não obstante, há que se relevar que não estão sendo suficientes, pois a prática de identificação e atendimento às necessidades educacionais dos alunos com indicativos de AH/SD não está em consonância com o que sugere a legislação vigente, está, na verdade, bem aquém do desejável.

Em relação à situação atual do NAAHS, é válido destacar Pérez (2014, 637) ao dispor que esses demandam de mais apoio técnico, financeiro e de fiscalização dos trabalhos desenvolvidos; De instrumentos concretos da política pública, sem se sujeitar apenas à vontade política dos governos estaduais e/ou de seus gestores.

5. REFLEXOS NEGATIVOS DA “INVISIBILIDADE” – HABILIDADES NEGLIGENCIADAS

Inicialmente buscou-se explanar sobre a origem e definição das altas habilidades/superdotação, as teorias mais atinentes acerca do tema, bem como descrever as características comuns entre aqueles que possuem os indicativos de AH/SD.

Em seguida foi analisada, teoricamente, a aplicação das legislações pertinentes, sua abrangência e efetividade, sobretudo o conhecimento do assunto e a importância dada pela escola.

Uma das questões de maior relevância é justamente sobre o que a escola tem feito para acolher e integrar estes educandos, haja vista necessitarem de atendimento especializado tanto quanto os alunos com alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Este é o papel de uma “escola inclusiva” que abraça as diferenças sem ser indiferente.

Como bem descreve Moreira (2008):

[...] Quando se fala em educação inclusiva, logo se pensa na abertura de oportunidades para alunos com algum tipo de deficiência, que sofrem com a falta de condições de acesso às escolas consideradas ‘normais’. Na contramão dessa linha de raciocínio, há o caso do superdotado, pouco lembrado pelos educadores. Embora essa criança não tenha dificuldade de ingresso em um estabelecimento de ensino, é ali que a exclusão se manifesta. Ela tenta acompanhar o ritmo ‘normal’ das aulas, mas, entediada, muitas vezes acaba prejudicando a turma. Resulta daí sua expulsão da escola, sob o argumento da falta de condições para ser adequadamente atendida (MOREIRA, Rev. Ciência Hoje, 2008).

Como já abordado anteriormente, a carência de informações (ou o desinteresse em buscá-las) ligada à insuficiência de capacitação de professores e gestores escolares dificultam o atendimento, que vai desde a ausência de identificação à falta de encaminhamento para o AEE.

Ademais, é importante esclarecer que em muitas escolas sequer houve a implantação das salas de recursos para realizarem os atendimentos especializados, e quando há, nem sempre é oferecido aos alunos com altas habilidades/superdotação, é oferecido apenas àqueles que apresentam alguma deficiência.

Ao longo da pesquisa muitos textos foram analisados. Diversas concepções sobre o tema foram construídas até aqui. Inúmeros artigos científicos, dissertações e

teses, que tratam do assunto, demonstraram a necessidade de expor a definição e as principais demandas acerca das altas habilidades/superdotação.

E quase que por unanimidade direcionavam para a mesma pergunta: Por que crianças e jovens com indicativos de AH/SD - ainda são tão “invisíveis”? Mesmo que haja um amparo legal, que a sociedade discuta sobre o assunto, o ambiente escolar que deveria aguçar e ampliar seus interesses e habilidades é o que mais potencializa esta “invisibilidade”.

[...] Apesar de termos leis e políticas que garantem a definição, observância e a oferta do atendimento educacional especializado para o aluno com indícios de AH/SD, as percepções dos professores são vagas em relação a esse sujeito (CRUZ, 2014, p. 122).

Pérez (2011) enfatiza que esta invisibilidade está “estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação” (PÉREZ, 2011, p.111). Neste sentido, evidencia que:

Certamente, a informação da sociedade como um todo e a formação dos docentes é um dos principais elementos que poderão apagar o nefasto prefixo dessa palavra. Nesse sentido, o desenvolvimento de campanhas de informação, como as que já ocorrem para as áreas da deficiência, permitiria que os mitos e as crenças populares relativas às PAH/SD fossem combatidos (PÉREZ, 2011, p.122).

Pérez (2011) segue na afirmativa de que esta invisibilidade está presente também nas estatísticas dos censos escolares; No precário atendimento quando se trata de políticas públicas, tendo como foco a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para as AH/SD; Nas ações oferecidas pelo MEC, dentre elas o NAAHS, que deveriam estar em efetivo funcionamento.

Destarte, em relação ao AEE, os professores responsáveis são peças-chaves para promover a identificação e o encaminhamento adequado desses educandos. Ocorre que, em muitos casos por falta de informação e preparo os próprios professores inviabilizam o atendimento por não reconhecerem os indicativos de AH/SD.

Para Pérez (2008) o fato de ter uma capacidade acima da média geral, de assimilar com rapidez o conteúdo permite que o aluno com AH/SD desvie sua

atenção e concentração da sala de aula, que se sinta entediado e desinteressado, buscando só o que o diverte e de um modo geral o professor apenas o enxerga como um aluno desmotivado.

Destaca Moreira (2008) que esse professor “não percebe que o interesse desse aluno está, na verdade, fora da escola. Não vê que o desinteresse provém justamente da incapacidade do mestre de propor algo que o estimule” (MOREIRA, Rev. Ciência Hoje, 2008). Por vezes, passam por alunos “nota dez” - que não precisam de ajuda, pois estudam sozinhos, ou por alunos “rebeldes” – que não se interessam pelas atividades escolares.

Desta forma, a invisibilidade na escola regular possui duas vertentes: A primeira é de o aluno com AH/SD não ser reconhecido justamente por que tira boas notas; Não cria problemas; Não demonstra indiferenças de aprendizagem; Não apresenta problemas emocionais ou não demanda atenção de adultos (GUENTHER, 2006, p.74).

A segunda é de que – mesmo sendo um aluno talentoso, ao manifestar algum comportamento indesejável para a escola; Problemas de convivência e desinteresse receberá atenção, mas não necessariamente pelo seu potencial, e sim por ser visto como um aluno-problema.

Neste contexto destaca Andrés (2010):

[...] de uma maneira geral as crianças portadoras de altas habilidades não são excluídas do acesso à escola, com muita freqüência vêem-se excluídas na escola. Experimentam com sofrimento e impotência a constatação cotidiana de que os modelos organizacionais-pedagógicos adotados na vida escolar não são capazes de comportar na prática a convivência positiva com suas diferenças individuais e suas necessidades educativas especiais, tornando-os no mínimo desinteressados e tediosos em classe (ANDRÉS, 2010, p.25).

Consequentemente as habilidades são negligenciadas por equívocos e preconceitos que distanciam estes educandos de suas verdadeiras realidades, outro fator recorrente que corrobora com a “invisibilidade”, principalmente no ambiente escolar.

As indiferenças que hostilizam e ferem esses indivíduos devem ser abolidas da escola, ambiente de maior influência na formação social, pessoal e cultural, pois dissipam talentos e habilidades que poderiam contribuir positivamente para a sociedade como um todo.

Guenther (2006, p.40) evidencia que “a criança dotada não tem que ser recebida pela escola, porque ela sempre esteve ali, porém está invisível”. O aluno com AH/SD precisa ser notado; Seu potencial deve ser explorado de forma positiva; Suas habilidades precisam ser trabalhadas e suas necessidades atendidas. “Por que razão os alunos têm que absorver o mesmo conteúdo, da mesma forma, ao mesmo tempo e nas mesmas disciplinas?” (GUENTHER, 2006, p.41).

A escola necessita ser ampliada para valorizar e acolher a diversidade, apresentar novos modelos pedagógicos, visto que o sistema educacional padronizado nem sempre contribui para o desenvolvimento dos alunos com indicativos de AH/SD. E quanto aos professores, Cruz (2014, p.117) destaca uma incerteza por parte desses ao classificar os educandos com AH/SD, “parece-nos que a marca do atendimento ao aluno precede (e muito) o entendimento de quem é esse aluno”.

O problema não reside no desenvolvimento das atividades pelos alunos e alunas, mas sim no “rótulo” desse atendimento como o “educacional especializado”. Atendimento Educacional Especializado pressupõe professor e intencionalidade pedagógica. Pressupõe também suprimento de necessidades. E qual é a necessidade do aluno com indícios de AH/SD? Depende de suas expectativas, sua potencialidade, sua produção. E, é inegável, grosso modo, que só podemos suprir se soubermos o que falta (CRUZ, 2014, p. 117).

Desta forma, a definição apresentada pelo Ministério da Educação nos remete ao desenvolvimento pleno e adequado desses educandos, constituído sob a ótica de inclusão escolar, com o suporte e infraestrutura para viabilizar o atendimento especializado que vai desde a implantação de salas multidisciplinares, equipamentos e capacitação de profissionais da educação até o atendimento oferecido pelo Naahs (CRUZ, 2014).

Entretanto, os objetivos que articulam o projeto político pedagógico da escola não tem se destacado na prática. A realidade vivenciada por alunos e professores nas salas de aula, em regra, não é aquela apresentada pelo MEC, por vezes, desdobram-se em apenas teorias e dificuldades que se sobressaem às necessidades.

Fleith (2007) chama a atenção para o que ocorre nas salas de aula:

O desperdício que se observa em sala de aula, com relação ao desenvolvimento do potencial criativo, é elevado e se reflete no produto final

do ensino em nosso país, como por exemplo: alunos mal preparados, com uma visão reprodutivista do conhecimento e sem auto-estima para inovar e/ou propor soluções originais para os velhos problemas (FLEITH, 2007, p.24-25).

Contudo, é válido citar a exceção e destacar, que apesar de tantas dificuldades e indiferenças que cercam às altas habilidades/superdotação, ainda há professores que enfrentam os obstáculos e contratemplos diários e desenvolvem trabalhos significativos com crianças e jovens com indicativos de AH/SD, como uma “empreitada individual”. Vão em busca de “parcerias”, pois nem sempre recebem apoio da Secretaria de Educação e do próprio Estado (CRUZ, 2014).

Diante disso, é inevitável questionar: O que o Estado tem feito pelos seus talentos? “Diferentemente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada, quando se trata da prática educacional” (CUPERTINO 1998; 2008, p.10).

Órgãos encarregados do estabelecimento das diretrizes de Educação e Saúde têm como hábito incluí-la, quando deliberam sobre Educação Especial. Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo-se ao indivíduo condições educacionais adequadas ao seu potencial. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros. Num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis (CUPERTINO 1998; 2008,p.10)

Neste mesmo sentido, afirma Virgolim (2007, p.19) que ao contrário da realidade apresentada em “alguns países mais desenvolvidos, muitos dos talentos brasileiros passam despercebido durante seus anos escolares. Nem sempre são incentivados a desenvolver suas habilidades específicas, o que ocorre por razões diversas”.

Virgolim (2007, p.66) segue afirmando ser necessário que o país “abra suas portas às modernas evidências de pesquisa sobre o indivíduo com indicativos de altas habilidades, e que considere seu potencial como promotor do desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional da nossa nação”.

Não podemos desperdiçar nossas inteligências; há por toda parte um rico manancial de jovens esperando por melhores oportunidades e desafios às suas capacidades. O Brasil iniciou várias mudanças, em nível do governo e de sociedade, voltadas para uma ampla abertura na política educacional para a área de superdotação. Na área acadêmica, pesquisas têm demonstrado a necessidade de se dar mais atenção a uma área que ainda

se mostra tabu em nossa cultura. Vencer medos e preconceitos é o desafio que nos espera (VIRGOLIM, 2007, p.66).

Neste contexto, Landau (2002) também destaca a importância de se tomar medidas necessárias de atendimento aos superdotados, pois em países desenvolvidos o potencial de inteligência desses indivíduos é visto como uma riqueza nacional. “No Brasil, infelizmente, descobrimos tarde as capacidades dessas crianças. A inteligência, se não for estimulada desde cedo, e sempre, pode definharse. Não podemos desperdiça-la.” (LANDAU, 2002, p.21).

Segue afirmando que:

Na corrida ao desenvolvimento, o atleta é o cientista trabalhando nos laboratórios. Um país deve criar condições de trabalho e preparar o potencial de seus cientistas e pesquisadores. Porém há uma ideia errada, no Brasil, de que o pesquisador surge na faculdade, quando tem mais de 20 de idade. Para que o indivíduo seja um pesquisador, ele deve ter traços de personalidade como perseverança, disciplina, disposição [...] E a criança superdotada pode ter essas características que devem ser incentivadas o quanto antes [...] Disso depende o futuro da nação (LANDAU, 2002, p.p. 21-22)

Para Guenther (2006) “desenvolver talento é um empreendimento econômico com finalidades lucrativas [...] No mundo ocidental essa direção indica a maior razão da educação especial para os mais dotados” (GUENTHER, 2006, p.28).

Em síntese, como bem pontua Cruz (2014) é necessário insistir, observar e, de fato, modificar o cenário dos sujeitos com indícios de AH/SD “em processo de constituição” histórico, social e cultural, caso contrário, a resposta para a pergunta: “serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?” será sempre positiva!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo exposto, chegou-se à conclusão que, embora tenham ocorrido mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, voltadas para a educação especial, como bem prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, pautada nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade, os problemas quanto à inclusão escolar e o desenvolvimento do papel da escola inclusiva, segue a passos lentos.

De acordo com os apontamentos de Pérez (2014), ao longo da pesquisa, constatou-se que as políticas públicas, os planos educacionais implantados pelo Ministério da educação que visam mitigar a exclusão escolar e incentivar o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como aqueles com indicativos de altas habilidades/superdotação no segmento da educação especial, não têm se demonstrado tão eficientes.

Ainda há inúmeros fatores que negligenciam a implantação e disseminação destes projetos, dentre eles: A insuficiente capacitação de professores e demais profissionais da educação para promover a adequada identificação e encaminhamento desses alunos; A ausência de recursos, contribuindo com o mau funcionamento de alguns Naahs; E quanto ao projeto de implantação das salas multifuncionais para desenvolver o AEE, não está sendo efetivado de forma igualitária.

Guenther (2006), assim como Delou (2012) ajudaram a verificar que há tempos este assunto vem sendo discutido e estudado, sempre direcionando para a mesma problemática, ou seja, a de serem as crianças e os jovens com indicativos de AH/SD “invisíveis”, principalmente no ambiente escolar, apesar de todo o amparo legal vigente.

Contudo, esta “invisibilidade” recorrente é fruto da ausência de formação e capacitação acadêmica dos profissionais da educação que têm ou terão contato direto com esses educandos, e isto é um dos aspectos prejudiciais à concretização do atendimento especializado que desencadeia prejuízos sociais, psicológicos, emocionais e jurídicos, gerados pela não inclusão e pela ausência de atendimento

adequado desses alunos que necessitam de um aprendizado de acordo com suas habilidades e interesses.

Desta forma, fica evidenciada a inaplicabilidade da LDBEN para este grupo específico. O Estado, por vezes se mostra omisso, deixa de fazer valer o direito à educação de qualidade para todos. Um princípio fundamental previsto na Constituição Federal. Exime-se de suas responsabilidades, não colaborando, de maneira efetiva, para o desenvolvimento da “escola inclusiva” que tem o papel de abraçar as diferenças sem ser indiferente, que deve estar preparada para disseminar e contribuir no esclarecimento sobre as altas habilidades/superdotação e desmistificar os mitos e preconceitos.

É de suma importância que as escolas brasileiras se adequem às alterações apresentadas pela Lei 13.234/15 e coloquem na prática suas determinações, promovendo a identificação e o cadastramento dos alunos com indicativos de AH/SD que necessitam de atendimento, apoio e direcionamento adequado.

Com base no entendimento de Virgolim (2007) concluiu-se que o país precisa investir em seus talentos, torná-los visíveis. É preciso garantir concretamente a educação inclusiva para alunos com AH/SD, fazer valer os ditames constitucionais voltados para a educação. Investir no pleno desenvolvimento desses educandos, aproveitando de forma produtiva/criativa suas habilidades e potencialidades no contexto escolar. Isto é investir no próprio desenvolvimento do bem comum, é impulsionar o avanço tecnológico, educacional e social.

Por fim, o que se espera é que a legislação que traz em seu texto legal o amparo, a proteção, a integração igualitária, que traça metas para a implantação dessa educação inclusiva, seja eficaz e concreta. Que a sociedade, as escolas, o Estado se empenhem na busca pela transformação e ofereça a todos os educandos, incluindo aqueles com indicativos de AH/SD a atenção e o cuidado que merecem.

É imprescindível contribuir para que as crianças e os jovens com indicativos de altas habilidades/superdotação tenham a oportunidade de despertar e aprimorar as habilidades existentes que pulsam dentro de cada um. Porque eles olham o mundo a sua volta com imaginação, criatividade e encantamento. De forma profunda e perspicaz.

“Construímos muros demais e pontes de menos.”

(Isaac Newton – Rev. Galileu)

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva.** Movimento - Revista de Educação. n. 07 (2003) Educação: Especial e Inclusiva. Revista da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php>. Acesso em 24 de mar de 2017.

ALENCAR, Lucas. **13 frases inspiradoras de grandes cientistas.** Postado em: 09/06/2016 - 19H06/ atualizado 20h0606. Revista Galileu. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016>. Acesso em 14 de maio de 2017.

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em 24 de mar de 2017.

AMADO, Casimiro Manuel Martins. **História da pedagogia e da educação.** Guião para acompanhamento das aulas. UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2007. Disponível em: <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guiao%20-%20tudo.pdf>. Acesso em 24 de out de 2016.

ANDRÉS, Aparecida. **EDUCAÇÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS/ALTAS HABILIDADES LEGISLAÇÃO E NORMAS NACIONAIS LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL.** Consultoria Legislativa – Estudo, 2010. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf. Acesso em 12 de dez de 2017.

BRASIL, MEC. **Censo Escolar da Educação Básica – 2016.** Notas Estatísticas Brasília-DF | Fevereiro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 8 de abr de 2017.

BRASIL, MEC. **Centros de Formação e Recursos – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades – NAAHS.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 8 de abr de 2017.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br>. Acesso em 9 de abr de 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 11 de out de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 6 de abr de 2017.

BRASIL. Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO/ DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 de dez de 2017.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm. Acesso em 11 de out de 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em set de 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em set de 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em set de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 11 de out de 2017.

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais/ Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial – 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 29 de mar de 2017.

BRASIL. MEC. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em set de 2016.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador. Brasília – DF, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc. Acesso em 11 de out de 2017.

BRASIL. MEC/SECADI. GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 11 de out de 2017.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 6 de abr de 2017.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17237-secadi-documento-subsidiario-2015>. Acesso em 12 de dez de 2017.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 9 de abr de 2017.

BRASIL. **Poesia - Saber viver - Cora Carolina**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27946>. Acesso em 15 de março de 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº- 13, de 24 de Abril de 2007**. MEC - 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em 11 de dez de 2017.

BRASIL. **Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em 11 de dez de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência /**

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. - Brasília : MEC/SEESP. 1995.

BRASIL. Todos pela Educação. Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Agosto de 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>. Acesso em 19 de jul de 2017

CANAL SAÚDE / FIOCRUZ. Altas Habilidades. Entrevista concedida ao programa Ligado em Saúde, exibida em:13-06-2012. Duração 26min e 15 seg. Disponível em: <http://www.canal.fiocruz.br/video/index.php?v=altas-habilidades>. Acesso em 8 de abr de 2017.

CARDOSO, Adriana Oliveira Guimarães; BECKER, Maria Alice d'Avila. Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/ superdotação. Revista Brasileira de Educação Especial. Rev. bras. educ. espec. vol.20 nº.4 Marília Oct./Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400011. Acesso em 13 de maio de 2017.

CIBEC/MEC. Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. Revista Inclusão v. 6, n. 1 (jan/jun) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

CONBRASD. Conselho Brasileiro para Superdotação. Disponível em: www.conbrasd.org. Acesso em 16 de out de 2017.

CRUZ, Carly. Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?/ Carly Cruz 167 f., 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: http://www.altashabilidades.com.br/upload/08112016175855_tese_7848_tesecarly2014.PDF. Acesso em 30 de abr de 2017.

CUPERTINO; ARANTES. Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino; Denise Rocha Belfort Arantes. - 2. ed. rev. atual. ampl. - São Paulo : SE, 2012.

DELOU, Cristina M. C.. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 14 de maio de 2017.

FERRARI, Márcio. Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas. Postado em 01 de Outubro de 2008. Nova Escola. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>. Acesso em 13 de out de 2017.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza. **Conceitos e Práticas na Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.- Dez. 200, v.13, n.3, p.479-480. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a12v13n3>. Acesso em 11 de out de 2017.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática** / Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. — Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-QI; MORAN, Seana e colaboradores. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Versão impressa, 2010. Artmed Ed. S.A – Porto alegre/RS.

GARUTTI, Selson. **A teoria das inteligências múltiplas como conceito de educação ambiental**. Revista Intersaberes | vol. 7 n.14, p. 291 - 308 |ago. – dez. 2012 |ISSN 1809-7286. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/issue/view/54>. Acesso em 11 de out de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, Maurício Ribeiro. **Uma Proposta Metodológica para Oficinas de Robótica Educacional Baseada em Grupos Operativos e nas Rubricas Afetivo-Cognitivas Piagetianas dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Maurício Ribeiro Gomes. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/dissertacoes/d_2015/d_2015_mauricio_ribeiro_gomes.pdf. Acesso em 14 de dez de 2017.

GODÓI, Ana Maria de. Educação infantil: **saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração profa Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD.[et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em 30 de out de 2016.

GUENTHER, Zenita C. Capacidade e Talento – Um programa para a Escola. Zenita C. Guenther. – São Paulo: EPU, 2006.

LANDAU, Erika. A coragem de ser Superdotado/Erika Landau; tradução: Sandra Miessa; São Paulo; Arte & Ciência, 2002. ISBN 85-7473-084-X.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em 24 de out de 2016.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. Publicado originalmente na Revista Mosaico (<http://cpdoc.fgv.br/mosaico>) Editorial: Edição nº 3, ano II. PPHPBC-FGV Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=printpdf/artigo/lbd-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%ADria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 3 de nov de 2016.

MOREIRA, Laura Ceretta; YANO Célio. Entrevista: Suzana Pérez Barrera Pérez - Inclusão para superdotados. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, Universidade Federal do Paraná e Especial para Ciência Hoje/PR. Revista Ciência Hoje / Edição 245. 01 Fevereiro 2008. Disponível em: <http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/244>. Acesso em 4 de maio de 2017.

PEREIRA, Maria José Elaine Costa S. A construção do conhecimento geográfico e a inclusão: estudo de caso sobre o uso da cartografia tátil na escola sen. Argemiro de Figueiredo. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos, julho de 2016. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br>. Acesso em 9 de abr de 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta / Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. – Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>. Acesso em 11 de dez de 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso.** Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em 13 de maio de 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Estado do Conhecimento na Área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: Uma Análise das Últimas Décadas.** Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em 14 de dez de 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso.** Revista Educação Especial | v. 27 | n. 50 | p. 627-640 | set./dez. 2014 Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em 14 de dez de 2017.

PESTALOZZI. **Movimento pestalozziano celebra 90 anos com trajetória marcada por conquistas e avanços.** Federação Nacional das Associações Pestalozzi (Fenapestalozzi). Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano> Acesso em 19 de jul de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **A educação dos superdotados: história e exclusão.** Artigo. Revista Educação, v.6, n. 2. UNG – 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923/903>. Acesso em 24 de out de 2016.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade.** UNESP. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf. Acesso em 24 de out de 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**/Edilene Aparecida Ropoli... [et.al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SIMONETTI, Dóra Cortat. **Altas Habilidades: Revendo Concepções e Conceitos**. ABAHSD - Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados. Disponível em:
http://www.altashabilidades.com.br/upload/publicacoes_REVENDO_103258.doc. Acesso em 13 de out de 2017.

SOUZA, Matric Rios de Azevedo. **Educação Especial no Contexto das Altas Habilidades: O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação BAHIA**. Artigo. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/pdf>. Acesso em 25 de out de 2016.

UFF. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Escola de Inclusão**. Niterói, RJ: UFF, 2016. Disponível em: <http://www.escoladeinclusao.uff.br>. Acesso em 8 de abr de 2017.

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC Rio de Janeiro – Centro de informação das Nações Unidas Rio de Janeiro. UNIC/Rio/005 - Agosto 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em 11 de out de 2017.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 11 de out de 2017

VINENTE, Samuel; DUARTE Márcia. **O plano nacional de educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: Possibilidade ou utopia**. REVISTA OLH@RES, Guarulhos, v. 3, nº. 2. p. 133 – 151. Nov. 2015. ISSN: 2317-7853. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/issue/view/6>. Acesso em 20 de abr de 2017.

VIRGOLIM, Angela M. R. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação**. IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD -I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. IV SEMINÁRIO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR. 13 a 15 de setembro de 2010 - Centro de Convenções de Curitiba - Curitiba – Paraná. Disponível em: <http://conbrasd.org>. Acesso em 26 de out de 2016.