



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

ALINE RINCO DUTRA SALGADO

**POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO: PROPOSTA PARA JUIZ DE FORA - MG**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Cristina Maria Carvalho Delou



NITERÓI

2017

ALINE RINCO DUTRA SALGADO

POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: PROPOSTA PARA JUIZ DE FORA - MG

Trabalho desenvolvido no Programa de Extensão Escola de Inclusão e no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Apoio Financeiro: CAPES, CNPq, FAPERJ, UFF-FOPESQ

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou

Ficha Catalográfica

S164 Salgado, Aline Rinco Dutra

Política pública municipal de educação para alunos com altas habilidades ou superdotação: proposta para Juiz de Fora – MG. / Aline Rinco Dutra Salgado – Niterói: [s. n.], 2017. 142f.

Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2017.

1. Educação especial. 2. Superdotado. 3. Política pública. 4. Formação de professor. 5. Processo de ensino-aprendizagem. 6. Juiz de Fora (MG). I. Título.

CDD.: 371.98151

ALINE RINCO DUTRA SALGADO

POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: PROPOSTA PARA JUIZ DE FORA – MG

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

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou – CMPDI/UFF (Presidente da Banca e Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Edicléa Mascarenhas Fernandes – CMPDI/UFF

Prof. Dr. Manuel Gustavo Leitão Ribeiro – CMPDI/UFF

Prof^a. Dr^a. Monica Pereira dos Santos – UFRJ

Prof^a. Dr^a. Neuza Rejane Wille Lima (Suplente e Revisora) – CMPDI/UFF

Dedico este trabalho aos docentes, na esperança de que contribuam ativamente para que os alunos com altas habilidades ou superdotação saiam da invisibilidade nos espaços escolares.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por guiar e iluminar meus caminhos e propiciar oportunidades de vivências singulares.

À minha família, especialmente ao meu esposo e incondicional companheiro Douglas, aos meus filhos, Douglas Eduardo e Júlia, e à minha mãe Inês, por todo apoio e incentivo para que eu conseguisse realizar meus estudos e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

À Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou, minha orientadora, especialmente por seu apoio, dedicação, incentivo e contribuição ímpar, ao proporcionar conhecimentos e experiências que contribuíram, sobremaneira, para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

Aos docentes do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), por dividir com os alunos seus conhecimentos ao ministrarem as disciplinas com todo empenho.

Aos colegas do CMPDI, pelos bons momentos de convivência e amizade, especialmente à Aline Ribeiro, Cecília Vanessa e Paula Pessoa.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, pela concessão para participação no CMPDI e por compreender a importância desta pesquisa para a Rede Municipal de Ensino.

Aos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE Centro), pelo companheirismo, incentivo e parceria constante.

Aos amigos Dr. Antônio Aguiar e Weverton Vilas Boas, por todo apoio e incentivo.

Às amigas Ana Paula Xavier, Karine Valente, Luciana Horta e Renata Rainho, pelo suporte, incentivo e torcida pelo meu sucesso profissional.

Às profissionais Mônica Schmidt e Tânia Franklin pelo apoio para iniciar e concluir os estudos.

Aos docentes das escolas municipais e profissionais dos CAEEs, por compartilharem suas experiências.

Por fim, a todos que de, alguma forma, contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações.....	X
Lista de Quadros.....	XII
Lista de Tabelas.....	XIII
Lista de abreviaturas, siglas e símbolos.....	XIV
Resumo.....	XVII
Abstract.....	XVIII
1. Introdução.....	1
1.1. Apresentação.....	1
1.2. Trajetória da Política Educacional Brasileira de Inclusão para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação	3
1.3. Altas Habilidades ou Superdotação: entre teorias e pesquisadores	21
1.3.1. Inteligência e Altas Habilidades ou Superdotação: teorias contemporâneas.....	26
1.3.1.1. A Teoria dos Três Anéis: Joseph S. Renzulli.....	29
1.3.1.2. Da Teoria Triárquica ou Triádica da Inteligência à Teoria da Inteligência Bem-Sucedida ou Plena: Robert J. Sternberg.....	37
1.3.1.3. A Teoria das Inteligências Múltiplas: Howard Gardner.....	45
1.4. Contextos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG.....	50
1.4.1. O Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Centro: considerações.....	56
1.4.2. A Formação Continuada de professores da Rede Municipal de Ensino: reflexões e perspectivas.....	59
2. Objetivos.....	64
2.1. Objetivo Geral.....	64
2.2. Objetivos Específicos.....	64
3. Material e Métodos.....	65

3.1. Caracterização da Pesquisa.....	65
3.2. Sujeitos.....	66
3.3. Local da Pesquisa.....	66
3.4. Procedimentos.....	67
3.5. Instrumentos.....	68
3.5.1. Pesquisa Documental.....	68
3.5.2. Pré-teste e Pós-teste.....	69
3.5.3. Questionário com Completamento de Frases.....	70
3.5.4. Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula.....	71
4. Resultados e Discussão	74
4.1. Pesquisa Documental.....	74
4.2. Formação continuada de professores: o Curso “Altas Habilidades na Escola”	79
4.2.1. Questionários Pré-teste e Pós-teste	79
4.2.2. Questionário com Completamento de Frases	96
4.2.3. Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula	100
5. Considerações Finais.....	102
5.1. Conclusões.....	102
5.2. Perspectivas.....	103
6. Referências Bibliográficas.....	105
7. Apêndices	122
7.1. Autorização Institucional para coleta de dados.....	122
7.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	123
7.3. Curso de Extensão: Altas Habilidades na Escola.....	124
7.4. Questionários de Pesquisa: Pré-teste e Pós-teste.....	126
7.5. Questionários com Completamento de frases.....	129

7.6. Produto: Proposta de Projeto de Lei fundamentado para a implantação da Política Pública Municipal de Educação para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG.....	130
8. Anexo.....	139
8.1. Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula.....	139

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Formação de professores na Educação Básica.....	20
Figura 2	Matrícula de alunos com altas habilidades ou superdotação na Educação Básica.....	20
Figura 3	Representação gráfica da definição de superdotação.....	31
Figura 4	Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM).....	33
Figura 5	Modelo Triádico de Enriquecimento.....	33
Figura 6	Representação gráfica da Teoria Triárquica da Inteligência e suas inter-relações.....	39
Figura 7	Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG.....	55
Figura 8	Percentual de cursos em Educação Especial promovidos pela SE/JF.....	74
Figura 9	Distribuição da faixa etária dos sujeitos.....	79
Figura 10	Distribuição da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.....	80
Figura 11	Distribuição do tempo de formação dos sujeitos da pesquisa.....	81
Figura 12	Distribuição da forma de atuação dos sujeitos na RME/JF.....	81
Figura 13	Distribuição da atuação específica dos sujeitos da pesquisa na Educação Especial.....	82
Figura 14	Conhecimentos dos sujeitos da pesquisa quanto às AH ou SD – pré-teste e pós-teste.....	83
Figura 15	Conhecimento dos sujeitos da pesquisa quanto às características dos alunos com AH ou SD – pré-teste e pós-teste.....	85
Figura 16	Conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre alunos com AH ou SD em sala de aula – pré-teste e pós-teste.....	86
Figura 17	Preparação dos sujeitos da pesquisa para atuar junto aos alunos com AH ou SD com qualidade – pré-teste e pós-teste	88
Figura 18	Os profissionais consideram o AEE relevante para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD – pré-teste e pós-teste.....	89

Figura 19	Oferta de cursos de formação continuada é relevante para atender ao aluno com AH ou SD com qualidade – pré-teste e pós-teste.....	93
Figura 20	Profissional responsável pela identificação de alunos com AH ou SD – pré-teste e pós-teste.....	94
Figura 21	Atendimentos a que os alunos com AH ou SD têm direito – pré-teste e pós-teste.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Operação Houndstooth.....	36
Quadro 2	Características dos alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.....	85
Quadro 3	O que os sujeitos da pesquisa consideram essencial para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.....	87
Quadro 4	Preparação dos sujeitos para atuar junto aos alunos com AH ou SD com qualidade – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.	88
Quadro 5	Os profissionais consideram o AEE relevante para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.....	91
Quadro 6	Informações necessárias para iniciar um AEE para alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste.....	91
Quadro 7	Informações necessárias para iniciar um AEE para alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pós-teste.....	92
Quadro 8	Alunos identificados com AH ou SD na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Eixos da Formação Continuada propostos pela SE/JF.....	62
Tabela 2	Matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em MG	76
Tabela 3	Divisão dos alunos público-alvo da Educação Especial em MG...	77

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AH ou SD	Altas Habilidades ou Superdotação
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDET	Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFP	Centro de Formação do Professor
CL	Capacidade de Liderança
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONBRASD	Conselho Brasileiro de Superdotação
CONEB	Conselho Nacional de Entidades de Base da União Nacional dos Estudantes
CP	Capacidade Psicomotora
DEE/MG	Diretoria de Educação Especial do Estado de Minas Gerais
DIAE	Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
DRE	Delegacia Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEB	Gerência de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IG	Inteligência Geral
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEACE	Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PC	Pensamento Criador
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PEACE	Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QI	Quociente Intelectual
REE/MG	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
RME	Rede Municipal de Ensino
RME/JF	Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora
SAEDI	Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade
SE	Secretaria de Educação
SE/JF	Secretaria de Educação de Juiz de Fora

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Modelo de Enriquecimento Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

O presente estudo enfatizou a importância do professor em sua prática e processo contínuo de formação, especialmente no que se refere à identificação e atuação junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Teve por objetivo elaborar um Projeto de Lei fundamentado para a implantação da Política Pública Municipal de Educação para alunos com altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, com vistas a criar caminhos para o Atendimento Educacional Especializado, o enriquecimento escolar, a suplementação de ensino e a aceleração de estudos para alunos com altas habilidades ou superdotação, bem como instituir a formação continuada para os profissionais nessa área. Tal percurso configurou-se por meio da metodologia qualitativa e quantitativa, exploratória, viabilizada por meio de estudos bibliográficos, tendo como ponto de partida as concepções estabelecidas pelo Ministério da Educação e por estudiosos da Educação Especial em uma perspectiva científica. Como instrumento de coleta dos dados, utilizou-se um questionário eletrônico com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, criado por intermédio de um aplicativo do *Google Drive*®, enviado por *e-mail* a todos os participantes do curso de formação continuada: “Altas Habilidades na Escola”. Também, foram realizadas análises documentais no que tange aos cursos de formação continuada em Educação Especial, promovidos pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, MG, bem como pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tal estratégia buscou verificar as concepções entre a formação continuada e a atuação dos professores. Os sujeitos desta pesquisa foram profissionais que atuavam nas salas de aula regulares, nos Centros de Atendimento Educacionais Especializados e nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora, MG. Os dados apontaram que é imprescindível instituir Políticas Públicas para o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG. Também destacaram que o professor é peça-chave em sua prática e processo contínuo de formação, atuando como mediador e responsável por colocar tais políticas em ação. Espera-se que esta pesquisa seja o ponto de partida para promover o desenvolvimento de ações que garantam o cumprimento da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), alterada pela Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.

Produto: Proposta de Projeto de Lei fundamentado para a implantação da Política Pública Municipal de Educação para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Municipal de Ensino do Município de Juiz de Fora, MG.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Educação Especial. Formação Docente. Projeto de Lei.

ABSTRACT

The present study emphasized the importance of the teacher in his / her practice and continuous process of formation, especially regarding the identification and performance of students with high skills or giftedness. Had the objective of elaborating a Grounded Bill for the implementation of the Policy Municipal Public Education for students with high skills or gifted in the Municipal Education Network of Juiz de Fora, Minas Gerais, aiming to create paths for Specialized Educational Attendance, school enrichment, teaching supplementation and acceleration of studies for students With high skills or giftedness, as well as instituting continuing training for professionals in this area. This course was set up through qualitative and quantitative, exploratory methodology, made possible through bibliographical studies, starting from the conceptions established by the Ministry of Education and Special Education scholars from a scientific perspective. The data collection instrument used an electronic questionnaire with open, closed and multiple choice questions, created through a Google Drive® application, sent by e-mail to all participants of the continuing education course: "High Abilities in School ". Also, documentary analyzes were carried out regarding the continuing education courses in Special Education, promoted by the Education Department of the city of Juiz de Fora, MG, as well as by the Minas Gerais State Secretariat of Education. This strategy sought to verify the conceptions between the continuous formation and the action of the teachers. The subjects of this research were professionals who worked in the regular classrooms, the Specialized Educational Assistance Centers and the Multifunctional Resource Rooms of the Municipal Public Network of Juiz de Fora, Minas Gerais. The data pointed out that it is imperative to institute Public Policies for the care of students with high skills or giftedness in the Municipal Education Network of Juiz de Fora, MG. They also emphasized that the teacher is a key player in their practice and continuous training process, acting as mediator and responsible for putting such policies into action. It is hoped that this research will be the starting point to promote the development of actions to ensure compliance with Law nº. 9,394 of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education (LDB, 1996), as amended By Law 13,234 of December 29, 2015.

Product: Draft Law for the implementation of the Municipal Public Education Policy for Students with High Abilities or Education in the Municipal Education Network of the Municipality of Juiz de Fora, MG.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Special education. Teacher Training. Bill of Rights.

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica e profissional exprime os motivos pelos quais defini minha área de atuação como docente. Meu interesse em discutir as questões relativas à inclusão parte de minha prática profissional, uma vez que atuo na área educacional há 19 anos.

No ano de 2001, fui aprovada no Concurso Público e efetivada como professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG. Desde que comecei a atuar como docente, senti necessidade de buscar um aprofundamento educacional e uma formação acadêmica mais ampla, que fortalecessem minha prática e, assim, pudessem me oferecer um retorno para a promoção de um ensino com mais igualdade. Então, em 2002, decidi fazer o curso de graduação Normal Superior, com o objetivo de me preparar melhor para as atividades de sala de aula. Nesses anos de experiência profissional, havia algo que me intrigava diariamente. Apesar dos estudos realizados, na escola em que atuava, havia poucas discussões no tocante às práticas educativas inclusivas que favorecessem a inclusão dos alunos com deficiência. Para fomentar as discussões, ao concluir a graduação, iniciei o Curso de Especialização em Psicopedagogia. Ao mesmo tempo, busquei me especializar ainda mais, participando de vários cursos de extensão.

No período de 2006 a 2012, fui eleita pela comunidade escolar – professores, funcionários e responsáveis pelos alunos – após ter concorrido ao processo eleitoral de diretores e vice-diretores, para assumir o cargo de diretora na mesma escola municipal em que iniciei a prática docente, Escola Municipal Professor João Panisset. Nesse período, busquei priorizar as solicitações da comunidade escolar no que dizia respeito à definição e ao acompanhamento de estratégias de ações pedagógicas, propondo, também, a organização e ampliação de todo o espaço físico da escola. A busca era, fundamentalmente, criar para a instituição o caráter de uma escola inclusiva e acessível a todos.

Nos anos de 2013 e 2014, fui convidada para atuar como Chefe do Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação. Esse departamento era responsável por orientar e acompanhar os trabalhos

pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG. Várias supervisões estavam vinculadas ao mesmo departamento, entre elas, a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade.

Ainda nesse período, fui convidada para atuar como Coordenadora Municipal do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Tinha como principais atribuições a implantação e o monitoramento das ações do Programa junto à Secretaria de Educação (SE), dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores, bem como a promoção da articulação com os gestores escolares a fim de fortalecer a formação continuada desses professores.

Ao finalizar o primeiro semestre do ano de 2014, surgiu a oportunidade de atuar como diretora do Centro de Atendimento Educacional Especializado/Centro (CAEE Centro), vinculado à Secretaria de Educação de Juiz de Fora, MG. Então, solicitei afastamento das atividades como chefe de departamento, tendo em vista essa oportunidade tão almejada.

A partir da experiência como diretora do Centro de Atendimento Educacional Especializado/Centro e na busca por dar e ouvir as vozes que reverberam nas escolas e, em particular, os alunos e os professores, as ações desse Centro de Atendimento foram direcionadas na tentativa de abrir um espaço de interlocução entre ambos no que diz respeito aos pressupostos de Educação para Todos, de aprendizagem e desenvolvimento, cultura e linguagem previamente postulados. Muitos alunos foram encaminhados, diariamente, ao Centro de Atendimento Educacional Especializado/Centro com queixas diversas, além, é claro, daqueles com diagnóstico médico de transtorno global do desenvolvimento, deficiência, síndromes, entre outros. As queixas foram, em sua maioria, falta de concentração, agitação excessiva, incapacidade quanto ao saber ler e escrever, atraso no desenvolvimento/aquisição de linguagem e realização de trocas na fala e na escrita. Entre essas crianças, nenhuma foi encaminhada com características de altas habilidades ou superdotação, mostrando que o município precisava ampliar as ações voltadas para esse público-alvo tanto no que diz respeito ao atendimento quanto à formação continuada de professores.

Diante do exposto, por não ocorrer demandas de Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG, ressalta-se a relevância desta pesquisa é no sentido de contribuir para a formação continuada dos professores, a identificação desses alunos, bem como a proposição de ações pedagógicas suplementares de ensino.

Busca-se, também, uma oportunidade de realizar estudos que possam subsidiar a elaboração de um Projeto de Lei fundamentado para a implantação da Política Pública Municipal de Educação para alunos com altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG, e, assim, buscar caminhos para consolidar a legislação no município.

Ressalta-se que serão utilizados neste estudo, para fins de terminologia, tanto os termos “Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)”, com barra de separação (/), quanto “Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD)”, sem barra (/) acrescido da conjunção alternativa “ou” (DELOU, 2014, p. 412), em virtude da alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) pela Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que deu nova versão à terminologia oficial.

1.2. TRAJETÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Há décadas, constatamos que a educação brasileira passa por um grande desafio, ao determinar, em documentos legais, o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente os que são público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB), instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, regulamentada pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, definindo, no Artigo 4º, como público-alvo da Educação Especial:

[...] III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Cumprir destacar que as altas habilidades ou superdotação vêm despertando o interesse de profissionais e estudiosos no Brasil, desde a década de 1930, entre os quais se destacam: Kasef (1931); Pinto (1933); Antipoff (1984); Alencar (1986); Guenther (2000); Virgolim (1997); Delou (1987); Maia-Pinto; Fleith (2002); Aspesi (2003); Chagas (2003); Almeida; Capellini (2005); Pérez (2004); Ourofino (2005); Sabatella (2005); Gama (2006); Azevedo (2008); Bilimória (2011), entre outros.

Com a chegada de Helena Antipoff, pioneira nos estudos sobre alunos bem-dotados¹, em 1930, várias ações foram implementadas de forma a contribuir para a instituição de Políticas Públicas de Educação Especial para esse público-alvo.

De acordo com Delou (2007a), como fundadora da Sociedade Pestalozzi, em 1938, em Belo Horizonte, MG, Antipoff “[...] identificou oito (8) crianças supernormais pelo atendimento no Consultório Médico-Pedagógico daquela instituição fazendo menção a um novo gênero de clientes: as crianças bem-dotadas” (ANTIPOFF, 1984 apud DELOU, 2007a, p. 28). Além disso, quando Helena Antipoff estava na presidência da Sociedade Pestalozzi do Brasil, incluiu, no Estatuto da Instituição, um parágrafo sobre os alunos bem-dotados.

Campos (2003) assinala que, a partir de 1940, foi implantada pela Sociedade Pestalozzi a Escola da Fazenda do Rosário, localizada em uma área rural do município de Ibitaré, MG, tendo como finalidade, por meio dos métodos da Escola Ativa, a educação de crianças excepcionais ou que estivessem em situação de abandono. Tal proposta tinha como objetivo “*promover a autonomia da criança através de métodos pedagógicos destinados a mobilizar seus interesses e sua atividade espontânea*” (CAMPOS, 2010, p. 18).

Considerável foi a dedicação empreendida pela psicóloga Helena Antipoff, que, com o seu legado, influenciou, de maneira substancial, a educação dos alunos superdotados no Brasil. Como consequência, “[...] em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dedicou os Artigos 8º e 9º à educação dos

¹ Nomenclatura utilizada para o termo superdotado.

‘excepcionais’, palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados [...]’ (DELOU, 2007a, p. 28).

Segundo Alencar (2007) e Delou (2007a), o avanço nas Políticas Educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação vem promovendo melhores condições para a identificação, o desenvolvimento, além do reconhecimento de sua singularidade no processo educacional. Nesse sentido, conhecer o histórico dessas políticas e os documentos legais vigentes é imprescindível para apontar os avanços e identificar os desafios que ainda persistem para esse alunado.

A primeira política nacional de educação que inseriu a superdotação em sua diretriz foi a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixava Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, que alterou a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), Lei que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Artigo 9º, assegurou que *“os alunos [...] superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”*. Essa diretriz, todavia, provocou poucas transformações nos sistemas de ensino, voltadas para o atendimento educacional aos alunos, considerando suas especificidades (MAZZOTA, 2011).

Por intermédio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, o Governo Federal criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para ser o órgão responsável pela coordenação das ações educacionais referentes à Educação Especial no Brasil, direcionadas, entre outros, aos alunos superdotados.

Desse modo, conforme exposto no Artigo 2º:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial [...], para [...] os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Tal iniciativa tinha como premissa garantir o acesso desses alunos ao ensino regular; contudo, não havia sido estruturado um atendimento educacional que considerasse suas características e especificidades.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu, como objetivo fundamental, no Artigo 3º, Inciso IV, *“[...] promover o bem de todos,*

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No Artigo 206, Inciso I, a Lei assegura como um dos princípios fundamentais para o ensino a “[...] *igualdade de condições de acesso e permanência na escola.*” No Artigo 208, Inciso III, ressalta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] *Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1988).

Cumprir assinalar que, embora essa Lei não apresente um destaque exclusivo aos alunos com altas habilidades/superdotação, eles foram contemplados nesse mesmo Artigo, no Inciso V, na garantia de “*acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*” (BRASIL, 1988).

Segundo Cury (2002), do dever de Estado nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Por conseguinte, seria necessário que outras Políticas Públicas garantissem tais direitos.

Nesta trajetória, por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, o Centro Nacional de Educação Especial foi extinto e, assim, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) de acordo com a Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, com o intuito de “*desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial*” (BRASIL, 2017).

A década de 1990 evidenciou o compromisso do Brasil com a Educação, por enfrentar situações diversas de exclusão social. Assinou, portanto, a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem*”, em Jomtien, Tailândia (UNESCO², 1990), assumindo, perante a comunidade internacional, o compromisso de assegurar educação para todos. Também foi signatário da “*Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*” (UNESCO, 1994), fortalecendo a ideia de que a educação

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

de qualidade é um direito e que deve contemplar as características e necessidades de cada educando.

Objetivando viabilizar os compromissos assumidos internacionalmente, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 9.394, em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996, para estabelecer as diretrizes para toda a educação no Brasil (BRASIL, 1996); revogando a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois ambas tratavam da educação.

Logo no início do documento, observa-se que os princípios constitucionais (BRASIL, 1988) foram garantidos no Artigo 4º.

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que, pela primeira vez, a Educação Especial foi apresentada em um capítulo específico, o Capítulo V (BRASIL, 1996). Outro fator de destaque foi em relação à rede pública regular de ensino, que foi universalizada como espaço para todos (BRASIL, 1996).

No capítulo V, a Lei apresenta-se em três Artigos:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

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

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

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

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

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

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

Art. 60 Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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

Delou (2007a) ressalta que o Brasil fez a opção por organizar seu Sistema Educacional de acordo com o estabelecido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem em Jomtien (1990) e com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca (1994), definindo, assim, os fundamentos mais apropriados aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Acompanhando o processo de mudança, em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] um conjunto de reformas, com a finalidade de elaborar um modelo educativo de acordo com as políticas gerais [...] desenvolvidas até então nos âmbitos financeiro, político, econômico, industrial e social” (HERMIDA, 2006). Com duração de 10 (dez) anos, indicava dentre outras diretrizes, destinar a Educação Especial às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, com características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001a).

É importante destacar que essa Lei apontava para a importância de se pensar na construção de uma escola inclusiva a qual pudesse garantir um atendimento que proporcionasse um ensino de qualidade a todos. Também ressaltava o papel que os dirigentes educacionais deveriam assumir para que os alunos que apresentassem dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina, permanecessem nas salas de aula regulares, evitando, desse modo, que fossem encaminhados às classes especiais.

Ainda em 2001, o Conselho de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b. No Artigo 2º, ficou estabelecido que os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos e as escolas, organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, com qualidade.

Nota-se a importância dessa Resolução, pois dispõe que o atendimento aos alunos da Educação Especial seja assegurado em todas as etapas de ensino. Assim, também reconhece a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, garantindo aos alunos espaços de aprendizagem que

asseguram o ensino com base na identidade, na valorização de sua competência, respeitando suas limitações.

Ficou estabelecido, ademais, que os alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo suplementar ao currículo regular, ou seja, para além das atividades previstas para a sala de aula regular em que estejam oficialmente matriculados. Essas atividades podem ocorrer na própria sala de aula regular ou em salas de recursos, bem como em outros espaços, como nas Universidades, onde o aluno pode ter abreviado o tempo de permanência na escola por ter atingido, plenamente, os objetivos daquela etapa escolar em que se encontra matriculado.

Segundo Gama (2013), para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, é preciso considerar a educação de modo mais flexível. Isso ocorre porque é fundamental reorganizar o currículo escolar, tendo em vista o desenvolvimento pleno do potencial desse alunado, além do processo de formação dos professores, sobretudo, para a identificação e atuação junto a esses alunos.

Em 2003, segundo Gama (2006), foi fundado o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), sendo uma associação sem fins lucrativos, tendo como objetivos:

- I - Sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;
- II - Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- III - Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações;
- IV - Incentivar o intercâmbio e a cooperação entre profissionais e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, que se ocupem das questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- V - Promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do ConBraSD;
- VI - Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/superdotação;
- VII - Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação e seus familiares;

VIII - Fomentar a criação de uma Central de Dados e Informações sobre altas habilidades/superdotação, bem como a sua divulgação;

IX - Criar, manter e veicular publicações relacionadas a temas de interesse do ConBraSD;

X - Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização das finalidades do ConBraSD; e

XI - Desenvolver outras atividades referentes à consecução da finalidade do ConBraSD (CONBRASD, 2004, Art. 3º).

O ConBraSD surgiu devido às preocupações oriundas dos educadores e pesquisadores, que percebiam poucos investimentos para o desenvolvimento dos talentos na área intelectual, artística e criativa. Foi fundado com a finalidade de congrega e representar, nacional e internacionalmente, as pessoas associadas, físicas e jurídicas nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, que realizem ações ou estejam interessadas em ensino, pesquisa e atendimento na área de altas habilidades/superdotação (CONBRASD, 2003, Art. 2º).

Nesse contexto, Delou (2007a) afirma:

O ConBraSD tem dialogado com a Secretaria de Educação Especial do MEC e a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com vistas a concretizar uma parceria entre governo e sociedade civil com vista a construir, implantar, acompanhar e avaliar propostas de políticas públicas para os alunos com altas habilidades/superdotação, que têm dificuldades de acesso, permanência e inclusão nas escolas devido aos preconceitos que perpassam as práticas pedagógicas que insistem em não incluí-los em programas suplementares de educação (DELOU, 2007a, p. 38).

No ano de 2005, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, implantou, em parceria com as Secretarias de Educação, em todos os Estados e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), propondo uma nova metodologia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com AH/SD, constituído de três unidades de trabalho: Professores, Alunos e Familiares (BRASIL, 2006a).

O principal objetivo desses núcleos é promover:

[...] a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD das escolas públicas de Educação Básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias, em todos os estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2006a).

No que tange ao trabalho com os professores, as ações abordam a oferta de cursos de formação continuada, além de se apresentar como um espaço destinado a estudos, pesquisas e demais ações pertinentes às altas habilidades/superdotação.

Quanto aos alunos, a proposta é realizar atendimento suplementar a fim de potencializar as áreas de interesse, utilizando equipamentos e materiais específicos que busquem fomentar ainda mais o processo de aprendizagem.

Para as famílias desses alunos, compreende-se como um espaço que busca orientar, utilizando-se de estratégias psicológicas sobre o comportamento, as relações interpessoais, além do desenvolvimento de ações que visem valorizar o potencial de seus filhos.

É importante destacar que a criação do Programa para implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foi uma estratégia de ampliação para garantir a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação no Atendimento Educacional Especializado, de forma a garantir o atendimento a 60 (sessenta) alunos por núcleo aproximadamente (BRASIL, 2006a).

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevendo ações como a formação de professores e recursos pedagógicos com o intuito de colaborar com os Estados e Municípios “*mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*” (BRASIL, 2007).

Em 2008, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino garantindo:

- Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Essa Política definiu o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial, propondo o desenvolvimento de atividades e estratégias que busquem romper as barreiras impostas pelas dificuldades encontradas por meio da utilização de instrumentos que possibilitam ampliar o conhecimento e a leitura de mundo desses sujeitos e de suas famílias.

Pérez e Freitas (2011, p. 110) afirmam que “*as leis, normas e documentos norteadores educacionais determinam e asseguram o direito ao AEE também aos estudantes com AH/SD [...]*”.

De acordo com os fundamentos estabelecidos na educação inclusiva, as Conferências Nacionais de Educação – CONEB³/2008 e CONAE⁴/2014 – enfatizaram:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com [...] altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir [...] aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; [...] a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; [...] e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2016, p. 11).

³ Conselho Nacional de Entidades de Base da União Nacional dos Estudantes.

⁴ Conferência Nacional de Educação.

Visando implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE modalidade Educação Especial, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, apresentando o AEE de forma a complementar ou suplementar o aprendizado do estudante por meio de recursos acessíveis, de estratégias e disponibilidade de serviços.

O Artigo 1º institui que o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado deve ser matriculado nas salas de aula regulares, além de disponibilizar esse atendimento em escolas ou em Centros de AEE da rede pública.

O Artigo 4º dessa Diretriz define que *“alunos com altas habilidades/superdotação apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”* (DELOU, 2014a, p. 411).

De acordo com o Artigo 12, *“para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”* (BRASIL, 2009).

O Artigo 13 define como atribuições do professor que acompanha alunos no AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos

pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Entretanto, são poucas as iniciativas que, efetivamente, buscam garantir o direito dos alunos com altas habilidades/superdotação frequentarem o AEE (CUPERTINO, 2008; MARTINS; CHACON, 2012).

Segundo Maia-Pinto e Fleith (2004), o aluno que apresenta rendimento escolar abaixo da média, comumente, é encaminhado a propostas diferenciadas que busquem atender a sua singularidade; contudo, se o aluno apresenta um rendimento acima da média, poucas oportunidades são propostas para potencializar sua habilidade.

Conforme salientado por Delou (2014b, p. 83):

Alunos com altas habilidades/superdotação estão historicamente, inseridos nas classes comuns de ensino. Regra geral, passam despercebidos. Podem ser excelentes alunos ou apresentar problemas específicos de aprendizagem. Mas, com certeza, não estão integrados a seus grupos escolares. [...]. É nossa responsabilidade contribuir para a diminuição dessas distâncias e favorecer que esses alunos encontrem caminhos para se transformarem em cidadãos de forma mais ética e solidária, menos atingidos por estigmas e preconceitos.

Objetivando instituir financiamento para a educação pública inclusiva, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dispôs apoio para “*ampliar a oferta do AEE a estudantes com [...] altas habilidades/superdotação, mantendo seu financiamento no âmbito do [...] (FUNDEB)*”.

O Artigo 2º define que “*a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com [...] altas habilidades/superdotação*” (BRASIL, 2011).

Ressalta-se que o § 1º desse Artigo define o AEE “*como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, a ser proporcionado de forma [...] suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação*” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, “[...] não deixa dúvida de que os alunos com altas habilidades/superdotação, [...] têm direito ao Atendimento Educacional Especializado e que este visa complementar o ensino regular” (DELOU, 2014a, p. 412).

O Artigo 5º, além do apoio financeiro, definiu, por intermédio do MEC, apoio técnico com o intuito de proporcionar o AEE por meio da “[...] III – formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado; IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva” (BRASIL, 2011).

Contudo, devido à reestruturação ocorrida no MEC, a Secretaria de Educação Especial foi extinta “para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, perante o decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011” (BEZERRA; ARAUJO, 2014), que, posteriormente, foi incorporado pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, e revogado pelo Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017.

De acordo com o Artigo 23, compete à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI):

- I- planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e as representações sociais, a implementação de políticas para [...] a educação especial;
- II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à [...] educação especial;
- III-coordenar ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais de que trata a Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos.

Assim, buscando expandir as ações na perspectiva da educação inclusiva, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, instituiu a Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE para orientar a atuação dos Centros de AEE, definindo como responsabilidade dos mesmos a proposição de cursos de formação continuada de professores

mediante cursos de extensão organizados por meio de “*carga horária, ementa, corpo docente, cronograma, modalidade presencial ou a distância, número de vagas, parceria com instituição de educação superior e outras*” (BRASIL, 2013).

Com a aprovação do PNE, 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resultado de discussões e de amplos debates entre sociedade e o poder público, “*estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos*” (BRASIL, 2014).

Também ratificou, por meio do “[...] *regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, [...] a política nacional de formação dos profissionais da educação [...]*”, assim como garantiu, em suas metas, “[...] *implementar programas específicos para formação de profissionais [...] da Educação Especial*” (BRASIL, 2014).

Conforme Pletsch (2009, p. 148):

[...] faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira [...].

A autora esclarece que o desafio da atualidade no que diz respeito à formação de professores é desencadear atitudes que permitam ao professor desempenhar seu papel de ensinar e aprender para a diversidade de maneira responsável e efetiva. Desse modo, a fim de que haja inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação no Sistema Educacional Brasileiro, torna-se indispensável a oferta de cursos de formação continuada para a identificação, atuação nas salas de aula regulares e no Atendimento Educacional Especializado.

Bueno (1999) apresenta quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores para a Educação Especial:

- oferecer formação como docente do ensino fundamental, quer seja no que tange a uma formação teórica sólida e a uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolva tanto o ‘saber’ como o ‘saber fazer’;

- oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais;
- oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias; e
- oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e que possibilitem o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular (BUENO, 1999. p. 23).

Tais considerações são fundamentais, pois corroboram com a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial e propostas de formação continuada aos professores, com o intuito de fomentar discussões que contribuam efetivamente para a reflexão dos conceitos, das práticas e atitudes pertinentes à prática docente.

Segundo Mantoan (2004), *“os cursos de formação de professores precisam sofrer modificações nos seus currículos, levando os futuros professores a aprender práticas de ensino adequadas à heterogeneidade das turmas escolares”*.

O PNE fundamenta-se como um marco para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de uma diretriz para que todos os entes federados organizem as políticas educacionais para os próximos 10 (dez) anos.

Dessa forma, assume, no Artigo 8º, § 1º, que os entes federados estabelecerão, nos respectivos planos de educação, estratégias que *“III garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”* (BRASIL, 2014). A meta quatro desse plano estabelece:

[...] a universalização para a população de quatro a dezessete anos com [...] AH ou SD, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, vários estudiosos dessa área (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2015; DELOU, 2014; PÉREZ; FREITAS, 2011; GUENTHER, 2008) constata a importância do processo de identificação e o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Virgolim (2014, p. 8) enfatiza que é preciso “*buscar a equidade na educação, [...] por meio de uma ampla gama de experiências cuidadosamente planejadas e diferenciadas que levem em conta as habilidades, os interesses e os estilos de aprendizagem de cada estudante*”.

Outra conquista histórica direcionada aos alunos com altas habilidades ou superdotação foi a instituição da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, “*para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação*” (BRASIL, 2015). De acordo com o Artigo 59-A, “*o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados na Educação Básica [...], a fim de fomentar a execução de Políticas Públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado*” (BRASIL, 2015).

No Parágrafo Único, essa Lei estabelece:

A identificação precoce de alunos com AH ou SD, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *Caput* desse Artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado serão definidos em regulamento (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Mantoan (2007) afirma que:

As mudanças propostas pelas novas políticas educacionais para o ensino regular e especial ensejam a recolocação de questões, o reencontro das dúvidas, o confronto de nossas pretensões com as incertezas, com a incompletude, com a instabilidade do conhecido. Enfrentar ideias, posicionamentos, situações novas, que exigem desprendimento e desconfiança de todo saber que nos nutriu e com o convencionalismo de nossas concepções e práticas, não é fácil, mas possível (MANTOAN, 2007, p. 54).

O Censo Escolar MEC/INEP⁵ indica avanços na formação de professores na Educação Especial, de 33.691 professores em 2003, para 93.279 em 2015, refletindo um crescimento de 177% (BRASIL, 2016). (Figura 1).

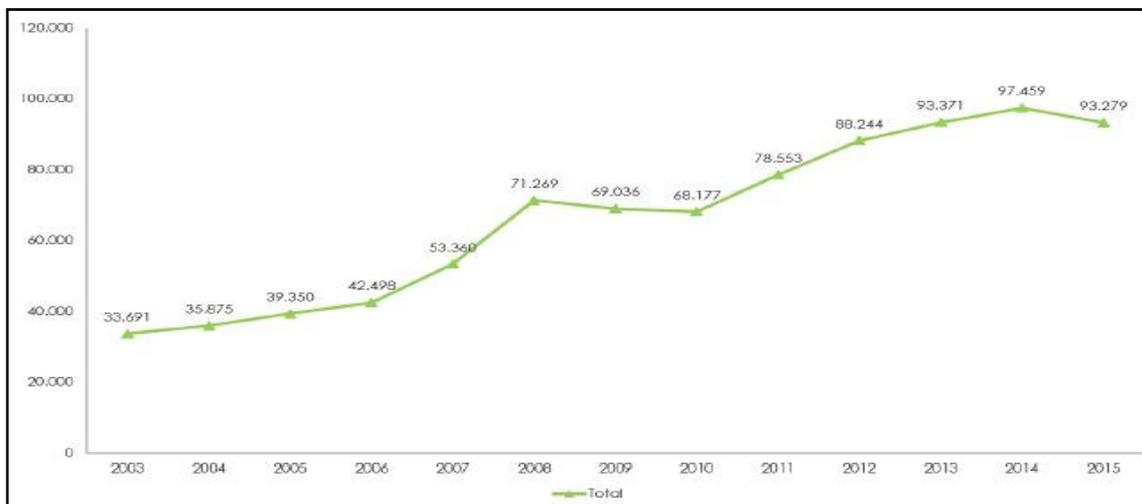


Figura 1: Formação de Professores na Educação Básica. (Fonte: MEC/SECADI/DPEE, 2016, p. 412).

Do mesmo modo, registra evolução nas matrículas de estudantes com AH ou SD na Educação Básica, de 1.675, em 2003, para 14.357, em 2015, expressando um crescimento de 757%. Nas classes comuns do Ensino Regular (Figura 2), verifica-se um crescimento de 1.429%, passando de 923 estudantes, em 2003, para 14.116, em 2015 (BRASIL, 2016).

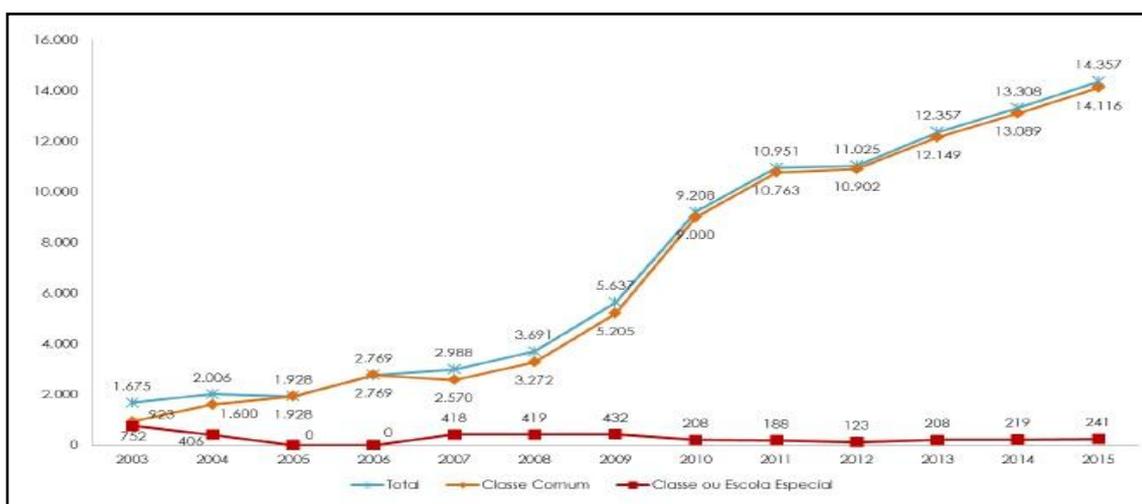


Figura 2: Matrícula de alunos com altas habilidades ou superdotação na Educação Básica. (Fonte: MEC/SECADI/DPEE, 2016, p. 407).

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Todas as mudanças ocorridas, ao longo da história da Educação Especial, destacam a importância de assegurar aos alunos com altas habilidades ou superdotação os mesmos direitos que foram proporcionados por décadas aos demais. Esses direitos garantem educação de qualidade em salas regulares, atendimento em salas de recursos multifuncionais, recursos didáticos variados e professores capacitados, podendo-se afirmar que, somente assim, a escola será, realmente, um lugar para todos.

Segundo Delou (2007a, p. 39):

[...] constata-se, na nova LDBEN, a definição de um paradigma mais justo e democrático – o da inclusão. Nela, todos os excluídos foram contemplados, desde as crianças da educação infantil, jovens e adultos, os indígenas, os deficientes, os superdotados, entre outros. Mostra equidade e caráter constitucional, garantindo que é dever do Estado com a educação escolar pública o “Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 4º, III).

No entanto, percebe-se que, mesmo com os documentos oficiais vigentes garantindo direitos, as práticas educacionais estão longe de proporcionar uma mudança considerável que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento pleno desse alunado (FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007; PÉREZ, 2008).

1.3. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: ENTRE TEORIAS E PESQUISADORES

Quando se pensa em altas habilidades ou superdotação, geralmente, surgem muitos mitos relacionados a essa temática, não só pela falta de divulgação do tema nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas), mas também por convicções equivocadas, geradas na mídia e na cultura existente entre professores e na sociedade, em geral, devido à desconfiança e ao descrédito no potencial do ser humano.

As teorias sobre essa temática, bem como os pesquisadores que se dedicam a estudar os mitos, tentam explicar o motivo de os estudantes que apresentam tais comportamentos não serem identificados e não receberem o Atendimento Educacional Especializado. Por conseguinte, são privados do

acesso e dos benefícios criados pelas Políticas Públicas destinadas a esse público-alvo da Educação Especial.

Estudos de pesquisadores brasileiros (ALENCAR, 1986; GUENTHER, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001; DELOU 2001; RECH; FREITAS, 2005; MARIUZZO, 2009; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PÉREZ; FREITAS, 2011; RANGNI; COSTA, 2011; GUENTHER; RONDINI, 2012) e de pesquisadores estrangeiros (RENZULLI, 1982; WINNER, 1998; EXTREMIANA, 2000; LANDAU, 2002; RENZULLI; REIS, 1986) têm mostrado os mitos que estão relacionados às AH ou SD, tais como:

- a) mitos sobre constituição, que vinculam características e origens;
- b) mitos sobre distribuição, que adjudicam distribuições específicas às AHs;
- c) mitos sobre identificação, que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade;
- d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito;
- e) mitos sobre desempenho, que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irreais;
- f) mitos sobre consequências, que associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento; e
- g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de serviços públicos eficientes para esta população (PÉREZ, 2003, p. 48).

Além disso, há equívocos existentes devido à comparação entre esses alunos com os gênios, que foram pessoas que contribuíram, extraordinariamente, em diversas áreas do conhecimento, em épocas passadas (VIRGOLIM, 2007a). Daí a importância de o professor conhecer as características que envolvem as altas habilidades ou superdotação e, assim, proporcionar aos alunos um ensino de qualidade pautado no desenvolvimento do potencial e na garantia do cumprimento dos direitos estabelecidos na legislação vigente.

Virgolim (2007a) acrescenta que o termo “gênio” foi divulgado pelo psicólogo Lewis Terman, autor do Teste de Stanford-Binet de Quociente de Inteligência (QI), que caracterizava como gênio as crianças que possuíam QI superior a 140. De acordo com pesquisadores da contemporaneidade, tais como Alencar (2001), Feldhusen (1985) e Feldman (1991), o termo em questão sugere as pessoas que contribuíram, sobremaneira, para a humanidade, em épocas passadas.

Segundo Virgolim (2007a):

Em nossa sociedade, é também comum que as pessoas se refiram a uma criança como um gênio, devido à sua precocidade em uma área específica, como na música ou na matemática, ou por sua facilidade em memorizar fatos, nomes e acontecimentos. Frequentemente o superdotado é associado ao gênio, às habilidades inatas e ao desempenho excelente em todas as áreas [...], numa clara demonstração da desinformação sobre o tema em nossa sociedade (VIRGOLIM, 2007a, p. 27).

Winner (1998) ressalta que mitos e mal-entendidos ocorrem nas diversas áreas de estudo, inclusive quanto à superdotação. Por outro lado, Antipoff e Campos (2010) afirmam que:

[...] existe uma desinformação significativa quanto à existência dessa parcela da população e, mais ainda, da necessidade de identificá-la e proporcionar meios de aprimorar os talentos encontrados. Como resultado, o que se encontra é uma enorme dificuldade de identificação e, conseqüentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 304).

Para que a inclusão dos alunos com altas habilidades ou superdotação ocorra nos espaços escolares, é necessário compreender todos os aspectos que envolvem tais características e, desse modo, identificar as particularidades existentes. Contudo, devido à existência de várias nomenclaturas, faz-se necessário apresentar uma breve conceituação, a partir de parâmetros estabelecidos pelo MEC, bem como por estudos de pesquisadores da área, na tentativa de evitar equívocos ainda percebidos pelo senso comum.

Winner (1998) considera que “*crianças superdotadas são precoces. [...] Elas não apenas aprendem mais rápido do que a média ou até mesmo do que crianças inteligentes, mas também aprendem de uma forma qualitativamente diferente*” (WINNER, 1998, p. 12).

Nesse sentido, são consideradas crianças precoces aquelas que apresentam o desenvolvimento de competências humanas mais cedo do que os seus pares de idade (DELOU, 2007a; VIRGOLIM, 2007a; GAMA, 2006; CUPERTINO, 2008; GUENTHER, 2006).

Crianças prodígio são crianças precoces, com a diferença de que as competências humanas que elas apresentam mais cedo não estão relacionadas a seus pares de idade e, sim, a seus pares de competências funcionais. Como regra geral, elas apresentam competências em tenra idade cujos pares mais próximos de interesses comuns levaram anos exercitando para chegar aos resultados de reconhecimento social (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; VIRGOLIM, 2007a; SALGADO; DELOU, 2016).

Kaufman e Sternberg (2007) elucidam definições para superdotação a partir das concepções propostas pelos pesquisadores a saber:

- Julian Stanley opta por evitar a palavra superdotação em favor de precoce.
- Abraão Tannenbaum, para o estudante com grande potencial.
- Gagné, superdotação (ou aptidões) pode ser descrita como a habilidade natural em um domínio específico. [...] explicitamente define sobredotação como o potencial, fornecidos por genes, para dominar talentos.
- Feldman, comportamento, verdadeiramente talentoso é o que fundamentalmente reorganiza a superdotação (KAUFMAN; STERNBERG, 2007, p. 384-390).

Segundo Renzulli (1978), crianças superdotadas e talentosas são as que apresentam ou podem desenvolver um conjunto de comportamentos que podem ser aplicados nas áreas do desenvolvimento humano considerados com maior potencial.

Ourofino e Fleith (2011) destacam os termos utilizados com mais frequência:

- Superdotado: para identificar aqueles com alta capacidade e que se colocam na faixa superior de desempenho.
- Bem-dotado ou mais capaz: para se dirigir usualmente aos que apresentam desempenho acima da média em diversas áreas e atividades.
- Talentoso: para denominar aqueles que possuem habilidades artísticas, psicomotoras ou uma habilidade específica altamente desenvolvida.
- Alto QI e inteligência superior: para evidenciar aqueles que se destacam em testes psicométricos.
- Excepcional: para descrever o indivíduo que exhibe comportamento superior e diferenciado em uma área.
- Crianças precoces: expressão destinada a nomear crianças que demonstram habilidades específicas, prematuramente desenvolvidas em qualquer área de conhecimento.
- Crianças prodígios: expressão usada para se referir às crianças que, em idade precoce, exibem nível avançado de habilidades ou

domínio em algum campo específico (OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 208).

Conforme Novaes (2012), outros termos são utilizados entre os autores em geral, como potencialidades criadoras, talentos, altas habilidades, bem-dotados, superdotados ou que apresentem desempenho superior.

Gagné e Guenther (2012, p. 20) afirmam que “[...] muitos autores empregam os termos ‘dotação e talento’ como sinônimos [...]. Alguns como Joseph Renzulli e Robert Stenberg hesitam em usar o termo ‘talento’ e focalizam a concepção de capacidade superior em dotação”.

Os autores ressaltam que o termo “dotação” refere-se a uma considerável capacidade natural ou tendência; por outro lado, a palavra “talento” implica alto nível de desempenho em habilidades e competências desenvolvidas (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 21). Partindo desses pressupostos, vários pesquisadores, no Brasil, divergiam quanto aos conceitos em relação aos termos “altas habilidades” e “superdotação”.

Segundo Pérez (2013), os simpatizantes do termo “altas habilidades” sustentavam que o termo “superdotação” incluía um encargo muito alto às pessoas, principalmente às crianças, devido ao fato de a sociedade, em geral, acreditar que deveriam ser notáveis em tudo que fazem. De outro modo, os partidários do termo “superdotação” preocupavam-se quanto ao fato de empregar o termo “altas habilidades” e, assim, identificar pessoas equivocadamente, levando em consideração apenas uma determinada capacidade acima da média, em algo que faziam melhor, sem, contudo, possuírem os demais indicadores de altas habilidades/superdotação.

Na tentativa de se chegar a um consenso sobre a terminologia a ser utilizada no Brasil, foi proposta uma reunião em 2003, organizada pelo ConBraSD, a fim de que os profissionais comprometidos com a temática definissem a nomenclatura a ser utilizada, chegando, portanto, ao entendimento de que o melhor termo seria “Altas Habilidades/Superdotação” (separados por barra).

Conforme preconiza o conceito, Virgolim (2007a) assevera que essa definição é fundamental por considerar o reconhecimento dos talentos, valorizando as diversas áreas do conhecimento e não se limitando, apenas, às

áreas acadêmicas; a compreensão de que as altas habilidades referem-se ao desempenho que uma pessoa demonstra, o potencial elevado que ela possa vir a desenvolver, e, por fim, o entendimento de que, por meio do desenvolvimento dos sujeitos, a superdotação também se modificará.

Nesse sentido, para a autora, as altas habilidades/superdotação compreendem:

- a) Capacidade Intelectual Geral – Envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;
- b) Aptidão Acadêmica Específica – Envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;
- c) Pensamento Criativo ou Produtivo – Refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;
- d) Capacidade de Liderança – Refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;
- e) Talento Especial para Artes – Envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar ideias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos);
- f) Capacidade Psicomotora – Refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa (VIRGOLIM, 2007a, p. 28).

Outro aspecto a ser destacado é a comparação entre os termos “Altas Habilidades ou Superdotação” e “Inteligência.” Diante das particularidades que permeiam essa temática, faz-se imprescindível o esclarecimento dessa questão.

1.3.1. Inteligência e Altas Habilidades ou Superdotação: teorias contemporâneas

Ao longo do tempo, estudos sobre a inteligência têm despertado interesse nos pesquisadores, surgindo diversas definições e influenciando, diretamente, a sua conceitualização (GARDNER, 1994, 2003; STERNBERG, 1985; RENZULLI; REIS, 1986; LANDAU, 2002; STERNBERG; BRUCE; GRIGORENKO, 1998;

RENZULLI; FLEITH, 2002; GRAY; THOMPSON, 2004; STERNBERG; GRIGORENKO; KIDD, 2005; GUIMARÃES, OUROFINO, 2007). Da Silva (2003 apud PARO, 2006) assinala algumas definições:

Binet e Simon (1905): A habilidade para julgar, entender bem e raciocinar bem. Terman (1916): A capacidade para formar conceitos e para entender seu significado. [...] Piaget (1972): Um termo genérico para indicar formas superiores de organização ou equilíbrio de estruturas cognitivas usadas para adaptação ao ambiente físico e social. Sternberg (1985,1986): A capacidade mental para automatizar o processamento de informação e para emitir comportamento contextualmente apropriado em resposta às novidades; a inteligência também inclui meta componentes, como componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento. [...] Gardner (1986): A habilidade ou capacidade para solucionar problemas ou para confeccionar produtos que são valorizados dentro de um ou mais arranjos culturais [...] (DA SILVA, 2003 apud PARO, 2006, p. 8).

Neste último século, as concepções sobre Inteligência apontam aspectos relevantes quanto aos alunos com AH ou SD, pois retira desses o estigma de terem que apresentar, necessariamente, um desempenho escolar excelente em todas as áreas do conhecimento.

Virgolim (2007a) enfatiza que, sendo a inteligência composta por vários elementos, é possível compreender que uma pessoa pode apresentar conhecimentos em uma ou várias áreas, designadas áreas fortes e ter dificuldades em outras áreas, denominadas áreas fracas. Desse modo, é fundamental considerar a singularidade de cada aluno envolvido no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de propor práticas pedagógicas que respeitem seus interesses e suas necessidades, além de buscar alternativas para desenvolver o potencial que podem alcançar.

Na base dos estudos sobre as altas habilidades ou superdotação, há diferentes concepções psicológicas sobre inteligência e capacidade cognitiva. Desde o início da história da Psicologia, medir a inteligência por meio de testes de QI ou similares, bem como analisar ou descrever a capacidade cognitiva, têm sido tarefas atribuídas aos psicólogos. Ao mesmo tempo, à medida que o nível de consciência sobre os efeitos do uso desses resultados foi aumentando, as críticas foram sendo elaboradas e as práticas questionadas. Importa enfatizar que, pelo fato de o funcionamento da inteligência estar relacionado a conceitos de natureza

biológica, não são somente os psicólogos os responsáveis pelas críticas mais contundentes.

O antropólogo Stephen Jay Gould (2003) escreveu, em 1981, uma obra intitulada *A falsa medida do homem*, na qual apresentou importante revisão crítica sobre as concepções, críticas, erros sobre inteligência e o retorno de concepções que se pensava superadas. O biólogo evolucionista, geneticista e crítico social americano, que desenvolveu as bases matemáticas da Biologia Populacional e Teoria Evolutiva, Robert Lewontin (2000) escreveu, em 1991, *Biologia como ideologia: a doutrina do DNA*. Sua obra apresenta uma reflexão crítica sobre as teorias que atribuem causas biológicas, inclusive a inteligência, ao DNA. O autor propõe uma concepção teórica de Ciência como ação social. Um terceiro autor, António Damásio (2009), médico neurologista, neurocientista português, que estuda cérebro e emoções humanas, escreveu a obra intitulada *E o cérebro criou o homem*, que traz uma revisão teórica sobre como o cérebro constrói a mente e como torna a mente consciente. O autor parte de dois legados: a base neural da consciência e os conceitos sobre a mente e a consciência. Esses são três autores teóricos que criam concepções críticas sobre o homem e sua natureza social.

Entre os psicólogos contemporâneos que criaram concepções sobre altas habilidades ou superdotação, há os que dispensaram o uso dos testes de inteligência, os que não atribuíram ao DNA a exclusividade pela herança da inteligência e, ainda, os que entenderam que o funcionamento da inteligência depende de base neural. Além disso, ao longo do tempo, estudos sobre a inteligência têm despertado interesse nos pesquisadores, surgindo diversas definições e influenciando, diretamente, a sua conceitualização (GARDNER, 1994; STERNBERG, 1985; RENZULLI; REIS, 1986; LANDAU, 2002; STERNBERG; BRUCE; GRIGORENKO, 1998; DAMÁSIO, 2002; RENZULLI; FLEITH, 2002; GARDNER, 2003; GRAY; THOMPSON, 2004; STERNBERG; GRIGORENKO; KIDD, 2005; GUIMARÃES, 2007).

Dentre as concepções contemporâneas de maior relevância no que concerne às altas habilidades ou superdotação, destacam-se como contribuição nesta pesquisa as concepções dos pesquisadores-autores, Joseph S. Renzulli, com a “Teoria dos Três Anéis”, Howard Gardner, por meio da “Teoria das Inteligências Múltiplas”, bem como Robert J. Sternberg, com as Teorias

“Triárquica ou Triádica da Inteligência” e “Teoria da Inteligência Bem Sucedida ou Plena”.

1.3.1.1. A Teoria dos Três Anéis: Joseph S. Renzulli

Joseph S. Renzulli, célebre pesquisador, atualmente Professor de Psicologia da Educação da Universidade de Connecticut, Estados Unidos da América (EUA), onde também atua como Diretor do Centro Nacional de Pesquisa para Criatividade, Superdotação e Desenvolvimento de Talentos, influenciado por pesquisadores como Dewey, Whitehead, Phenix, entre outros (PLUCKER; ESPING, 2014), no início da década de 1970, apresentou uma concepção baseada em estudos sobre a superdotação como comportamentos.

Tal concepção foi fundamental por demonstrar que a inteligência não deve ser vista de forma unitária e mensurada apenas por testes psicométricos, mas pode ser identificada por meio de outros processos de avaliação. A ênfase dessa teoria está nos comportamentos que se configuram por meio de traços como a capacidade acima da média, a criatividade e o comprometimento com as tarefas. O autor nominou-a “Teoria dos Três Anéis”.

De acordo com Renzulli e Reis (1986), os anéis foram representados pelo diagrama de Venn⁶, sob uma malha xadrezinha, que simboliza a base da dimensão social, a qual busca se efetivar por meio da interação entre a personalidade e o ambiente, além da participação da família, da escola e dos amigos, sendo esse um eixo importante para a interação entre os anéis.

Segundo esses autores, a superdotação é evidenciada em dois tipos: Escolar ou Acadêmica e Produtivo-Criativa, ressaltando que ambas podem ser evidenciadas em um mesmo indivíduo.

A Superdotação Escolar encontra-se em diversos níveis e pode ser revelada por meio de técnicas padronizadas de avaliação, sendo, prontamente, detectada nos testes de inteligência ou em outros testes de aptidão intelectual, além de considerar aspectos lógico-matemáticos ou linguísticos. Por outro lado, a Superdotação Produtivo-Criativa implica executar as habilidades direcionadas à

⁶ “[...] possibilita a visualização de propriedades e de relações entre um número finito de conjuntos. [...] são representados por linhas fechadas, desenhadas sobre um plano, de forma a representar os conjuntos e as diferentes relações existentes entre conjuntos e elementos” (MARTINS, 2014, p. 1).

criatividade, em problemas e pesquisas que sejam de interesse pessoal, ordenadas por níveis de desafios que se efetivam por intermédio de atividades investigativas.

Na Teoria dos Três Anéis, Renzulli (1978) indica as dimensões da capacidade humana para a criatividade produtiva. O nome dessa teoria é decorrente da interseção de traços que interagem (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), produzindo indicadores de superdotação e sua relação com as áreas gerais e específicas do desempenho humano. Entretanto, nenhum dos traços, sozinho, “faz a superdotação” (no sentido de “comportamento superdotado” ou “produtividade criativa”).

Virgolim (2007a), concordando com Renzulli (1978), descreve o conjunto de traços, a saber:

- **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 ao integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, essas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc.

- **Envolvimento com a tarefa** se refere à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzida em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. Trata-se de um ingrediente muito presente naqueles indivíduos que se destacam por sua produção criativa.

- **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 criativos e autorrelatos dos estudantes (VIRGOLIM, 2007a, p. 36-37).

No entanto, se o aluno não apresentar os três desempenhos considerados pelos anéis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, mas se lhe forem oferecidas possibilidades para o seu desenvolvimento, ele, provavelmente, conseguirá expandir todo o seu potencial.

Buscando esclarecer o comportamento superdotado, Renzulli e Reis (1997) afirmam que:

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

Isso posto, os autores elucidam a superdotação por meio de uma representação gráfica. (Figura 3).

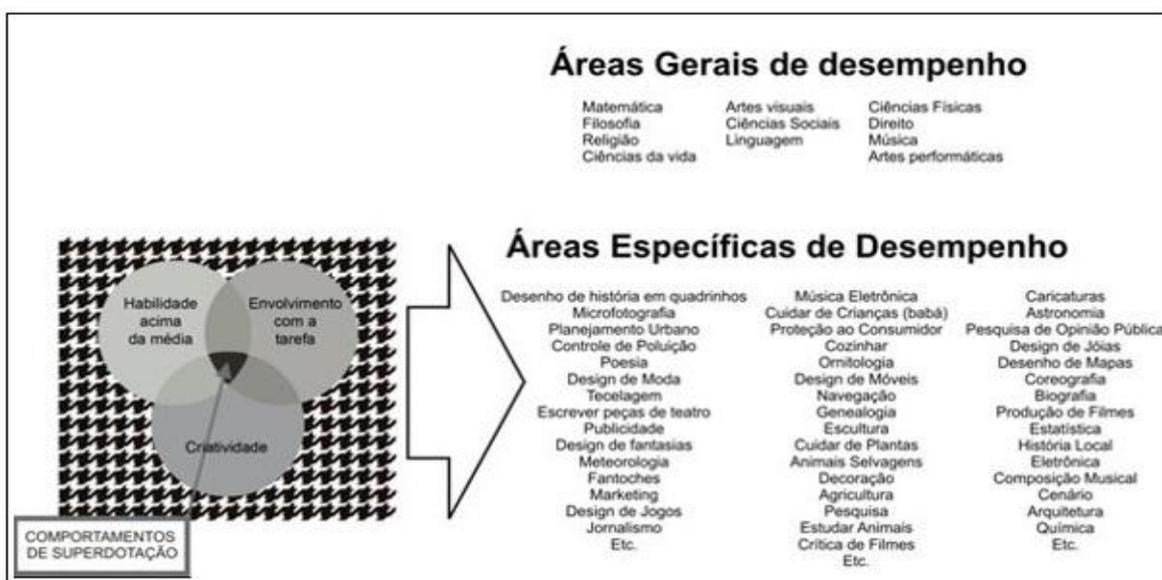


Figura 3: Representação gráfica da definição de superdotação. (Fonte: Renzulli, 2014, p. 233).

Os autores também propuseram o “Modelo Triádico de Enriquecimento”, tendo por objetivo auxiliar a escola no processo de identificação e desenvolvimento dos talentos. Esse modelo serviu de parâmetro teórico e curricular para o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) – Modelo de Enriquecimento Escolar ou Modelo de Enriquecimento para Toda Escola (REZZULLI; REIS, 1986, 1997), que foi estruturado para ser um projeto para alunos superdotados com o objetivo de encorajar a produção criativa nos alunos, por meio de temas variados e áreas de interesse. Ainda tem como proposta apresentar conteúdos mais avançados, além do desenvolvimento da habilidade

investigativa, o que ocasiona um produto criativo em áreas de interesse eleitas pelos alunos. Com esse intuito, o SEM focaliza o desenvolvimento tanto da superdotação acadêmica quanto da produtivo-criativa.

Renzulli (1999) ressalta, ainda, que o SEM é um projeto que oferece aos educadores meios para:

- desenvolver o potencial de talento dos jovens, avaliando sistematicamente seus pontos fortes, oferecendo oportunidades de enriquecimento, recursos e atendimento para desenvolver os pontos fortes e utilizando uma abordagem flexível para a diferenciação do currículo e o uso do tempo na escola;
- melhorar o desempenho acadêmico de todos os alunos em todas as áreas do currículo regular e misturar atividades do currículo padrão com uma aprendizagem enriquecida significativa;
- promover a reflexão profissional contínua, orientada para o crescimento do pessoal da escola a ponto de muitos membros do corpo docente surgirem como líderes no desenvolvimento do currículo, da equipe, do planejamento do programa, etc;
- criar uma comunidade de aprendizagem que honre a diversidade étnica, de gênero e cultural e que promova o respeito mútuo, os princípios democráticos e a preservação dos recursos da Terra; e
- implementar uma cultura escolar cooperativa que inclua oportunidades adequadas de tomada de decisão para os alunos, pais, professores e direção da escola (RENZULLI, 1999, p. 10).

Outro destaque é que esse modelo pode ser proposto como uma abordagem de enriquecimento para toda a escola, sendo um recurso para desenvolver os pontos fortes de todos os alunos.

O principal objetivo do Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola (RENZULLI, 2014, p. 541).

Segundo Renzulli (2014, p. 548), o SEM foi organizado objetivando proporcionar aos alunos atendimento por meio de recursos como o “*Portfólio Total do Talento, a Modificação e diferenciação curricular e o Ensino e Aprendizagem do enriquecimento.*” (Figura 4).

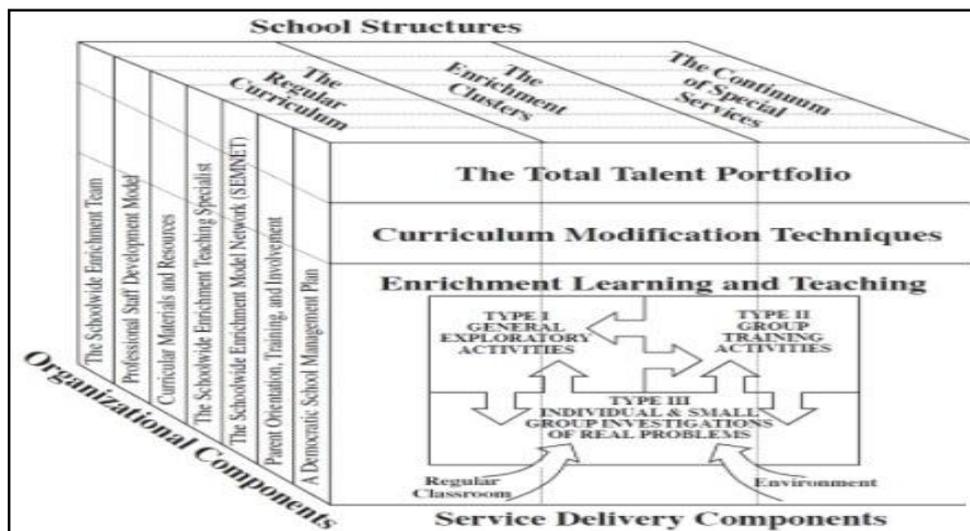


Figura 4: Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM). (Fonte: Renzulli, 2014, p. 548).

Outro aspecto a ser considerado é que o SEM é um programa centrado na aprendizagem e habilidade dos alunos, tornando-se um projeto de enriquecimento para o desenvolvimento dos talentos, tendo como foco potencializar competências valorizadas atualmente, como originalidade, imaginação, interlocução, cooperação e pensamento crítico, conforme abrange o Modelo Triádico de Enriquecimento. (Figura 5).



Figura 5: Modelo Triádico de Enriquecimento. (Fonte: Renzulli; Reis, 1997, p. 14).

O Modelo Triádico de Enriquecimento sugere a realização de atividades de enriquecimento em três padrões: Tipo I, Tipo II e Tipo III. As atividades de enriquecimento do Tipo I têm como base a exploração e a introdução de uma

variedade de temáticas ou áreas do conhecimento, que sejam de interesse dos alunos e que busquem contemplar práticas que não estão incluídas no currículo escolar, além de envolver todos os componentes da escola.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) ressaltam que as atividades do Tipo I, além de promoverem e desenvolverem a experiência em todos os alunos, buscam incentivar também o interesse, tendo como foco suscitar atividades dos Tipos II e III. Nesse sentido, sugerem que o planejamento das atividades de enriquecimento do Tipo I devem considerar o seguinte:

- (1) Seleção de tópicos para o refinamento de áreas, categorias ou subtópicos de interesse dos alunos;
- (2) Lista contendo possibilidades de atividades e experiências eleitas como fascinantes pelos alunos;
- (3) Lista contendo a quantidade de recursos materiais e equipamentos existentes na comunidade;
- (4) Lista com a quantidade de profissionais, especialistas ou instituições que possam ser contatados;
- (5) Cronograma de atividades (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 60).

Segundo Renzulli (1982), as atividades de enriquecimento do Tipo II devem incluir métodos, equipamentos e instruções que busquem promover o desenvolvimento do pensamento criativo, habilidades de pesquisa avançada e de comunicação oral e escrita.

De acordo com Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), o planejamento das atividades de enriquecimento do Tipo II deve incluir:

- Seleção de materiais, métodos e técnicas que encorajem o envolvimento em atividades do tipo III;
- Seleção de atividades que gerem o aprofundamento dos conhecimentos técnicos necessários
- Identificação de materiais com diferentes níveis de complexidade;
- Programação de uma sequência de atividades;
- Divulgação e avaliação dos processos, métodos e técnicas estudados (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61-62).

Além disso, é tarefa da escola propor atividades e experiências que desenvolvam o pensamento crítico e a busca por soluções de problemas, pois, estando em constante reestruturação, deve estar envolvida com a realidade na qual está inserida, além de ser um local onde o diálogo e as trocas de experiências devem ocorrer.

As atividades de enriquecimento do Tipo III proporcionam a investigação de questões relacionadas a uma área de interesse, utilizando-se de critérios apropriados para a aquisição de conteúdos avançados. Assim, o aluno assume o protagonismo de seu conhecimento, o que pode resultar em um projeto ou produto inédito.

Renzulli (2014) assinala que os objetivos das atividades de enriquecimento do Tipo III são:

- 1) Oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada.
- 2) Adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares.
- 3) Desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica.
- 4) Desenvolver habilidades de aprendizagem autodirecionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação.
- 5) O desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa (RENZULLI, 2014, p. 546).

É importante ressaltar que, devido ao fato de as atividades do Tipo III abarcarem métodos e materiais diferenciados, investigação em áreas de interesse, descrição e análise de informações, elas tornam os alunos pesquisadores e produtores de informações, conhecimentos, criações e serviços. Assim, a participação do professor como mediador nesse processo é imprescindível.

A partir de estudos sobre a teoria do desenvolvimento, Renzulli (2002) propõe uma nova dimensão para o Modelo dos Três Anéis da Superdotação, introduzindo 6 (seis) fatores cognitivos que se inter-relacionam e evidenciam os aspectos cognitivos, importantes traços para o desenvolvimento das competências humanas. Valendo-se de uma vasta pesquisa literária e de estudos utilizando a técnica Delphi⁷, foi estruturado um plano organizacional para analisar

⁷ “O método Delphi, amplamente conhecido em processos de avaliação da realidade contextual e na construção de consenso para planejamento estratégico, constitui uma

as características pessoais por meio de 6 (seis) componentes e de 13 (treze) subcomponentes, formando o quadro de um projeto que o autor denomina *Operação Houndstooth*. “A palavra *Houndstooth* é um termo específico utilizado pelo autor para se referir ao realce e à interação dos traços cognitivos” (MANI, 2015, p. 38).

O Quadro “Operação Houndstooth” caracteriza-se como uma nova dimensão da Concepção dos Três Anéis de Superdotação (Quadro 1).

Quadro 1: Operação Houndstooth. (Fonte: Renzulli, 2014, p. 249).



Renzulli (2002) esclarece que essa proposta surgiu devido a preocupações em relação à educação dos superdotados e seu papel enquanto responsável pela instrução da liderança ética e consciente no momento em que se constata o declínio do capital social fundamentado na colaboração e na confiança no mundo contemporâneo.

ferramenta metodológica aplicável em situações decisórias e diagnósticas” (ANTUNES, 2014, p. 64).

Com base nessa proposta, o autor relata:

Meus colegas e eu estamos apenas nos estágios iniciais da jornada rumo à expansão da definição de superdotação. Acreditamos que essa definição expandida não só nos ajudará a entender as contribuições únicas de pessoas que usaram seus talentos para fazer do mundo um lugar melhor, mas também nos ajudará a estender oportunidades e serviços suplementares a jovens potencialmente capazes que foram negligenciados por causa da ênfase exagerada nos traços cognitivos na identificação de superdotação. Cada área de investigação nos aproxima da compreensão da complexidade dos conceitos, identificando práticas promissoras e técnicas de avaliação, e trazendo essa mensagem para os educadores interessados (RENZULLI, 2002, p. 58).

1.3.1.2. Da Teoria Triárquica ou Triádica da Inteligência à Teoria da Inteligência Bem-Sucedida ou Plena: Robert J. Sternberg

Buscando compreender como se dão os processos de inteligência, na atualidade, psicólogos-pesquisadores tendem a organizar teorias pautadas na observação dos comportamentos humanos, uma vez que os testes de inteligência são mais apropriados para avaliar indivíduos bem-sucedidos na área acadêmica.

Estudos como os apresentados por Robert J. Sternberg (2003), renomado pesquisador da área da Cognição, atualmente Professor de Desenvolvimento Humano na Faculdade de Ecologia Humana, da Universidade de Cornell, Nova Iorque, vem contribuindo, ao longo dos tempos, para subsidiar as pesquisas sobre inteligência que considerem aspectos como vocabulário, compreensão, memória e resolução de problemas, mensuráveis pelos testes de QI.

Sternberg (1988) desenvolveu a Teoria Triárquica ou Triádica da Inteligência, a partir dos estudos que envolvem a inteligência humana. De acordo com o pesquisador, “*a inteligência engloba três aspectos, lidando com a relação da inteligência (1) com o mundo interno da pessoa, (2) com a experiência e com mundo externo (3)*” (STERNBERG, 2010, p. 499).

Sternberg (1988) afirma que não é possível medir o comportamento inteligente, de forma habitual, por meio dos testes de QI, por ser muito abrangente.

Gama (2014) esclarece que, na concepção Triárquica, a inteligência deve ser vista como o resultado de um autocontrole mental, esclarecendo, ainda, que:

A inteligência deveria ser vista como um autogoverno mental. Ele explica isto através de uma analogia entre inteligência, de um lado, e governo, de outro, e propõe que a inteligência oferece meios pelos quais os indivíduos organizam seus pensamentos e ações de forma coerente e apropriada para lidar tanto com as necessidades internas quanto com as demandas do meio ambiente (GAMA, 2014, p. 670).

Dialogando com os demais teóricos da inteligência, Sternberg (1985 apud DELOU, 2001, p. 50) insere sua teoria “*no contexto dos teóricos do processamento da informação, sem negar o mérito das demais teorias*”.

Sternberg et al. (1981) estruturaram as teorias da inteligência, por meio de abordagens teóricas diferenciadas, em dois grupos: as teorias implícitas e as teorias explícitas.

As teorias implícitas da inteligência se apoiam nos pensamentos e estudos pessoais sobre a inteligência, realizados por indivíduos ou pesquisadores que podem ser influenciados não só pelo meio cultural, como também pela idade. Por outro lado, as teorias explícitas da inteligência pretendem comparar os dados de pesquisas realizadas com pessoas em situações que podem mensurar a inteligência.

Isso posto, conforme Sternberg (2010), elas se subdividem em outras teorias, quais sejam: psicométricas, biológicas, cognitivas, contextuais ou culturais e sistêmicas:

A parte interna da teoria enfatiza o processamento de informação. O processamento de informação pode ser visto em termos de três tipos diferentes de componentes. Primeiramente, existem os metacomponentes – processos executivos de ordem superior (isto é, metacognição) usados para planejar, monitorar e avaliar a solução de problemas. Em segundo lugar, ocorrem os componentes de desempenho - processos de ordem inferior usados para implementar os comandos dos metacomponentes. E, em terceiro, os componentes de aquisição do conhecimento - os processos usados para aprender como resolver inicialmente os problemas. Os componentes são altamente interdependentes (STERNBERG, 2010, p. 499).

A Teoria Triárquica da Inteligência propõe 3 (três) tipos de pensamento ou inteligência: *Analítica, Criativa e Prática*, bem como suas inter-relações (Figura 6).



Figura 6: Representação gráfica da Teoria Triárquica da Inteligência e suas inter-relações. (Fonte: Sternberg, 2010, p. 499).

Segundo Sternberg (2010):

No pensamento analítico, tentamos solucionar problemas conhecidos usando estratégias que manipulam os elementos de um problema ou as relações entre os elementos (por exemplo, comparar, analisar); no pensamento criativo, tentamos solucionar novos tipos de problemas, os quais exigem que pensemos sobre o problema e seus elementos de uma maneira nova (por exemplo, inventar, conceber); e no pensamento prático, tentamos solucionar problemas que aplicam aquilo que conhecemos a contextos diários, por exemplo, aplicar, usar (STERNBERG, 2010, p. 499).

A primeira Inteligência, a Analítica, refere-se ao universo interior dos sujeitos que os leva a ter comportamentos inteligentes, por meio de elementos que processam as informações, como aquisição de conhecimento, desempenho e metacomponentes, utilizados para programar, acompanhar e avaliar a resolução de um problema.

A segunda Inteligência, a Criativa, efetiva-se por meio da habilidade de saber lidar com o que é novo e processar os dados levantados a partir de atividades ou circunstâncias novas. Sternberg (2010) assinala que quanto maior a capacidade para lidar com o que é novo, mais oportunidades o indivíduo terá para compreender e analisar dados ou situações novas ou pré-existentes.

A terceira Inteligência, a Prática, refere-se à relação entre o meio ambiente, os indivíduos e como se articulam na relação que se estabelece entre eles, em

virtude do fato de a inteligência atuar no mundo real com interesses que sejam relevantes para os indivíduos.

Cada um desses tipos de inteligência – Analítica, Criativa e Prática – compreende 3 (três) Subteorias parciais que se complementam: Componencial, Experiencial e Contextual.

A Subteoria Componencial refere-se aos aspectos analíticos da inteligência, diferenciados por uma disposição hierárquica, que se define pelos metacomponentes (organização e observação do pensamento cognitivo), componentes de execução (técnica que estabelece o funcionamento cognitivo) e componentes de aquisição (estrutura o pensamento por meio da seleção de novos conhecimentos).

A Subteoria Experiencial tem como foco os pontos criativos ou introspectivos da inteligência, além de os mecanismos que processam a informação e o comportamento estarem alertas para agir em situações imprevistas.

A Subteoria Contextual considera os aspectos práticos da inteligência: a escolha do ambiente como um meio interativo e a interação desse meio de acordo com as expectativas e prioridades.

De acordo com Sternberg (1988, 1999), pessoas inteligentes não precisam, necessariamente, apresentar habilidades superiores nas três subteorias. Alguns indivíduos apresentarão, com mais facilidade, o domínio em seus processamentos mentais, além do alcance de novos conhecimentos, o que o autor chama de Inteligência Analítica. Outras pessoas serão mais práticas e utilizarão suas habilidades para atuar em processos cognitivos de forma criativa, buscando processar informações novas ou específicas; nesse caso, trata-se da Inteligência Criativa. Por último, o autor afirma que há sujeitos com maior predisposição para empregar o processamento intelectual, permeado pela bagagem que possui, em suas experiências vivenciadas no mundo real, que o autor chama de Inteligência Prática (STERNBERG, 1988; GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007a; AQUINO, 2015).

Dessa forma, Sternberg (2010) salienta:

De acordo com a teoria triárquica, as pessoas podem aplicar sua inteligência a diversos tipos diferentes de problemas. Por exemplo, algumas pessoas podem ser mais inteligentes diante de problemas acadêmicos abstratos. Outras podem ser mais

inteligentes em face de problemas práticos concretos. Uma pessoa inteligente não se destaca necessariamente em todos os aspectos da inteligência. As pessoas inteligentes conhecem, preferencialmente, seus pontos fortes e seus fracos. Elas descobrem maneiras pelas quais conseguem vantagens com seus pontos fortes e compensam ou corrigem seus pontos fracos (STERNBERG, 2010, p. 509).

Assinala-se que, conforme Sternberg (2003), os testes de inteligência são ótimas ferramentas para prever o sucesso dos indivíduos no que se refere à vida acadêmica. No entanto, não conseguirão mensurar o sucesso no trabalho e nas experiências práticas vivenciadas. Então, torna-se necessária a utilização de outros testes e recursos para oportunizar experiências mais abrangentes e significativas no que tange aos indivíduos com altas habilidades/superdotação.

Segundo Delou (2001, p. 76), a Teoria Triárquica da Superdotação, publicada por Sternberg e Davidson em 1985, está: “[...] *voltada para o funcionamento cognitivo (verbal, quantitativo e memória excelente), adequação contextual (adaptação ao ambiente) e novo processo (tratar com novidade o processo de informação automatizada), nas áreas intelectual, artística e física*”.

Ainda de acordo com a autora, outros trabalhos com superdotação foram publicados, em 1995:

Um primeiro modelo foi o de Sternberg e Zhang que dá aplicação da Teoria Triárquica da Inteligência à superdotação para a Teoria Pentagonal Implícita relativa aos pares, identificando-se a excelência, a raridade, a produtividade, a demonstrabilidade e os valores nas áreas da criatividade, inteligência, competência social, motivação e desempenho. O segundo modelo foi o do movimento do Grupo Columbus que trabalhava com habilidades cognitivas avançadas, intensidade aumentada e sabedoria interna qualitativamente acentuada. O terceiro modelo, o do canadense François Gagné publicou seu Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (apud Morelock, 1997, p. 8), onde o termo superdotação designa a posse e o uso de habilidades naturais destreinadas e espontaneamente expressas (denominadas de aptidões ou dotações), em pelo menos um domínio de habilidade, situando o indivíduo entre os 10% de seus pares de idade (DELOU, 2001, p. 76).

Sternberg e Davidson (1986 apud ALENCAR, 1992, p. 22) afirmam que a história das grandes civilizações foi resultado das “[...] *contribuições artísticas, filosóficas e científicas, fruto da inteligência, talento e criatividade de alguns indivíduos ou grupos de indivíduos [...]*”. As habilidades humanas de alta

expressão produtiva sempre chamaram a atenção e foram objeto de observação, interesse e estímulo por parte dos estudiosos e daqueles que eram os financiadores dos talentos.

Segundo Alencar (1992):

Há vários registros históricos indicando, por exemplo, diferentes momentos em que este interesse veio à tona, como nas propostas de Platão, que defendia a ideia de que aqueles indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado (ALENCAR, 1992, p. 22).

Em 1995, Sternberg e Zhang (apud DELOU, 2001) apresentaram a Teoria Pentagonal Implícita, que foi uma ampliação da Teoria Triárquica da Inteligência aplicada ao conceito de superdotação. A Teoria Pentagonal Implícita ressalta que para que o indivíduo seja considerado superdotado, necessitará apresentar os 5 (cinco) critérios a saber: *“a excelência, a raridade, a produtividade, a demonstrabilidade e os valores nas áreas da criatividade, inteligência, competência social, motivação e desempenho”* (STERNBERG; ZHANG apud DELOU, 2001, p. 76).

Por fim, pode ser citada outra teoria da inteligência, proposta por Sternberg (1997), a Teoria da Inteligência Bem-Sucedida ou Teoria da Inteligência Plena, definida como *“a habilidade de obter sucesso em um determinado contexto sociocultural aproveitando-se das potencialidades e compensando as desvantagens existentes [...], por meio de uma combinação de habilidades analíticas, criativas e práticas”* (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 122).

A esse respeito, Sternberg e Grikorenko (2003) afirmam que:

A inteligência plena é o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural. As pessoas são plenamente inteligentes quando reconhecem suas forças e aproveitam-nas ao máximo, ao mesmo tempo em que reconhecem suas fraquezas e descobrem maneiras de corrigi-las ou de compensá-las. As pessoas plenamente inteligentes se adaptam a, modificam e selecionam ambientes por meio do emprego equilibrado das capacidades analíticas, criativas e práticas (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 16).

Ainda de acordo com os autores, os indivíduos necessitam ter êxito em suas habilidades e competências para terem sucesso na vida; contudo, as práticas observadas nas escolas tendem a priorizar o desenvolvimento da capacidade de pensamento ou área de inteligência analítica. As outras capacidades de pensamento, criativa e prática, ficam em segundo plano ou mesmo sem nenhuma consideração. No entanto, as três áreas de inteligência, juntas, determinarão o sucesso dos indivíduos de forma bem-sucedida. A esse conjunto de capacidades de pensamento – analítico, criativo e prático –, os autores denominaram Componentes da Inteligência Plena. Todavia enfatizam “[...] *ser excepcional em uma habilidade de pensamento talvez não seja suficiente para ter sucesso na vida*” (STERNBERG, 1997 apud STERNBERG; GRIKORENKO, 2003, p. 216).

Se, na escola, fossem proporcionadas oportunidades de ensino que levassem em consideração as habilidades dos alunos, a aprendizagem dos mesmos ocorreria efetivamente. De acordo com os autores, proporcionar um ensino pautado na Inteligência Bem-Sucedida é oferecer meios para que os alunos potencializem seus pontos fortes, além de progredirem em seus pontos fracos. Ao organizar essas estratégias, o aluno estará equilibrando sua aprendizagem para as habilidades analítica, criativa e prática. Tais estratégias não necessitam abordar, de uma só vez, todas as habilidades, mas devem equilibrá-las e alterná-las de forma a atingir os alunos de modo geral.

Conforme Sternberg (1997, p. 24), “*Como o ensino de inteligência bem-sucedida atinge mais padrões de habilidades dos alunos, eles são mais susceptíveis de estar intrinsecamente motivados para ter sucesso em seu trabalho*”.

Ensinar para desenvolver o pensamento analítico significa desenvolver uma série de capacidades e estratégias que permitem refletir para resolver um determinado problema ou situação. Tais estratégias envolvem: “*identificar o problema, alocar recursos, representar e organizar as informações, formular estratégias, avaliar soluções*” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 207).

Desenvolver o pensamento criativo envolve uma organização do pensamento com objetivo de produzir ideias inovadoras e atrativas, além de uma disposição para tomar decisões com criatividade. Tais disposições implicam: “[...] *gerar ideias, explorar novas formas de resolver um problema, além de identificar e superar obstáculos*” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 10).

Por outro lado, o ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento prático demanda empregar o conhecimento adquirido em diversas situações ao longo da vida.

Buscando complementar os aspectos que compõem a Teoria da Inteligência Plena, Sternberg e Grigorenko (2003) destacam como o primeiro componente dessa teoria o “conjunto de capacidades”, fundamentais para se obter sucesso na vida. Como segundo componente, ressaltam o “contexto sociocultural”, visto que, para atingir o sucesso, o indivíduo depende das estratégias e do contexto utilizado. Outros fatores, tais como “aproveitar as forças” (uma vez que todos os indivíduos são bons em alguma coisa que faça ou decisão que toma em determinada circunstância), “compensar as fraquezas” (buscando repará-las ou compensá-las), e “adaptar-se a, modificar e selecionar ambientes” (adequar ao ambiente e, quando necessário, mudar o pensamento ou comportamento na busca pela melhor adaptação a este meio) também integram essa teoria.

Partindo dos pressupostos da Teoria da Inteligência Plena, no que se refere à superdotação, os autores ressaltam:

A Teoria da inteligência bem-sucedida pode potencialmente mudar a maneira como pensamos sobre a identificação, ensino e avaliação de alunos dotados e talentosos. Ela fornece um modelo unificado para todas as três capacidades. Analítica, criativa e prática e testes de habilidades práticas podem ser usados na identificação, como temos feito. O ensino pode então ser feito de uma forma que enfatize o pensamento analítico, criativo e prático. [...]. Nós não afirmamos que nosso método é exclusivamente útil para superdotados e estudantes talentosos. Em vez disso, ele adiciona ao arsenal de técnicas disponíveis para o ensino dos alunos superdotados e talentosos. Eventualmente, os métodos podem ser combinados de uma forma que os tornam mais eficazes do que as abordagens individuais considerados isoladamente (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 226).

Diante do exposto, quanto às teorias propostas por Sternberg, observa-se que a Teoria Triárquica ou Triádica da Inteligência propõe uma combinação ponderada entre as Inteligências Analítica, Criativa e Prática, considerando-as em uma concepção de Inteligência Global. Já a Teoria da Inteligência Bem-Sucedida enfatiza a importância de reconhecer e ampliar as forças ou os potenciais dos indivíduos, além de reconhecer, compensar ou corrigir as fraquezas. Essa teoria, no entanto, não considera aspectos globais em função dos processos que

garantam o sucesso na vida das pessoas serem individuais e, portanto, diferentes para todos.

1.3.1.3. A Teoria das Inteligências Múltiplas: Howard Gardner

Howard Gardner, notável pesquisador, atualmente Professor de Cognição e Educação e Professor Adjunto de Psicologia da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade de Harvard, EUA, incomodado com as teorias reducionistas, que afirmavam existir apenas uma única inteligência humana e que esta só poderia ser medida por padrões tradicionais, por meio dos testes de QI, desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas por compreender que a inteligência humana é composta por aspectos abrangentes e multidimensionais.

Segundo Gama (2006, p. 32), “*Gardner define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais*”.

Em coautoria com Walters, Gardner (1995, p. 20) define a inteligência humana como um “*conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais*”, cujos indivíduos normais dispõem de todas essas capacidades, com certa medida, diferenciando na intensidade e na essência da associação dessas capacidades.

Buscando apontar os aspectos divergentes entre a visão tradicional da inteligência e a Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1995) esclarece:

Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. [...] A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural (GARDNER, 1995, p. 21).

Na obra intitulada *Inteligência: um conceito reformulado*, Gardner (1999, p. 47) define a inteligência como “*um potencial biopsicológico, para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura*”.

Essa concepção proposta pelo autor preconiza a existência de “inteligências” que são vistas como “potenciais neurais” específicos, os quais podem ser impulsionados por meio de valores de determinada cultura, pelas oportunidades acessíveis nessa cultura, bem como as escolhas realizadas de forma individual, no grupo familiar, na escola, entre outros.

Gardner (1994), na obra intitulada “*Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*”, preconizou a existência de 7 (sete) inteligências humanas distintas, a saber:

1- Inteligência Linguística: compreende a receptividade no que se refere às línguas falada e escrita; trata-se do uso da língua, com intuito de alcançar determinados objetivos, bem como a capacidade para aprender novas línguas.

2- Inteligência Lógico-matemática: compreende a habilidade de solucionar problemas utilizando-se a lógica e a matemática, além da capacidade de analisar tais problemas e operações matemáticas de forma científica.

3- Inteligência Musical: possibilita o desempenho, a composição e a sensibilidade para análise de padrões musicais.

4- Inteligência Físico-cinestésica: é a capacidade de utilizar o corpo ou partes dele para solucionar problemas ou confeccionar produtos.

5- Inteligência Espacial: possibilita identificar e manusear os padrões referentes ao espaço, assim como os padrões de locais mais isolados.

6- Inteligência Interpessoal: é a capacidade de compreender as outras pessoas em relação a seus objetivos, sentimentos e vontades, buscando trabalhar de forma cooperativa e eficaz junto a elas.

7- Inteligência Intrapessoal: abrange a capacidade de percepção e compreensão de si mesmo, para atuar, efetivamente, na própria vida. Nessa inteligência, o mais importante é a vida emocional.

A posteriori, Gardner (1999) considerou a existência de 3 (três) novas possíveis inteligências: a Inteligência Naturalista, a Inteligência Espiritual e a Inteligência Existencial. Contudo, após vários estudos e revisões no tocante à Teoria das Inteligências Múltiplas, o pesquisador acrescentou apenas a Inteligência Naturalista na lista das inteligências dessa teoria.

De acordo com O' Hara e Sternberg (2005), Gama (2006), Virgolim (2007a), Garutti (2012), Gardner identificou a Inteligência Naturalista, compreendida pela

influência de pessoas que apresentam essa capacidade e que exercem influência sobre outros indivíduos.

No que tange às Inteligências Espiritual e Existencialista, Gardner (1999) explicita:

[...] Parece mais responsável extrair aquela área mais próxima “espiritualmente” das outras inteligências, e então, com a compreensão usada com a inteligência naturalista, verificar como se sai essa possível inteligência. Desse modo, acho melhor deixar de lado o termo espiritual, [...] e falar de uma inteligência que explora a natureza da existência em suas múltiplas formas. Assim, uma preocupação explícita com assuntos espirituais ou religiosos seria um tipo – muitas vezes o mais importante – de inteligência existencial (GARDNER, 1999, p. 78).

Abordar questões referentes à Inteligência Espiritual e Existencial, segundo Gardner (1999), foi desconfortante e distante das outras teorias, compreendendo que a discussão de questões sobre espiritualidade gerava controvérsias nas ciências e, conseqüentemente, no meio acadêmico. O autor acrescenta:

Embora seja interessante pensar em uma nona inteligência, não vou acrescentar à lista uma inteligência existencial. O fenômeno é suficientemente desconfortante e a distância das outras inteligências suficientemente grande para ditar prudência – pelo menos por hora (GARDNER, 1999, p. 85).

Um aspecto importante a ser considerado é que esse pesquisador foi pioneiro no modo como propôs explorar e investigar as fontes que asseguravam a lista de inteligências humanas. Sua abordagem era diferenciada, especialmente, por propor um conjunto composto por 8 (oito) critérios distintos e não somente os resultados dos testes psicométricos no processo de identificação das inteligências humanas. Isso posto, Gardner (1999) agrupou-os por disciplinas científicas, como será visto a seguir.

No tocante às Ciências Biológicas, 2 (dois) critérios foram elencados: “O potencial de ida lesão *cerebral*; *Uma história evolucionária e plausibilidade evolucionária*” (GARDNER, 1999, p. 49).

No que se refere à Análise Lógica, foram definidos como critérios: “Uma operação ou conjunto de operações nucleares identificável; *Suscetibilidade à codificação num sistema simbólicos*” (GARDNER, 1999, p. 50-51).

Da Psicologia do Desenvolvimento, resultaram outros 2 (dois) critérios: “*Uma história do desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenhos ‘acabados’; A existência de idiots savants, prodígios e outras pessoas excepcionais*” (GARDNER, 1999, p. 52-53).

Da Psicologia Tradicional, surgiram os 2 (dois) últimos critérios: “*Apoio de tarefas psicológicas experimentais; Apoio de dados psicométricos*” (GARDNER, 1999, p. 54-55).

Segundo Gardner (1999, p. 55), “*os critérios constituem um conjunto razoável de fatores a se levar em conta no estudo da cognição. Na verdade, considero a criação desses critérios uma das criações duradouras da teoria das inteligências múltiplas*”.

Davis et al. (2011) ressaltam que Gardner (1994, 1999) compreendia a inteligência como pluralista, por constatar, por meio de pesquisas, que indivíduos os quais apresentassem talento considerável, nas mais diversas áreas do desenvolvimento, possuíam habilidades que deveriam ser consideradas na concepção de inteligência.

Buscando complementar a Teoria das Inteligências Múltiplas, o autor acrescenta que retrata a combinação das inteligências que cada indivíduo possui e sua opção por desprezá-las, minimizá-las ou usufruí-las com satisfação.

De acordo com Delou (2001, p. 66), “*a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner abre mão do uso dos testes de inteligência pela observação do desempenho do sujeito nas diferentes situações escolares e de trabalho.*”

Em colaboração com os pesquisadores David Feldman e Mara Krechevsky, Gardner (2001) desenvolveu um formato diferenciado de avaliação psicológica devido ao fato de os padrões tradicionais não contemplarem, de modo adequado, determinados aspectos de algumas inteligências como, por exemplo, a Inteligência Físico-cinestésica.

A estratégia utilizada pelos pesquisadores não seguiu os padrões propostos pelos testes convencionais. Em 1984, eles propuseram a implantação de uma sala com materiais e recursos diversos em uma escola de Educação Infantil. Essa sala de aula foi denominada *Spectrum*, cujos professores buscaram proporcionar um ambiente estimulador que despertasse interesse nas crianças que apresentavam desempenho superior às diversas inteligências.

Assim, a partir dos resultados positivos dessa experiência, iniciou-se o “Projeto *Spectrum*”, o qual foi inserido no Programa “Projeto Zero” da Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard.

É importante destacar que o “Projeto *Spectrum*” propõe uma abordagem diferenciada para a avaliação e o enriquecimento do currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consiste na convicção de que as crianças possuem habilidades ou inteligências distintas, sendo necessário oferecer estímulos por meio de materiais e recursos diversos, buscando potencializar suas áreas fortes, a fim de obter dados para estruturar um programa educacional individualizado.

Com o intuito de elaborar atividades avaliativas que fossem práticas e que estimulassem as habilidades das crianças, os pesquisadores do Projeto *Spectrum* indicaram 7 (sete) áreas distintas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Música, Arte, Compreensão Social, Ciência e Movimento.

Segundo Marques (2016, p. 20), os pesquisadores desse Projeto “*adotaram a Teoria das Inteligências Múltiplas para renovar o currículo, desenvolver avaliações e expandir a definição do que seria um aluno de potencial elevado*”.

Em entrevista concedida ao site “*Portal Educacional*”, Gardner (2007) esclarece que “o Projeto Zero, iniciado por Nelson Goodman e codirigido por David Perkins, realiza pesquisas básicas sobre cognição, aprendizagem e artes [...]”.

Destaca-se a relevância dessa iniciativa por contar com a participação de vários pesquisadores que buscam investigar concepções no tocante ao desenvolvimento cognitivo nas artes e, posteriormente, expandindo-se para outros aspectos do comportamento humano como a inteligência, a aprendizagem, a criatividade e o pensamento analítico.

Nessa perspectiva, Nascimento (2010) destaca:

O aprendiz está no centro do processo educacional, respeitando as diferentes maneiras em que o indivíduo aprende em vários estágios da vida, tanto quanto as diferenças entre indivíduos nas formas que eles interpretam o mundo e se expressam (NASCIMENTO, 2010, p. 20).

A Teoria das Inteligências Múltiplas marca um contexto em que se busca refletir o papel da educação escolar, bem como a utilização de estratégias de

ensino inovadoras, pautadas em um ensino de qualidade, contrapondo-se aos padrões tradicionais, os quais não consideram, sobretudo, as características e os potenciais dos alunos que não sejam os acadêmicos.

Essa teoria apresenta aspectos que refletem, devidamente, as atitudes e os comportamentos humanos inteligentes, uma vez que as inteligências *Linguística* e *Lógico-Matemática* são as mais valorizadas na educação escolar.

Conforme Gardner (1995), a escola deve proporcionar práticas curriculares diferenciadas que busquem oportunizar o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas.

No que se refere às altas habilidades ou superdotação, a Teoria das Inteligências Múltiplas traz novas possibilidades de desenvolvimento dos talentos, uma vez que tais indivíduos não devem ser ignorados nem submetidos, unicamente, a práticas tradicionais impostas por uma visão unilateral e limitada do ensino.

Assim, torna-se imperativo compreender que oferecer educação de qualidade com vistas a respeitar as individualidades e os ritmos de aprendizagem deve ser premissa de toda escola. Por conseguinte, todos os esforços devem ser realizados a fim de permitir mudanças no currículo oferecido aos alunos com altas habilidades ou superdotação, ainda na escola regular.

1.4. CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA, MG

A Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, MG, antes, Secretaria de Educação e Cultura, foi regulamentada por meio do Decreto nº 898, de 12 de maio de 1969, pelo então prefeito Itamar Augusto Cautiero Franco.

Desde 1977, houve um crescente avanço da Educação Especial no município de Juiz de Fora. Primeiramente, o atendimento aos alunos com deficiência era realizado em classes especiais ao mesmo tempo em que existiam convênios com instituições filantrópicas especializadas.

No período de 1983 a 1988, na iminência de as classes especiais se tornarem modalidade educacional, houve uma mobilização entre a Secretaria

Municipal de Educação (SME), a UFJF e a 10ª Delegacia Regional de Ensino (DRE), para que articulassem uma proposta de intervenção interinstitucional:

A concretização dessa proposta implicou a realização do 1º Seminário Interno da SME tendo como uma de suas deliberações a criação, em sua estrutura interna, do Serviço de Educação Especial. Nesse sentido optou-se pela implementação de uma equipe interinstitucional (SME/ 10ª DRE) com o apoio de setores da UFJF, que atuavam na área em questão, com o propósito de viabilizar alternativas para a educação da pessoa com necessidades especiais sistematizando um Programa de Educação Especial para o município e as demais cidades da região de abrangência da 10ª DRE (PEDROSO, 1998, p. 119).

Esse Programa foi relevante, sobretudo, por dimensionar ações, garantindo a educação como direito de todos, além do fato de propor a reavaliação do Sistema de Ensino quanto ao combate às práticas de discriminação, principalmente com relação aos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa proposta teve por objetivo proporcionar a esses alunos a superação em suas próprias dificuldades, auxiliando-os para avançar no processo educacional.

No período de 1989 a 1992, a SME elaborou um Plano Municipal de Educação (PME), com o propósito de cumprir os direitos educacionais garantidos na Constituição de 1988. Ao final desse período administrativo, foi aprovada a Lei nº 8.056, de 27 de março de 1992 (JUIZ DE FORA, 1992), para dispor sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, estabelecendo normas gerais para a sua adequada aplicação, garantindo o atendimento por meio de:

[...] políticas sociais básicas de educação, saúde, recreação, profissionalização, tratamento e reabilitação da pessoa portadora de deficiência, habitação, esporte, cultura, lazer e outras que assegurem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade (JUIZ DE FORA, 1992, Art. 2º).

Buscando constituir um Sistema Municipal de Educação e estando de acordo com as políticas nacionais, a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) publicou, no *Diário Oficial do Município de Juiz de Fora*, a constituição do Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei Municipal nº 9.569, de 26 de agosto de 1999 (JUIZ DE

FORA, 1999), a fim de expedir normas de regulamentação e organização desse sistema:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a constituir o Sistema Municipal de Ensino, integrado pelos seguintes órgãos e entidades: I - Instituições de Ensino Fundamental e Médio e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal; II - Instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - Órgãos Municipais de Educação. Parágrafo Único - O Conselho Municipal de Educação é o Órgão Normativo e Deliberativo do Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Art. 2º - O funcionamento das Instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino depende de autorização expedida pelo titular da Secretaria Municipal de Educação e registro nos órgãos competentes.

Art. 3º - O Poder Executivo expedirá normas regulamentando o funcionamento e organização do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário (JUIZ DE FORA, 1999).

Desse modo, a SME passou a ter autonomia para elaborar normativas para as escolas que compõem esse Sistema Municipal de Ensino.

O Serviço de Educação Especial dessa Secretaria foi instituído em 1993, a fim de acompanhar crianças e adolescentes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas creches e nas escolas regulares, tendo como premissa garantir a eles e a seus professores a infraestrutura necessária para a efetivação da política de Educação Especial no município. Além disso, buscou garantir formação continuada aos professores, condição de acesso dos alunos às escolas regulares e a oferta de atendimentos especializados, quando necessários, bem como efetivar parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Assinala-se que uma das frentes de trabalho desse serviço foi organizar os encaminhamentos e os atendimentos não só de crianças e adolescentes com deficiência, como também dos alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem de modo mais acentuado.

Diante das demandas encaminhadas à SME, houve a necessidade de criar um programa em parceria com a SMS. Nesse sentido, constituiu-se uma equipe multidisciplinar formada por professores, psicólogos, fonoaudiólogos e médicos, que tiveram como ação comum compreender os conhecimentos previamente consolidados por essas crianças, detectar os obstáculos para a construção de

outros conhecimentos, bem como buscar estabelecer um diálogo com as escolas, com os professores e com os familiares dessas crianças.

No ano de 2001, buscando oferecer suporte a crianças e adolescentes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas creches e nas escolas municipais, foi implantado o Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar (PEACE), que iniciou suas atividades em 2 (dois) locais regionalizados: o primeiro, localizado na região central e o segundo, na região leste da cidade. Ambos contavam com uma equipe constituída por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais.

A fim de que o Programa não tivesse um caráter provisório, no ano de 2005, o PEACE integrou-se à estrutura organizacional da SE, com a denominação de Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE). No ano de 2006, houve a implantação da terceira unidade, na região sul do município.

Os Núcleos passaram a ser reconhecidos, administrativamente, mediante a publicação da Portaria nº 446, de 21 de maio de 2007, no *Diário Oficial do Município de Juiz de Fora*:

Prefeitura de Juiz de Fora, 21 de maio de 2007, N.º 446 – SE – Autoriza o funcionamento dos Núcleos Especializados de Atendimento à Criança Escolar – NEACE's. A Secretária da Educação de Juiz de Fora, no uso de suas atribuições legais e nos termos dos artigos 11 e 18 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, combinado com a Lei Municipal 9.569, de 26 de agosto de 1999, RESOLVE:

Art. 1º Ficam autorizados a funcionar os seguintes Núcleos Especializados de Atendimento à Criança Escolar – NEACE's: I – NEACE Leste, situado na rua Diva Garcia s/n.º no bairro Linhares; II – NEACE Sul, situado na rua Afonso Gomes n.º 151 no bairro Ipiranga; III – NEACE Centro, situado na rua Espírito Santo n.º 1023.

Art. 2º Os NEACE's atenderão a crianças, adolescentes e jovens matriculados na rede municipal de ensino com necessidades educativas especiais que apresentam barreiras no processo ensino-aprendizagem, sejam elas de origem real ou circunstancial bem como crianças de zero a três anos que necessitam de estimulação essencial.

Art. 3º A presente portaria tem efeito no ano letivo de 2007 e encontra-se registrada na folha 110 do Livro nº 1 de registro das Escolas Municipais sob o número 197/07. Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário (JUIZ DE FORA, 2007a).

Com a publicação da Portaria nº 523, de 9 de agosto de 2007, foi proposta a alteração do Artigo 2º para ressaltar a especificidade dessa política municipal:

[...] Os NEACE's são instituições especializadas para atendimento a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos matriculados na rede municipal de ensino com necessidades educativas especiais que apresentam barreiras no processo ensino-aprendizagem, sejam elas de origem real ou circunstancial'. Art. 2º A presente portaria tem efeito retroativo a partir de 21 de maio de 2007. Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário (JUIZ DE FORA, 2007b).

Em 2011, foi implantada a quarta unidade na região sudeste da cidade, objetivando ampliar o número de atendimento a crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial, além do atendimento aos alunos que apresentavam barreiras na aprendizagem, provenientes das creches e escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (RME/JF).

Além dos atendimentos aos alunos, os núcleos tinham como atribuições: atuar na formação de professores, oferecer suporte ao trabalho desenvolvido nas escolas e às famílias das crianças e adolescentes, assim como articular ações junto a setores como a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Assistência Social, a Vara da Infância, o Conselho Tutelar, entre outros.

Em 2008, com a publicação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dispõe sobre a oferta do AEE proposto pelo MEC, os NEACEs buscaram se efetivar administrativa e financeiramente como um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Com o intuito de nortear os trabalhos desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o MEC instituiu a Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010, em 7 de maio de 2010, para os Sistemas de Ensino, determinando as “*Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares*”, dispondo:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, na organização dessa modalidade na educação básica, devem ser observados os objetivos e as diretrizes da política educacional, atendendo o

disposto na legislação que assegura o acesso de todos a um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2010).

Dessa forma, por meio de uma parceria efetivada entre a SE do município de Juiz de Fora e o Governo Federal, foi possível obter recursos para implantar SRM nas escolas municipais.

Nos últimos 06 anos, foram implementadas 44 salas de recursos multifuncionais, onde atuam 90 professores, garantindo o atendimento a, aproximadamente, 650 alunos. O trabalho é desenvolvido em 40 unidades escolares e nos 04 Centros de Atendimento Educacional Especializado, que proporcionam atendimento aos alunos matriculados nas escolas da rede municipal que ainda não oferecem esta modalidade de ensino. Prevê-se que até dezembro de 2016, o trabalho seja desenvolvido em mais 19 unidades escolares (JUIZ DE FORA, PME, 2015).

Quanto aos atendimentos realizados junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, percebe-se o compromisso do município de Juiz de Fora nos investimentos, indicando um crescimento do número de salas de recursos multifuncionais, Centros de Atendimento Educacionais Especializados, professores capacitados para atuar no AEE, bem como a ampliação do número de vagas para atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial (Figura 7).

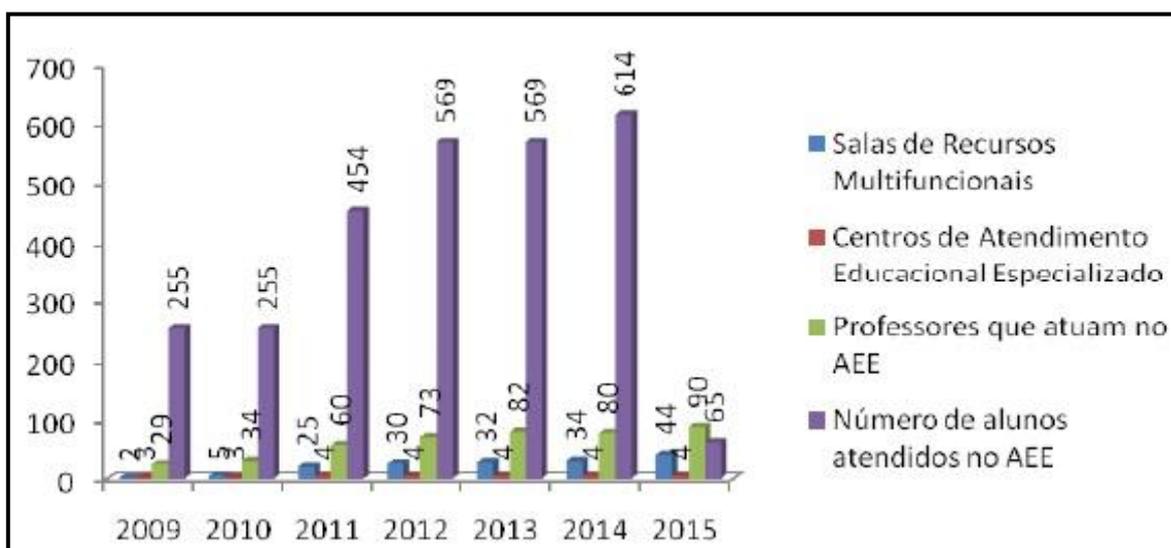


Figura 7: Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG. (Fonte: JUIZ DE FORA, PME, 2015. p. 127).

Ressalta-se que, além dos processos de formação continuada, em Educação Especial, o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas Salas de

Recursos Multifuncionais é realizado pelo Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE) por meio da Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI), em parceria com os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs).

1.4.1. O Centro de Atendimento Educacional Especializado/Centro – CAEE Centro: considerações

O CAEE Centro é responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas creches e escolas municipais que integram a regionalização da Unidade-Centro: regiões Nordeste, Norte e Centro, além de algumas escolas situadas na zona rural do município de Juiz de Fora, MG. As ações foram construídas mediante diálogos e contatos permanentes com a equipe da Secretaria de Educação por meio da Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade e diretoras dos outros CAEEs, bem como com os gestores e professores das 6 (seis) creches, 36 (trinta e seis) escolas municipais e 18 (dezoito) salas de recursos multifuncionais acompanhadas por esse Centro de AEE.

Quanto aos profissionais, a composição da equipe multidisciplinar se dá a partir da formação acadêmica e participação nos cursos de formação continuada – Educar na Diversidade e Atendimento Educacional Especializado – AEE – promovidos pela SE/DPPF⁸/SAEDI, bem como pertencer ao quadro de profissionais efetivos da RME/JF ou selecionados por contrato temporário realizado pela Secretaria de Educação do município.

Nesse sentido, integram à equipe de profissionais desse Centro de AEE os professores que atuam em oficinas pedagógicas, AEE, AEE em libras, AEE de libras, português libras e arte), além de intérprete de libras, fonoaudióloga, assistente social, secretária e diretora.

Quanto aos atendimentos realizados no ano de 2016, constatou-se o encaminhamento de alunos com deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência visual, transtornos globais do desenvolvimento, além daqueles com encaminhamento da queixa de dificuldade de aprendizagem mais acentuada.

⁸ Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação.

Verifica-se, portanto, a falta de encaminhamento e atendimento a crianças e adolescentes com altas habilidades ou superdotação. Delou (2007a, p. 27) assinala que “[...] é preciso professores especializados para as salas de aulas regulares e para o atendimento educacional em salas de recursos ou em programas de enriquecimento ou de aprofundamento”.

Entre outros aspectos, compreende-se a necessidade de o professor assumir seu papel como sujeito ativo no processo escolar desses alunos. “O reconhecimento das características do aluno é primordial no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado e em sala de aula [...]” (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 50). Ou seja, será a formação inicial e/ou continuada que influirá diretamente na atuação docente, permitindo retirar tais alunos da invisibilidade e do descrédito em relação ao potencial que podem atingir de acordo com suas especificidades: “Os alunos com altas habilidades são considerados, muitas vezes, apesar de ‘brilhantes’, trabalhosos e indisciplinados, o que acaba por deixá-los de fora dos serviços especiais de que necessitam [...]” (DELOU, 2007a, p. 27).

Com o intuito de adequar o Atendimento Educacional Especializado à Política Nacional – “Nota Técnica nº 09/2010/MEC/SEESP/GAB, de 9 de abril de 2010, que orienta para a organização dos CAEEs” (BRASIL, 2010) e “Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 10 de maio de 2013”, que orienta para a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2013), a Secretaria de Educação autorizou o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, mediante a Portaria nº 2.006, de 15 de maio de 2014, publicada no *Diário Oficial do Município de Juiz de Fora*, MG.

Art. 1º Ficam autorizados a funcionar os seguintes Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE: I – Centro de Atendimento Educacional Especializado Leste, situado na Rua Diva Garcia s/nº – Bairro Linhares, neste Município de Juiz de Fora/MG;
II – Centro de Atendimento Educacional Especializado Sul, situado na Rua Afonso Gomes, nº 151 – Bairro Ipiranga, neste Município de Juiz de Fora/MG; III – Centro de Atendimento Educacional Especializado Centro, situado na Rua Batista de Oliveira, nº 950 – Bairro Centro, neste Município de Juiz de Fora/MG; IV – Centro de Atendimento Educacional Especializado

Oeste/Sudeste, situado na Rua da Bahia, nº 150 – Bairro Poço Rico, neste Município de Juiz de Fora/MG.

Art. 2º Os Centros de Atendimento Educacional Especializado atenderão a crianças da educação Infantil (Creche e Pré-escola) e Ensino Fundamental (Modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos) com necessidades educativas especiais e que apresentarem barreiras no processo de aprendizagem de origem real ou circunstancial matriculadas nas escolas Municipais de Juiz de Fora.

Art. 3º A presente Portaria encontra-se registrada nas folhas 121, 122 e 123 do Livro nº 01 de registro das escolas municipais sob os números 218/2014, 219/2014, 220/2014 e 221/2014 [...]. (JUIZ DE FORA, 2014).

Considerando a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a organização do Atendimento Educacional Especializado, com vistas a reconhecer e eliminar os obstáculos presentes no desenvolvimento escolar dos alunos, o PPP dos Centros de AEE deve considerar:

1. A transversalidade da Educação Especial nas diversas etapas e modalidades de ensino;
2. A flexibilidade na organização do AEE, realizado de forma individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
3. A elaboração do Plano de AEE, com definição de estratégias para o atendimento, baseado no estudo de caso;
4. O desenvolvimento de atividades conforme previsto no plano de AEE do estudante; – A articulação pedagógica entre os professores dos Centros de AEE e os professores das classes comuns do ensino regular;
5. O apoio à rede pública de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais;
6. O planejamento e a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para os estudantes; – A colaboração em redes de apoio à inclusão, visando ao acesso a serviços, recursos, profissionalização, trabalho, dentre outros;
7. A participação nas ações intersetoriais, envolvendo a escola e as demais políticas de saúde, assistência social, dentre outras (BRASIL, 2013).

Delou (2014a) afirma que:

O projeto político-pedagógico ou projeto pedagógico é um instrumento ativo, que viabiliza a realização da prática cotidiana. Não é instrumento de gaveta ou mera formalização conceitual, demarcação ideológica. Quanto mais detalhado, maiores as chances de praticar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, garantindo os direitos conquistados pela legislação mais recente (DELOU, 2014a, p. 415).

Vale salientar que o PPP deverá conter diretrizes para que os profissionais elaborem um Plano de AEE, visando ao atendimento complementar para os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, observando suas limitações e barreiras para a aprendizagem, bem como o atendimento suplementar para os alunos com altas habilidades ou superdotação, considerando o desenvolvimento pleno de seu potencial, conforme preconiza a legislação vigente.

1.4.2. A Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino: reflexões e perspectivas

A atuação dos educadores no contexto da inclusão apresenta avanços significativos nas últimas décadas (DELOU, 2007; FLEITH, 2007; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; TOLEDO; MARTINS, 2009; OLIVEIRA et al., 2012; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Entretanto, de acordo com Pérez (2008), a formação de profissionais em condições de lidar com os alunos com altas habilidades/superdotação é muito precária. Pedagogos recém-formados nas melhores faculdades do país nunca ouviram falar em atendimento especial para crianças com altas habilidades, o que torna o trabalho um grande desafio.

Essa afirmação aponta para um problema real em educação na perspectiva da inclusão, ou seja, desenvolver uma proposta de trabalho de forma a repensar e ressignificar a própria concepção de educador. É possível que, para docentes que atuam com alunos com altas habilidades ou superdotação, será mesmo necessária tal ressignificação. A formação inadequada e/ou insuficiente, tanto inicial quanto continuada dos professores, tem gerado equívocos, inclusive, na identificação e atuação junto a esse alunado.

Segundo Tardiff (2007), o saber dos professores varia de acordo com as condições de trabalho oferecidas, sendo que a experiência profissional do docente e sua personalidade são enriquecidas com a troca de experiência entre os pares. O professor compõe o seu “eu profissional” durante sua prática.

A formação inicial e continuada é retraduzida em suas experiências diárias, sendo a formação continuada elemento essencial para atualização do professor, e

para que esse profissional garanta o protagonismo necessário a fim de implementar intervenções pedagógicas de qualidade.

Ferreira e Santos (2016, p. 3) assinalam que *“na profissão docente, caracterizada por exigir do professor habilidades específicas [...], a formação continuada torna-se mecanismo fundamental na busca por uma docência contextualizada e eficaz”*. Os professores possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Segundo Tardif (2007), o que se propõe:

[...] é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais autores e mediadores da cultura e dos saberes escolares (TARDIF, 2007, p. 228).

Alencar (1986, p. 11) acrescenta que *“[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual”*.

Por conseguinte, é fundamental que o educador e os gestores percebam a importância da formação continuada como uma proposta estimulante e desafiadora para atuação junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação, pois trata-se de ressignificar a prática, reconhecendo suas competências e habilidades, sua capacidade de tomar decisões e recriar suas ações pedagógicas. Tal desafio é complexo, visto que educar é um fenômeno singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores, entre outros inúmeros fatores.

Alencar (1995) enfatiza ainda que mudanças são necessárias na estrutura escolar da contemporaneidade, a fim de que se promovam condições apropriadas para a realização criativa e produtiva dos alunos, engajando-os em experiências de aprendizagem que satisfaçam seus interesses e estimulem sua imaginação.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG, pode ser considerada *lócus* privilegiado, pelo fato de apresentar uma política organizada

para o AEE, bem como para a formação continuada de professores. O modo como lida com a inclusão pode ser um elemento importante para compreensão dos avanços e das limitações sobre a Educação Especial no município de Juiz de Fora, MG.

Santos (2008, p. 76) enfatiza que o conhecimento local é também um conhecimento global, pois “[...] os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros”.

Buscando consolidar uma política de formação continuada em uma perspectiva inclusiva, desde o ano de 1994, a Secretaria de Educação buscou promover cursos de formação continuada aos profissionais da educação.

De acordo com Fernandes (2000 apud ROFINO, 2010, p. 4), “no ano de 1999 foi criado pela SE o Centro de Formação do Professor (CFP) com o objetivo de promover a formação continuada dos docentes”. Tal iniciativa foi fundamental por viabilizar um espaço que proporcionasse:

[...] realizar trocas de experiências entre os docentes, a criação de grupos de estudos, a realização de atividades artístico- culturais, facilitação do acesso às redes nacionais e internacionais de comunicação, o incentivo à leitura, à escrita e à construção de novos conhecimentos visando à qualidade do ensinar e do aprender nas escolas da Rede Municipal de Ensino (FERNANDES, 2000 apud ROFINO, 2010, p. 24).

Ressalta-se que, de acordo com as informações presentes no *site* da Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria de Educação, o Centro de Formação do Professor (CFP) vem proporcionando aos docentes que atuam no município diversas atividades, entre elas, grupo de estudos, exposições de trabalhos, cursos, oficinas, conferências, mesas-redondas, seminários, momentos culturais, lançamentos de obras literárias e educação à distância.

Segundo Rofino (2010), “com a criação do CFP foi possível [...] desenvolver de modo eficaz as Políticas Públicas Educacionais voltadas para a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Juiz de Fora” (ROFINO, 2010, p. 27).

No tocante às ações desenvolvidas no âmbito da Educação Especial, no ano de 2004, a Secretaria de Educação sediou o *Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade*, cujo objetivo foi proporcionar a formação continuada a

gestores e educadores do município de Juiz de Fora e de cidades da região, estabelecidas pelo MEC. Tal formação foi possível devido ao convênio firmado entre a Prefeitura de Juiz de Fora e o MEC/SEESP.

Em 2009 e 2010, o município sediou e coordenou o Curso de Especialização Formação Continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo MEC/SEESP, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. O curso foi ofertado na modalidade semipresencial, para 50 (cinquenta) profissionais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dos municípios da área de abrangência.

Ressalta-se que a Secretaria de Educação vem promovendo diversos cursos de formação continuada, com intuito de proporcionar aos profissionais da RME/JF momentos de discussão e de reflexão sobre a prática pedagógica, considerando a diversidade escolar e a valorização das experiências docentes. Tais cursos foram organizados em 3 (três) eixos (Tabela 1).

Tabela 1: Eixos da Formação Continuada propostos pela SE/JF. (Fonte: JUIZ DE FORA, PME, 2015, p. 123).

EIXOS		OBJETIVO
Eixo 1	A resignificação do fazer pedagógico na/para e pela diversidade	proporcionar a reflexão sobre concepções e práticas para o desenvolvimento de um fazer educativo que contemple a diversidade presente na sala de aula (Ênfase: deficiência auditiva, intelectual, visual, intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento).
Eixo 2	Atendimento Educacional Especializado	oferecer formação para a intervenção pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional
Eixo 3	Comunicação e Acessibilidade	contribuir para a formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, professores bilingues e professores de Braille.

Portanto, “*nos últimos 10 anos, aproximadamente 3.500 (três mil e quinhentos) profissionais passaram pelos processos de formação voltados para a construção de políticas, culturas e práticas inclusivas, oferecidos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora*” (JUIZ DE FORA, PME, 2015, p. 123).

O desafio do município, entretanto, é contemplar discussões específicas em altas habilidades ou superdotação, visto que os alunos com essa especificidade pertencem a uma das três categorias do público-alvo da Educação Especial e que ainda permanecem excluídos das Políticas Públicas Educacionais.

Pérez (2004) assinala que:

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a constituir políticas educacionais continuarem apenas ‘falando’ deste aluno como alvo da inclusão sem ‘pensar’ em estratégias reais de inclusão, enquanto não for ‘permitido’ a este aluno se autorreconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a inclusão não será possível (PÉREZ, 2004, p. 248).

Buscando propor meios para subsidiar a formação continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, na área das altas habilidades ou superdotação, além de oportunizar o conhecimento específico para o processo de identificação dos alunos com essas características, uma parceria entre o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), da Universidade Federal Fluminense (UFF), com a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, MG, foi efetivada em 2016, tendo em vista promover um curso de extensão aos docentes que atuavam nas salas de aula regulares, nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais e nos CAEEs.

Ferreira e Silva (2016, p. 13) ponderam que “[...] *os sistemas educacionais devem estabelecer diretrizes gerais e metas de eficiência para a sua atividade fim, cabendo-lhe adotar medidas no sentido de preparar os professores para o seu desenvolvimento e alcance*”.

Em vista disso, estratégias educacionais diferenciadas devem ser efetivadas a fim de se evitar a invisibilidade e os prejuízos ainda maiores para o desenvolvimento desse alunado, posto que “[...] *cada aluno é único e suas experiências de aprendizagem devem levar em conta suas habilidades, seus interesses e estilos de aprendizagem*” (DELOU, 2014a, p. 425). Portanto, pode-se afirmar que incentivar práticas que promovam, sobretudo, o desenvolvimento das habilidades e dos talentos é dever de todo professor.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Elaborar um de Projeto de Lei fundamentado para a implantação da Política Pública Municipal de Educação para Alunos com AH ou SD na RME/JF, MG.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Realizar levantamento sobre os cursos de formação continuada promovidos pela RME/JF e Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na temática Educação Especial para a identificação de oferta de cursos em AH ou SD.
2. Oferecer o curso de formação continuada “Altas Habilidades na Escola”, na modalidade extensão.
3. Analisar as concepções dos profissionais sobre a temática AH ou SD.
4. Verificar mudança de concepção dos professores sobre AH ou SD após a realização da formação continuada.
5. Analisar o efeito da formação continuada em AH ou SD a partir da identificação desse público-alvo da Educação Especial, utilizando a *Lista Base de Indicadores de Superdotação: Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula*.
6. Propor recomendações para subsidiar um Projeto de Lei que visa instituir a Política Pública Municipal de Educação para alunos com AH ou SD na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, MG, fundamentada pelos resultados obtidos no primeiro objetivo específico desta pesquisa.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Gil (2008), a pesquisa científica se divide em dois tipos: (1) quanto aos objetivos e (2) quanto aos procedimentos técnicos.

Quanto aos objetivos, a metodologia de pesquisa adotada foi o modelo exploratório, que apresenta “*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*” (GIL, 2008, p. 27).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi viabilizada por meio de uma pesquisa documental realizada nos Livros de Registro dos Cursos de Formação Continuada em Educação Especial, promovidos pela SE/JF, bem como pela análise dos documentos (questionário pré e pós-teste, formulários com a técnica de Completamento de Frases, produzidos a partir do curso “*Altas Habilidades na Escola*” (PESSANHA, 2015).

Markoni e Lakatos (2007) salientam que a pesquisa documental tem como particularidade realizar a coleta de dados através de documentos que podem ser escritos ou não, buscando construir as fontes primárias da pesquisa.

Para a realização da análise de dados, utilizou-se a abordagem quantitativa e qualitativa, visto que “*a pesquisa quantitativa [...] tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana*”; já a pesquisa qualitativa “*tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana [...]*” (POLIT, BECKER; HUNGLER, 2004 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 33).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “[...] *ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações [...]*”. Os investigadores qualitativos em educação questionam, continuamente, os sujeitos investigados com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e a forma como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Também estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de

condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, pelo fato de esses não serem abordados de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.2. SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa foram convidados a participar do Curso de Extensão, semipresencial, “*Altas Habilidades na Escola*” (PESSANHA, 2015), por meio de divulgação *on-line* realizada pela Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, MG. A carga horária do curso foi de 120 horas. Inicialmente, foram registradas cento e três (N=103) inscrições de profissionais atuantes nas salas de aula regulares, nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais, nos CAEEs e na SE/JF. No decorrer do curso, verificou-se a redução gradativa do número de participantes, por diversos motivos, tais como novo contrato de trabalho, doença, incompatibilidade de horário e mudança de escola, fazendo jus à declaração de conclusão apenas cinquenta e sete (n=57) profissionais, o que caracterizou uma amostra de conveniência.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no primeiro encontro, concordando com a sua participação na pesquisa realizada.

Para designar os profissionais, sujeitos da pesquisa, bem como garantir o sigilo das informações, os participantes foram identificados pela letra “P” seguida de uma numeração correspondente, perfazendo um total de 57 profissionais. Cabe ressaltar que as considerações dos profissionais foram selecionadas de acordo com a relevância dos relatos para esta pesquisa, a fim de organizar a apresentação dos resultados.

3.3. LOCAL DA PESQUISA

Tanto o local da pesquisa documental como o da realização do curso de extensão foi o Centro de Formação do Professor, da SE/JF.

3.4. PROCEDIMENTOS

Para iniciar a pesquisa, foi necessário obter a autorização da SE/JF, para o acesso da pesquisadora aos prováveis sujeitos da pesquisa por intermédio do curso de extensão intitulado “*Altas Habilidades na Escola*” (PESSANHA, 2015) e aos departamentos, em especial, o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, que forneceu dados e livre acesso aos documentos para a realização da análise documental após consentimento para realização da pesquisa.

O curso “Altas Habilidades na Escola” ocorreu na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas, divididas em 96 horas de atividades à distância e 24 horas de atividades presenciais obrigatórias, distribuídas em 8 (oito) encontros semanais consecutivos, ocorrendo às sextas-feiras, com duração de 3 horas, sob a chancela da Escola de Inclusão, da Universidade Federal Fluminense. Teve por principal objetivo promover a formação continuada dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino, com vistas a identificar e promover estratégias de intervenção pedagógica junto a crianças e adolescentes com características de altas habilidades ou superdotação.

A programação das atividades à distância foi realizada com base em filmes, vídeos e *PowerPoint*®, contendo documentários, textos, documentos e reportagens, além de exercícios didáticos. As aulas presenciais foram destinadas à abordagem de temas como Histórico e Legislação das AH ou SD; Teorias da Inteligência e Superdotação; Características dos alunos com AH ou SD; Dupla Excepcionalidade; Modalidades de AEE, além de fomentar discussões junto aos participantes e propor a realização de uma pesquisa-ação, utilizando o instrumento “*Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula*” (DELOU, 2014b).

Todos os encontros presenciais foram avaliados de forma *on-line* por meio de questionário elaborado no *Google Forms*®, enviado por *e-mail*. Foram aplicados pré e pós-teste com 16 (dezesesseis) questões, sendo 2 (duas) abertas, 7 (sete) fechadas, 1 (uma) de múltipla escolha, 1 (uma) fechada combinada com múltipla escolha e 5 (cinco) fechadas combinadas com questões abertas. No

último questionário, os participantes realizaram uma avaliação do curso, o que, posteriormente, auxiliou na análise qualitativa dos dados.

3.5. INSTRUMENTOS

Na fase de coleta dos dados, o essencial foi reunir as informações que correspondiam aos conceitos para conseguir alcançá-los de modo que se possa utilizá-los, posteriormente, para experienciar hipóteses (GERHARDT, 2009).

Assim, realizou-se uma pesquisa documental nos Livros de Registro dos Cursos de Formação Continuada da Secretaria de Educação, além da análise dos instrumentos propostos a partir do curso de formação continuada: questionários pré e pós-teste, formulários com a técnica de “Completamento de Frases” (ROTTER; HOCHREICH, 1980; MOURÃO; MARTINEZ, 2006), “Lista Bases de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula” (DELOU, 2014b) e “Nuvem de Palavras” (BORTOLOSSI, 2009).

3.5.1. Pesquisa Documental

Para a realização do levantamento de dados, protocolou-se uma solicitação de autorização para esta parte da pesquisa à SE/JF, com o intuito de averiguar se houve oferta de curso de formação continuada em altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e em que data ocorreu. De posse do aceite, foi solicitado ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação o acesso aos documentos que continham os registros dos cursos de formação continuada em Educação Especial. Assim, realizou-se uma investigação durante o mês de junho de 2016, tendo como foco os questionamentos iniciais.

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (CALADO; FERREIRA, 2005, p. 3).

Nesta pesquisa documental, foram identificados os Livros de Registro que fariam parte da pesquisa para posterior análise. Dessa forma, dados primários seriam acrescentados ao estudo. Nessa etapa da investigação, não houve dificuldade em encontrar os dados, visto que todos os cursos estavam registrados em 4 (quatro) livros que contêm registros dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, devidamente organizados por temática e data.

3.5.2. Pré-teste e Pós-teste

Os questionários estruturados, utilizados para a coleta de dados, foram apresentados aos sujeitos da pesquisa no início do curso de formação tendo como propósito registrar seus objetivos, orientar o preenchimento, além de elucidar as dúvidas que poderiam surgir. Esses questionários foram apresentados por meio do *pré-teste*, cujo objetivo foi averiguar o nível de conhecimento prévio dos profissionais, e pelo *pós-teste*, que teve como objetivo avaliar se os mesmos conseguiram, por intermédio das mediações realizadas, adquirir conhecimento e obter segurança para atuar com os alunos com altas habilidades ou superdotação com qualidade, após o término da formação.

“O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARKONI; LAKATOS, 2010, p. 184). Tem por objetivo obter opiniões, perspectivas e concepções. Segundo Gerhardt (2009, p. 69), *“A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que o entrevistado compreenda, com clareza, o que está sendo perguntado”*.

Tanto o pré-teste quanto o pós-teste foram constituídos de um questionário eletrônico, criados com a ferramenta Formulário do Editor de Documentos Google® *“para criar testes e pesquisas on-line e enviá-los para outras pessoas”* (GOOGLE, 2016). As questões foram *abertas*, uma vez que *“permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”* (MARKONI; LAKATOS, 2010, p. 187); *fechadas*, permitindo ao pesquisador uma análise mais objetiva na tabulação dos dados (MARKONI; LAKATOS, 2010); e de *múltipla escolha*, com espaço para a justificativa aberta, possibilitando *“mais*

informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação” (MARKONI; LAKATOS, 2010, p. 190).

As perguntas iniciais foram categorizadas em gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de atuação específica na Educação Especial, conhecimentos sobre AH ou SD, características dos alunos e AEE para alunos com altas habilidades ou superdotação.

Cada participante recebeu por *e-mail* o *link* de acesso aos formulários para acessar o endereço eletrônico informado. Com a abertura do formulário, o participante deveria responder a cada pergunta a fim de seguir para a pergunta adiante. Ao finalizar, cada participante deveria clicar em “Enviar”. Todas as respostas foram enviadas para o programa *Google Planilhas*®, que foi recebida pela gestora da pesquisa de modo organizado por perguntas e por sujeitos, permitindo a análise de dados qualitativos e quantitativos.

3.5.3. Questionário com Complemento de Frases

Com o intuito de averiguar os conhecimentos adquiridos pelos profissionais durante o curso de formação, elaborou-se um questionário no programa *Google Planilhas*®, utilizando-se como estratégia o Complemento de frases.

Gonzalez Rey (2005 apud AMORIM, 2016, p. 55) informa que “o *complemento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação*”.

Tal questionário foi constituído por 3 (três) frases incompletas, que deveriam ser respondidas ao término das tarefas propostas nos encontros semanais. A análise dos dados foi realizada pelo mesmo método do *Google Formulários*®.

A primeira questão consistia na identificação dos conhecimentos adquiridos pelos profissionais ao final dos encontros presenciais e à distância. A segunda questão buscava obter informações sobre os materiais utilizados e sua contribuição para o processo de aprendizagem dos participantes. A terceira questão identificava os conhecimentos que ainda necessitavam ser adquiridos.

No último questionário, 2 (duas) questões foram acrescentadas tendo em vista obter outros dados para a conclusão da pesquisa. A quarta questão tinha como propósito compreender o que os participantes consideravam ser

fundamental para uma política de AEE para altas habilidades ou superdotação - AH ou SD, e a última questão consistia em realizar uma breve avaliação do curso.

Para a análise das questões abertas e a apresentação dos resultados, utilizou-se o recurso gráfico chamado *Nuvem de Palavras*, que, segundo Bortolossi (2009):

[...] é um recurso gráfico (usado principalmente na Internet) para descrever os termos mais frequentes de um determinado texto. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada é uma função da frequência da palavra no texto: palavras mais frequentes são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes são desenhadas em fontes de tamanho menor (BORTOLOSSI, 2009, p. 71).

Para a análise das questões fechadas e de múltipla escolha, foram utilizados os recursos gráficos do *Google Planilhas*®, tendo como objetivo “[...] ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações” (MARKONI; LAKATOS 2010, p. 153).

O questionário Completamento de frases constituiu-se como um instrumento dialógico por possibilitar o acompanhamento das informações e questões apresentadas pelos sujeitos, bem como estruturar os encontros do curso de formação continuada a partir dessas informações.

3.5.4. Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula

Com a finalidade de apresentar um instrumento com vistas a auxiliar os profissionais na observação dos alunos em sala de aula, e “[...] identificar quais deles apresentavam comportamentos indicadores de superdotação em sala de aula regular de ensino, na Educação Básica” (DELOU, 2014b, p. 71), utilizou-se a “Lista Base de Indicadores de Superdotação Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula” (DELOU, 2014b).

Seu propósito surgiu do interesse de oferecer aos professores uma alternativa sistematizada e autônoma de observar o comportamento dos alunos em sala de aula, a fim de identificar os que apresentassem indicadores de superdotação, para posterior

encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (DELOU, 2014b, p. 72).

Esse instrumento foi organizado em 2 (dois) formulários: “Forma Grupal” e “Forma Individual”, com propósitos distintos, constituídos por quatro áreas de concentração de características: Inteligência Geral (IG), Pensamento Criador (PC), Capacidade de Liderança (CL) e Capacidade Psicomotora (CP) (DELOU, 2014b), distribuídas em 2 (duas) colunas englobando 24 (vinte e quatro) “*comportamentos observáveis*” e “*características comportamentais*” (DELOU, 2014b, p. 88).

Na Forma Grupal, havia ainda uma coluna para preenchimento dos nomes dos alunos. Na Forma Individual, além de propor um campo para preenchimento dos dados individuais do aluno – nome, data de nascimento, turma e ano – foram acrescentadas 3 (três) colunas para preenchimento dos comportamentos observáveis correspondentes aos critérios estabelecidos: um, dois ou três.

Ao analisar os comportamentos observáveis e as características comportamentais, os profissionais marcariam a frequência com que ocorria: 1 – Nunca, 2 – Às vezes ou 3 – Sempre.

A Forma Grupal objetivou orientar os profissionais para a observação de todos os alunos da turma, identificando quais deles apareciam com mais frequência e em que área de concentração de características eles se encaixavam, mesmo que houvesse algum aluno que sobressaísse por seu alto desempenho acadêmico, evitando a exclusão dos demais alunos que pudessem apresentar competências interessantes, mas que, por algum motivo, passariam despercebidos aos olhares dos profissionais.

Segundo Delou (2014b):

Quando for utilizar a Forma Grupal, é importante que seu pensamento percorra a turma inteira. Que não se detenha em apontar um só aluno em todas as características. Esse momento está destinado a detectar as peculiaridades de cada aluno da turma. Não importa que o aluno só tenha sido mencionado uma vez. O que importa é que cada aluno seja lembrado, para depois ser analisado com mais detalhes e cuidado (DELOU, 2014b, p. 76).

A partir dos comportamentos observados na Forma Grupal, iniciou-se o preenchimento da Forma Individual para auxiliar o processo final de identificação

de possíveis alunos com características de altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora, MG.

[...] durante o processo o professor deverá visualizar as características mais frequentes, isto é, as que aparecem mais vezes por área, isoladas ou combinadas (conforme preconiza o conceito), e as mais consistentes, ou seja, aquelas que são assinaladas na coluna sempre, as características facilmente constatadas no aluno (DELOU, 2014b, p. 77).

Para a identificação dos alunos com características de altas habilidades ou superdotação, iniciou-se a contagem em termos percentuais, considerando-se o resultado das áreas em que a coluna 3 – “Sempre” foi marcada. “[...] *tomando-se o cuidado para considerar como verdadeiro o resultado de áreas que só apresentam uma única característica, assim como o resultado de maioria, quando houver mais de uma característica para a mesma área*” (DELOU, 2014b, p. 77).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em 2 (duas) categorias nesta dissertação, a saber: “Pesquisa Documental” e o Curso “Altas Habilidades na Escola”, por meio da análise dos instrumentos: Pré-teste e Pós-teste; Questionário Completamento de Frases e Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula.

4.1. PESQUISA DOCUMENTAL

Foram definidas como categorias, para análise de dados, o ano em que os cursos ocorreram, a temática e o quantitativo desses cursos.

De acordo com os dados levantados, os registros dos cursos de formação continuada iniciaram no ano de 1989, prosseguindo no ano de 2015, totalizando cento e oitenta e oito (N=188) cursos propostos especificamente na temática Educação Especial.

Com base nas informações levantadas, constatou-se o registro de sessenta e seis cursos (n=66; 35%) sobre Deficiência Auditiva (DA)/Libras; quatro (n=4; 2%) Deficiência Física (DF); três (n=3; 2%) Deficiência Intelectual (DI); cinquenta e quatro (n=54; 29%) Deficiência Visual (DV)/Braille; quatro (n=4; 2%) de Paralisia Cerebral (PC); nove (n=9; 5%) de AEE, além de quarenta e oito (n=48; 25%) outros cursos, como o “Educar na Diversidade” (Figura 8).

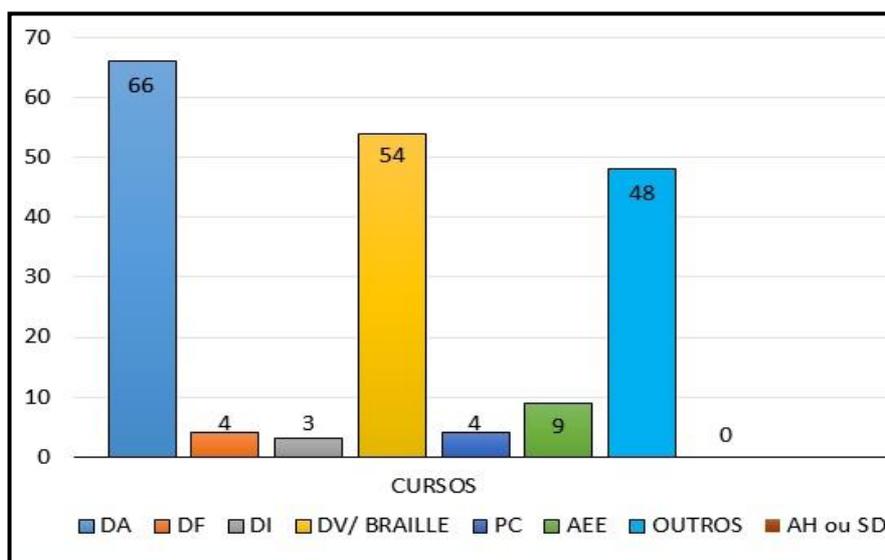


Figura 8: Percentual de cursos em Educação Especial promovidos pela SE/JF.

Mesmo com toda a divulgação das Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Especial propostas pelo Governo Federal, observa-se que, durante todos esses anos, ou seja, há quase 3 (três) décadas, nenhum curso em altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) foi proposto pela Secretaria de Educação (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014). Esse fato justifica a falta de conhecimento do professor na identificação de alunos com AH ou SD e, por consequência, a falta de demanda de Atendimento Educacional Especializado nessa área, porquanto nenhum aluno foi encaminhado para atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos Centros de AEE: “*Este desconhecimento acaba por gerar medo, insegurança, mitos e, como consequência, a invisibilidade destes*” (BORBA, 2015, p.12).

Segundo Delou (2012), a legislação educacional brasileira prevê a oferta do AEE para alunos com altas habilidades ou superdotação, sendo “[...] a formação de profissionais da educação [...] fundamental para que tais cidadãos possam ter seus direitos respeitados e cumpridos” (DELOU, 2012, p. 140).

Buscando obter informações sobre a oferta de cursos de formação continuada em Educação Especial, na área das altas habilidades ou superdotação, propostos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o intuito de contribuir para a elaboração de diretrizes para a Política Pública Municipal em altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, procedeu-se a um levantamento de dados no *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Os dados encontrados (período de 2006 a 2013) destacaram a existência de eixos de ações voltadas aos alunos incluídos nos municípios de Minas Gerais, mas essas ações não contemplaram a categoria da Educação Especial, altas habilidades ou superdotação, como se pode verificar a seguir:

- promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica;
- capacitação de educadores;
- formação de uma rede multissetorial para o apoio ao aluno com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento matriculados;
- garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados (SEE/MG, 2014, p. 1).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais divulgou, em seu *site*, o reconhecimento da importância da capacitação de educadores para o processo de inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, as áreas de formação especializada em Educação Especial, de 2006 a 2013, propostas pela SEE/MG, foram surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e educação física especializada (SEE/MG, 2014, p. 6). Entretanto, constatou-se que não houve oferta de cursos de formação continuada em altas habilidades ou superdotação nesse período.

Segundo Delou (2014b, p. 82), “*com tantas inovações, há que se preparar o professor para identificar e atender adequadamente esses alunos nos sistemas regulares de ensino [...]*”. Isso posto, é necessário garantir ações como a oferta de cursos de formação continuada, em uma proposta contínua, para que o professor adquira conhecimentos necessários que o auxiliarão no processo de identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, no planejamento de estratégias pedagógicas para o processo de aprendizagem, bem como na atuação junto aos aspectos comportamentais desse alunado, o que contribuirá, sobremaneira, para que saiam da invisibilidade, pois “*esses alunos não são raros como pensam muitos professores [...]*” (GUENTHER; FRANÇA- FREITAS, 2014, p. 169).

Tabela 2: Matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em Minas Gerais. (Fonte: SEE/MG, 2014, p. 13).

Tipo de Necessidade	Dependência Administrativa Matrículas			
	Estadual	Federal	Municipal	Privada
Deficiência auditiva	1.201	9	1.303	714
Surdez	1.746	5	823	519
Deficiência Intelectual	21.637	35	24.623	28.640
Deficiência física	3.555	13	5.228	5.982
Cegueira	344		220	225
Baixa visão	2.579	29	2.731	912
Surdocegueira	8		17	18
Deficiência múltipla	2.977	5	2.517	5.382
Autismo Infantil	543		1.099	1.486
Síndrome de Asperger	130	1	180	194
Síndrome de Rett	23		58	62
Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	2.092	1	1.599	538
Altas habilidades/Superdotação	232	10	528	182

De acordo com os dados do Censo do ano de 2013, no que tange à Educação Especial em Minas Gerais, foram identificadas matrículas de alunos com altas habilidades ou superdotação em todas as dependências administrativas do Estado de Minas Gerais (Tabela 2).

Ao analisar as informações divulgadas pela Diretoria de Educação Especial, em relação ao ano de 2014, no tocante ao público-alvo em atendimento na Rede Estadual de MG, observou-se que há quatro (n=4) alunos com AH ou SD no município de Juiz de Fora, conforme dados presentes na Tabela 3.

Assim como na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, nenhum curso de formação continuada em altas habilidades ou superdotação foi proposto pela Rede Estadual de Ensino de MG. No entanto, o Plano Municipal de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017, estabelece para a Meta 4, Inclusão, o cumprimento de 22 (vinte e duas) estratégias em regime de colaboração entre a Secretaria de Educação de JF e a Superintendência Regional de ensino de JF. Sendo assim, foi proposto o curso de extensão “Altas Habilidades na Escola” (PESSANHA, 2015) aos sujeitos da pesquisa com o intuito de iniciar as discussões na área das altas habilidades ou superdotação junto aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Tabela 3: Divisão dos alunos público-alvo da Educação Especial em alguns municípios de Minas Gerais.

SRE	Def. auditiva	Surdez	Def. Intelectual	Def. física	Cegueira	Baixa visão	Surdo cegueira	Def. múltipla	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	TDI	Altas habilidades Superdotação
Almenara	40	44	691	140	3	120	2	94	8	2	2	122	2
Araçuaí	34	52	1.167	224	7	102	2	143	56	2	1	62	1
Barbacena	79	51	2.113	182	4	104	2	158	36	4	2	160	6
Campo Belo	58	48	1.518	185	9	82	1	153	24	8	1	121	518
Carangola	28	21	903	104	9	36	1	99	13	1		43	
Caratinga	50	31	1.066	186	10	84	1	160	51	3	4	13	2
Caxambu	46	51	1.576	270	10	96		268	61	7	3	43	12
C. Lafaiete	58	51	1.177	285	23	146		211	61	3	2	31	1
C. Fabriciano	76	93	1.835	277	17	173		226	78	26	3	68	2
Curvelo	39	29	616	186	9	44	1	136	17	2	1	21	
Diamantina	63	57	910	218	14	129		166	21	3	3	118	4
Divinópolis	138	128	3.115	674	15	252	3	522	140	22	2	196	3
G. Valadares	81	80	1.783	273	20	128	1	216	89	12	2	149	48
Guanhães	47	31	1.075	185	13	80		168	11	1	4	33	1
Itajubá	55	27	1.574	262	5	103		177	80	14		68	
Ituiutaba	26	22	1.228	101	11	60	1	93	4	2	4	174	2
Janaúba	42	73	691	211	13	74		165	22	7	1	29	
Januária	55	81	1.214	166	18	184	3	131	18	4	3	98	1
Juiz de Fora	112	92	1.610	501	30	216	2	331	96	13	5	90	4
Leopoldina	26	32	814	129	8	50		99	20	2		12	
Manhuaçu	44	48	894	182	9	74		120	31	9	2	20	1
Metrop. A	177	434	3.512	868	117	355	5	596	231	44	6	422	5

Metrop. B	292	208	5.188	1.315	45	479	4	745	325	41	17	315	15
Metrop. C	173	154	4.186	1.119	27	415	5	787	252	43	8	229	17
M.Carmelo	21	14	619	105	6	35		79	6			5	1
M. Claros	95	141	3.060	423	27	244		324	136	38	11	246	6
Muriaé	34	24	1.072	95	4	39	1	76	22	14		52	1
Nova Era	58	35	955	222	20	138		185	75	9	1	45	24
Ouro Preto	38	18	699	178	7	90	1	140	26	3		35	1
P. de Minas	56	39	1.008	256	8	87		201	58	7	3	27	1
Paracatu	45	19	965	200	9	58		162	17	3	3	17	
Passos	57	29	1.345	292	10	97	1	272	75	5	2	48	1
Pat. de Minas	43	63	1.160	270	23	86		220	35	6	6	17	
Patrocínio	26	15	1.294	154	7	44		143	12	2		24	2
Pirapora	23	38	564	138	7	66	1	63	16	1	1	48	
P. de Caldas	82	39	1.420	371	18	138		252	78	11	3	16	217
Ponte Nova	48	32	1.487	265	18	100	3	211	44	4	2	21	1
Pouso Alegre	100	64	1.893	366	20	119		273	230	35	3	115	2
S. J. Del Rei	38	31	625	120	3	80		111	19	6	6	24	
S. S. do Paraíso	53	46	1.059	247	16	84		215	31	3	1	28	
Sete Lagoas	65	50	1.485	270	10	114		207	88	16	2	152	5
Teófilo Otoni	72	94	1.989	329	13	228		299	60	10	7	125	1
Ubá	31	58	1.419	242	12	68		204	43	3	3	20	1
Uberaba	84	85	2.578	394	25	199	2	234	54	11	5	147	6
Uberlândia	164	103	2.639	715	27	198		357	98	14	4	233	23
Unai	40	25	658	145	15	73		97	19	4		39	1
Varginha	115	93	4.486	738	38	280		592	141	25	4	109	13

Percebe-se que a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Campo Belo apresentou 518 alunos com altas habilidades ou superdotação. Tal fato se justifica por englobar o município de Lavras, MG, que tem papel relevante no processo de identificação desses alunos. Nesse município, há o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que há mais de 20 anos desenvolve ações suplementares aos alunos identificados nas escolas públicas e privadas da região.

Outra Superintendência Regional de Ensino que se destacou foi a de Poços de Caldas, MG, com um quantitativo de 218 alunos identificados com altas habilidades ou superdotação, que, assim como no município de Lavras, MG, tem um CEDET, que mantém os mesmos ideais do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento em Lavras, MG.

4.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CURSO “ALTAS HABILIDADES NA ESCOLA”

4.2.1. Questionário Pré-teste e Pós-teste

A análise da questão 1, quanto aos sujeitos (N=57) que participaram do curso “*Altas Habilidades na Escola*”, mostrou que cinquenta e cinco (n=55; 96,5%) eram do sexo feminino e dois (n=02; 3,5%) eram do sexo masculino.

A distribuição de gênero mostrou a predominância feminina, uma vez que “*a maioria dos homens desconhece a docência como possibilidade de trabalho, muitas vezes, ocasionada pela pouca divulgação do campo do magistério neste segmento como profissão acessível a ele*” (RABELO, 2013, p. 213).

Na questão 2, a distribuição da faixa etária dos sujeitos apresentou os seguintes resultados: quinze (n=15; 26,3%) informaram estar na faixa etária entre 25 (vinte e cinco) e 40 (quarenta anos), vinte e dois (n=22; 38,6%) entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta anos) e vinte (n=20; 35,1%) encontravam-se na faixa etária acima de 50 (cinquenta anos). Esses dados estão presentes na Figura 9, a seguir:

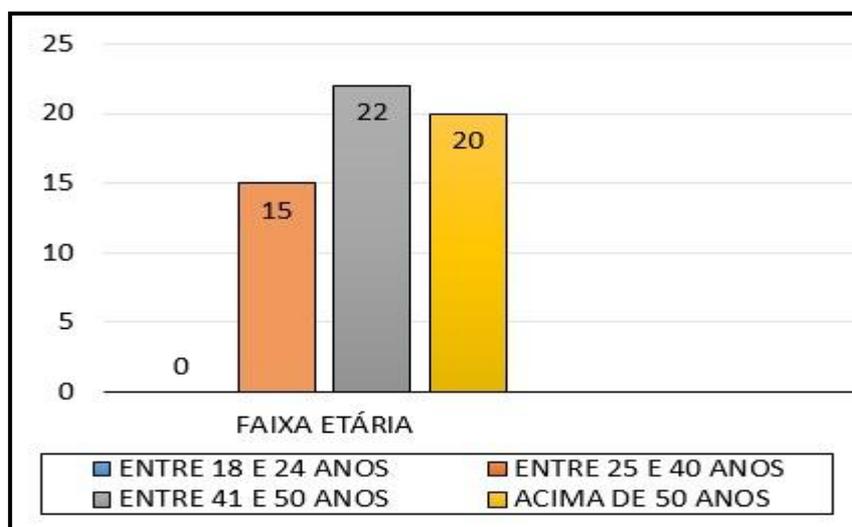


Figura 9: Distribuição da faixa etária dos sujeitos.

A distribuição da formação acadêmica dos sujeitos apontada na questão 3 mostrou que oito (n=8; 14%) possuíam apenas curso de graduação; trinta e cinco (n=35; 61,4%) informaram ter concluído curso de especialização, treze (n=13; 22,8%) possuíam curso de Mestrado, nenhum participante informou ter o curso de

Doutorado e apenas um (n=01; 1,8%) declarou ter outro tipo de formação. A Figura 10 apresenta esses dados:

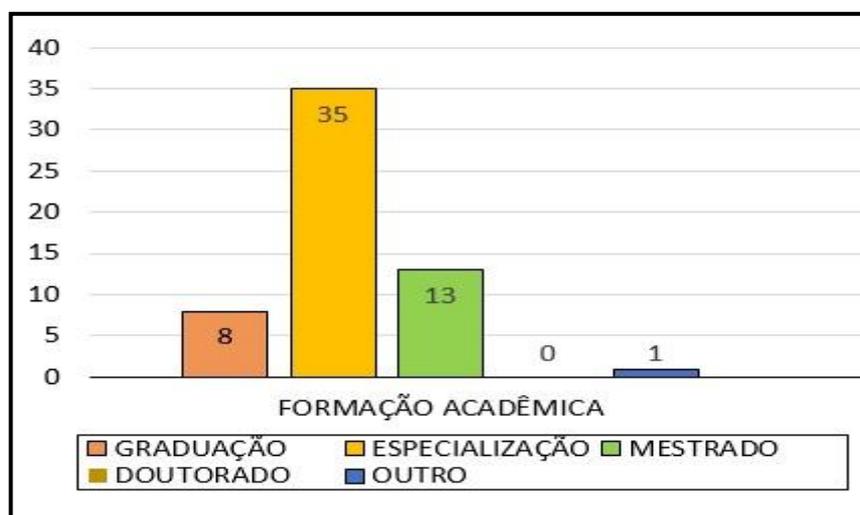


Figura 10: Distribuição da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

Na análise da questão 4, a distribuição dos cursos de graduação dos sujeitos desta pesquisa mostrou que trinta e oito (n=38) concluíram Pedagogia, quatro (n=04) Letras, quatro (n=04) Normal Superior, quatro (n=04) Letras Libras, um (n=01) Psicologia, um (n=01) Educação Física, um (n=01) Filosofia, dois (n=02) História, um (n=01) Geografia e um (n=01) possuía também o Curso de Fonoaudiologia.

Esse dado é relevante, pois mostra o interesse e o envolvimento de profissionais de diversas disciplinas neste início de discussão, visto que “[...] *um professor motivador, enamorado pela disciplina que ensina, pode aumentar a probabilidade da criança e do jovem a desenvolverem as habilidades necessárias para dar, no futuro, contribuições expressivas à humanidade [...]*” (VIRGOLIM, 2007a, p. 16), haja vista que “*a escola é o local onde parte significativa dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança acontecerá [...]*” (PEREIRA, 2007, p. 24). Entre outros aspectos observados, esses profissionais contribuirão para fomentar discussões junto a outros profissionais dos espaços escolares em que atuam, pois é “*no espaço da sala de aula [...]* que o professor observa seus alunos, identifica suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada vez melhor” (SMOLE, 1999, p. 27).

Na análise da questão 5, a distribuição do tempo de formação dos sujeitos mostrou que seis (n=6; 10,5%) concluíram o curso de graduação nos últimos 5 anos, quatorze (n=14; 24,6%) entre 6 e 10 anos, oito (n=8; 14%) entre 11 e 15 anos, nove (n=9; 15,8%) entre 16 e 20 anos, sete (n=7; 12,3%) entre 21 e 25 anos e treze (n=13; 22,8%) há mais de 26 anos, como se pode verificar na Figura 11 a seguir:

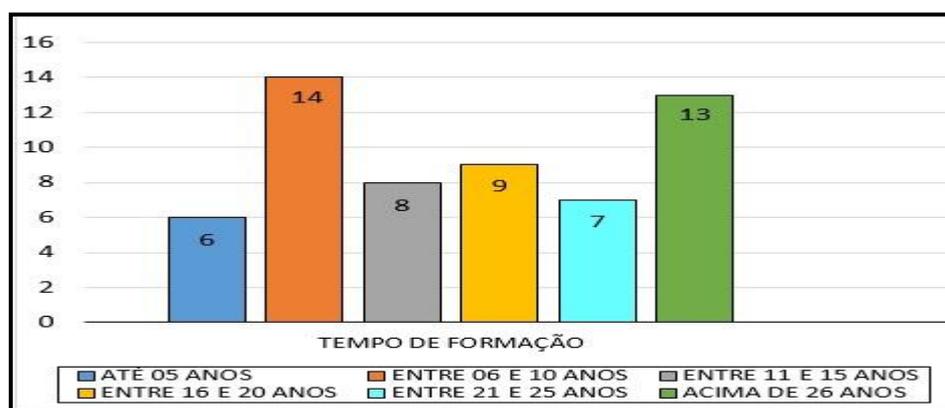


Figura 11: Distribuição do tempo de formação dos sujeitos da pesquisa.

A distribuição da forma de atuação dos sujeitos na Rede Municipal de Ensino de JF, na análise da questão 6, mostrou que vinte e seis (n=26; 45,6%) participantes pertenciam ao quadro de profissionais efetivos, vinte e oito (n=28; 49,1%) eram profissionais contratados e três (n=3; 5,3%), além de pertencerem ao quadro de professores efetivos, também exerciam funções como profissionais contratados. A Figura 12 apresenta como os profissionais atuam na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG.

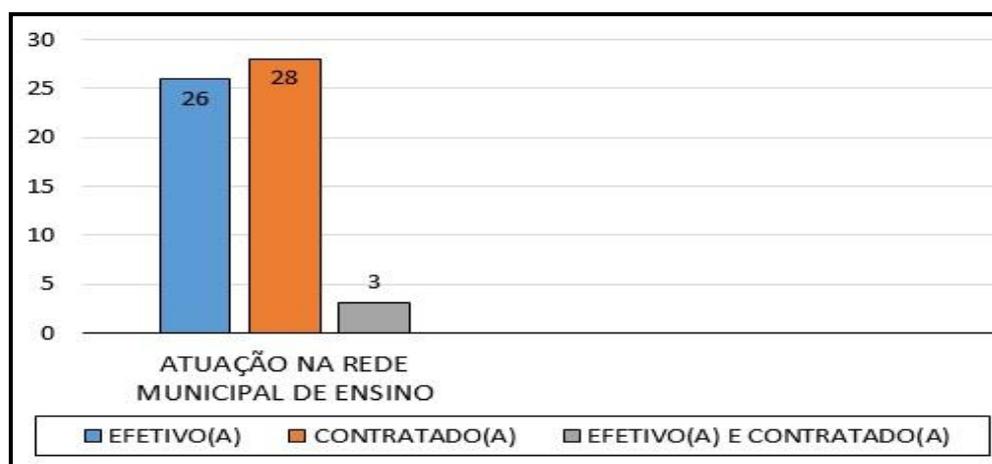


Figura 12: Distribuição da forma de atuação dos sujeitos na RME/JF.

Na análise da questão 7, a distribuição do tempo de atuação específico dos sujeitos na Educação Especial indicou que vinte e nove (n=29; 50,9%) profissionais atuavam nessa modalidade entre um e três anos, dezesseis (n=16; 28,1%) entre quatro e seis anos, cinco (n=05; 8,8%) entre sete e dez anos e sete (n=07; 12,3%) apresentaram experiência de atuação há mais de dez anos.

Os dados comprovaram que o número de profissionais atuando na Educação Especial com poucos anos de experiência é superior ao número de profissionais atuando com maior tempo de experiência, o que sugere ser necessário propor outros cursos de formação continuada, com o intuito de capacitar todos os profissionais. A Figura 13, a seguir, mostra os dados referentes à distribuição da atuação específica dos sujeitos da pesquisa na Educação Especial.

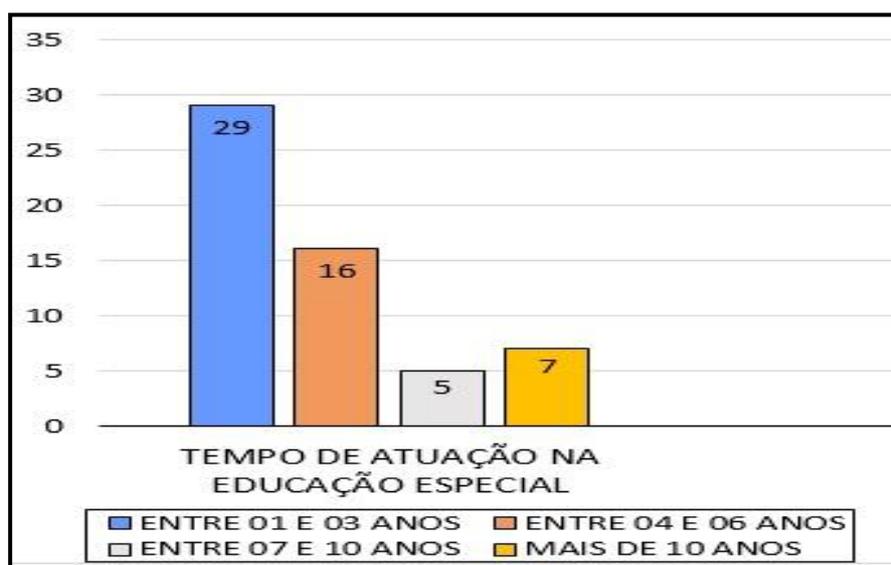


Figura 13: Distribuição da atuação específica dos sujeitos da pesquisa na Educação Especial.

Conforme institui as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), compete aos sistemas de ensino organizar a Educação Especial de forma inclusiva, bem como estabelecer metas que visem cumprir o que essa diretriz determina: “*para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área*” (BRASIL, 2008).

Na análise da questão 8, no que tange ao conhecimento dos sujeitos quanto às altas habilidades ou superdotação, os dados evidenciaram um crescimento do número de participantes que informaram possuir conhecimentos nessa área ao comparar os dados do pré-teste com os dados do pós-teste.

Verificou-se, no pré-teste (Figura 14), que trinta e oito (n=38; 66,7%) profissionais desconheciam essa área e dezenove (n=19; 33,3%) informaram possuir tais conhecimentos.

Na análise do pós-teste (Figura 14), verificou-se que quarenta e quatro (n=44; 77,2%) profissionais afirmaram ter adquirido conhecimento após o curso de formação continuada.

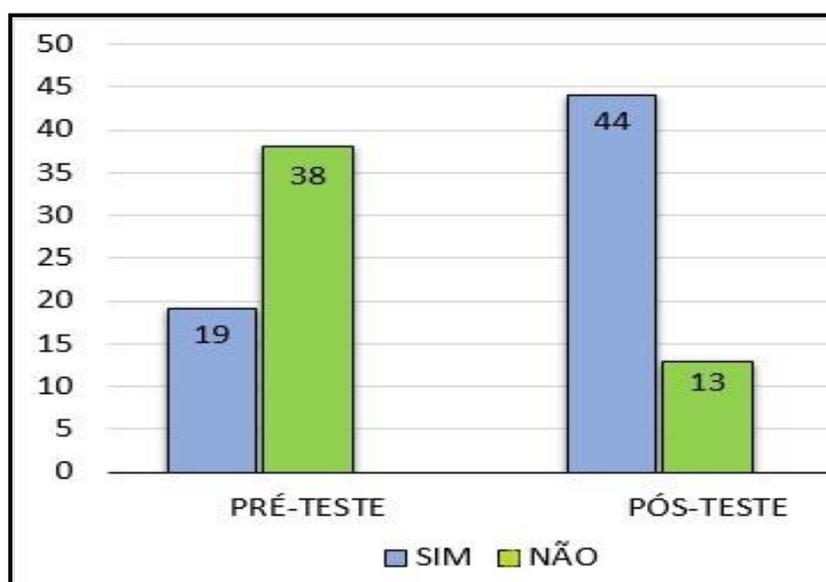


Figura 14: Conhecimentos dos sujeitos da pesquisa quanto às AH ou SD – pré-teste e pós-teste.

Observa-se, entretanto, que, mesmo após a formação, treze (n=13; 22,8%) profissionais afirmaram não ter adquirido esses conhecimentos.

Assim, faz-se necessário a continuidade do processo de formação docente iniciada na Rede Municipal de Ensino, pois “[...] a educação desses alunos se pauta em um olhar diferenciado do professor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2006b).

Além disso, a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que altera a LDB, “para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica [...] de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015),

ressalta no Artigo 9º, Inciso IV-A, que será necessário “estabelecer [...] diretrizes e procedimentos para identificação [...] e atendimento, na educação básica [...] de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015).

Portanto, é inegável que, para garantir os direitos a esse alunado, o professor precisa estar qualificado para atuar com segurança. Exercer a docência na Educação Especial requer formação inicial e continuada embasada em conhecimentos específicos dessa modalidade. Assim, possibilitará que o professor atue em diversos segmentos, tais como salas de recursos multifuncionais e Centros de AEE articulando com os professores das salas de aula regulares, para facilitar a execução de propostas que atendam às necessidades específicas e às competências dos alunos.

Na questão 9, no que se refere ao conhecimento dos sujeitos quanto às características dos alunos com altas habilidades ou superdotação, a análise dos dados foi realizada em 2 (duas) etapas, devido à questão ter sido estruturada de forma fechada combinada com questão aberta. Na primeira etapa, questão fechada, os dados foram compilados em gráficos; já na segunda etapa, questão aberta, os dados foram analisados, utilizando-se o recurso gráfico *Nuvem de Palavras* (BORTOLOSSI, 2009).

Na primeira etapa, o pré-teste (Figura 15) indicou que doze (n=12; 21,1%) participantes conheciam as características desses alunos, ao passo que quarenta e cinco (n=45; 78,9%) informaram não conhecer tais características.

Quanto ao pós-teste (Figura 15), constatou-se que quarenta e seis (n=46; 80,7%) profissionais afirmaram conhecer as características dos alunos com altas habilidades ou superdotação após a formação continuada; contudo, onze (n=11; 19,3%) participantes informaram ainda não conhecer tais características.

Virgolim (2007a) ressalta que, “*muitas vezes, ao compartilhar suas emoções, o jovem percebe que elas são comuns aos outros colegas, e que cada um tem uma forma diferente de lidar com estas características e emoções*” (VIRGOLIM, 2007a, p. 45).

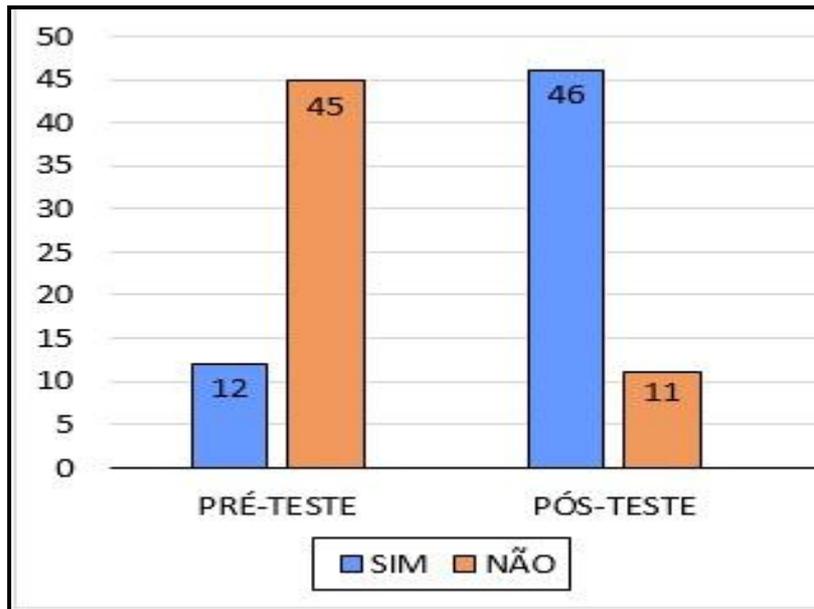


Figura 15: Conhecimento dos sujeitos da pesquisa quanto às características dos alunos com AH ou SD – pré-teste e pós-teste.

Na segunda etapa de análise da questão 9, aberta, na interpretação dos dados do pré-teste, foi possível verificar que as palavras em maior evidência sugeriram que os profissionais não apresentavam conhecimento sobre as características das altas habilidades ou superdotação. O Quadro 2, a seguir, mostra as características dos alunos com altas habilidades ou superdotação no recurso gráfico – Nuvem de Palavras – no pré-teste e no pós-teste:

Quadro 2: Características dos alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.

PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
<p><u>OU</u> <u>conhecimento</u> <u>não</u> <u>tem</u> <u>área</u></p> <p><u>Aprende</u> <u>acima</u> <u>idade</u> <u>mais</u> <u>Apresenta</u></p> <p><u>CAPACIDADE</u> <u>criatividade</u> <u>facilidade</u> <u>habilidade</u></p> <p><u>habilidades</u> <u>liderança</u> <u>média</u> <u>se</u> <u>ser</u> <u>áreas</u></p>	<p><u>Capacidade</u> <u>Criatividade</u> <u>ou</u></p> <p><u>criativo</u> <u>tem</u> <u>Aprende</u> <u>além</u> <u>área</u></p> <p><u>conhecimento</u> <u>interesse</u> <u>mais</u></p> <p><u>raciocínio</u> <u>se</u> <u>facilidade</u> <u>fácil</u> <u>alto</u> <u>alunos</u></p> <p><u>assuntos</u> <u>habilidades</u> <u>não</u></p>

Esse fato corrobora com as palavras de Mani (2016, p. 79), quando informa que “a ampliação de conhecimentos sobre as altas habilidades/superdotação na formação de professores é um passo fundamental para [...] atuar na identificação e [...] no dia a dia escolar”.

Na análise do pós-teste, os dados revelaram características que evidenciaram a compreensão dos profissionais nesse tópico analisado.

Alencar (2012) ressalta que é tarefa do professor oferecer condições de aprendizagem, buscando desenvolver os talentos e expandir o potencial de seus alunos. Evidentemente, isso só ocorrerá na medida em que o professor ampliar seus conhecimentos nessa temática.

Na análise da questão 10, quanto ao conhecimento dos sujeitos sobre alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) em sala de aula, os dados revelaram no pré-teste (Figura 16) que vinte e nove (n=29; 50,9%) profissionais afirmaram não saber identificar tais alunos em sala de aula. No pós-teste (Figura 16), vinte e um (n=21; 36,8%) profissionais declararam possuir alunos com essas características.

Essa afirmação é relevante, pois ratifica a relevância da formação continuada no processo de identificação desses alunos.

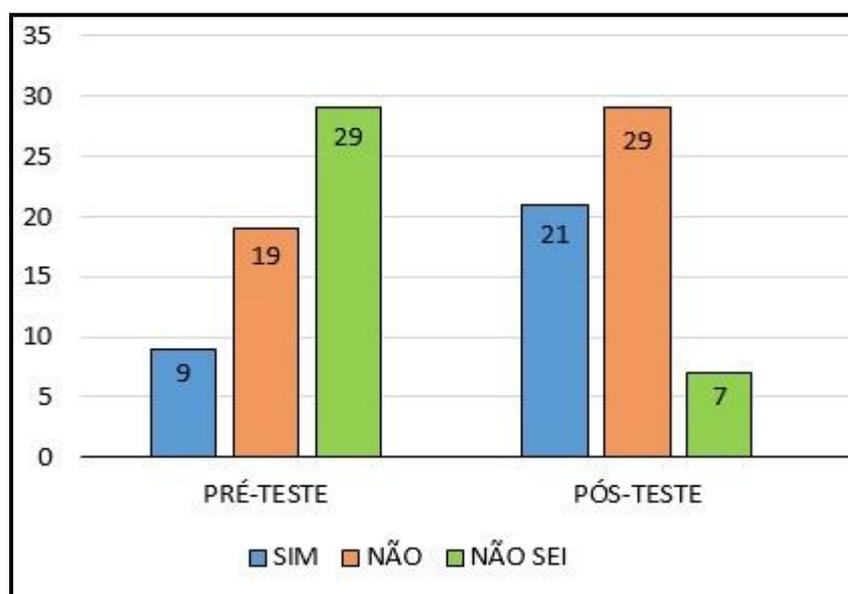
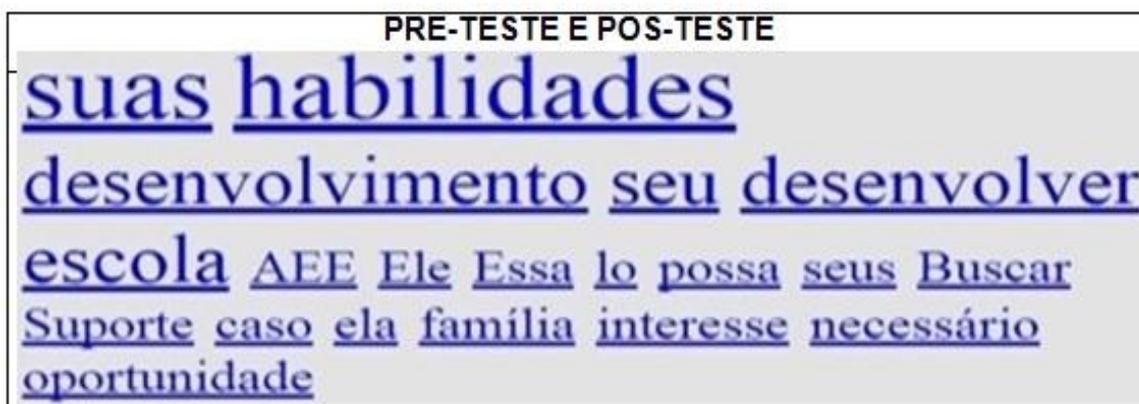


Figura 16: Conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre alunos com AH ou SD em sala de aula – pré-teste e pós-teste.

Ainda na análise dessa questão, porém aberta, foi proposto um novo questionamento aos sujeitos da pesquisa: o que consideram essencial para o desenvolvimento desses alunos? Constatou-se que as palavras utilizadas com mais frequência (Quadro 3), tanto no pré-teste quanto no pós-teste, sugerem a compreensão da importância de proporcionar o desenvolvimento das habilidades desse alunado.

Quadro 3: O que os sujeitos da pesquisa consideram essencial para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.



De acordo com Novaes (1979), é necessário que os professores proponham meios para estimular as ideias e o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Para que isso ocorra, será necessária a oferta de cursos de formação continuada os quais possibilitem ao professor estratégias e recursos variados para que ele possa adquirir conhecimento, segurança e clareza, a fim de desenvolver propostas pedagógicas que contemplem toda a diversidade da sala de aula. Nesse sentido, “a formação continuada só tem sentido quando está atrelada à prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos [...]” (MACHADO, 2011, p. 5).

Na análise da questão 11, quanto aos sujeitos estarem preparados para atuar junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação com qualidade, os dados do pós-teste mostraram que trinta e dois (n=32; 56,1%) profissionais informaram se sentir preparados para atuar junto a esses alunos, constatando um aumento considerável em relação ao pré-teste (Figura 17); todavia, ainda há profissionais inseguros para atuar com esses alunos de acordo com os dados observados no pós-teste (Figura 17).

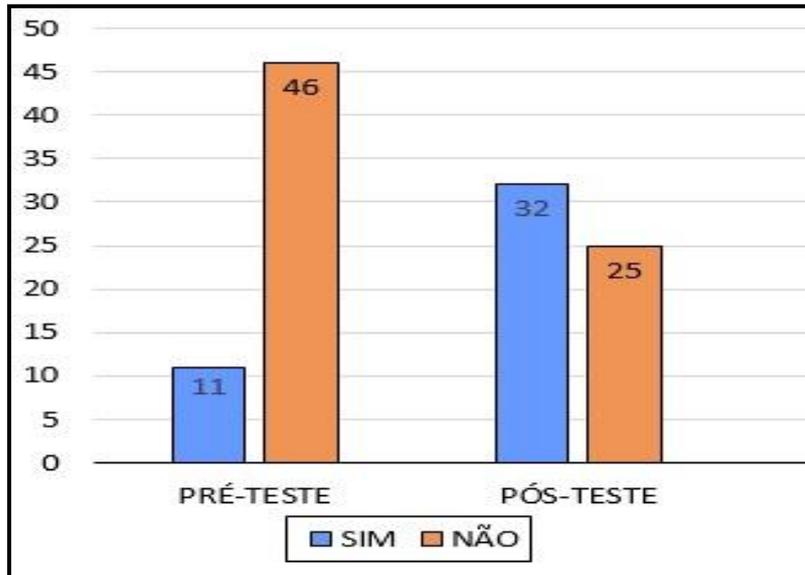
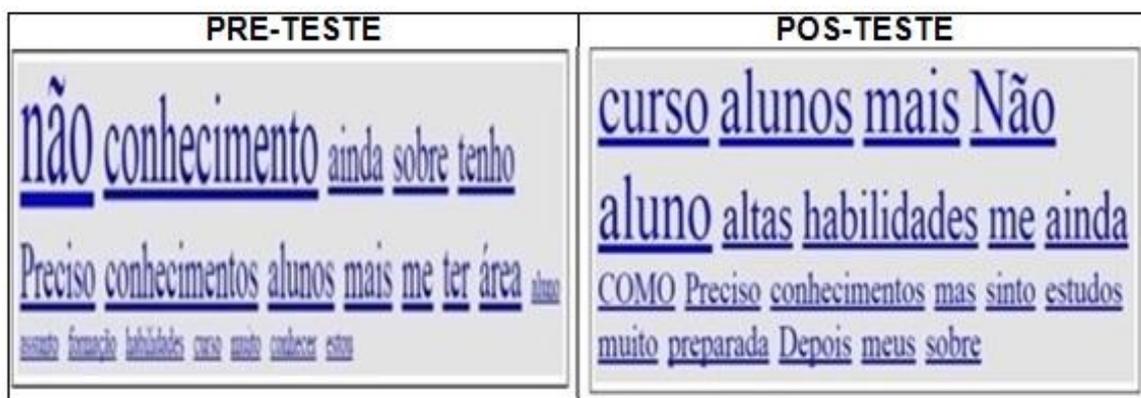


Figura 17: Preparação dos sujeitos da pesquisa para atuar junto aos alunos com AH ou SD com qualidade – pré-teste e pós-teste.

Segundo Machado (2011, p. 6), “*Há que se ter o compromisso de mudanças na prática pedagógica de quem participa da formação. Caso contrário, esses alunos continuarão na invisibilidade dentro e fora dos espaços escolares*”.

Na análise da questão aberta, constatou-se, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, que os profissionais afirmaram não se sentirem preparados para atuar junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação nos espaços escolares. Tal fato sugere a necessidade de aquisição de conhecimentos específicos para se sentirem seguros nessa atuação, conforme se pode observar no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Preparação dos sujeitos para atuar junto aos alunos com AH ou SD com qualidade – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.



Nesse contexto, uma proposta de formação continuada voltada aos profissionais que atuam no ensino regular, pautada na educação inclusiva, deve proporcionar subsídios para o desenvolvimento de estratégias que contemplem novas práticas pedagógicas, currículo escolar, especificidades dos instrumentos avaliativos, concepção de aprendizagem, entre outros (MACHADO, 2011). Na questão 12, ao questionar se o Atendimento Educacional Especializado era relevante para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD, constatou-se, na análise do pré-teste (Figura 18), que três (n=3; 5,3%) profissionais informaram não haver necessidade de esses alunos frequentarem o AEE.

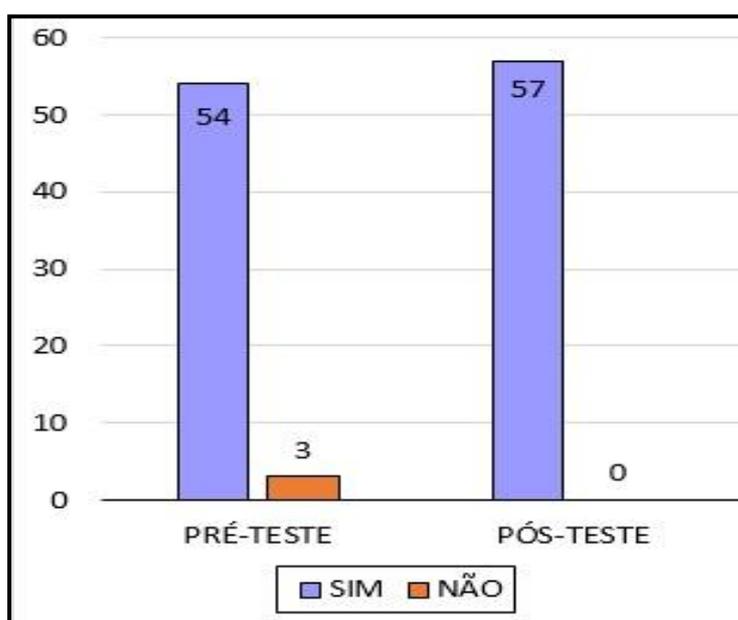


Figura 18: Os profissionais consideram o AEE relevante para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD – pré-teste e pós-teste.

O resultado obtido nas respostas da questão número 12 confirma um mito descrito por Winner (1998) “*superdotação global*”, pressupondo uma ideia equivocada, gerada pelo senso comum de que tais alunos conseguem aprender sozinhos e obter um desempenho satisfatório em todas as áreas do conhecimento.

Segundo Delou (2008, p. 42), “*é comum, em nossa sociedade, encontrarmos educadores que consideram que o superdotado é capaz de, sozinho, superar todos os obstáculos que a vida oferece [...]*”.

Winner (1998, p. 15) afirma que “*as crianças podem [...] ser superdotadas em uma área acadêmica e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra*”. Essa

afirmação é importante por compreender que esses alunos devem ser incluídos nas propostas educacionais da mesma forma que os demais alunos. Não há o desejo de apontar privilégios, o que se pretende é o cumprimento do que determina a legislação vigente.

Na análise do pós-teste (Figura 18), ficou evidente a compreensão de todos os participantes quanto à importância do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD. Assim, para desenvolver suas habilidades e potencialidades, cumprir a legislação vigente e identificá-los é primordial.

Para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros (BRASIL, 2009).

Isso posto, de acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, regulamentada pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, *“os sistemas de ensino devem matricular os alunos [...] com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o [...] AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade”* (BRASIL, 2009).

Pensar nos aspectos que envolvem a inclusão dos alunos com altas habilidades ou superdotação, nos espaços escolares, implica retirá-los da invisibilidade e garantir-lhes um ambiente que contemple a vivência de experiências enriquecedoras, que respeite a individualidade, que proporcione desafios, além de incentivar a potencialidade dos talentos. Vale assinalar que *“É tarefa da escola trabalhar tais potencialidades para que não haja perda de interesse da criança em continuar a apresentar seus talentos e habilidades”* (BRASIL, 2006b).

Quanto à análise realizada no recurso gráfico *Nuvem de Palavras* (BORTOLOSSI, 2009), os dados ratificaram o que foi apontado pelos gráficos do pré-teste e do pós-teste, conforme se pode verificar no Quadro 5:

Quadro 5: Os profissionais consideram o AEE relevante para o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste e pós-teste.

PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
<p><u>aluno</u> <u>AEE</u> <u>alunos</u> <u>habilidades</u></p> <p><u>Porque</u> <u>suas</u> <u>atendimento</u> <u>escola</u> <u>SE</u> <u>aula</u></p> <p><u>desenvolver</u> <u>pode</u> <u>mais</u> <u>desenvolvimento</u> <u>melhor</u> <u>necessidades</u> <u>ou</u> <u>sua</u> <u>ser</u></p> <p><u>trabalho</u></p>	<p><u>alunos</u> <u>aluno</u> <u>AEE</u> <u>habilidades</u></p> <p><u>Porque</u> <u>suas</u> <u>desenvolvimento</u> <u>escola</u></p> <p><u>Atendimento</u> <u>desenvolver</u> <u>POSSAM</u> <u>através</u></p> <p><u>especializado</u> <u>se</u> <u>ser</u> <u>POTENCIALIDADES</u></p> <p><u>atividades</u> <u>seu</u> <u>ter</u> <u>Alto</u></p>

Quanto à análise da questão 13, que informações básicas não dispensaria ao iniciar um AEE para alunos com AH ou SD, observou-se, no pré-teste (Quadro 6), a ocorrência de palavras que evidenciaram aspectos consideráveis no AEE para esses alunos, como o desenvolvimento das habilidades, conhecimento das habilidades, além das especificidades que esse público-alvo da Educação Especial apresenta.

Quadro 6: Informações necessárias para iniciar um AEE para alunos com AH ou SD – Nuvem de Palavras – pré-teste.

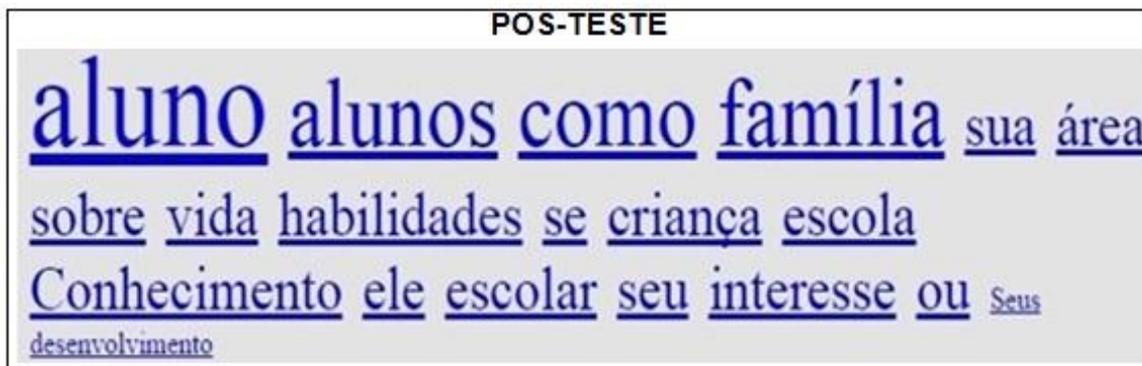
PRE-TESTE
<p><u>aluno</u> <u>Como</u> <u>habilidades</u> <u>alunos</u> <u>seu</u></p> <p><u>Conhecimento</u> <u>altas</u> <u>se</u> <u>sobre</u> <u>sua</u> <u>vida</u> <u>Conhecer</u> <u>habilidade</u></p> <p><u>características</u> <u>família</u> <u>histórico</u> <u>interesse</u> <u>suas</u> <u>tem</u> <u>Saber</u></p>

O envolvimento no planejamento e execução das ações a serem desenvolvidas é tarefa do professor, pois é ele “*quem atua profissionalmente nas salas de recursos e nos centros de Atendimento Educacional Especializado*” (DELOU, 2014a, p. 416).

Quanto à análise do pós-teste (Quadro 7), o que nos chamou atenção foi o destaque para a palavra “família”, que indica uma categoria presente em toda

formação continuada pelo papel que ela exerce no estímulo ao desenvolvimento do processo educacional dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Quadro 7: Informações necessárias para iniciar um AEE para alunos com AH ou SD – Nuvem de palavras – pós-teste.



Sobre o assunto, Delou (2007b) assim se expressa:

Não basta que crianças e adolescentes apresentem, espontaneamente, talentos e capacidades precoces ou que exibam notável potencialidade nas diversas áreas do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver ou do aprender a ser, se a família não estiver atenta para o importante papel que ela exerce sobre o desenvolvimento dos filhos (DELOU, 2007b, p. 51).

A família precisa estar consciente de seu papel, assegurando a frequência do aluno ao AEE. Isso influenciará, diretamente, nos resultados quanto ao desenvolvimento do potencial das crianças e adolescentes com AH ou SD.

Ainda na análise do pós-teste, outra observação fez-se necessária. A incidência da palavra “escola.” Isso sugere que, para os participantes, essa instituição tem um papel fundamental como parceira da família no direcionamento de ações que contemplem a diversidade apresentada nos espaços escolares.

De acordo com Rosa (2008):

A escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade. Embora não sendo única, ela tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade que a tem levado, não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas ao exercício de manter relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação dos novos valores da sociedade (ROSA, 2008, p. 13).

Na análise da questão 14, quanto à oferta de cursos de formação continuada ser relevante para atender ao aluno com altas habilidades ou superdotação com qualidade, constatou-se, no pré-teste (Figura 19), que quarenta e três profissionais (n=43; 75,4%) e no pós-teste (Figura 19) quarenta e seis profissionais (n=46; 80,7%) afirmaram ser essencial a oferta dessa formação para a atuação junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

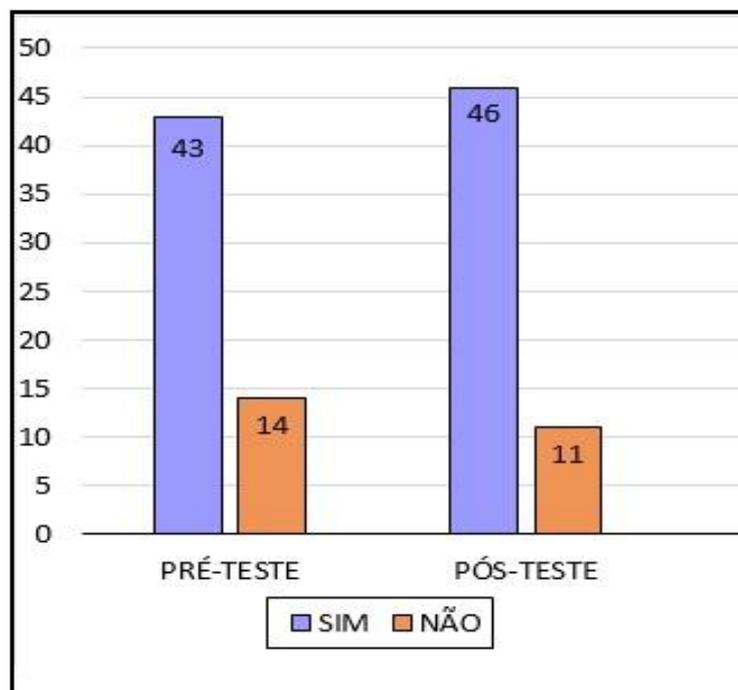


Figura 19: Oferta de cursos de formação continuada é relevante para atender ao aluno com AH ou SD com qualidade – pré-teste e pós-teste.

Esse resultado constata a pertinência dessa temática nos cursos de formação continuada, haja vista que, na perspectiva da educação inclusiva, esse alunado é público-alvo do AEE. Sendo assim, o professor precisa estar qualificado para oferecer um atendimento estruturado por uma proposta pedagógica que leve em conta as peculiaridades dos alunos e que o oriente a atuar com segurança, com objetividade e com qualidade.

Na questão 15, a análise dos dados referente ao profissional responsável pela identificação dos alunos com AH ou SD mostrou, no pré-teste (Figura 20), que quarenta e oito (n=48; 84,2%) profissionais e, no pós-teste (Figura 20), cinquenta e quatro (n=54; 94,7%) ratificaram a importância do professor no processo de identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

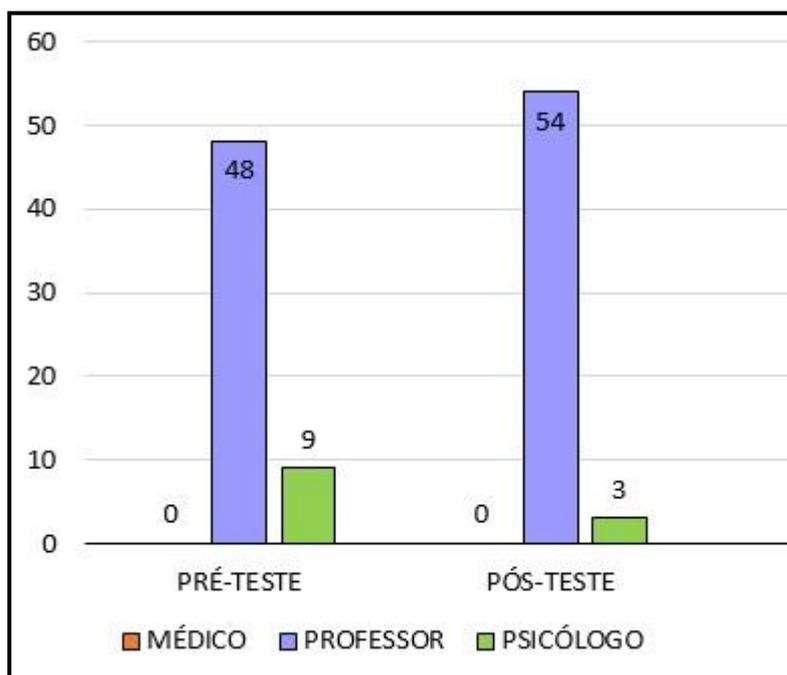


Figura 20: Profissional responsável pela identificação de alunos com AH ou SD – pré-teste e pós-teste.

“Com informações adequadas, o professor se torna um profissional de grande importância para a identificação de alunos superdotados e o responsável pelas adaptações curriculares que permitem ao aluno aprendizagens significativas na escola” (BRASIL, 2006b, p. 20).

A questão 16 refere-se aos tipos de atendimentos a que os alunos com altas habilidades ou superdotação têm direito. Constituiu-se dos seguintes itens: complementação; suplementação; terminalidade específica; aceleração de estudos; matrícula em ano escolar compatível com a idade cronológica; matrícula em ano escolar compatível com o nível de aprendizagem; dispensam AEE; AEE em Universidade e centros de pesquisa.

Ao analisar os dados, alguns equívocos foram observados tanto no pré-teste quanto no pós-teste. No pré-teste (Figura 21), constatou-se que vinte e um (n=21; 36,8%) participantes afirmaram ser necessário o atendimento “complementar” para os alunos com altas habilidades ou superdotação e, no pós-teste (Figura 21), trinta (n=30; 52,6%) participantes reafirmaram tal equívoco.

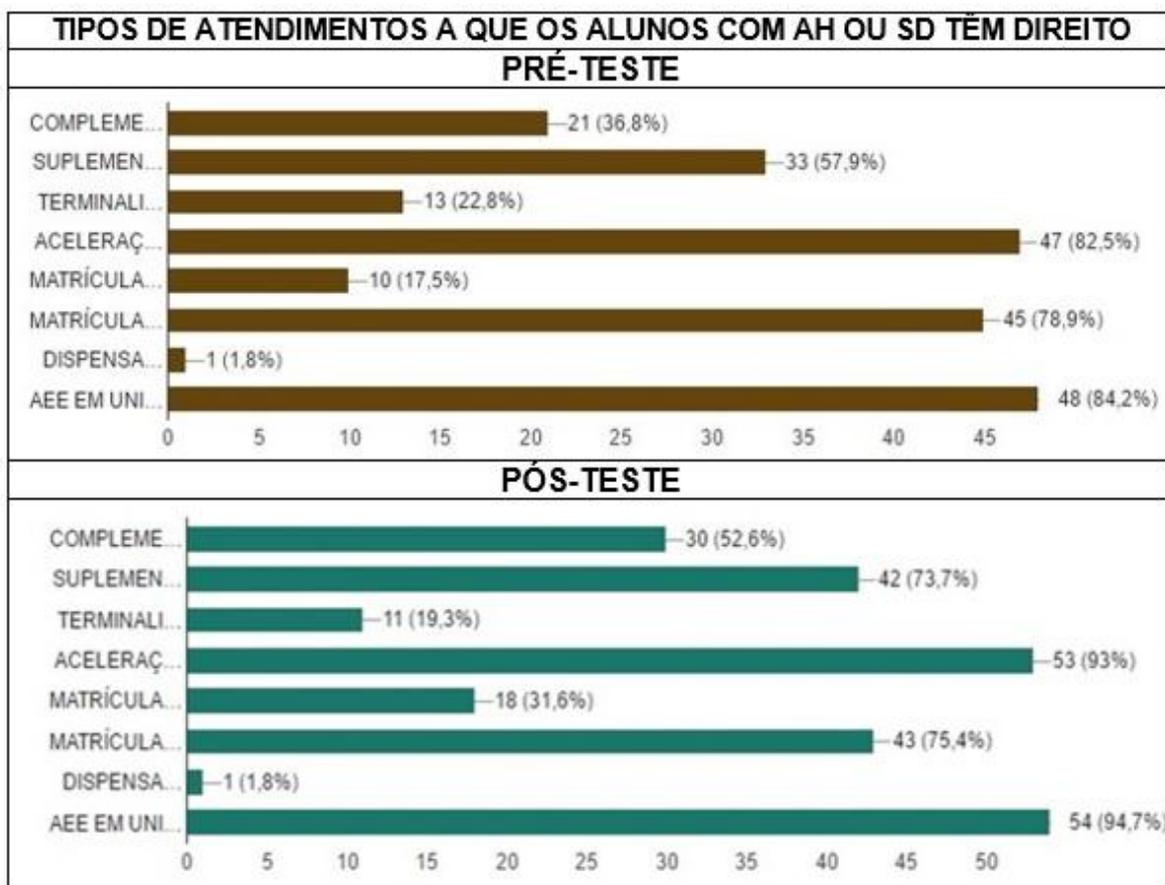


Figura 21: Atendimentos a que os alunos com AH ou SD têm direito – pré-teste e pós-teste.

De acordo com o disposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE será organizado de forma a:

- I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, Art. 2º, § 1º).

Dessa forma, não restam dúvidas de que o atendimento direcionado aos alunos com altas habilidades o superdotação deve oferecer o aprofundamento e o enriquecimento do currículo escolar, bem como possibilidades para que os alunos explorem seu potencial e desenvolvam suas habilidades por meio de atividades criativas e motivadoras.

Em relação à matrícula ser efetivada em ano escolar compatível com a idade cronológica, dez (n=10; 17,5%) participantes no pré-teste, e dezoito (n=18;

31,6%) participantes no pós-teste consideraram essa hipótese a mais indicada para esses alunos.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Artigo 59, Inciso II, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com [...] AH ou SD: [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”.

Sendo assim, aos alunos com altas habilidades ou superdotação que apresentarem desempenho superior e se sobressaírem acima da média será assegurada a aceleração do ensino para o seu pleno desenvolvimento.

Delou (2007a) assevera que:

Aceleração de estudos não significa apenas aligeiramento escolar por redução de conteúdo a um currículo mínimo ou resumo do livro didático. Aceleração de estudos é um tipo de programa de Atendimento Educacional Especializado que pode ser utilizado quando a avaliação de aprendizagem realizada na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo para além dos evidenciados por seus pares em nível escolar (DELOU, 2007a, p. 34).

Os dados obtidos no pós-teste (Figura 21) reafirmaram a necessidade da oferta de cursos de formação continuada para aprimorar as discussões já iniciadas e evitar os equívocos ainda percebidos.

4.2.2. Questionário com Completamento de Frases

A análise do questionário com a técnica de *completamento de frases* (ROTTER; HOCHREICH, 1980; MOURÃO; MARTINEZ, 2006) foi realizada mediante informações obtidas no Questionário do primeiro encontro (Q1) e do último encontro (Q8) com os participantes da pesquisa, objetivando obter dados comparativos no início e no final da formação.

Quanto ao quantitativo de profissionais que enviaram os questionários devidamente preenchidos, verificou-se que do total de participantes (N=57), cinquenta e três (n=53) profissionais enviaram Q1 e cinquenta e dois (n=52) enviaram o Q8.

Na análise do Q1, as respostas foram unânimes quanto ao conhecimento que ainda precisava ser adquirido no que se refere às AH ou SD:

“Preciso entender melhor como se identifica altas habilidades. Sei que o aluno precisa apresentar um desempenho acima da média em alguma área escolar, porém ainda tenho dificuldades em reconhecer essas habilidades” (P3).

“Ainda tenho dúvidas sobre como desenvolver um trabalho diferenciado na escola para dar acesso a esses alunos para desenvolverem suas habilidades no dia a dia” (P16).

Os relatos apresentados pelos participantes P3 e P16 ratificaram os dados apontados na análise documental, em que há necessidade de aprofundar os estudos em altas habilidades ou superdotação, visto que essa área não foi abordada pelos cursos de formação continuada promovidos pela SE/JF até então, conforme se pode verificar nos seguintes relatos:

“Falta aprender muito, pois só agora estou tendo contato com essa temática. Falta aprender como direcionar o trabalho a partir da ‘descoberta’ de crianças com AH/SD, para que não seja apenas uma identificação, mas, sim, identificação e quais caminhos e direção dar após a identificação” (P33).

“Acredito que ainda há muito a aprender, e, mesmo com toda orientação e material disponível estaremos em constante aprendizado, ainda mais que não tivemos formação efetiva para trabalhar com os alunos com altas habilidades e superdotação anteriormente” (P54).

Ressalta-se que os profissionais não expressaram nenhum tipo de apreensão ao informar insegurança em relação à temática altas habilidades ou superdotação, verificando, assim, a necessidade de aprofundamento nos estudos, a fim de adquirir conhecimentos específicos que serão fundamentais para a atuação junto aos alunos, pois tal fato interfere, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Outro aspecto a ser destacado foi quanto à percepção desses alunos:

“O tema é amplo e rico; entretanto, através desse estudo inicial já pude observar o quanto é importante um trabalho voltado para esses alunos para que eles não sejam rotulados e, muitas vezes, tenham suas aptidões e capacidades desperdiçadas” (P44).

Na análise do Q8, constatou-se a relevância do curso de formação devido ao fato de a oferta desse curso ter sido a primeira iniciativa na Rede Municipal de Ensino.

“Gostaria de um aprofundamento no curso de altas habilidades na escola. Tenho muito a aprender, mas ressalto que o curso foi excelente e que pela primeira vez me fez ver meus alunos com um novo olhar” (P23).

“Devem-se continuar os grupos de estudos e cursos de formação enfocando aspectos práticos de como se proceder após a identificação desses alunos” (P38).

Quanto à análise da questão “O que acha fundamental para uma política de AEE para AH ou SD”, os profissionais relataram:

“A identificação precoce destas crianças e apoio para seu desenvolvimento a partir de parcerias e capacitação profissional” (P3).

“Interesse público, no nosso caso do município de Juiz de Fora, de modo que possibilite o atendimento desses alunos nas salas de AEE e promova outras políticas necessárias, parceria com instituições para que os estudos suplementares possam ser oferecidos, continuidade na formação dos professores, informação aos pais e para um número maior de professores e criação de um NAAH/S em Juiz de Fora” (P4).

“Primeiro que se cumpra o que está na lei. É fundamental que os professores tenham formação continuada, para poder atuar não só nos centros especializados como também em sala de aula, especialmente em se tratando de reconhecer esses alunos. O professor, que está com a criança todos os dias é a pessoa/o profissional que tem que enxergar nela suas especificidades, suas altas habilidades/superdotação. É preciso também recursos técnicos e específicos para se trabalhar com esses alunos, o que diferencia, muitas vezes, dos materiais existentes nas salas de AEE – para alunos com deficiências. Também parcerias com Instituições, Centros de pesquisas, Universidades e outras possibilidades” (P24).

Com base nesses relatos, ficou evidente que o curso de formação continuada contribuiu, efetivamente, para que os participantes compreendessem os aspectos, as competências e as atitudes necessárias para a atuação junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação nos espaços escolares.

Pessanha (2015) afirma que:

Formar professores para atuarem no contexto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] pode levar ao reconhecimento do direito dos alunos com altas habilidades/superdotação de receberem o ensino no nível de suas potencialidades (PESSANHA, 2015, p. 8).

No que se refere à avaliação final do curso, constatou-se que foi notória a relevância dessa formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Primeiro, por oportunizar aos participantes discussões que objetivaram adquirir conhecimentos e novas perspectivas sobre os alunos com altas habilidades ou superdotação que frequentam os espaços escolares, mas que continuam na invisibilidade, conforme comprovam as estatísticas. Segundo, pelo fato de proporcionar outras reflexões que contemplaram o desenvolvimento de propostas educacionais que auxiliarão os docentes no processo de identificação e atuação junto aos alunos. Terceiro, por contribuir com os dados que irão subsidiar a construção do produto final desta pesquisa e, como consequência, a instituição da Política Pública Municipal de Educação para alunos com AH ou SD na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora.

A seguir, são apresentados depoimentos dos participantes a respeito do curso de formação continuada ministrado durante esta investigação:

“O curso foi bastante interessante, pois foi o primeiro de que participei sobre esta temática. Abordou assuntos importantes e nos trouxe a ‘forma’ de identificá-los. Acredito que este foi o início de uma grande mudança em nosso município no que se refere ao processo de identificação e conscientização das barreiras e dificuldades enfrentadas por esse público, bem como pelos profissionais que trabalham no AEE. Defendo uma continuidade do curso para aprimoramento e, consequentemente, um atendimento de qualidade para esses alunos” (P2).

“O curso foi essencial para iniciar a discussão na rede municipal. Fez-me rever muito os estudos acerca da pluralidade, da multiplicidade de identidades na escola” (P27).

“A metodologia central foi a exposição dialogada, calcada na apresentação de slides, com espaços de discussão importantes. Além disso, tivemos orientações de leituras que forneceram subsídios aos nossos encontros. Esse curso representou uma iniciativa pioneira, trazendo a discussão desse tema que, ao longo

dos tempos, tem se mostrado tão controverso. Tivemos a oportunidade de refletir sobre os dilemas e desafios impostos aos alunos com altas habilidades e/ou superdotação, pensando e repensando em situações-problemas envolvendo esse tema. A partir dessas reflexões, podemos, agora, ter um olhar mais refinado para cada criança que, em princípio, julgávamos, hiperativas, indisciplinadas, indiferentes, ou até mesmo desajustadas. Tenho certeza de que, agora, estaremos atentas procurando sempre as crianças com altas habilidades e/ou superdotação, que estão ao nosso redor e isso penso ser o maior ganho desse curso” (P42).

“Foi ótimo, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco do assunto, foi o primeiro passo para o município, seria excelente se pudesse ter uma continuação, um aperfeiçoamento” (P52).

Desse modo, *“apostar na Educação Inclusiva é acreditar que seremos capazes de contribuir para uma transformação social, que trate efetivamente todos dentro dos princípios da igualdade, da solidariedade e da convivência respeitosa entre os Indivíduos” (ROSA, 2008, p. 207).*

Portanto, torna-se imperativa a participação de todos os envolvidos no processo educacional, sobretudo os profissionais que atuam diretamente com os alunos, a fim de que possam incluir, em seus objetivos, ações pautadas na diversidade, nas relações interpessoais, nos aspectos físicos, materiais e curriculares. Dessa forma, estarão assegurando aos alunos com altas habilidades ou superdotação todos os direitos garantidos na legislação vigente, contribuindo, sobremaneira, para o pleno desenvolvimento do país.

4.2.3. Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula

A Lista Base de Indicadores de Superdotação: Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula (DELOU, 2014) foi o instrumento utilizado para identificar os alunos com AH ou SD na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Nesse percurso, os participantes relataram alguns entraves:

“O maior entrave foi a dificuldade de dialogar com nossos colegas a ponto de fazê-los acreditar no que estamos estudando” (P4).

“A maioria dos professores relatou que não há esse perfil de aluno na escola, tampouco na rede pública. Segundo a coordenadora pedagógica, não existem alunos com altas habilidades. Os poucos que se destacam são devido ao fato de o nível do ensino ser baixo, e não porque o aluno tem alguma potencialidade” (P11).

“O processo de identificação não teve grande aceitação por parte de alguns docentes, pois, infelizmente, por falta de esclarecimentos ou mesmo de preconceito, não acreditam que possa existir alunos superdotados em escolas públicas e muito menos em classe baixa, com familiares com acesso limitado à educação” (P13).

“Ao principiarmos o processo de identificação desses alunos, nos deparamos com alguns entraves, como por exemplo: descrédito de alguns profissionais, pouco tempo para aprofundamento teórico junto aos mesmos e a falta de amplo domínio com relação ao assunto” (P42).

Ao analisar os comportamentos observáveis e as características comportamentais, constatou-se que quatro (n=04) alunos do sexo masculino apresentaram características de altas habilidades ou superdotação, destacando-se nas áreas: Inteligência Geral (IG), Pensamento Criador (PC) e Capacidade de Liderança (CL) (Quadro 8).

Quadro 8: Alunos identificados com AH ou SD na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

ALUNO	IDADE	ANO ESCOLAR	ESCOLA	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
A1	9 ANOS	3º ANO	E. M. N. F. C.	12 IG/ 8 PC/ 2 CL/ 1 CP
A2	10 ANOS	4º ANO	E. M. T. N.	10 IG/ 5 PC/ 2 CL/ 1 CL
A3	12 ANOS	5º ANO	E. M. S. G.	10 IG/ 6 PC/ 2 CL
A4	13 ANOS	8º ANO	E. M. N. P. M.	11 IG/ 6 PC/ 1 CL

De forma otimista, outros cinco (n=5) alunos merecem uma investigação mais apurada por meio de um acompanhamento mais sistematizado, devido ao fato de os profissionais participantes do curso necessitarem de um tempo maior para a conclusão do processo de identificação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve por objetivo elaborar um Projeto de Lei fundamentado para a implantação da Política Pública Municipal de Educação para alunos com altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, com vistas a criar caminhos para o AEE, o enriquecimento escolar, a suplementação de ensino e a aceleração de estudos, bem como instituir a formação continuada para os profissionais nessa área.

Ao iniciar os estudos em altas habilidades ou superdotação e da legislação em vigência, verificou-se a existência de questões que ainda não haviam sido discutidas entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, tanto no âmbito da formação continuada, quanto no âmbito da atuação docente.

Mediante os dados obtidos na análise documental, observou-se que não só a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, como também a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais não haviam promovido cursos de formação continuada na área das altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, uma parceria entre o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão e a Secretaria de Educação foi efetivada, com o intuito de oferecer o curso de extensão intitulado “Altas Habilidades na Escola” (PESSANHA, 2015). Essa ação foi relevante, principalmente, por apresentar aos profissionais da RME diversos aspectos e possibilidades de atuação junto aos alunos com AH ou SD e, assim, iniciar o processo de identificação desses alunos, bem como contribuir para as discussões dessa temática, tendo como ponto de partida as concepções estabelecidas pelo MEC e por estudiosos da Educação Especial em uma perspectiva científica.

Desse modo, constatou-se que, anteriormente ao curso de formação, os profissionais apresentavam concepções equivocadas permeadas por mitos gerados pelo senso comum, o que contribuía para que os alunos com AH ou SD permanecessem na invisibilidade nos espaços escolares. Após a participação na formação continuada, detectou-se que as concepções dos profissionais em relação às altas habilidades ou superdotação modificaram, fato constatado pelo

comprometimento observado com a formação continuada oferecida, e nos relatos nas avaliações do curso.

Por meio do instrumento *Lista Base de Indicadores de Superdotação: Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula* (DELOU, 2014), foi possível auxiliar os profissionais na identificação de alunos com AH ou SD. Assim, foram identificados quatro (n=4) alunos com tais características além de cinco (n=5) alunos que necessitam de um processo de investigação de modo mais aprofundado.

Por ser considerado como principal polo regional da Zona da Mata, o município de Juiz de Fora exerce influência relevante sobre as cidades de seu entorno. Portanto, como na Rede Municipal de Ensino de JF há uma política consolidada para a Educação Especial, que já conta com salas de recursos multifuncionais e com Centros de AEE, torna-se relevante o desenvolvimento de estratégias que propiciem discussões entre as Redes Públicas Municipal e Estadual, tendo por objetivo o estabelecimento de uma Política Educacional conjunta, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

Pode-se concluir, para que se consolide o que a Legislação em vigência determina, todos os esforços devem ser efetivados a fim de assegurar os procedimentos administrativos e pedagógicos necessários, de forma a sanar as falhas ainda existentes quanto ao que se deve fazer e o que está sendo proposto para que esse alunado, público-alvo da Educação Especial, esteja, de fato, incluído no Sistema Educacional Brasileiro.

5.2. PERSPECTIVAS

Esta pesquisa foi o ponto de partida para subsidiar ações voltadas para os alunos com altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Essas ações serão essenciais para que os docentes que atuam nos Centros de AEE, nas salas de recursos multifuncionais e nas salas de aula regulares das escolas municipais possam realizar reflexões conjuntas, com o objetivo de problematizar, analisar e compreender os aspectos pedagógicos, produzir significados e conhecimentos que orientem o processo de transformação

das práticas, provocando mudanças na cultura escolar, além de favorecer o reconhecimento desse público-alvo da Educação Especial.

Para além desta investigação, há o desejo de continuar os estudos por meio de um doutoramento, com o intuito de subsidiar ações profícuas na área das altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Nesse enfoque, algumas ações estão em desenvolvimento, tais como: a) diálogo com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora para a continuidade do Curso “Altas Habilidades na Escola” (PESSANHA, 2015), com a intenção de que seja proposto, semestralmente, na programação de cursos regulares dessa Secretaria; b) mediação do *I Grupo de Estudos em Altas Habilidades ou Superdotação* em parceria com a SE/JF, destinado aos professores que participaram do I Curso de Formação: “Altas Habilidades na Escola”; c) parceria com a Câmara Municipal de Vereadores de Juiz de Fora, especificamente com o vereador Antônio Santos de Aguiar, na proposição do Projeto de Lei para implantação da Política Pública de Educação para habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, por meio do produto deste Mestrado, com o intuito de ampliar as discussões na área de altas habilidades ou superdotação, ainda tão incipiente no município de Juiz de Fora, MG.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931992000100005>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. *Criatividade*. 2. ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1995.

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

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

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

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2005.

AMORIM, Rejane. *Os sentidos e significados do sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Clube dos Autores, 2016. 183 p.

ANTIPOFF, Otilia. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. In: GUENTHER, Zenita e colaboradores (Org.). *Dez anos em prol do bem-dotado*. Belo Horizonte: MEC/ADAV, Imprensa Oficial, 1984. 180 p.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2>>. Acesso em: 24 out. 2016.

ANTUNES, Marcelo Moreira. Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em Educação no Brasil. *Revista de Educação*, Campinas, PUC, v. 19, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2616/1894>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ARAUJO, Maria José de. *As concepções dos professores acerca das políticas internas escolares para crianças com Altas Habilidades/Superdotação*. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2016.

ASPESI, Cristina de Campos. *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2003.

AQUINO, Marisa Oliveira de. Avaliação dos aspectos analíticos, práticos e criativos da inteligência em alunos do ensino médio numa perspectiva da teoria triárquica de Robert Sternberg. *Percurso Acadêmico*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 473-488, jul./dez. 2015.

AZEVEDO, Sônia Maria Lourenço de. *Altas Habilidades: mitos e dilemas na indicação para atendimento*, 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2008.

BACCHINI, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, 2014.

BILIMÓRIA, Helena Cristina. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, Lisboa, n. 4, p. 95-108, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BORBA, Renata Siqueira Teixeira. *Guia de Estudos e Identificação de pessoas com AH ou SD: Rede de Apoio à Inclusão Escolar*. Niterói, 2015. 1 CD-ROM.

BORTOLOSSI, Humberto José. *Estatística das Letras, Palavras e Períodos - Módulo 5: Nuvem de Palavras*. Universidade Federal Fluminense. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cdme/lpp/lpp-html/lpp-d-br.html>>. Acesso em: out. 2016.

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

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

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

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1988, p. 1, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

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

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

_____. Documento Orientador para a Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2006a. 64 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naah_s_29_05_06.doc>. Acesso em: 9 out. 2016.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília: MEC/SEE, 2006b. 143 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cadernocoordenador.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

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

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

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

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

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

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

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH ou SD. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2015.

_____. *A Consolidação da Inclusão Escolar do Brasil 2003 a 2016*. MEC/SECADI/DPEE, Brasília, DF, p. 413, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. 2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

_____. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na Psicologia e na Educação. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dez. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

CHAGAS, Jane Farias. *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido*. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2003.

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: atividades de estimulação de alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 121 p. cap. 3, p. 55-63. v. 2.

CONBRASD. Estatuto Social do Conselho Brasileiro para Superdotação. Brasília, DF, 09 nov. 2004. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/estatuto_alterado_9_11_04_v2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

CORREA, Rosa Maria; DELOU, Cristina Maria Carvalho. AEE para alunos com AH ou SD: possibilidades e alternativas. In: CAMARGO, Ana Maria Facioli et al. (Orgs.). *Política de Inclusão escolar e estratégias pedagógicas no AEE*. Universidade Federal do Ceará. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2016.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, Secretaria da Educação, CENP/CAPE, 2008. 87 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2016.

DAMÁSIO, António Rosa. *O erro de Descartes*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Cia. das Letras, 2011. 439 p.

DAVIS, Katie et al. The Theory of Multiple Intelligences. In: STERNBERG, Robert J; KAUFMAN, Scott Barry. *Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 485-503.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

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

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. p. 49-59. v. 3.

_____. Altas Habilidades/Superdotação: mitos e desafios I. In: ROSA, Suely Pereira da Silva (Org.). *Educação Inclusiva*. 10. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. p. 39-46.

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

_____. Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individual de Ensino com vistas à Aceleração de Estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014a. p. 411-425. v. 1.

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

EXTREMIANA, Amparo Acereda. *Niños superdotados*. Madri: Pirâmide, 2000. 275 p.

_____. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Cadernos de Psicologia*, v. 5, p. 37-50. 1999.

FELDHUSEN, John Frederick. *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love Publishing, 1985. 189 p.

FELDMAN, David Henry. *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press. 1991. 284 p. (Series: Education and Psychology of the Gifted Series, Book 9).

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

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesquisa*, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UFMA, n. 3, set./dez. 2016, p. 1-15. v. 23.

GAGNÉ, François; GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolvendo Talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coord.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012. 274 p, p. 19-44.

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

_____. Superdotação: problema ou riqueza nacional? In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Orgs.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013. 230 p, cap. 11, p. 175-189.

_____. As Teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 665-674, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

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

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

_____. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. 347p.

_____. *A criança pré-escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 258 p.

_____. *A nova ciência da mente*. São Paulo: Edusp, 2003. 456 p.

_____. Entrevista concedida a Cássia Avila Duarte. *Glossário Pedagógico*. Entrevista gravada em 2 de maio de 2007. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbetehistory.asp?idPubWiki=9647&intVersao=2>>. Acesso em: 11 set. 2016.

_____; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana e colaboradores. *Inteligências Múltiplas ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 432 p.

GARDNER, Howard; FELDMAN, David Henry; KRECHEVSK, Mara. *Utilizando as competências das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 184 p.

GARUTTI, Selson. A Teoria das Inteligências Múltiplas como conceito de Educação Ambiental. *Revista Intersaberes*, Curitiba, Uninter Centro Internacional, v. 7, n. 14, p. 291-308, ago./dez. 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. In: _____; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 43-64.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GOOGLE. *Formulários*. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 3 maio 2016.

_____. *Documentos*. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 3 maio 2016.

_____. *Planilhas*. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 3 maio 2016.

GOULD, Stephen Jay [1991]. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAY, Jeremy. R.; THOMPSON, Paul. M. Neurobiology of intelligence: Science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience*, EUA, n. 5, p. 471-482, jun. 2004.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>> Acesso em: 26 dez. 2016.

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

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

_____. *CEDET-15 anos*. Lavras: FAEPE, 2008. v. 5. (Coleção Debutante).

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2016.

GUENTHER, Zenita Cunha; FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de. Tornar-se visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na Educação Inclusiva. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ANJOS, Isa Regina Santos dos; FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de (Orgs.). *Dotação e Talento na Educação Inclusiva*. Aracaju: Ed. da UFS, 2014. p. 165-191. v. 1.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO; Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51. v. 1.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), de 9 de janeiro de 2001. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 27, p. 239-258, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2016.

JUIZ DE FORA. Decreto nº 898, de 12 de maio de 1969. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura. *Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora*, MG, 12 maio 1969. Disponível em: <<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/cnorma.php?chave=0000002923>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Lei nº 8.056, de 27 de março de 1992. Dispõe sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora*, MG, 27 de março de 1992. Disponível em: <<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/cnorma.php?chave=0000021500>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Lei nº 9.569, de 26 de agosto de 1999. Dispõe sobre a constituição do Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora*, MG, 26 de agosto de 1999. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023388>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Portaria nº 446, de 21 de maio de 2007a. Autoriza o funcionamento dos Núcleos Especializados de Atendimento à Criança Escolar – NEACE's. *Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora*, MG, 21 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000028110>. Acesso em: 23 out. 2016.

JUIZ DE FORA. Portaria nº 523, de 9 de agosto de 2007b. Altera a redação do art. 2º da Portaria 446-SE, de 21 de maio de 2007. *Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora*, MG, 9 ago. 2007. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000028738>. Acesso em: 23 out. 2016.

JUIZ DE FORA. Portaria nº 2006, 15 de maio de 2014. Autoriza o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE’s. *Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora*, MG, 16 maio 2014. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000037493>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora. *Diagnóstico da Educação no Município de Juiz de Fora*. Minuta de documento – base. Plano Municipal de Educação (Em análise na Câmara Municipal), Juiz de Fora, 2015.

_____. Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora*, MG, 27 mar. 1992. Disponível em: <<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/cnorma.php?chave=0000021500>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Prefeitura de Juiz de Fora: Portal PJF*. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/index.php>. Acesso em: 23 out. 2016.

KASEFF, Leoni. *Educação dos Super-Normaes*. Rio de Janeiro: Oliveira & Cia., 1931. 296 p.

KAUFMAN, Scott Barry; STERNBERG, Robert J. Giftedness in the Euro-American culture. *Conceptions of giftedness: sociocultural perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LANDAU, Erika. *A coragem de ser superdotado*. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2002. 224 p.

LEWONTIN, Robert. *Biologia como ideologia: a doutrina do DNA*. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000.

MACHADO, Rosângela. Formação de professores. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 4-7, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 abr. 2016.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Teachers' perception about gifted students. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002.

_____. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 55-66, jun. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. *Altas Habilidades ou Superdotação: Políticas Públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MANI, Eliane Morais de Jesus. Professores de sala de recursos: embates e desafios em Altas Habilidades/Superdotação. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da; MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação: pesquisas e experiência para educadores*. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2016. 200 p, v. 1, cap. 3, p. 67-99.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Políticas Públicas de Direitos Humanos e para pessoas com deficiência: o direito de ser, sendo diferente, na escola. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA AÇÕES INCLUSIVAS DE SUCESSO Belo Horizonte, 2004. *Anais... III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas, Ações Inclusivas de Sucesso*. Belo Horizonte, v. 1, p. 1-21, 2004.

_____. Sobre o especial na e o especial da educação: breves considerações. *Ensaio Pedagógico*, Brasília, MEC/SEE, p. 49- 54, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MARIUZZO, Patrícia. A busca pelo gene da Superdotação. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 61, n. 1. p. 10-12, 2009.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. *Altas Habilidades/Superdotação: pesquisa e experiência para educadores*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016. 199 p.

MARTINS, Maria Eugénia Graça. Diagrama de Venn. *Revista de Ciência Elementar*, v. 2. n. 1. jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.fc.up.pt/pessoas/jfgomes/pdf/revistaCienciaElementar_v2n1.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2016.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - IX ANPED SUL. Identificação das características de Altas Habilidades/Superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. p. 1-11. 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao_ah-sd.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e Políticas Públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 232 p.

MI OASIS. Official Authoritative Site of Multiple Intelligences. Disponível em: <<http://multipleintelligencesoasis.org>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

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

MOURÃO, Renata Fernandes; MARTINEZ, Albertina Mitjans. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 263-272, dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200009>> Acesso em: 17 out. 2016.

NASCIMENTO, Ana Paula Nigro Cabral. O ensino para a compreensão. *Revista CRB-8 Digital*, v. 1, n. 2, p. 19-21, 2010. Disponível em <<http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/27/27>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

NOVAES, Maria Helena. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979. 176 p.

O' HARA, Linda; STERNBERG, Robert J. Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, Madrid, Universidade Complutense de Madrid, n. 10, p. 113-149, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501006>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza et al. Inclusão social: professores preparados ou não? *POLÊM! CA*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 314-323, 2012.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

_____; FLEITH, Denise Souza. A condição *underachievement* em Superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez. 2011. Disponível: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n3/v13n3a16.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

PARO, Debora de Lourdes Ferro Pellegrini. *Concepções implícitas de inteligência em uma amostra de estudantes universitários do estado de São Paulo*. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2006.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 200-217, jul./dez. 2015.

PEDROSO, Tânia Franklin. *Educação da pessoa com necessidades especiais: verso e reverso de um espaço conquistado? O caso de Juiz de Fora*. 1998. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1998.

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

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com Altas Habilidades produtivo-criativo*. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Inclusão para Superdotados. *Ciências Hoje*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 245, fev. 2008.

_____. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. *Psicologia Argumento*, v. 31, n. 72, p. 57-78, 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=7582&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

_____; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. Estratégias de promoção da criatividade. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: atividades de estimulação de alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-33. v. 2.

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

PINTO, Estevão. *O problema da educação dos bem-dotados*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1993. 120 p.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLUCKER, Jonathan A.; ESPING, Amber. *Inteligência humana: influências históricas, controvérsias atuais, recursos de ensino*. 2014. Disponível em: <<http://www.intelltheory.com>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Secretaria do Estado de Educação de MG. Diretoria de Educação Especial. *Dados da Educação Especial: A Educação Especial em MG*. 2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1705&Itemid=281>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PORTAL EDUCACIONAL. *Entrevista concedida por Gardner Howard*. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9647>>. Acesso em: 17 maio 2016.

RABELO, Amanda. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 207-234, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000200013>>. Acesso em: 22 set. 2016.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas Habilidades/Superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com Altas Habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2016.

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

_____. *What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education*. *Gifted Child Quarterly*, Connecticut: v. 26, n. 4, p. 147-156, Oct. 1982.

_____. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 23, n. 1, p. 3-54, 1999.

_____. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, v. 84, n. 1, p. 33-58, Sep. 2002.

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

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de Talentos e Superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

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

RENZULLI, Joseph S.; FLEITH, Denise. O modelo de enriquecimento escolar. In: CONGRESSO ANUAL DA ANEIS. Braga: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, 2002. v. 3.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

_____. *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

ROFINO, Marivalda Abigail. *Política de Formação Continuada na Rede Municipal de Juiz de Fora – MG: uma perspectiva de análise a partir do Curso Encontro de Professores Alfabetizadores, no período de 2009 a 2011*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ROSA, Suely Pereira da Silva. Escola inclusiva: as crianças agradecem. In: _____ (Org.). *Educação Inclusiva*. 10. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. 228 p.

ROTTER, Julian B.; HOCHREICH, Dorothy J. *Personalidade*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 137 p.

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

SALGADO, Aline Rinco Dutra; DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Precoces ou Prodígios: qual é a diferença?* I SIMPÓSIO DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO DA UFF: MITOS E DESAFIOS. Universidade Federal Fluminense, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 91 p.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. *Cadernos da TV Escola*, Brasília, n. 1, 1999. 80 p.

STERNBERG, Robert J. Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC, v. 49, p. 607-627, 1985. Disponível em: <[http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Dual%20Process%20Research/Papers/Sternberg%20\(1985\).pdf](http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Dual%20Process%20Research/Papers/Sternberg%20(1985).pdf)>. Acesso em: 19 set. 2016.

STERNBERG, Robert J. *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Cambridge U. Press, 1988. 354 p.

_____. *Successful intelligence*. New York: Plume, 1997. 303 p.

_____. The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, v. 3, p. 292-316, Jan. 1999.

STERNBERG, Robert J. *Why Smart People Can Be So Stupid*. New Haven: Yale University Press, 2003. 254 p.

_____ et al. People's Conceptions of Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 41, n. 1, p. 37-55, July, 1981. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1982-05773-001>>. Acesso em: 19 set. 2016.

STERNBERG, Robert. J.; BRUCE, Torff; GRIGORENKO, Elena L. Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Education Psychology*, Washington, DC, v. 90, p. 1-11, set. 1998. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ576492>>. Acesso em: 31 set. 2016.

STERNBERG, Robert. J.; GRIGORENKO, Elena L. Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted*, Thousand Oaks, CA, EUA, Dec. 2003. v. 27, n. 2-3, p. 207-228. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787926.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

STERNBERG, Robert. J.; GRIGORENKO, Elena L.; KIDD, Kenneth Kay. Intelligence, race, and genetics. *American Psychologist*, Washington, DC, Jan. 2005, p. 46-59. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.1.46>>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. *Psicologia Cognitiva*. Tradução da 5ª edição Norte-Americana. São Paulo: Cengage Learning Edições, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 328 p.

TOLEDO, Elizabete Humai; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/III, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

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

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

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

_____. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2014. 480 p. PT. 1, cap. 1, p. 23-64. v. 1.

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

7. APÊNDICES

7.1 AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA COLETA DE DADOS



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



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA COLETA DE DADOS

Juiz de Fora, de..... de 2016.

À Secretária Municipal de Educação:

Solicito sua autorização para a realização de coleta de dados para a pesquisa de Mestrado intitulada **“Alunos com AH ou SD e professores em formação: a construção de uma Política Pública de Inclusão”**, sob a minha orientação. A mesma está sendo realizada pela professora Aline Rinco Dutra Salgado, que busca informações técnicas sobre a atuação dos professores das salas de recursos multifuncionais das escolas municipais e dos centros de AEE no município de Juiz de Fora.

O trabalho tem como objetivo elaborar um documento norteador para implantação da Política Pública para AH ou SD na Rede Municipal de Ensino no município de Juiz de Fora.

Seguir, em anexo, a cópia do Projeto de Pesquisa para conhecimento.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente, agradeço a colaboração.

Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou

SIAPE _____

Orientadora responsável

Contato: cristinadelou@id.uff.br

Para Preenchimento da Instituição coparticipante

Declaro ter lido e concordado com a solicitação de coleta de dados da instituição proponente e que esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente Projeto de Pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Deferido () Indeferido () Data: ___/___/___

Assinatura e carimbo

7.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,.....,(nacionalidade)....., idade).....,(estado civil).....,(profissão).....,residente.....
.....portador do RG, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **“Alunos com AH ou SD e professores em formação: a construção de uma Política Pública de Inclusão”**, que terá a finalidade de apresentar um documento norteador para a implantação de uma Política Pública sobre AH ou SD na Rede Municipal de Juiz de Fora.

A indicação de minha participação no referido estudo se deu porque sou um/uma profissional que vivencia a Inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas de AEE das escolas regulares, portanto, posso oferecer informações que ajudarão na estruturação do documento que será avaliado na forma de dissertação de Mestrado por banca especializada, antes de sua proposição final no formato político-legal. Como funcionária pública e membro participante de uma pesquisa, se em algum momento me sentir em situação desconfortável, estou ciente de que poderei procurar as pesquisadoras responsáveis, **Professora Aline Rinco Dutra Salgado**, Diretora do Centro de AEE/Centro – PJF/MG e a **Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou**, Orientadora do projeto e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), e com elas poderei manter contato pelos *e-mails*: Aline Rinco: alinerinco2@gmail.com e Cristina Delou: cristinadelou@id.uff.br. Minha participação será voluntária e minha identidade não será revelada em nenhum momento da pesquisa, sendo garantido o sigilo total sobre minha participação. Minha participação consistirá em responder a uma entrevista *online*. Estou ciente de que a entrevista ocorrerá por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas que versarão sobre minha atividade profissional exercida no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Meu conhecimento é fundamental para que o documento atenda às necessidades reais dos profissionais que atuam nas salas de aula regulares e nas salas de recursos multifuncionais e ajude na estruturação de uma educação inclusiva com qualidade. Considero-me devidamente esclarecido(a), mas posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo em meu ambiente de trabalho. Assim sendo, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui foi mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Juiz de Fora, de..... de 2016.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

7.3 CURSO DE EXTENSÃO: ALTAS HABILIDADES NA ESCOLA

O curso semipresencial sobre altas habilidades ou superdotação para professores de escolas municipais oferecerá o total de 120 horas, contando 96 horas de atividades à distância e 24 horas de curso presencial obrigatório, podendo cada professor justificar até 25% de ausências. O curso será certificado pela Escola de Inclusão - UFF.

As atividades à distância serão realizadas a partir de leitura de textos, reportagens, apresentação de vídeos e documentários, apresentação do assunto em Power Point, exercícios didáticos e, como atividade final, deverá ser apresentado um trabalho de campo do tipo Estudo de Caso. Todas as aulas serão avaliadas on-line.

As aulas presenciais serão utilizadas para tratar de assuntos que não podem ser contemplados nas atividades on-line e para tirar dúvidas. Serão realizadas duas avaliações presenciais do tipo pré-teste e pós-teste.

Como forma de avaliação da metodologia adotada para este curso on-line, serão realizados pré-teste e pós-teste na forma de Completamento de Frases (ROTTER, 1959; ANASTASI; URBINA, 2004 apud GONZALEZ; REY; MITJÁNS, 1989, 2002; MARTÍNES, 1989). A metodologia de análise será quali-quantitativa com o uso do programa Microsoft Excel, versão 2010, da Microsoft Office.

Proposta do Curso de Extensão

Dia: sexta-feira

Meses: Agosto e Setembro

Horário: de 13h às 16h

Local: Centro de Formação do professor da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, MG

A supervisão do curso ficará a cargo da professora Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, Professora Associada e Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), vinculado ao Instituto de Biologia da UFF.

Proposta de Ementa

Histórico e Legislação; Teorias da Inteligência e Superdotação; Aluno com Altas Habilidades/Superdotação; Dupla Excepcionalidade; Modalidades de Atendimento Educacional Especializado; Estudo de Casos.

Proposta de Roteiro do Curso

1º encontro:

Histórico da Educação Especial dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e a Política Nacional de Educação Especial para Altas Habilidades/Superdotação; LDB, Documentos Oficiais; Avaliação on-line.

2º encontro:

Teorias da Inteligência (Unitárias, Fatoriais, Sócio-construtivistas, Testes de Inteligência) e da criatividade: barreiras para o desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação; Avaliação on-line.

3º encontro:

Teorias da Superdotação relacionadas à natureza humana (François Gagné), relacionadas ao conhecimento (Robert Sternberg), relacionadas aos talentos (Howard Gardner), relacionadas ao comportamento (Joseph Renzulli, Dabrowski, Feldhusen); Avaliação on-line.

4º encontro:

O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: identificação, avaliação pedagógica/diagnóstico e suas características; Outras denominações encontradas na literatura relacionadas a alunos que demonstram fazeres de alta performance; Estudo de Casos; Avaliação on-line.

5º e 6º encontro:

O aluno com dupla excepcionalidade: Altas Habilidades/Superdotação/SD com Dislexia, TDAH, TGD, Deficiências Sensoriais, Deficiência Física; Estudo de Casos; Avaliação on-line.

7º encontro:

Modalidades de Atendimento Educacional para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Classes Regulares; Salas de Recursos: Plano do Atendimento Educacional Especializado e o Plano Individual de Ensino (Delou); - Oficinas de talento para enriquecimento escolar (Bloom, Sternberg, Gardner) e desenvolvimento da criatividade (Torrance; Virgolim); O modelo de Joseph Renzulli – (Tipo I, Tipo II, Tipo III, Diferenciação de Ensino); Diferenciação de Ensino: Programa de Enriquecimento Curricular, Aprofundamento Escolar em interface com a Universidade e Aceleração de Estudos; Os modelos das Olimpíadas de Conhecimento, Desporto, Musical, Dança, Robótica; Os modelos empresariais e institucionais: NAAH/S, ISMART, ILECCA, IRS, VOM, BOM ALUNO, VENCER, IHA; Os modelos universitários; Pesquisa-Ação para Identificação de Alunos nas Escolas; Avaliação on-line.

8º encontro:

Seminário de apresentação dos Estudos de Casos; Fechamento dos processos de Identificação dos Alunos com AH/SD e apresentação de propostas pedagógicas individuais. Avaliação do Curso.

7.4 QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA: PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/UFF denominada “Alunos com AH ou SD e professores em formação: a construção de uma Política Pública de Inclusão”, que terá a finalidade de apresentar um documento norteador para a implantação de uma Política Pública sobre AH ou SD na Rede Municipal de Ensino no município de Juiz de Fora.

As pesquisadoras responsáveis são a Professora Aline Rinco Dutra Salgado, Diretora do Centro de AEE/Centro - PJF/ MG e a Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, Orientadora do projeto e Professora da UFF. Contato pelos *e-mails*: Aline Rinco: alinerinco2@gmail.com e Cristina Delou: cristinadelou@id.uff.br

ESTE QUESTIONÁRIO OBJETIVA IDENTIFICAR OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE AEE SOBRE AH OU SD.

DESDE JÁ AGRADECEMOS PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

* Nome (somente as iniciais) *

01- Gênero: *

- FEMININO
- MASCULINO
- OUTRO

02- Qual é a sua faixa etária? *

- ENTRE 18 a 24 ANOS
- ENTRE 25 a 40 ANOS
- ENTRE 41 a 50 ANOS
- A PARTIR DE 50 ANOS

03 - Formação Acadêmica *

- GRADUAÇÃO
- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO

04- Que curso de graduação você realizou? *

05- Há quanto tempo? *

06 - Atua na Rede Municipal como professor(a) *

- EFETIVO
- CONTRATADO
- EFETIVO E CONTRATADO

07 - Tempo de atuação específica na Educação Especial *

- ENTRE 01 E 03 ANOS
- ENTRE 03 E 05 ANOS
- ENTRE 05 E 10 ANOS
- MAIS DE 10 ANOS

08- Possui conhecimentos sobre AH ou SD (AH/SD)? *

- SIM
- NÃO

Caso possua, como obteve esses conhecimentos?

- GRADUAÇÃO
- OUTROS CURSOS
- ESPECIALIZAÇÃO
- PALESTRAS
- MESTRADO
- LEITURAS INDEPENDENTES
- DOUTORADO
- OUTROS

09- Conhece as características do aluno que apresenta AH ou SD? *

- SIM
- NÃO

Caso conheça, cite três características.

10- Possui algum aluno com suspeita de ter AH ou SD? *

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI

Em caso afirmativo, o que considera essencial para o desenvolvimento desses alunos?

11- Sente-se preparado(a) para atuar junto a esses alunos com qualidade? *

- SIM
- NÃO

Justifique sua resposta. *

12- Você considera o AEE essencial para o desenvolvimento desses alunos? *

- SIM
- NÃO

Por quê? *

13- Caso fosse iniciar um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com AH ou SD, que informações básicas você não dispensaria? *

14- A formação oferecida nos cursos de AEE (CAEE/SE) é relevante para atender o aluno com AH ou SD com qualidade? *

SIM

NÃO

Justifique sua resposta. *

15- Em sua opinião, qual é o profissional responsável pela identificação desses alunos? *

MÉDICO

PROFESSOR

PSICÓLOGO

16- Marque abaixo os tipos de atendimentos a que os alunos com AH ou SD têm direito: *

COMPLEMENTAÇÃO

SUPLEMENTAÇÃO

TERMINALIDADE ESPECÍFICA

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS

MATRÍCULA EM ANO ESCOLAR COMPATÍVEL COM A IDADE CRONOLÓGICA

MATRÍCULA EM ANO ESCOLAR COMPATÍVEL COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM

DISPENSAM AEE

AEE EM UNIVERSIDADE E CENTROS DE PESQUISA

7.5 QUESTIONÁRIO COM COMPLEMENTAMENTO DE FRASES

Considerando a aula expositiva do dia .../.../..., as notícias, os textos e os vídeos disponibilizados por e-mail, complete as frases abaixo:

Nome.....

Formação/Função.....

Neste encontro (presencial e a distância - por e-mail), eu aprendi

.....
.....
.....

O(s) recurso(s) disponibilizado(s) - textos apresentados, vídeos, notícias, exposição dialogada - que me ajudou(aram) a compreender melhor o conteúdo foi (foram)

.....porque.....
.....
.....

E ainda falta aprender

.....
.....
.....

7.6 PRODUTO

**Proposta de Projeto de Lei fundamentado para a implantação da
Política Pública Municipal de Educação para Alunos com
Altas Habilidades ou Superdotação na
Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG**



2017

APRESENTAÇÃO

Prezado Leitor,

É com muita honra que pela primeira vez, o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, CMPDI, vinculado ao Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense apresenta um produto que pode contribuir com a educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação de maneira efetiva. Uma proposta de Projeto de Lei, fundamentado, para a implantação da Política Pública Municipal de Educação para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG.

Como pode uma secretaria de educação garantir a educação inclusiva dos alunos com altas habilidades ou superdotação se tal secretaria não conta com instrumentos legislativos que apoiem as práticas pedagógicas inclusivas?

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Decreto C.C. Nº 7.611/2011)

Os alunos com altas habilidades ou superdotação possuem direitos à educação inclusiva tanto quanto os alunos com deficiências e os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento. Contudo, as práticas pedagógicas são diferenciadas em objetivos, estratégias, recursos e avaliação didática. Por esta razão, o mesmo Decreto 7.611/2011, da Casa Civil da Presidência da República, deixou claro no Artigo 2º que

Serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Decreto C. C. Nº 7.611/2011, Art. 2º, § 1º).

Logo, aonde se faz complementação não se faz suplementação. O que significa complementação à formação dos estudantes? Significa oferecer em horário extra para que o aluno tenha oportunidade de alcançar os objetivos que não foram alcançados junto com os demais colegas, ou porque o tempo foi pequeno, porque o método não foi eficiente, porque o aluno não possuía os pré-requisitos necessários para alcançar aqueles objetivos.

Se os objetivos não alcançados forem abandonados, substituindo-os por outros conteúdos que não são próprios da base nacional comum, a escola estará criando um segundo currículo para os alunos com deficiência sem que eles tenham tempo maior, oportunidade a mais para alcançar os objetivos comuns. Significa abandonar o currículo da sala de aula não alcançado por outro currículo diferente. Complementação curricular não significa reforço escolar,

porque os alunos não alcançaram os objetivos comuns porque o tempo não foi suficiente.

Em compensação, a suplementação é o contrário. Num curto espaço de tempo os alunos com altas habilidades ou superdotação já dominou o conteúdo, automaticamente os objetivos desejados pela professora. Seu tempo de aprendizagem é menor que os demais colegas da turma. Ela faz relações e associações com o que já domina o tempo todo e muitas vezes não precisa esperar a professora terminar o que está falando porque suas conclusões são corretas. Cálculos mentais, deduções de leis, propriedades operacionais, análise crítica contextualizada são alguns exemplos vivenciados em sala de aulas quando os alunos se antecipam aos conteúdos dados pelas professoras em ritmo mais lento a fim de garantir que os demais alunos aprendam. Tais alunos acabam mais rápido, se entediam com a espera do encerramento das atividades dos demais alunos, e desistem da escola pela falta de desafio constante.

Juntar alunos com altas habilidades ou superdotação na mesma sala de recursos multifuncionais aonde estão os alunos com deficiências e os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento representa repetir no AEE as mesmas práticas excludentes da sala de aula regular. O AEE oferecido para alunos com altas habilidades ou superdotação deve ocorrer em salas de aulas, horários e programação diferenciados do que se pratica nas salas de aulas regulares e nas salas de recursos multifuncionais. Tais alunos precisam ter acesso aos níveis mais elevados do ensino e isto só se dará quando não houver barreira atitudinais e metodológicas na escola.

Quando o prazer de aprender for reconhecido como algo saudável e lúdico para o ser humano.

**Niterói, 11 de maio de 2017.
Dra. Cristina Maria Carvalho Delou
Orientadora de Aline Rinco Dutra Salgado**

JUSTIFICATIVA

O presente projeto de Lei está fundamentado em ampla bibliografia na área da Educação Especial e diversa legislação federal, tais como:

- 1- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- 2- Lei nº 9.394/1996 – LDB, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação, com as alterações ditadas pela Lei nº 12.796/2013 e Lei nº 13.234/2015.
- 3- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.
- 4- Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- 5- Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Ao determinar o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente os que são público-alvo da Educação Especial, percebe-se o grande desafio que a educação brasileira vivencia.

Buscando viabilizar os compromissos assumidos internacionalmente, por meio da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem”, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994), dos quais o Brasil é signatário, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 9.394/1996 – LDB, para estabelecer as diretrizes para toda a educação no Brasil.

O Artigo 4º da LDB assegura “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com [...] altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013).

O Artigo 58 da mesma Lei postula que a Educação Especial é caracterizada pela “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Redação dada pela Lei nº

12.796/2013). Além disso, o § 3º, do mesmo Artigo 58, desde 1996, sem qualquer reformulação, supressão ou adição, diz que a “oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.”

De acordo com o Artigo 59 da Norma em comento, os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com [...] altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013).

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

II - [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

A LDB corrobora com a Carta Magna, que prevê no art. 208, Inciso V – “Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB), instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, modalidade Educação Especial, regulamentada pela Resolução nº 4/2009, definindo, no Art. 4º, III, como uma das categorias do público-alvo da Educação Especial “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.”

Acompanhando o processo de mudança, foi sancionada a Lei nº 13.234/2015, que altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), “para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.”

De acordo com o Artigo 59-A, da LDB

“O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na Educação Básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de Políticas Públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.”

No Parágrafo Único do mesmo artigo está estabelecida 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.

Observa-se, no entanto, que mesmo com toda a divulgação das políticas públicas educacionais instituídas pelo governo federal, voltadas aos alunos com altas habilidades ou superdotação, nenhuma política pública foi efetivada pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, tendo em vista criar caminhos para o AEE, o enriquecimento escolar, a suplementação de ensino e a aceleração de estudos para esse alunado.

O dinheiro público continua sendo desperdiçado sem a identificação de alunos que possuem o direito de realizar os estudos em menor tempo uma vez que demonstram habilidades escolares mesmo sem terem passado pelos anos escolares correspondentes a tais conteúdos.

São alunos responsáveis por onerar os cofres públicos enquanto se entediam com a rotina e a falta de desafio da sala de aula, esperam que os demais alunos dominem as competências que já possuem sem qualquer garantia de que irão consegui-las, veem seu desenvolvimento humano ser comprometido por políticas públicas que desconhecem direitos, como se processam as aprendizagens dos alunos precoces, prodígios ou autodidatas, porque não têm nada a aprender de novo uma vez que já dominam as habilidades de leitura e/ou escrita, decorrentes da falta de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino nessa área que não se instituiu em nosso município.

Tal fato justifica a falta de conhecimento do professor no processo de identificação e atendimento educacional especializado desses alunos, e por consequência, a falta de demanda de AEE nessa área, uma vez que nenhum aluno foi encaminhado para atendimento nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais e nos Centros de Atendimento Educacionais

Especializados (CAEEs). Se nenhum aluno foi identificado ou encaminhado ao AEE, nenhum aluno com altas habilidades teve a sua segunda matrícula efetivada na rede como previsto no Decreto nº 6.571/2008, deixando, a Prefeitura, de receber do FNDE valor correspondente a 10% dos alunos matriculados na rede, valor previsto em todas as redes de ensino público do país, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior.

Dito isso, até aqui as escolas se sentem desobrigadas de preverem em seu Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Interno, diretrizes voltadas para a inclusão dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD). Como consequência, impossibilita que tais alunos estejam incluídos nos programas educacionais que considerem e estimulem os talentos, respeitem as individualidades e especificidades de aprendizagem.

Tendo em vista as mudanças ocorridas ao longo da história da Educação Especial, destaca-se a importância de assegurar aos alunos com AH ou SD os mesmos direitos que foram proporcionados por décadas aos demais alunos. Esses direitos garantem educação de qualidade em salas regulares, atendimento em salas de recursos multifuncionais, recursos didáticos variados e professores capacitados, podendo-se afirmar que, somente assim, a escola será realmente um lugar para todos.

Portanto, para que se consolide o que a Legislação em vigência determina, todos os esforços devem ser efetivados para assegurar os procedimentos administrativos e pedagógicos necessários, de forma a sanar as falhas ainda existentes quanto ao que se deve fazer e o que está sendo proposto, para que esse alunado, público-alvo da Educação Especial, esteja de fato incluído no Sistema Educacional da Rede Municipal de nossa cidade.

PROJETO DE LEI Nº

Dispõe sobre o atendimento aos educandos com altas habilidades ou superdotação, na rede municipal de ensino e dá outras providências.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova:

Art.1º- O Atendimento Educacional Especializado - AEE para os alunos identificados com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD), na rede municipal de ensino, será efetivado, atendendo aos seguintes requisitos:

I- Suplementação de ensino pelo enriquecimento curricular ou aprofundamento escolar na sala de aula regular em horário de aula ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, em turno diverso.

II- Desenvolvimento de atividades voltadas às potencialidades e interesses apresentados pelo educando.

III- Oferta do atendimento educacional especializado gratuito, transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEEs, já existentes, bem como em instituições de ensino superior ou, ainda, em institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes, conveniadas com a Secretaria de Educação do município, de acordo com os talentos de cada educando.

IV- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um.

Art.2º- Serão considerados educandos com Altas habilidades ou superdotação aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as seguintes áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, conforme previsão contida na Lei 13.234/2015 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009:

- I- Intelectual,
- II- Liderança,
- III- Psicomotora,
- IV- Artes, e
- V- Criatividade.

Art.3º- A identificação, cadastramento, enriquecimento escolar, aceleração e suplementação de estudos, na educação básica, de educandos com Altas Habilidades ou Superdotação, será realizada por meio de mecanismos próprios para estabelecimento das diretrizes e procedimentos para sua realização. (Incluído na LDB pela Lei nº 13.234, de 2015).

Art.4º- A matrícula dos educandos com altas habilidades ou superdotação é independente de escolarização em ano anterior, mediante:

I- Avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento do aluno e permita sua inscrição no ano escolar adequado.

II- Transferência entre estabelecimentos situados no país e no exterior, conforme as normas curriculares do Conselho Municipal de Educação - CME ou por processo de identificação como público-alvo da educação especial no grupo das altas habilidades ou superdotação.

III- Provas ou outros instrumentos de avaliação específicos que demonstrem estarem francamente mais adiantados do que o conteúdo escolar praticado no ano escolar no qual estejam matriculados, permitindo aceleração para o ano escolar seguinte.

Art.5º- O público-alvo da Educação Especial com indicadores de altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 0 a 6 anos, precoce na leitura, escrita e/ou cálculos deverá ser avaliado pedagogicamente pela Unidade Escolar que emitirá parecer conclusivo com recomendação ou não de aceleração de estudos para matrícula em ano escolar avançado, antes de completar seis anos de idade.

Art.6º- Fica assegurado aos educandos com altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades pedagógicas no ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Art.7º- O atendimento pedagógico aos educandos com altas habilidades ou superdotação que possuem direito à suplementação de ensino e aceleração de estudos constará obrigatoriamente no Regimento Escolar e no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Art.8º- O atendimento educacional especializado será realizado por professores capacitados, especializados em Educação Especial ou licenciados nas áreas de talento dos educandos identificados, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009.

Art.9º- A Secretaria de Educação poderá oferecer cursos de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino que atuam nas salas de aulas regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais sobre identificação e metodologias de acompanhamento e Atendimento Educacional Especializado aos educandos com altas habilidades ou superdotação.

Art. 10 - Esta Lei entrará em vigor 30 dias após a data de sua publicação.

8. ANEXO

8.1. LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO – PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por

Cristina Maria Carvalho Delou

Nome da Escola:

Turma:

Professor / Técnico Responsável:

FORMA GRUPAL

INSTRUÇÕES:

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

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

¹ IG = INTELIGÊNCIA GERAL

O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)	
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)	
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)	
O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ²	
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)	
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)	
O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)	
O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.	TEM IDEIAS RAPIDAMENTE (PC)	
O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)	
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)	
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras.	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)	
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ³	
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)	
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)	
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ⁴	

² PC = PENSAMENTO CRIADOR

³ CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA

⁴ CP = CAPACIDADE PSICOMOTORA

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

- PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

Nome: Data de Nascimento:

Responsável:

FORMA INDIVIDUAL

INSTRUÇÕES: Preencha a Ficha Individual, marcando com um X os comportamentos observáveis correspondentes, de acordo com os critérios 1, 2, e 3.

1- NUNCA 2- ÀS VEZES 3- SEMPRE

COMPORTAMENTOS	CARACTERÍSTICAS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ⁹			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias ideias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)			

⁹ IG = INTELIGÊNCIA GERAL

	CARACTERÍSTICAS	1	2	3
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)			
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)			
O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ⁶			
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)			
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)			
O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)			
O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)			
O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)			
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)			
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras.	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)			
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ⁷			
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)			
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)			
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ⁸			

⁶ PC = PENSAMENTO CRIADOR

⁷ CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA

⁸ CP = CAPACIDADE PSICOMOTORA