

INSTITUTO BRASILEIRO DE ENSINO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO
ESCOLA DE DIREITO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DIREITO

LUCIANA BOMFIM FALASCHI

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
COM FOCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO DISTRITO
FEDERAL**

BRASÍLIA
2022

LUCIANA BOMFIM FALASCHI

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
COM FOCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO DISTRITO
FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito do Instituto Brasileiro de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Sapucaia Machado

BRASÍLIA

2022

F1771 Falaschi, Luciana Bomfim

A legislação brasileira para altas habilidades/superdotação com foco nas políticas públicas educacionais do Distrito Federal / Luciana Bomfim Falaschi. - Brasília: Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa - IDP, 2022.

104 f.

Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa – IDP, Mestrado Profissional em Direito, 2022.

Orientador: prof. Dra. Monica Sapucaia Machado

1.Altas habilidades. 2.Superdotação. 3.Legislação. 4.Políticas públicas educacionais. 5.Salas de recursos. I.Título.

CDD 341.2

LUCIANA BOMFIM FALASCHI

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COM
FOCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito
Profissional, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Direito.

15 de dezembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Mônica Sapucaia Machado

Orientadora

Prof. Dr. Guilherme Pereira Pinheiro

Prof.^a. Dr.^a. Angela Magda Rodrigues Virgolim

Dedico este trabalho a todos os estudantes que já foram identificados ou apresentam características de Altas Habilidades/Superdotação e que estão perdidos nas salas de aula, sem o direito a frequentarem um ambiente propício (salas de recursos) para o seu desenvolvimento, com seus potenciais desperdiçados pela falta de políticas públicas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por ter me concedido sabedoria e forças para concluir este trabalho.

À minha Orientadora, Professora Dr.^a Mônica Sapucaia, por ter me fornecido informações valiosas para conseguir escrever e concluir o meu trabalho.

Aos Professores Dr. Guilherme Pinheiro e Dr.^a Angela Virgolim, por, gentilmente, aceitarem participar da minha banca de defesa e pelas valorosas contribuições a esta pesquisa.

À minha querida amiga Dr.^a Vanessa Krominski, que me deu forças e me auxiliou desde o início da minha pesquisa.

Aos meus pais pelas palavras de força e por me estimularem sempre que estava cansada e sem forças.

Ao meu marido, que foi o primeiro a me incentivar a iniciar esta trajetória, obrigada por todas as contribuições e por ter acreditado em mim.

Aos meus tão amados filhos, que sempre foram tão compreensivos e pacientes em todas as minhas ausências por causa das aulas e das pesquisas. Que eu possa ser o exemplo de vocês!

RESUMO

O presente estudo objetiva fazer uma análise descritiva acerca do direito fundamental à educação de acordo com as políticas públicas para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no âmbito do Distrito Federal. Partindo-se da descrição histórica das políticas públicas realizadas e em curso pelo Poder Executivo Federal e Distrital, analisam-se os avanços e os obstáculos encontrados para a inclusão escolar de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Realizou-se levantamento bibliográfico referente ao estudo da temática de investigação e, também, pesquisa documental, para estudo e análise das legislações federais, distritais e dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para tanto, investigou-se a política educacional vigente para os alunos com altas habilidades matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal e a importância e o funcionamento das Salas de Recursos específicas, para crianças identificadas com altas habilidades/superdotação. Conclui-se pela importância das políticas realizadas pelos poderes públicos, sem que isso represente um fim em si mesmo. É dizer, assim, que a execução efetiva da política pública inclusiva depende da participação de todas as partes interessadas do ambiente escolar (professores, tutores, alunos, família e comunidade) e na gestão democrática das escolas, sobretudo com a capacitação dos professores e oferta de cursos específicos para o atendimento especializado. Ademais, descreveu-se as salas de recursos no âmbito do Distrito Federal como meio para o Atendimento Educacional Especial, constatando-a como importante apoio pedagógico suplementar para o desenvolvimento das potencialidades de alunos AH/SD, concluindo-se que mesmo que exista capacitação e a oferta regular de cursos para a capacitação de professores, os recursos financeiros são limitados, o que pode prejudicar o regular funcionamento dos serviços prestados pelas salas de recursos no Distrito Federal. Com isso, foram investigadas as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão dos indivíduos identificados com Altas Habilidades e Superdotação, para verificar seu cumprimento no âmbito do Distrito Federal, além de apurar se as salas de recursos conseguem fazer a correta inclusão e atendimento de todos os estudantes identificados com Altas Habilidades e Superdotação no Distrito Federal.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Legislação. Políticas Públicas Educacionais. Salas de Recursos.

ABSTRACT

This study aims to make a descriptive analysis about the fundamental right to education in accordance with public policies for students with High Abilities or Giftedness (AH/SD) within the Federal District. Starting from the historical description of the public policies carried out and in progress by the Federal and District Executive Powers, the advances and obstacles encountered for the school inclusion of students with pervasive developmental disorders, high abilities or giftedness are analyzed. A bibliographical survey was carried out referring to the study of the investigation theme and, also, documental research, for the study and analysis of federal and district legislation and official documents of the Education Department of the Federal District. To this end, we investigated the current educational policy for students with high abilities enrolled in public schools in the Federal District and the importance and functioning of specific Resource Rooms for children identified with high abilities/giftedness. It concludes by the importance of policies carried out by public authorities, without this representing an end in itself. That is to say, therefore, that the effective implementation of inclusive public policy depends on the participation of all stakeholders in the school environment (teachers, tutors, students, family and community) and on the democratic management of schools, especially with the training of teachers and the provision of specific courses for specialized care. Furthermore, resource rooms within the scope of the Federal District were described as a means for Special Educational Assistance, noting it as an important supplementary pedagogical support for the development of the potential of AH/SD students, concluding that even if there is training and the regular supply of courses for teacher training, financial resources are limited, which may affect the regular functioning of services provided by resource rooms in the Federal District. With this, educational public policies aimed at the inclusion of individuals identified with High Abilities and Giftedness were investigated, to verify their compliance within the Federal District, in addition to ascertaining whether the resource rooms are able to correctly include and serve all students identified with High Skills and Giftedness in the Federal District.

Keywords: High Abilities. Giftedness. Legislation. Public Educational Policies. Resource Rooms.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O CONTEXTO EDUCACIONAL PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	12
2.1 Altas habilidades/Superdotação: Conceituação e Identificação	12
2.1.1 <i>Conceituação</i>	12
2.1.2 <i>Identificação</i>	16
2.2 Legislação para Altas habilidades/Superdotação no Brasil	21
2.3 Políticas Públicas brasileiras no contexto das Altas habilidades/Superdotação	32
3 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO DISTRITO FEDERAL	44
3.1 Panorama jurídico das Políticas Públicas educacionais no Distrito Federal	44
3.2 As especificidades das Políticas Públicas para educação especial no Distrito Federal	53
3.3 Políticas Públicas para Altas habilidades/Superdotação no Distrito Federal	61
4 ESTUDO DE CASO: SALAS DE RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	70
4.1 Salas de Recursos e a importância dos programas específicos para os alunos identificados com Altas habilidades/Superdotação na garantia do direito constitucional à educação	70
4.2 Entendendo as salas de recurso para os estudantes com Altas habilidades/Superdotação no Distrito Federal	79
4.3 Os desafios das demandas escolares no atendimento em salas de recursos dos alunos com Altas habilidades/Superdotação no Distrito Federal	86
5 CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

Com o desarquivamento da Proposta de Emenda à Constituição nº 336/2013, no ano de 2019, foi retomada a discussão sobre as políticas públicas específicas para a inclusão de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (AH/SD) no Brasil. Considerando a ausência de menção expressa no texto constitucional originário, essa consolidação demonstra, muitos anos depois de promulgada a norma fundamental brasileira, preocupação do Congresso Nacional com o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD. Além disso, revela uma responsabilidade política advinda das necessidades de grupos ou contextos sociais específicos.

Ademais, a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 prevê que a educação é direito de todos, visando o plano de desenvolvimento da pessoa¹. O referido dispositivo – que inaugura seção específica sobre o tratamento constitucional da educação –, além de estabelecer um direito subjetivo, um patamar mínimo a ser observado, abriu também a possibilidade de que futuras legislações e políticas públicas sejam elaboradas para incluir e reconhecer situações e contextos especiais que não foram fixadas no momento da promulgação do Texto Fundamental do Brasil.

Diante da redação aberta do texto constitucional, é inegável que, independentemente da situação pessoal do indivíduo, a ele é garantido o direito fundamental à educação, como pressuposto ao autodesenvolvimento e o pleno exercício da cidadania. Com efeito, torna-se incontroverso que o referido dispositivo constitucional se aplica perfeitamente àqueles identificados com características de altas habilidades/superdotação. Assim, longe de estabelecer uma norma lacunosa, o Constituinte de 1988 permitiu que políticas públicas – sejam legislativas ou não – pudessem ser encaminhadas para a acomodação e plena inclusão de todos.

A despeito dessa proposta legislativa em trâmite e da previsão constitucional existente, busca-se neste trabalho fazer uma análise descritiva das políticas públicas brasileiras para alunos com AH/SD, com foco no âmbito do Distrito Federal, para a efetiva inclusão dos referidos educandos dentro da Política Nacional de Educação do Brasil e, por conseguinte, garantido o direito fundamental à educação.

Isso porque, conforme se extrai dos relatos históricos realizados por estudiosos e educadores nesta temática, desde meados da década de 40 é possível constatar práticas

¹ Eis o dispositivo mencionado: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

informais de inclusão e pesquisas sobre a conceituação de alunos “excepcionais” em decorrência da sua alta capacidade de aprendizado e desenvolvimento cognitivo, a denotar uma deletéria mitigação da necessidade de previsão normativa para implementação de processos de inclusão por meio de políticas públicas nacionais voltadas a essa parcela específica da população.

Nada obstante, em 1994, foi realizado, na cidade de Salamanca, na Espanha, um acordo internacional patrocinado pelo Banco Mundial, dando ensejo à Declaração de Salamanca e à Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, ocasião em que o Brasil agiu como protagonista e conseguiu inserir no texto final uma referência direta ao seguimento de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Na atualidade, o incremento de estudos que promovam ações para o desenvolvimento de potenciais das crianças e adolescentes com AH/SD ainda se apresenta de extrema relevância. Um dos mais recentes sobre o assunto foi o patrocinado pelo Banco Mundial, intitulado *Human Capital Project*², iniciativa lançada em 2018 para alertar governos quanto à importância de se investir no desenvolvimento humano de pessoas com altas habilidades. O relatório brasileiro é o primeiro focado em um país específico, tendo o citado estudo chegado à conclusão de que 40% de todo o talento brasileiro é deixado de lado.

O banco estima que o PIB – Produto Interno Bruto, soma de bens e serviços produzidos por um país – do Brasil poderia ser 2,5 vezes maior (158%), se as crianças brasileiras desenvolvessem suas habilidades ao máximo e o país chegasse ao pleno emprego. Tal estudo é muito pertinente, uma vez que demonstra a importância dos instrumentos jurídicos e das políticas públicas educacionais voltadas ao desenvolvimento desses potenciais, mostrando que o desenvolvimento socioeconômico do país como um todo será positivamente impactado pelo correto aproveitamento dessas habilidades hoje desperdiçadas.

Porém, concretizar a devida avaliação e a conseqüente e desejada inclusão é mais complexo do que aparenta, haja vista ser comum ter em mente que avaliar é medir algo ou alguém, na maioria das vezes, por meio de provas, testes ou exames, quando, na realidade, avaliar vai muito além de medir. A inclusão pressupõe pensar no presente com o olhar no futuro, como o estudante se beneficiaria ao ser incluído de tal forma; o porquê e de que maneira é possível melhorar o processo e o desenvolvimento do estudante, acarretando a correta inclusão. A esse respeito, para ocorrer uma correta avaliação e a desejada inclusão desses alunos identificados com altas habilidades, é preciso debruçar-se sobre o indivíduo e pensar juntamente

² Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/07/5019839-brasil-desperdica-40-do-talento-de-suas-criancas-diz-estudo-inedito-do-banco-mundial.html>. Acesso em 20 de julho de 2022.

com ele, para planejar novas ações e intervenções com o objetivo de melhorar a qualidade da prestação do serviço educacional a esse aluno, cujo direito à educação, como já dito, é expressamente previsto na Constituição do Brasil de 1988.

De tal modo, o presente trabalho abordará as políticas públicas para altas habilidades/superdotação com foco nas políticas públicas, legislativas ou não, do Distrito Federal, enfrentando o seguinte problema: as salas de recursos do Distrito Federal garantem aos estudantes identificados com altas habilidades/superdotação a adequada inclusão, de acordo com o respectivo Plano Educacional Individualizado (PEI), com um enriquecimento curricular e professores com formação adequada?

O Brasil possui vasta legislação específica sobre o assunto. Em âmbito federal há a Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases – LDB; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; a Política Nacional de Educação Especial; além das resoluções do MEC. Em âmbito estadual, distrital e municipal, existem as Leis Orgânicas; os Planos de Ensino e as Resoluções Estaduais, Distritais e Municipais. Há, ainda, as diretrizes, guias e orientações pedagógicas, como também os projetos pedagógicos escolares que são de abrangência local. Porém, esta pesquisa fará um recorte para tratar especificamente do Distrito Federal.

A escolha do referido ente político se dá em razão da boa estruturação política e educacional, sinalizando-o como estudo de caso com experiências e práticas positivas que apresentam bons resultados na missão de receber e preparar adequadamente esses estudantes. Além disso, a revisão documental mostrou que a educação pública do Distrito Federal conta atualmente com 24 salas de recursos em pleno funcionamento, a fim de atender alunos com altas habilidades, apresentando-se como bem-vinda exceção em relação a outros estados do Brasil, para os quais serve de referência.

Para tanto, o desenvolvimento do trabalho está dividido em três seções. Inicialmente, serão apresentadas o que são as altas habilidades/superdotação, com seus desafios para conceituação e identificação, além da legislação brasileira e as políticas públicas educacionais brasileiras sobre o tema.

Partindo-se disso, na segunda seção, será abordada especificamente a legislação e as políticas públicas educacionais gerais do Distrito Federal, em seguida suas especificidades e as políticas públicas específicas para os indivíduos com altas habilidades/superdotação.

Por fim, será realizada uma análise descritiva sobre as salas de recursos para alunos identificados com altas habilidades/superdotação no Distrito Federal, seus desafios para atender a demanda e sua importância na vida desses indivíduos. As salas de recursos consistem em um serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido no período

contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial e uma sala de aula apropriada e equipada com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas.

Em maio de 2022, o Distrito Federal possuía 799 estudantes identificados com altas habilidades/superdotação atendidos nas salas de recursos especializadas.

2 O CONTEXTO EDUCACIONAL PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

2.1 Altas habilidades/Superdotação: Conceituação e Identificação

2.1.1 Conceituação

De acordo com Farias³, não há um conceito unificado para definir altas habilidades/superdotação (AH/SD). Entretanto, é possível observar que, em alguns deles, destacam-se os aspectos intelectuais, em outros, os emocionais, mas em quase todos estão implícitos os termos “inteligência”, “desempenho” e “potencialidade elevada”. Para Simonetti⁴, “Superdotação é um conceito que serve para expressar alto nível de inteligência e indica desenvolvimento acelerado das funções cerebrais.” Para Maia-Pinto⁵:

Muito diferente do que se propaga pelo senso comum, o superdotado não é apenas aquele que apresenta desempenho acadêmico brilhante, mas também pode ser encontrado na área da arte, do esporte e em qualquer outra área em que apresente desempenho muito acima da média.

O Ministério da Educação (MEC)/ Secretaria de Educação Especial considera estudantes com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.⁶

No início e meados dos anos 1900, psicólogos, seguindo os passos de Lewis Terman, equiparavam altas habilidades a um Quociente de Inteligência (QI) alto, conforme ensinam

³ FARIAS, Elizabeth Regina Streisky. *Mitos, Teorias e Verdades sobre Altas Habilidades/Superdotação*. 1. ed. Curitiba. Ed. Intersaberes, 2020.

⁴ SIMONETTI, D. C. *Altas habilidades: revendo concepções e conceitos*. 2007. Disponível em: <http://www.altashabilidades.com.br/>. Acesso em: 02 de julho de 2022.

⁵ MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. *Percepção de professores sobre alunos superdotados*. 2002.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e Práticas da Inclusão*. 2006. Pág.12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2022.

Sternberg e Davidson⁷. Esse legado sobrevive até os dias atuais, embora uma variedade de concepções de “superdotação” tenha sido sugerida por muitos pesquisadores.

A superdotação é geralmente definida operacionalmente como ter um QI de 130 ou superior em um teste de inteligência padronizado, como demonstrado por Carman⁸, que por definição se verifica em aproximadamente 2% da população. No entanto, pesquisas realizadas nas últimas décadas apoiam a concepção mais ampla de “superdotação” como uma combinação de múltiplos fatores, como motivação, autoconceito e criatividade, além do potencial intelectual, como corroborado por Renzulli *et al*⁹, que define comportamentos superdotados, expondo que:

O comportamento superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupos básicos de traços humanos – capacidade acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto composto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

O modelo dos três anéis é atualmente o referencial teórico adotado pela Secretaria de Estado de Educação. Para Fleith, esse modelo vem ao encontro das diretrizes para a educação do superdotado e talentoso recomendadas pelo Ministério da Educação e Desporto.¹⁰

O primeiro anel, habilidade acima da média, envolve tanto habilidades gerais (como facilidade no processamento de informações, capacidade de pensamento espacial e de emitir respostas apropriadas a novas situações, memória e fluência de palavras), quanto habilidades específicas (que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica, como português, física, escultura e fotografia, por exemplo).

O segundo anel, envolvimento com a tarefa, refere-se ao grau de motivação envolvido na execução da atividade ou na resolução de um problema. Dessa forma, o indivíduo pode ser descrito como perseverante, dedicado, autoconfiante, esforçado e trabalhador.

⁷ STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. *Concepções de superdotação*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2005. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/conceptions-of-giftedness/9C25A00D5B1C48D12D2D45C11B2DF5A9>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

⁸ CARMAN, C. A. *Comparando maçãs e laranjas: quinze anos de definições de superdotação em pesquisa*. *Jornal de Psicologia*, 24, 52 – 70, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1932202X12472602>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

⁹ RENZULLI, J.; REIS, S. M. *Superdotação*. *Enciclopédia Corsini de Psicologia*, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corppsy0388>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

¹⁰ FLEITH, Denise de Souza. *Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, 2007.

O terceiro anel, criatividade, diz respeito à fluência, à flexibilidade e à originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos. Renzulli¹¹ defende a ideia de que o enfoque nas definições de superdotação deve considerar não o fato do indivíduo “ser ou não ser superdotado”, mas, sim, o de “desenvolver comportamentos de superdotação”. Ele enfatiza que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano”.

Nessa perspectiva, a visão de superdotação como um fenômeno inato e cristalizado deve ser substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos de superdotação, conforme pontua Fleith¹². É importante destacar que nem todos os estudantes com altas habilidades/superdotados ou talentosos apresentam as mesmas características e habilidades, e nem todos expressam plenamente o mesmo nível de desenvolvimento do seu potencial. Cada um possui um perfil próprio e uma trajetória particular de realização. No entanto, todos eles necessitam de atendimento educacional especializado. Madureira,¹³ ao escrever sobre as pessoas com altas habilidades, em poucas linhas, muito bem definiu:

As mentes extraordinárias, a despeito de suas potencialidades genéticas, não nascem prontas. Para a criança que entra na vida escolar sem consciência de seus talentos, é vital encontrar educadores que conheçam seus pontos fortes e interesses, bem como suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas, para garantir as oportunidades de construir o conhecimento no seu ritmo.

Virgolim¹⁴ pontua que as pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo com características diferentes e habilidades diversificadas, diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagens, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e, principalmente, por suas necessidades educacionais.”

No mesmo sentido, anota Virgolim, essas altas habilidades podem se estender para outras áreas do conhecimento humano, logo, apenas a identificação por testes para a área

¹¹ RENZULLI, Joseph S. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet. E. (eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University, 1986. p. 53-92.

¹² *Ibidem*.

¹³ MADUREIRA, Gilza H. *Atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais*: Brasil, 2015. Disponível: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522122653/> Acesso em: 05 jul. 2022.

¹⁴ VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. *A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

acadêmica não supre todos os elementos necessários para a investigação da inteligência de um certo indivíduo. Portanto, é importante a utilização de métodos que possam identificar uma habilidade superior também em outras áreas como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas.

Gardner¹⁵ registra que “o desempenho maduro numa área não significa o desempenho maduro numa outra área, assim como as realizações talentosas em determinada área não implicam uma realização talentosa em outra”. Isso quer dizer que estes alunos não vão se destacar em todas as áreas, uma vez que podem apresentar um desempenho acima do esperado em uma área e dificuldades em outras. Assim, o progresso elevado em uma área do conhecimento não necessariamente implica no desenvolvimento avançado nas demais.

De acordo com Farias¹⁶, as altas habilidades/superdotação (AH/SD), conceitualmente, são confundidas, muitas vezes, com precocidade, criança prodígio e gênio. Contudo, é importante destacar que se tratam de habilidades distintas. Ou seja, nem todo indivíduo com AH/SD é precoce, prodígio ou gênio.

Várias terminologias já foram utilizadas para conceituar altas habilidades/superdotação, conforme Pérez,¹⁷ e essa variedade de expressões ainda tem gerado muitas confusões, tornando quase impossível ser verificado o correto registro desses estudantes no Censo Escolar, além da correta elaboração de políticas públicas. Ainda segundo Pérez¹⁸:

[...] as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já têm sido bastante discutidas na literatura [...] a expressão AH/SD tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado [...] além dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos Nerd e Geek, sabichão, CDF, entre outros.

Sabatella¹⁹ assim destacou: “A palavra “superdotado” foi usada, inicialmente, para “identificar indivíduos que se colocavam na faixa de 5% em relação à população, após um teste de inteligência geral”. A Resolução CNE/CEB nº 02/2000²⁰ traz, pela primeira vez, o termo

¹⁵ GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

¹⁶ FARIAS, Elizabeth Regina Streisky. *Mitos, Teorias e Verdades sobre Altas Habilidades/Superdotação*. 1. ed. Curitiba. Ed. Intersaberes, 2020.

¹⁷ PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *E que nome daremos à criança?* In: MOREIRA, Laura C.; STOLTZ, Tânia. (coord.) *Altas habilidades/superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2016.

¹⁸ *Idem*, p. 46.

¹⁹ SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução?* 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2008.

²⁰ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretária de educação especial. Brasília, DF:

“Altas Habilidades”. Porém, em 2001, o Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD passa a adotar o termo “altas habilidades/superdotação” como a nomenclatura mais apropriada a essa população, haja vista trazer em sua essência um conceito mais abrangente, seguindo a resolução do CNE.

Contudo, qual é o conceito que podemos adotar a respeito das altas habilidades/superdotação? Atualmente, o que existe como definição em termos de legislação? A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva²¹ estabelece que:

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Desta forma, resta demonstrado o fato de que existem diferentes terminologias utilizadas na legislação, com referência à expressão “altas habilidades/superdotação” e o subsequente debate teórico na área. Porém, para efeito desta pesquisa, as expressões “altas habilidades/superdotação”, “altas habilidades ou superdotação” e “altas habilidades e superdotação” são utilizadas com o mesmo sentido.

2.1.2 Identificação

Não é simples identificar uma pessoa com AH/SD. É necessária a atuação de um grupo, com importante participação dos professores, pais e profissionais de áreas especializadas. Os psicólogos podem colaborar com a aplicação de testes para uma pesquisa cognitiva do indivíduo; os pais trazem informações de desenvolvimento dos filhos; e os professores podem colaborar para o levantamento das informações do sistema de aprendizagem.

Câmara de Educação Básica, MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 18 de julho de 2022.

Outra dificuldade que se apresenta a quem se propõe a identificar uma pessoa com AH/SD é o fato de que esses indivíduos não constituem um grupo homogêneo, mas sim um grupo que se caracteriza por diferentes perfis.

Guenther²² dispõe que a identificação de crianças talentosas “não é uma questão de ‘ser ou não ser’”. A autora destaca que a identificação envolve a procura de sinais dos mais diferentes, indicando a mais ampla gama de potencial e os mais diversos talentos. A identificação desses indivíduos se mostra muito importante, tanto para eles, como para a sociedade, e requer uma atenção e um “cuidado” das pessoas envolvidas com esse processo.

Negrini e Freitas²³, ao tratarem sobre indivíduos com altas habilidades/superdotação, também corroboram o entendimento de que a inteligência de um indivíduo não pode ser medida somente por um teste de Q.I. Para se averiguar e comprovar a inteligência é necessário que ocorra a atuação conjunta de um grupo:

A inteligência foi vista como um conceito único e unidimensional e passou a ser medida pelos “famosos” Testes de Inteligência, os testes de “QI”. Estes testes possuem tabelas numéricas de reconhecimento da inteligência, porém são capazes de medir somente as inteligências lógico-matemática, linguística e espacial. Os testes de “QI” vêm sofrendo críticas, tendo em vista que são aplicados isoladamente, sem levar em consideração a realidade do aluno, nem mesmo levam em consideração as demais capacidades humanas.

A prática tradicional de exigir pontuações de QI em escala completa deve ser abandonada. Em vez disso, indica-se a aplicação, por um psicólogo habilitado, do teste WISC-V (Escala de Inteligência Weschsler para Crianças), o qual foi projetado para avaliar o quociente de inteligência nas crianças com menos de 16 anos de idade²⁴.

Silverman e Gilman²⁵ (2020) explicam que esse teste possibilita a avaliação de quatro índices de inteligência, a saber: compreensão verbal, organização perceptual, memória operacional e velocidade de processamento. Ele é, normalmente, utilizado por neuropsicólogos e psicólogos clínicos para diagnosticar indivíduos com altas habilidades, distúrbios de aprendizagem ou deficiência intelectual.

²² GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

²³ NEGRINI, Tatiane e FREITAS, Soraia Napoleão. *A identificação e a inclusão de alunos com a característica de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes*. Acessado em 05/07/22, disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>

²⁴ BUCH, S. R; SPARFELDT, J; ROST, D. H. *Pais avaliam o desenvolvimento de seus filhos superdotados*. *Jornal de Psicologia do Desenvolvimento e Educação*, 38, 53-61, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.2.53> Acesso em: 18 de julho de 2022.

²⁵ SILVERMAN, L. K; GILMAN, B. J. *Melhores práticas na identificação e avaliação de superdotados: Lições do WISC-V*. *Revista de Psicologia nas Escolas*, 57 (10), 1569-81, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.22361>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

Com o resultado desse teste em mãos, a participação dos demais profissionais complementa a identificação. Com isso, resta caracterizado o necessário atendimento multidisciplinar, superando o anacrônico uso isolado dos testes de inteligência. Virgolim²⁶ coloca que:

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação.

Reyes e Chapela²⁷ destacam que, independentemente dos modelos adotados, o processo de identificação se constitui das seguintes etapas: apresentar atividades sistemáticas para coleta de dados sobre o sujeito avaliado; uso de determinados instrumentos; interpretação dos dados coletados elaboração de um juízo de valor; e, desde a perspectiva educacional, orientação do planejamento para o atendimento do aluno.

Gardner²⁸ mostra que a inteligência possui diferentes formas de se constituir em uma pessoa e que cada uma possui diferentes inteligências e diferentes formas de resolver os problemas. Além disso, menciona a influência dos valores de culturas específicas e das diferentes oportunidades disponibilizadas ao indivíduo. Esta visão da inteligência expõe outra forma de ver os sujeitos e compreender a mente humana, percebendo-a de maneira multifacetada e pluralista.

Sobre as crianças identificadas com altas habilidades/superdotação, Chagas²⁹ assim reflete:

Na maioria das vezes, há uma generalização sobre o comportamento de crianças superdotadas, onde se cria o estereótipo de que são extremamente inteligentes e conseguem aprender todas as matérias da escola em um curto período de tempo. Todavia, existem dois tipos de superdotações: a escolar e a talentosa, a primeira delas resume-se em um bom desempenho escolar e intelectual, enquanto a segunda envolve características como: criatividade, curiosidade, flexibilidade.

²⁶ VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. *A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

²⁷ REYES, M. T. F.; CHAPELA, M. T. S. *Como detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla, ES: Psicoeduca, Díada, Eduforma, 2010.

²⁸ GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

²⁹ CHAGAS, Jane Farias. *Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades*. In: Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

Gardner³⁰ afirma que os indivíduos apresentam oito inteligências, que são: corporal-cenestésica, musical, linguística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista, sendo que mais uma está em processo de estudo, a existencial. Essas inteligências, conforme o autor, na maioria das pessoas, funcionam combinadas, sendo que a resolução de algumas atividades poderá envolver a fusão de várias delas. Neste sentido, as pessoas com altas habilidades destacam-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais dessas “inteligências” ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior. Com o entendimento dessas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos com altas habilidades/superdotação apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo, as quais podem ser observadas pelas pessoas de seu convívio ou por elas mesmas.

Negrini e Freitas salientam que cada pessoa é única, e as pessoas com altas habilidades também possuem características diferenciadas em relação às suas áreas de interesses. Este é mais um motivo para a utilização de diferentes instrumentos para a identificação dessas características. Pesquisadores como Renzulli, Guenther, Gardner e Virgolim são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada por meio de inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito. Esses autores acreditam que devem ser utilizados inúmeros critérios, identificados a partir de diferentes e variadas fontes de informações.

Winner³¹, ao discorrer sobre as características dos estudantes identificados com altas habilidades/superdotados, destaca o que esses indivíduos podem apresentar:

[...] precocidade, insistência em fazer as coisas à sua maneira e fúria pelo domínio. Nesse sentido, considera que ela consegue atingir um potencial na sua área de domínio antes da idade esperada e apresenta facilidade em aprender conteúdos antes dos pares. Em alguns casos, essa aprendizagem ocorre sem o auxílio direto de adultos, mas, de fato, ela consegue fazer descobertas sozinha e encontra maneiras diversas de resolver situações em sua área de domínio criativo e de interesse e mostra-se obsessiva e motivada pelo desejo de dominar essas áreas. A percepção de indicadores depende de um ambiente propício e acolhedor, a fim de se descartar concepções errôneas baseadas no senso comum.

Crianças e adolescentes identificados com altas habilidades/superdotação geralmente apresentam um desenvolvimento acelerado das habilidades cognitivas e verbais e desempenho escolar acima da média. No entanto, eles diferem pouco de crianças não superdotadas da mesma

³⁰ *Ibidem*.

³¹ WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

faixa etária em áreas como personalidade ou desenvolvimento social e emocional, como apresentado por Buch *et. al.*³².

Segundo Maia-Pinto e Fleith³³, os alunos com rendimento abaixo da média são rapidamente identificados no ambiente escolar, e recebem atendimento especializado, mas o mesmo não acontece com os alunos com AH/SD:

Se a criança apresenta um desempenho acima da média, sobressaindo-se de alguma maneira, na maioria das vezes, o que acontece é o reconhecimento de que este é um ótimo aluno, com futuro brilhante, são oferecidas a este aluno poucas oportunidades de incremento de suas habilidades.

Quando os estudantes com altas habilidades/superdotação não são corretamente identificados, Pereira³⁴ enfatiza que “podem apresentar várias dificuldades, tais como: impaciência, intolerância, frustração e resistência à imposição, comportamentos que podem levar a um diagnóstico totalmente contrário a AH/SD.”

A inclusão desses indivíduos com altas habilidades/superdotação é de extrema importância, uma vez que as escolas ainda não estão preparadas para atendê-los e, ao contrário, mesmo sem perceber, realizam exclusão desses alunos.

Para que isso não ocorra, destaca-se a necessidade da formação apropriada do docente que vai lidar com essas crianças e jovens. É preciso que os docentes sejam capacitados para uma educação que não deve ser diferenciada para alguns, pois, ao se fazer isso – automaticamente – há uma exclusão. De forma oposta a educação deve ser voltada para um o objetivo de desenvolver o que é próprio de cada um, valorizando a participação de todos, alcançando-se a integração, como defendido por Mantoan³⁵.

Identificar as diferenças é essencial, não só no processo de integração, como, especialmente, no de inclusão. Para tanto, é necessário que a escola não espere que todos tenham a mesma habilidade na construção do conhecimento. Conforme expressa Libâneo³⁶: “O grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e

³² BUCH, S. R.; SPARFELDT, J.; ROST, D. H. *Pais avaliam o desenvolvimento de seus filhos superdotados*. *Jornal de Psicologia do Desenvolvimento e Educação*, 38, 53-61, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.2.53> Acesso em: 18 de julho de 2022.

³³ MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. *Percepção de professores sobre alunos superdotados*. 2002.

³⁴ PEREIRA, V. L. P. *A superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva*. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papyrus, 2014.

³⁵ MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: ojs.barbacena.ifsudestemg.edu.br/index.php/PluriTAS/article/download/75/68. Acesso em: 18 de julho de 2022.

³⁶ LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Coleção Docência em Formação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 116.

sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação”.

Conforme destaca Oliveira³⁷, afasta-se a necessidade de apresentação de diagnóstico clínico para o indivíduo com indicativos de altas habilidades/superdotação obter um atendimento Educacional Especializado, eis que a sua exigência representa mais uma barreira, discriminação e cerceamento de direitos, do que a efetiva criação de banco de dados para implementação de políticas-públicas específicas para alunos com AH/SD. Além disso, é fundamental que o professor/tutor e a instituição educacional como um todo possuam capacitação e sensibilidade para essa identificação, dispondo-se a adequar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, na maioria dos casos, a identificação dos alunos com AH/SD começaria com a observação do professor em sala de aula, ou de algum dos tutores, e, por meio dela, o potencial do aluno é aferido, independentemente da idade ou ano escolar.

O Brasil vem tentando trabalhar cada vez mais para a efetivação do ensino aos alunos com altas habilidades/superdotação, visando um ensino de qualidade. No entanto, a maioria das crianças que possui altas habilidades/superdotação sequer é identificada. Pode-se dizer que alunos com altas habilidades muitas vezes ainda vivem no anonimato, sem serem reconhecidos. A maioria passa pela vida escolar sem nem mesmo saber de seus direitos como alunos com necessidades educacionais especiais.

Por isso, este trabalho tem por objetivo contribuir para a mudança para melhor nesse quadro, ao analisar a situação dos alunos com altas habilidades/superdotação, que muitas vezes se tornam invisíveis, mesmo que possuam direito ao atendimento educacional especializado reconhecido em Lei. Desta forma, o próximo tópico objetiva apresentar, brevemente, a legislação educacional brasileira pertinente às altas habilidades/superdotação.

2.2 Legislação para Altas habilidades/Superdotação no Brasil

O princípio da dignidade da pessoa humana está previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988. Esse artigo dá a orientação para que o indivíduo identificado com altas habilidades/superdotação se sinta acolhido e assistido pelo Estado em todas as suas diferenças e potenciais.

No que tange à educação, a Constituição de 1988 garante a aplicação do princípio da igualdade material, previsto no artigo 5º, o que significa dar tratamento igual aos iguais e

³⁷ OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. *Histórico de políticas públicas de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil*. História & Ensino, Londrina, v. 27, n. 02, p. 212-238, jul./dez. 2021. Disponível em: < <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44383>>. Acesso em 06 jul. 2022.

desigual aos desiguais, na medida de suas desigualdades, em outras palavras, deve ser possível que pessoas diferentes alcancem os seus respectivos máximos potenciais.

Sobre a igualdade, Santos³⁸ assinala:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A Carta Magna de 1988, especificamente seu artigo 205, foi objetiva ao afirmar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com isso, esse dispositivo facilitou a edição de futuras legislações e políticas públicas voltadas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Ainda mencionando a Constituição Federal de 1988, o artigo 23, inciso V, orienta que é competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios proporcionar os meios de acesso à educação, entre outros direitos sociais. Significa que tal mandamento constitucional determina um esforço comum feito em igualdade, ou seja, que normas, ações e políticas públicas devem ser implementadas por todos os entes da Federação, para que todos tenham acesso à educação.

Nesse contexto, infere-se que ter acesso à educação não significa simplesmente estar matriculado em uma escola. Ou seja, não basta que as escolas estejam abertas, mas que também acolha cada aluno individualmente dentro de suas necessidades e esteja preparada para incluí-lo com suas especificidades.

Indo além, a Constituição de 1988, em seu artigo 24, inciso IX, determina que a competência legislativa sobre a educação seja concorrente entre todos os entes da federação, uma vez que a União editou as normas gerais, criando a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996). Os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem legislar em caráter complementar para que a educação esteja ao alcance de todos.

Porém, muito antes da Constituição Federal de 1988, os estudos e atendimentos para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil tiveram seu início no final dos anos 20 e início da década de 30, por meio de pesquisas da Professora Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora russa que, no Brasil, em 1929, deu início ao seu trabalho junto ao governo de Minas Gerais, no qual se interessou pelas crianças com inteligência acima do normal

³⁸ SANTOS, B.S. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade*. 2003, p. 429

e também pelas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Tornou-se, então, referência na educação especial no Brasil, sendo a pioneira na sua introdução no país, onde fundou a primeira Sociedade Pestalozzi.

Posteriormente, em 1945, a educadora russa criou um programa de atendimento para os superdotados na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, no qual tratava tanto os indivíduos com deficiência intelectual como os que possuíam elevada inteligência³⁹.

Antes disso, no entanto, existiam na literatura especializada estudos e propostas para o atendimento de crianças “supernormais” ou “bem-dotadas de inteligência”, decorrentes do relatório de um médico psiquiatra, psicólogo e educador recifense, Ulisses Pernambucano de Melo Sobrinho, que idealizou a criação de uma escola para os “supernormais”, mas que não se viabilizou.⁴⁰

Com essa denominação, os superdotados receberam tratamento legislativo pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4.024/61). Conforme seus artigos 88 e 89, a educação dos excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Esses mesmos artigos também tratavam da educação das pessoas chamadas de “excepcionais”, grupo no qual eram incluídos os superdotados⁴¹. Os estudos de Antipoff foram importantíssimos para que esses estudantes fossem vistos com outros olhares. De acordo com Gama⁴², foi na Sociedade Pestalozzi que, em 1966, foram criados os primeiros seminários sobre educação dos superdotados. Assim, as influências dos estudos de Antipoff foram conquistando cada vez mais espaço no cenário educacional.

Embora os indivíduos com altas habilidades/superdotação existam desde sempre, no Brasil a preocupação com eles tem início no início dos anos 70. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971⁴³ (Lei nº 5.692/71) é a primeira a distinguir os alunos superdotados do termo genérico “excepcionais”, utilizado na LDBEN de 1961, para caracterizar os alunos com necessidades educacionais especiais, e a determinar que eles (assim como os que apresentassem deficiências físicas ou mentais) deveriam ser alvo de “tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de educação”.

³⁹ OLIVEIRA, op. cit.

⁴⁰ OLIVEIRA, op. cit.

⁴¹ VIRGOLIM, op. cit.

⁴² GAMA, Maria Clara Sodré S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: 2006.

⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

Foi apenas com a edição de novas diretrizes e bases da educação, em 1971, que a expressa menção aos superdotados foi adotada, pela primeira vez, por meio de previsão legislativa - as altas habilidades/superdotação estão incluídas na educação Especial no artigo 9º.

Para Farias⁴⁴, os anos de 1970 foram importantes para o reconhecimento das AH/SD, pontuando alguns fatos como sendo relevantes sobre o tema: a elaboração dos Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 255/72, nº 436/72 e nº 681/73; em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que estimulou pesquisas para atendimento especializado aos sujeitos com AH/SD.

Vale destacar que nos anos seguintes à promulgação da Lei 5.692/1971, o Conselho Nacional de Educação emitiu pareceres sobre crianças superdotadas, como o CFE nº 255 de 9 de março de 1972, determinando que esses alunos deveriam progredir de acordo com suas próprias necessidades. o ritmo de aprendizagem não podendo ser prejudicado pelo progresso nas séries ou estágios de instrução.

Além disso, o Parecer CFE nº 681, de maio de 1973, refere-se ao cálculo de superdotação desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação para as redes estaduais de ensino, para garantir maior agilidade na identificação de alunos com habilidades especiais nas redes nacionais de ensino.

Segundo descreve Oliveira,⁴⁵ a transformação do tema em política pública nacional somente veio a ocorrer a partir do Projeto Prioritário nº 35, do Centro Nacional de Educação Especial, criado pelo Decreto nº 72.245, de 3 de julho de 1973, o qual deu prioridade à educação de superdotados como parte integrante da Educação Especial. Tais políticas deveriam ser operacionalizadas por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura, incluindo-se os alunos com altas habilidades como grupo alvo de necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, na década de 1980, o CENESP foi reconhecido como o primeiro órgão federal a promover a regulamentação da política nacional de alunos superdotados, conforme definido na Lei nº 69, de 28 de agosto de 1986:

Art. 3º (...) Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.

⁴⁴ FARIAS, op. cit.

⁴⁵ OLIVEIRA, op. cit.

Em 1986, foi criado o Ministério da Educação Especial dentro do MEC, para substituir o CENESP. A secretaria seguinte publicou um documento (reeditado em 1995) sobre subsídios para serviços de educação especial e atendimento a alunos de alta capacidade, indicando que se busca o atendimento adequado a esses alunos.

No início dos anos 1990, houve duas convenções internacionais sobre educação importantes para o futuro da educação especial: a Declaração Mundial sobre Educação para todos, realizada em 1990 na Tailândia; e a Declaração de Salamanca, realizada em 1994. Ambas alavancaram discussões sobre a educação e influenciaram políticas inclusivas no Brasil.

Esse novo acordo internacional patrocinado pelo Banco Mundial, realizado no ano de 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, deu ensejo à já citada Declaração de Salamanca e à Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que referenciaram diretamente o seguimento de alunos com altas habilidades ou superdotação, por esforço diplomático brasileiro.

Assim, conforme descrevem Andrade e Marin,⁴⁶ foi com base na Declaração de Salamanca que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborada, trazida pela Lei nº 9.394/96, que estabeleceu, em seu 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”. Garantiu-se, desta forma, aos alunos com AH/SD, o acesso à educação especializada, com direito à adequação do currículo, inclusive com a conclusão do curso em menor tempo e acesso à sala de recursos especiais (art. 4º Lei n. 9.394/96).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96),⁴⁷ que revogou a lei anterior de 1971, é a lei que rege a educação no Brasil atualmente. Esse instrumento foi essencial para tornar mais próxima a realização de políticas públicas educacionais para as AH/SD, uma vez que definiu os superdotados como alunos com necessidades educacionais especiais: em seu quinto capítulo traz a regulamentação da Educação Especial nas escolas; e o seu artigo 58 versa sobre a obrigatoriedade da oferta em rede regular de ensino, com serviço especializado (sala de recursos), como também outros serviços especializados em função individualidade de cada aluno. Já o artigo 59 aborda as altas habilidades no contexto da

⁴⁶ ANDRADE, Erica Isabel Dellato. MARIN, Angela Helena. *Altas Habilidades/Superdotação: Conceito e Legislação Brasileira*. IDBFAM, 2020. Disponível em: <<https://ibdfam.org.br/artigos/1389/Altas+Habilidades++Superdotação:+Conceito+e+Legislação+Brasileira+High+Abilities++Giftedness:+Concept+and+Brazilian+Legislation>>. Acesso em 07 jul. 2022.

⁴⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Acesso em: 05 de julho de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

educação especial, assegurando, por parte dos sistemas de ensino: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas. Esses artigos são um grande marco do progresso na política pública educacional para a superdotação.

Posteriormente, tornou-se ainda mais claro o tema das altas habilidades/superdotação com a promulgação da Lei Federal nº10.172 de 09 de janeiro de 2001⁴⁸:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Essa Lei nº 10.172/2001 trouxe o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos, que, por sua vez, apresentou diretriz no sentido de que, em relação às crianças com altas habilidades/superdotadas/talentedas, sua identificação levaria em conta o contexto socioeconômico e cultural, por meio de observações sistemáticas do comportamento e do desempenho do aluno, para identificar traços de AH/SD.⁴⁹

A esse respeito, a normativa da política pública tentou estabelecer critérios para definição dos indivíduos com AH/SD. Por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica – CNE/CNEB nº 2, de 2001, definiram-se esses indivíduos como aqueles com capacidade de aprendizagem acima da média e com assimilação dos conteúdos curriculares com facilidade. Previu, ainda, a possibilidade e adequação da estrutura curricular para esse grupo, com complementação, suplementação ou mesmo substituição dos serviços educacionais comuns, para promover o desenvolvimento das potencialidades especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica (Res. CNE/CNEB nº 2, art. 3º).

Em março de 2003, foi fundado, em Brasília, o ConBraSD (Conselho Brasileiro de Superdotação), órgão não-governamental que tem como objetivo estimular e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades e seus familiares, bem como promover congressos, palestras, cursos e outras atividades na área.⁵⁰

Com essa importante delimitação conceitual advinda de documento normativo, o MEC, em 2005, criou e implementou os chamados Núcleos de Atividades de altas

⁴⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2022

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ GAMA, op. cit.

habilidades/superdotação – NAAH/S. Posteriormente, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) elaborou a coligação Saberes e Práticas da Inclusão e organizou, em 2007, um conjunto de livros didático-pedagógicos para auxiliar professores e familiares no atendimento e orientação dos alunos com AH/SD, eis que, como visto, um corpo social e de profissionais habilitados seria importante para identificação e trabalho com alunos com alto potencial.⁵¹ Ademais, abriu a possibilidade de realizar parcerias entre instituições governamentais e não-governamentais com a finalidade de ampliar o atendimento prestado.⁵²

Com a implantação dos Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros, bem como no Distrito Federal, foram implantados centros de referência para o atendimento especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. Os NAAH/S são espaços voltados para o atendimento desses indivíduos, matriculados na rede pública de ensino, para atender e estimular o potencial e a criatividade, bem como o senso crítico, com o uso de recursos didáticos e pedagógicos, por meio de profissionais qualificados para tanto.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na busca por uma nova educação inclusiva, incorpora importantes mudanças, especialmente no que se refere à atualização do público-alvo, agora composto por alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Brasil fechou esse ciclo com a formação de uma política mais voltada para a inclusão e atendimento destes estudantes. As legislações para altas habilidades/superdotação começaram, a partir de então, a serem mais fluídas, para desenvolver suas ações e proporcionar mais oportunidades de um trabalho mais voltado para a prática.

As leis, normas e documentos norteadores educacionais asseguram os direitos dos estudantes com AH/SD, mas a sua execução e a sua aplicabilidade costumam ficar comprometidas por diversos fatores, entre eles, a diferença das realidades educacionais regionais em um país tão grande e desigual como é o caso do Brasil e até mesmo o pouco conhecimento (ou até mesmo desconhecimento) da legislação, o que dificulta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com AH/SD.

Enquanto alguns locais do Brasil estão implantando o AEE para os alunos com deficiência, o que já representa um grande avanço, outros locais do Brasil ainda tentam entender a importância dessas implementações e diferenciações dentro da educação. Essa prática

⁵¹ ANDRADE; MARIN, op. cit.

⁵² OLIVEIRA, op. cit.

geralmente se dá por meio dos NAAH/S e pelas Secretarias Estaduais de Educação, em parceria com o MEC. Porém, a sua implantação também é muito desigual no Brasil. O Distrito Federal, por exemplo, desenvolve um excelente trabalho, pois, mesmo com déficit de pessoas, consegue, dentro do possível, identificar e atender razoavelmente bem a população de estudantes com AH/SD.

Os alunos com AH/SD também têm seus direitos assegurados na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009⁵³, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

(...)

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. [...]

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Posteriormente, definiu-se, por meio do Decreto 7.611/2011,⁵⁴ o cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, desta feita, incluindo-se os transtornos globais de desenvolvimento e AH/SD. Definiu, ainda, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização deste grupo, visando eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, as políticas públicas tentavam identificar o público-alvo e institucionalizar pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) os projetos político-pedagógicos de alunos com AH/SD, em todas as escolas⁵⁵.

O Decreto nº 7.611/2011 fixou que o AEE deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Tais salas se caracterizam por ser um lugar destinado a gerar desafios e fomentar o aprimoramento de conhecimentos. Elas devem servir como suplementação escolar e troca de experiências e aprendizagem de novos comportamentos com os pares.

⁵³ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, MEC, SEESP. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 05 de julho de 2022.

⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 de julho de 2022

⁵⁵ ANDRADE; MARIN, op. cit.

Em 2013, foi promulgada a Lei nº 12.796,⁵⁶ que alterou e inseriu artigos na LDBEN em vigor (Lei nº 9.394/96), para fazer constar mais explicitamente que o aluno com altas habilidades/superdotação tem amparo legal para o atendimento educacional especializado.

Essa modificação ocorreu no inciso III do artigo 4º, no qual ficou prevista a gratuidade no atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades a serem realizados, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mudou-se, também, o público-alvo da política, estabelecendo-se o âmbito de atuação da educação especial para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Anteriormente a esta mudança, a lei fazia menção tão somente a educandos portadores de necessidades especiais (LDBEN, art. 58).

A alteração levada a efeito pela Lei nº 12.796/2013 também fez expressa menção acerca da adequação de metodologias, currículos, organização e recursos; aceleração para os superdotados concluírem o programa escolar em menor prazo de tempo; e capacitação dos professores com programas de especialização (LDBEN, art. 59).

No ano de 2014, por meio da Lei nº 13.005,⁵⁷ foi criado o Plano Nacional de Educação, que apresenta metas educacionais que deverão ser consolidadas num período de até 10 anos. Tal lei apresentou novas indicações que contemplaram ações aos indivíduos com altas habilidades, nos termos da meta 4:

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

Portanto, percebe-se que a homogeneização da educação é o principal desafio da educação inclusiva uma vez que a legislação, ao se referir a alunos com altas habilidades/superdotação, é muito ampla. No que diz respeito à educação inclusiva, a citada lei estabelece, no item 4.4, a garantia:

[...] atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos

⁵⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 05 de julho de 2022.

⁵⁷ BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 de novembro de 2022

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Em 2015, a LDBEN foi novamente alterada por meio da Lei nº 13.234, implementando o cadastro nacional de alunos com AH/SD, seguindo o estabelecido pelas diretrizes do MEC sobre documentos comprobatórios para o cadastro do público-alvo da Educação Especial, que contempla também alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Embora seja uma norma genérica sem muito detalhamento⁵⁸ e ainda pendente de regulamentação, a lei reitera as diretrizes e metas necessárias decorrentes do Plano Nacional de Educação em vigor (2014-2024 - Lei nº 13.005/2014), que representou importante avanço em relação ao PNE anterior (2001) no tocante à questão da AH/SD. O documento em vigor é mais específico sobre o tema, atestando a importância da inserção da temática como parte integrante da Educação Especial, demonstrando a necessidade de políticas públicas federais a esse respeito⁵⁹.

Esse cadastro nacional serve principalmente para identificar os indivíduos e propiciar o desenvolvimento de suas habilidades, sobretudo para evitar o desinteresse pelas aulas, problemas de conduta e disciplina e questionamentos das regras. A postura institucional diante do cadastro deve estar voltada à compreensão da realidade social do público-alvo, partindo da sociedade para o Estado/Instituição, de baixo para cima, com o objetivo de assegurar o atendimento do aluno segundo suas necessidades educacionais.⁶⁰

Conforme já colocado, para estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, a legislação prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando que todos os estudantes devem usufruir de um ambiente educacional enriquecedor, estimulante e criativo, que favoreça o seu desenvolvimento integral. A Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE⁶¹ define o atendimento educacional especializado da seguinte maneira:

⁵⁸ Segundo Lívio Oliveira, op. cit., a ausência de detalhamento pela Lei do Cadastro Nacional de Superdotados revela uma permanência na cultura político-social dominante de prioridade tão somente ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência, em detrimento daquelas com AH/SD, que também não contariam com igualdade de tratamento e oportunidades.

⁵⁹ OLIVEIRA, op. cit.

⁶⁰ ANDRADE; MARIN, op. cit.

⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica no 40, de 15 de julho de 2015. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf – acesso em 15 de julho de 2022

Aos estudantes identificados com AH/SD, cabe à escola ofertar o atendimento educacional especializado – AEE. Para tais estudantes, o AEE caracteriza-se pela realização de um conjunto de atividades, visando atender as suas especificidades educacionais, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. A intervenção pedagógica deve oportunizar a manifestação da criatividade e originalidade; técnicas que cooperam com a elaboração de trabalho (s) na (s) área (s) de interesse; e atividades usadas para transformar os ambientes tornando-os mais adequados ao aprendizado. (BRASIL, 2015, n.p.).

No ano de 2019, o Deputado Federal Eduardo Barbosa solicitou o desarquivamento da Proposta de Emenda à Constituição nº 336/2013,⁶² o que trouxe à tona a necessidade de atendimento educacional especializado para os deficientes, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Segundo consta na justificativa da proposição legislativa, inserir o tema no texto constitucional resultaria no fortalecimento do direito do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por sua vez, o AEE possui lastro em duas previsões normativas: a primeira é o próprio art. 208, III, da Constituição Federal;⁶³ e a outra decorrente da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – incorporado ao ordenamento com *status* de norma constitucional. No entanto, devido à sua restrição aos estudantes portadores de deficiência, a interpretação da norma constitucional tende ao entendimento exclusivista do conceito de alunos com altas habilidades/ superdotação.

A alteração do dispositivo para realizar expressa menção à AH/SD constituiria um meio importante para diferenciar os alunos portadores de deficiência daqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seria um passo importante para a implementação e a efetivação de políticas públicas voltadas a essa parte da população, pois apresentaria a delimitação conceitual necessária para que alunos com AH/SD pudessem receber tratamento inclusivo e especializado no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras.

Essa alteração constitucional almeja reforçar a diferenciação necessária para que a política pública possa ser melhor idealizada e concretizada. No entanto, ao realizar um breve resgate das políticas públicas brasileiras para alunos com altas habilidades ou superdotação,

⁶² BRASIL. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição nº 336, de 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0811inf1o8e6mfuj12ehzec24484382.node0?codteor=1172447&filename=PEC+336/2013>. Acesso em: 06 jul. 2022.

⁶³ Eis o teor do dispositivo: CF, art. 208, III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

observam-se outras questões para além do fato de que a simples inscrição em norma legal, quer constitucional ou infraconstitucional, seria a solução do problema.

Pelo resgate histórico realizado, nota-se que a implementação de políticas públicas voltadas aos alunos com altas habilidades/superdotação ocorre em meio a questões oscilantes entre avanços e óbices e que revelam algum tipo de retrocesso. A principal questão que insurge refere-se à dificuldade conceitual da AH/SD, bem como a melhor forma de aferir referida condição para o Atendimento Educacional Especializado. Deficientes, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação se apresentam como características multidimensionais e, assim, encontram algum tipo de óbice no pensamento dominante acerca das políticas públicas para alunos especiais em geral.

A mudança na postura para a correta aplicação de políticas públicas voltadas a indivíduos identificados com altas habilidades/superdotação não é apenas decorrente do Atendimento Educacional Especializado, mas também da correta compreensão do direito fundamental à educação, aos moldes do previsto pela Constituição de 1988.

As leis sobre o tema existem e são muitas, porém, pouco aplicadas. As instituições educacionais muitas vezes sentem-se perdidas e os professores confusos, não sabendo como ajudar a desenvolver as capacidades peculiares de cada estudante identificado com AH/SD. Assim, mesmo existindo vários instrumentos normativos assegurando os direitos dos indivíduos reconhecidos como AH/SD, resta ainda um longo e árduo caminho para a efetiva implementação de políticas públicas eficientes que beneficiem de forma relevante esses estudantes com altas habilidades/superdotação.

2.3 Políticas Públicas brasileiras no contexto das Altas habilidades/Superdotação

A sociedade tem grande interesse no fenômeno da “superdotação”, bem como grande necessidade de desenvolver os talentos de seus membros. No entanto, o atendimento às necessidades educacionais, sociais e emocionais de alunos identificados com altas habilidades/superdotação não é um dos principais focos das políticas públicas educacionais. Como resultado, essas crianças e jovens são muitas vezes ignorados devido à crença errônea de que podem ter sucesso por conta própria.

As políticas públicas no âmbito da educação são pensadas estrategicamente a fim de buscar soluções aos problemas sociais, considerando o impacto no desenvolvimento econômico e social do país e, apesar de não serem tão recentes, as políticas públicas para altas

habilidades/superdotação no Brasil ainda são pouco conhecidas, mesmo dentro do contexto educacional.

No que pesem os reconhecidos avanços, há que se registrar a necessidade de ações mais concretas por parte do Governo Federal, dos Estados e dos Municípios, a fim de que, articuladamente, desenvolvam políticas públicas voltadas para um efetivo e regular atendimento educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Na prática, porém, as políticas públicas voltadas para os alunos com altas habilidades ainda não são adequadas - o Brasil cuida muito mal ou não cuida do aluno com elevada aptidão intelectual, talvez porque não tenha conseguido resolver sequer as questões mais gerais da Educação Básica.

Os primeiros interesses para fazer as políticas públicas educacionais apresentam seus registros iniciais na década de 1930, com o início dos estudos referentes à superdotação. Apesar de não existir nenhuma legislação vigente à época, já havia o interesse em efetivar o trabalho.

Porém, essas políticas públicas educacionais deveriam contar com uma maior publicidade, uma vez que, tendo um maior conhecimento, novas ações poderiam ser pensadas e executadas no intuito de contribuir na formação e na inclusão de estudantes com altas habilidades, que muitas vezes se tornam esquecidos pelo sistema educacional. Esse esquecimento faz com que indivíduos talentosos se percam dentro das salas de aula, pela falta de conhecimento dos professores e do preparo do sistema educacional.

Ocorre que os esforços da época em criar formas de tratamento especial para alunos de altas habilidades/superdotados não ganharam o devido respeito e consideração pela Assembleia Nacional Constituinte, que resultou na promulgação da Constituição do Brasil de 1988. Como visto, essa opção do legislador constituinte acabou por deixar de fora do Atendimento Educacional Especializado (AEE – previsto no art. 208, inciso III, da Lei Maior), tanto os indivíduos com transtornos globais de desenvolvimento como aqueles com altas habilidades/superdotados.

Mesmo assim, conforme descrevem Oliveira, Andrade e Marin, o Brasil não deixou de promover políticas públicas para esse público, sobretudo para realizar uma adequada conceitualização do termo “superdotado” e para a inclusão deste grupo no contexto da AEE. Nesse sentido, Oliveira⁶⁴ destaca a Declaração de Jomtien, que foi assinada pelo MEC em 1990, após a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que resultou na “Declaração Mundial

⁶⁴ OLIVEIRA, op. cit.

sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, realizada pela UNESCO em 1990, em parceria com o FMI e o Banco Mundial.

A Constituição, em seu artigo 205, apresenta pontos para o debate da educação como direito e como política. Esse dispositivo, que abre o capítulo III da Carta Magna, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, trata da garantia da universalidade do ensino; da educação para o desenvolvimento da pessoa; da educação para a cidadania e para a qualificação para o trabalho; e da participação da sociedade, da família e do Estado para a garantia de uma educação que assegure todos os pontos anteriormente mencionados. Nestes termos, dispõe o *caput* do art. 205 da Constituição Federal de 1988, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tratar de políticas públicas educacionais implica, pois, trazer à reflexão o papel do Estado e o impacto de suas ações nos sistemas de ensino e nas escolas. E, para tanto, é essencial compreender as orientações gerais da legislação educacional a respeito das práticas educativas. A Constituição e a atual LDB definem que a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de “regime de colaboração” (art. 11 da CF/1988 e art. 8º da LDB).

Nesse primeiro ciclo de legislações para altas habilidades/superdotação no Brasil, as ações se concentraram mais na busca pela estruturação e qualificação, principalmente, dos sistemas de ensino, no intuito de iniciar uma política baseada na inclusão e no atendimento educacional. Entrando no segundo ciclo de políticas, podemos contar com uma visão um pouco mais centrada e voltada para as ações relacionadas ao processo de identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação. Podemos dizer que, anteriormente, saímos de um sistema mais fechado de ensino para outro mais acessível, com estratégias e conceitos que seriam utilizados para qualificar e, aos poucos, introduzir uma estrutura mais eficaz de ensino e atendimento especializado.

A LDB atribui à União a incumbência de coordenar a Política Nacional de Educação (art. 8º, § 1º), que é construída em colaboração com Estados e Municípios. Considerando tão somente a letra da lei, apenas os Estados têm incumbências na formulação de políticas (LDB, art. 10, III), já que a lei traz como incumbência dos Municípios a “organização, manutenção e desenvolvimento (...) dos seus sistemas de ensino” (LDB, art. 11, I).

Na prática, o MEC, os Estados e os Municípios formulam e implementam políticas, passando pelas secretarias estaduais e municipais, até chegar às escolas. E cada um desses

níveis exerce suas atribuições delimitadas pelos instrumentos normativos positivados, expressando uma espécie de hierarquia baseada na repartição de atribuições, e não na subordinação de poder propriamente dita. Assim, os entes federados atuam lastreados em normas que atribuem suas respectivas responsabilidades e amparam suas práticas.

Não se pode esquecer, ainda, que, desde a promulgação da CF/1988, a União, os Estados e os Municípios são instâncias autônomas da federação. Isso significa dizer que, se as políticas para o conjunto da federação são definidas pela União, os Estados e os Municípios têm autonomia para definir e implementar suas próprias políticas, de acordo com as peculiaridades locais.

Neste caso, serve a norma nacional como balizadora, trazendo as normas gerais sobre o tema, que não podem ser contrariadas pela legislação dos demais entes, por se tratar, ressalte-se mais uma vez, de uma divisão de atribuições constitucionalmente definida (e não porque a lei nacional ou federal seja mais ou menos importante que as demais). Neste caso, as leis estaduais, distritais e municipais servirão para positivar as regras que se aplicam às especificidades de cada ente, sempre respeitando, como dito, as normas gerais emitidas pela União.

Da mesma forma, na análise das políticas, é necessário considerar tanto aquelas de caráter geral quanto as específicas, conforme as peculiaridades das unidades da federação. Ademais, é de interesse para o campo da análise das políticas públicas estudar e compreender tais movimentos.

Cabe assinalar que, embora a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definam políticas públicas próprias, as escolas não se configuram como meras instâncias de implementação. Isso porque, nas mediações que ocorrem entre as diferentes esferas do Poder Público, as políticas são “reinventadas”, interpretadas e aplicadas, inclusive e de modo especial, nos estabelecimentos de ensino.

Portanto, quando os atores que formulam as políticas não são os mesmos que as implementam na prática, os implementadores de políticas podem aproximar-se ou distanciar-se dos objetivos previstos por ocasião de sua formulação. Justamente por isso, a imagem social a respeito das escolas tende a variar conforme a natureza das respostas que estas oferecem a seus usuários.

As políticas públicas educacionais são muitas – o Plano Nacional da Educação é a política pública educacional geral – e maior ainda é o número de programas e ações governamentais que não se enquadram no conceito de políticas públicas, mas que são voltados à plena efetividade da educação especial no Brasil.

A primeira Política Nacional de Educação especial foi criada no ano de 1994, com o objetivo de oferecer suporte legal e teórico para a educação especial. É notório o ganho que se teve com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para os alunos com altas habilidades/superdotação quanto ao reconhecimento de suas necessidades educacionais especiais e atendimento educacional especializado. Houve um crescimento nas políticas públicas, resultando em ações que visavam beneficiar, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, o desenvolvimento do potencial do estudante.

Porém, a temática das políticas públicas de inclusão e adequado tratamento de alunos com altas habilidades/superdotação ganhou novo capítulo com a Proposta de Emenda à Constituição nº 336/2013. Para a compreensão adequada da inclusão do aluno com AH/SD, é importante entender o direito à educação em si e sua relação necessária com a implementação de políticas públicas no Brasil contemporâneo.

Segundo Mendes e Branco⁶⁵, o direito à educação tem sido protagonista no contexto dos direitos sociais. Segundo defendem, os direitos sociais revelam garantias mínimas ao indivíduo para que ele possa ter e gozar de um patamar mínimo de dignidade. Assim, nesta acepção, os direitos sociais figuram como pressupostos ou mesmo instrumentos para que os demais direitos do cidadão possam ser fruídos. Exatamente nesse sentido, o Legislador Constituinte Originário preceituou que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/1988, art. 205, *caput*).

Para Machado⁶⁶, a educação é um instrumento de poder e do processo civilizatório. O objetivo da educação é possibilitar que os indivíduos se integrem socialmente e aprendam quais são os valores e condutas em voga no meio que convivem. A autora ainda fez menção a Aristóteles, que, há mais de dois mil anos, defendia que a educação tem caráter público e que apenas o Estado poderia concretizar a educação, pois todos pertencem ao Estado de que cada um é parte.

É evidente que a prestação do serviço educacional de forma eficaz e eficiente, acessível a toda população indistintamente, apresenta-se como um fim a ser perseguido, não apenas pelo Estado, oportunizando-se o acesso universal a todos, mas promovida também com a

⁶⁵ MENDES, Gilmar Ferreira. GONET BRANCO, Paulo Gustavo. *Curso de Direito Constitucional*. 15. Ed. São Paulo: Saraiva, 2020, p. 729.

⁶⁶ MACHADO, Mônica Sapucaia. *Direito das Mulheres: ensino superior, trabalho e autonomia*. São Paulo: Almedina, 2019, p. 29.

colaboração da sociedade. Portanto, as políticas públicas a serem realizadas para implementação desse direito não poderão ficar setorizadas sob o monopólio do Estado. Ao Estado cabe a fixação das condições mínimas a serem observadas por todos, cabendo aos Poderes Públicos (da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios) organizarem seus sistemas de ensino em regime de colaboração.

A questão acerca dos direitos sociais, sejam eles educacionais ou não, deve considerar todas as perspectivas possíveis.⁶⁷ Daí, portanto, a reflexão atual se centrar em pontos de partida de situações sociais específicas, sobretudo de exclusão ou tratamento insuficiente ou deficiente pelo Estado e pela sociedade. Como visto, este é o problema para a questão da inclusão escolar dos indivíduos com AH/SD. Assim, as dificuldades de compreensão da natureza do direito a ser tutelado – inclusão na escola – não deixam de existir no momento da realização da política e, como tal, revelam o porquê dos avanços e óbices à sua consecução. Dessa forma, ocupa importante espaço na discussão a noção que se deve ter a respeito das próprias políticas públicas.

A educação, nos moldes do sistema constitucional, é estabelecida como direito de todos e dever do Estado e da família, mas que será promovida com a colaboração da sociedade como um todo. Uma política pública sobre educação que não leve isso em consideração certamente estará fadada ao fracasso. No entanto, o relevante é como se compreende a política pública, mormente na sua efetivação, ou como a noção de ação pública deve ser amoldar à complexidade da questão, a ponto dos seus próprios pressupostos serem objeto de reflexão.

No tema da inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação restou evidenciada, pela descrição das políticas públicas existentes, que para a correta caracterização desses indivíduos é importante não apenas exames clínicos, mas sobretudo a observação contínua e ao longo do tempo, para aferir as qualidades multidimensionais que os educandos apresentam e, assim, aplicar as metodologias apropriadas para o desenvolvimento de tais competências.

Nesse sentido, a política pública brasileira revelou uma importante dependência com questões outras que vão além da vontade de ação política pelo Estado, demonstrando-se que a inclusão escolar adequada de alunos com AH/SD ou para o Atendimento Educacional Especializado, embora seja a concretização de um direito com pretensões universais, deve ser formulada segundo as particularidades verificadas concretamente. E, embora não se

⁶⁷ MENDES; GONET BRANCO, op. cit., p. 708.

desconsidere a importância das normas elaboradas, importante ressaltar que não devem se restringir a leis e regras, compondo-se também por outras formas de abordagem.

Segundo Souza, em estudo preponderantemente descritivo sobre as concepções de políticas públicas, dentre as diversas formas de definição e dos modelos observados, os elementos principais de tal forma de ação pública podem ser sintetizados da seguinte forma:

I) a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; II) ela envolve vários atores e níveis de decisão – formais e informais -, em que pese ser materializada pelos governos; III) é abrangente e, assim, não se limita a leis e regras; iv) trata-se de uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; v) tem impactos no curto prazo, mas é uma política de longo prazo; e vi) envolve processos subsequentes para sua implementação, execução e avaliação.⁶⁸

A autora conclui:

[...] o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública⁶⁹.

Em conclusão, a formulação de políticas públicas ocorre quando governos traduzem seus propósitos e plataformas políticas em programas e ações que produzirão efetivas mudanças no mundo real. E isso se verifica, idealmente, segundo uma interrelação de atores e instituições, e com sensibilidade aos aspectos sociais subjacentes.

Sendo assim, o direito fundamental à educação, seja em sua perspectiva geral (art. 6º, caput, CF/1988) ou específica (art. 205, CF/1988), anda de mãos dadas com a ideia contemporânea de políticas públicas. A partir do relato histórico das políticas públicas brasileiras para alunos com altas habilidades/superdotação, vê-se que essa característica é encontrada nas ações públicas para inclusão escolar desse grupo, com as especificidades que são inerentes à própria heterogeneidade dos alunos que compõe a população escolar.

Segundo, Perez & Freitas, as leis brasileiras, comparadas com as internacionais, são inúmeras, porém, são falhas em sua aplicação:

Embora as leis educacionais brasileiras sejam muito avançadas no contexto internacional, é necessário revisar (e refletir sobre) que pressupostos teóricos e que

⁶⁸ SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

⁶⁹ Ibidem, p. 40.

princípios determinam as ações e programas que concretizam, na prática, as políticas públicas brasileiras.⁷⁰

Diante desse apontamento, não restam dúvidas de que as atuais políticas públicas no Brasil buscam concretizar os direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação; porém, trata-se de uma caminhada, de um processo, e ainda há muito o que ser melhorado e efetivado.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica⁷¹, editada pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação:

Uma escola que inclui todos supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

Nessa perspectiva, é necessária outra forma de gestão da escola, de organização curricular, dos materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola, pois, na medida em que o percurso escolar é marcado por diferentes etapas de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se transforme numa lacuna permanente. Esse avanço materializa-se quando a concepção de conhecimento e a proposta curricular estão fundamentadas em uma epistemologia que considera o conhecimento uma construção sociointerativa que ocorre na escola e em outras instituições e espaços sociais. Nesse caso, percebe-se já existirem múltiplas iniciativas entre professores no sentido de articularem os diferentes campos de saber entre si e, também, com temas contemporâneos, baseados no princípio da interdisciplinaridade, o que normalmente resulta em mudanças nas práticas avaliativas.

Partindo-se disso, aparece com igual relevância a importância da gestão escolar democrática, que, no contexto das políticas públicas para alunos com AH/SD, é encontrada na defesa da capacitação dos professores⁷² e na sua observação para a categorização dos alunos e

⁷⁰ FREITAS, S.N; PÉREZ, S.G.P.B. *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. Marília, 2010, p. 630.

⁷¹ BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jul. 2022, p. 54.

⁷² MARLAND, S. P. Jr. *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S.

inserção em salas e grupos de ensino complementar.⁷³ A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, art. 12, IV) estabelece que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as diretrizes nacionais e comuns do sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Conforme afirma Libâneo:

O sistema escolar deve adotar estratégias autônomas que busquem a eficácia do sistema educativo. Esse modelo de descentralização valoriza ações concretas dos profissionais da própria instituição dentro do contexto sociocultural da escola, sem com isso desobrigar o Estado de suas responsabilidades.⁷⁴

Nesse contexto, se a política pública exige a participação de múltiplos atores, o modelo de gestão escolar também deverá ser da mesma forma, mormente quanto a alunos com AH/SD, cujo acompanhamento pelos professores, pela família e pela comunidade são necessários para inclusão adequada. É dizer, assim, que, embora importantes as ações públicas, a escola contemporânea não pode ser isolada dos contextos sociais, de modo que a universalização do ensino deve atender o máximo possível às particularidades individuais de cada indivíduo. Para um ensino efetivamente inclusivo, é fundamental o envolvimento de todos os atores e partes interessadas do cenário educacional.⁷⁵

Com efeito, nos termos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008:

[...] ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão⁷⁶, competindo-se aos profissionais e à comunidade escolar como um todo a desconstrução de concepções errôneas sobre os alunos como Necessidades Educacionais Especiais (NEE), seja em qual espécie for.⁷⁷

Desta feita, a gestão democrática das escolas contribui para inclusão e atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos, principalmente aqueles com AH/SD, a fim

Government Printing Office, 1972. Disponível em: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> >. Acesso em 06 jul. 2022.

⁷³ ANDRADE; MARIN, op. cit.

⁷⁴ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

⁷⁵ MANI, Eliane Morais de Jesus. *Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista*. São Carlos: UFSCar, 2015. 172 p. (Dissertação de Mestrado).

⁷⁶ BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em 06 jul. 2022.

⁷⁷ MANI, op. cit.

de que o potencial do indivíduo seja reconhecido e desenvolvido.⁷⁸ Concluindo, considerando as necessárias ações públicas, elas serão insuficientes sem a efetiva inclusão, o que pressupõe necessariamente a compreensão da escola e de todos os atores como partes interessadas na implementação da política pública.

Apesar da profusão de leis, decretos e políticas no Brasil, ainda é possível verificar, em muitas escolas, práticas alicerçadas em um ensino homogêneo que normalmente desconsidera as características e necessidades específicas dos alunos. A escola, nesse contexto, exerce um papel essencial, propiciando a articulação entre gestores, professores e familiares ao estimular, promover e possibilitar alternativas de atendimento e estratégias de apoio aos estudantes com AH/SD.

Propostas metodológicas diferenciadas devem ser desenvolvidas, pois, de acordo com Alencar e Fleith,⁷⁹ é de extrema relevância levar ao conhecimento dos professores que os superdotados possuem necessidades educacionais especiais e precisam de ambientes estimuladores e desafiadores. Corroborando essa posição, Martins e Chacón⁸⁰ mencionam que “[...] alunos com características de AH/SD necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades”.

Um planejamento curricular diferenciado para os alunos com AH/SD é necessário, levando em consideração as suas necessidades e singularidades que muitas vezes não são contempladas no ambiente escolar:

Em face da compreensão das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades, alguns professores oportunizam modificações curriculares iniciais que, adotadas em sala de aula, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, reestruturação de currículos, atividades pedagógicas diferenciadas e clima favorável à aprendizagem. Em muitos casos, essa compreensão não tem sido suficiente para que as alternativas educacionais supram as necessidades dos alunos. Por isso, estes se ressentem da falta de propostas desafiadoras às suas capacidades, de atividades que favoreçam a superação de conceitos já dominados e da convivência com pares de capacidades semelhantes.⁸¹

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ ALENCAR, E.M.L.S. & FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.

⁸⁰ MARTINS, B. A.; CHACÓN, M. C. M. *Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p. 10.

⁸¹ ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D.S (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 164.

Desta forma, Oliveira; Capellini e Rodrigues⁸² expressam que a educação das pessoas com AH/SD é papel da escola, que, por sua vez, deve “se preparar para atendê-las nas suas necessidades e nas suas particularidades”. Em relação às políticas de inclusão, os autores destacam a importância da inserção dos alunos com AH/SD nas escolas para o desenvolvimento interpessoal, destacando que:

O objetivo é melhorar a qualidade do relacionamento social, promovendo atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas, professores e funcionários da escola. Considerando, então, a importância da aquisição e da manutenção desses comportamentos habilidosos, a escola precisa investir no desenvolvimento interpessoal dos alunos, e até mesmo dos professores, por estes serem mediadores de relacionamentos e conflitos em sala de aula.⁸³

Nesse sentido, o professor exerce função primordial ao favorecer alterações curriculares que possibilitem aos alunos com AH/SD desenvolverem atividades diferenciadas e desafiadoras, que venham a contemplar não somente a área de interesse desses alunos, mas também estimular a aprendizagem para outras áreas e favorecer a convivência com os pares, permitindo, assim, reconhecer as suas habilidades e necessidades. Todo esse planejamento antecipado, praticado por alguns professores, já configura uma política pública educacional entrando em ação.

No Brasil, algumas demandas muito específicas do atendimento especializado ainda são pouco consideradas, o que reflete o alcance por enquanto limitado de políticas públicas de inclusão para alunos com altas habilidades. Um dos equívocos marcantes da operacionalização da política de inclusão reside em abandonar o aluno com necessidades educacionais especiais no interior da sala de aula comum da escola regular, sem preparar a escola e os professores para trabalharem com ideia de pedagogia diferenciada. Não há dúvida de que a escola regular é o lugar natural de aprendizagem de todos os alunos. Porém, os alunos não aprendem de uma única forma.

Desta forma, a organização do trabalho, os dispositivos didáticos e os processos de avaliação devem se submeter ao princípio da educabilidade, o que, na prática, significa propor situações adequadas de aprendizagem a cada aluno. Este é o fundamento do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos que se encontram na sala de aula.

⁸² OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. *Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras*. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n., Jan.-Mar., 2020, p. 126. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n1/1413-6538-rbee-26-01-0125.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

⁸³ OLIVEIRA, CAPELLINI, RODRIGUES, op. cit., p. 126.

No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, como é o caso daqueles com altas habilidades, gerar condições de aprendizagem passa por uma reorganização dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos. Portanto, cabe aos sistemas de ensino capacitarem seus professores para que possam mobilizar todos os recursos existentes e, assim, “organizar as intenções e as atividades de modo que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”.⁸⁴

Nesse sentido, Libâneo⁸⁵ expressa que a solução legal e os trâmites burocráticos para efeito da documentação escolar do aluno deverão estar disciplinados em normas do respectivo conselho de ensino. Neste caso, a escola deverá prever tal possibilidade em seu regimento e, ainda, incorporar ao Projeto Político Pedagógico (PPP) estratégias e formas de operacionalizar o instituto da terminalidade específica para os alunos que, em decorrência de suas deficiências, não puderam atingir o nível de Ensino Fundamental.

Finalmente, cabe salientar que também é necessária idêntica providência de rearranjos organizacionais, incluindo a formação curricular e pedagógica, para o adequado atendimento aos alunos com altas habilidades. Todavia, ainda hoje, mesmo com alguns avanços, os Sistemas de Ensino parecem ignorar – muitas vezes – tudo aquilo que é marca de diferenciação no processo educacional. Embora a responsabilidade de reordenar a aprendizagem do aluno na sala de aula seja do professor, a responsabilidade de definir políticas públicas e ordenar as Diretrizes para as escolas é do Sistema.

Partindo-se do arcabouço teórico-normativo acima descrito, torna-se possível adentrar nas regulamentações normativas e nas políticas públicas no âmbito do Distrito Federal aos alunos com altas habilidades/superdotação.

⁸⁴ PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29.

⁸⁵ LIBÂNEO, op. cit.

3 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO DISTRITO FEDERAL

3.1 Panorama jurídico das Políticas Públicas Educacionais no Distrito Federal

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta a Orientação Pedagógica da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008), que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

Existe muita legislação local que norteia a Educação do Distrito Federal, sendo algumas das mais importantes as seguintes:

- Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993;
- Lei nº 2.352, de 26 de abril de 1999. Dispõe sobre o atendimento aos estudantes portadores de altas habilidades;
- Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei nº 2.698/2001. Dispõe sobre atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos públicos e particulares do DF;
- Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal;
- Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

A Lei nº 3.751/1960 originou a organização do Distrito Federal (DF) como uma unidade da federação, e dispôs que o DF carrega as mesmas competências legislativas reservadas aos Estados e Municípios. Porém, algumas atribuições do Distrito Federal são partilhadas com a União, sendo uma delas a educação.

A Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), promulgada em 08 de junho de 1993, dispôs sobre a Educação no Distrito Federal. E a Emenda nº 79/2014, em seu artigo 232, fala especificamente sobre as altas habilidades.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é o órgão do poder executivo que cuida da Educação no DF e o seu dirigente é o Secretário de Estado da Educação, cargo subordinado ao Governador do DF.

O Decreto nº 38.631, de 20/11/2017, trouxe o regimento interno da SEEDF, que estabelece as áreas de atuação, as competências e a estrutura orgânica e hierárquica. Além disso, temos um conjunto de leis e normativos que orientam a política e o funcionamento do sistema de educação do DF. Entre eles, destacam-se:

- I. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que orienta e estabelece a organização e o funcionamento das instituições educacionais da rede pública de ensino do DF;
- II. Lei nº 4.751, de 07/02/2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF, estimulando e facilitando a participação da comunidade na construção de políticas públicas educacionais, inclusive na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas;
- III. Projeto Político Pedagógico “Carlos Mota” 2012 – (PPP/ SEEDF) – Elaborado de forma participativa, estabelece e dissemina as diretrizes conceituais, políticas e pedagógicas que norteiam as políticas públicas de educação da SEEDF, bem como as prioridades para a área. É a principal referência da elaboração dos PPP das escolas, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Lei 9.394/1996 (LDB).

Além desses instrumentos normativos, ressalta-se ainda o Plano Plurianual – PPA, elaborado pela Secretaria de Planejamento e Orçamento do GDF (SEPLAN) após a posse do novo Governador, com destacada importância no planejamento e execução das novas políticas públicas. Esse documento também é essencial para o monitoramento e avaliação do desempenho e dos resultados da política pública.

A Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) é a responsável por elaborar, implementar e avaliar todas as políticas públicas educacionais do DF. A Educação Especial é subordinada à Coordenação de Educação Inclusiva (CODIN), integrante da SUBEB e composta por um núcleo nomeado de “Educação Inclusiva, Projetos e Programas e Convênios” e mais 4 (quatro) núcleos que atuam em subáreas específicas da educação especial, quais sejam: i)

Núcleo de deficiências múltiplas; ii) Núcleo de deficiências sensoriais; iii) Núcleo de altas habilidades e superdotação; e iv) Núcleo de transtorno global do desenvolvimento

A regulamentação pertinente à matrícula de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede pública do DF está descrita no documento “Estratégia de Matrícula”⁸⁶. O documento mais recente, referente ao exercício de 2021, estabelece a distribuição de vagas para cada etapa e modalidade de ensino; o período e as orientações para as inscrições; as tipologias e carga horária dos atendimentos; e o papel dos gestores das instituições de ensino.

Além desse panorama educacional das AH/SD e do contexto em que são desenvolvidas e aplicadas as políticas públicas para esse público-alvo específico, além das principais legislações do GDF para a área educacional, é preciso destacar que, desde meados da década de 1970, já era possível observar atuação do Distrito Federal nesta temática por intermédio da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, embora o efetivo marco legal somente tenha surgido em 2014, com a edição da Lei Distrital nº 5.372, de 24 de julho, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 36.461, de 23 de abril de 2015. Buscando também dar mais visibilidade à causa, a Lei Distrital nº 5.506, de 07 de janeiro de 2016, instituiu o Dia Distrital da Pessoa com altas habilidades/superdotação, estabelecendo-se o dia 11 de novembro como a data comemorativa, que foi incluída no calendário oficial de eventos do Distrito Federal. Da mesma forma ocorreu com o Dia do Profissional de altas habilidades/superdotação, por meio da Lei Distrital nº 6.919/2021, estabelecendo o dia 20 de agosto como data comemorativa.

O Plano Distrital de Educação (PDE) em vigor atualmente no Distrito Federal⁸⁷ foi aprovado pela Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015 e tem vigência entre 2015-2024. Ele constitui ponto de partida importante para análise tanto das políticas públicas a serem realizadas (Metas) – e suas diretrizes para efetivação (Estratégias) – como para fixar o panorama jurídico inicial para educação de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Dentre as metas focadas para alunos AH/SD, algumas se apresentam com maior relevância. Nesse sentido, universalizar o atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades ou superdotação constitui a Meta 4. Essa Meta também contempla os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção e

⁸⁶Nesse sentido, confira:

<https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2020/10/EstratA%CC%83%C2%A9%EF%B8%8Fgia-de-MatrA%CC%83_cula-2022-completo.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2022

⁸⁷ Cf.: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2020/02/pde_15_24.pdf>. Acesso em 17 set. 2022.

hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade. O objetivo principal da Meta 4 é a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas.

Sobretudo quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, as estratégias de desenvolvimento do PDE/DF, durante sua vigência, incluem a identificação e o dimensionamento do perfil dos educandos para assegurar o acesso à educação inclusiva e sua permanência na escola, bem como a ampliação das equipes profissionais e sua formação continuada para atender à demanda. Especificamente em relação aos alunos AH/SD, o cumprimento da Meta 4 pelo Governo do Distrito Federal dispõe de estratégia específica, no sentido de: “Manter e ampliar a oferta de material didático adequado e recursos tecnológicos específicos que atendam a singularidades dos educandos de altas habilidades ou superdotação”, na forma da Estratégia 4.13, do PDE/DF. Na Estratégia 4.21 é possível observar também preocupação com melhoria dos recursos didáticos para alunos AH/SD.

Segundo consta do PDE/DF, na análise de diagnóstico para a Meta 4, estima-se que 13% da população em 2015 – cerca de 350 mil pessoas – possuam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Com efeito, a rede pública do Distrito Federal deteve 88,8% das matrículas inclusivas e em classes especiais, contra 11,2% da rede particular. A proposta, assim, é ampliar o âmbito de atuação de modo a incluir o máximo de alunos possível. Nesse sentido, nos termos do art. 2º, III, o PDE/DF constitui diretriz do Plano Distrital a universalização do atendimento educacional deste público.

A preocupação do PDE/DF com a educação de alunos com altas habilidades também é observada no contexto da Meta 6, que estabelece programas e estratégias para o oferecimento de educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 30% dos estudantes da educação básica. Colhe-se da Estratégia 6.7, dessa Meta, que a educação integral deverá ser garantida também aos alunos com altas habilidades/superdotação a partir dos 4 anos de idade. Objetiva-se com isso assegurar o atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Por sua vez, no contexto da Meta 21, cuja diretriz se assenta no atendimento escolar para todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar, constitui estratégia da política pública garantir o atendimento aos estudantes de altas habilidades nos núcleos de ensino para esse público-alvo.

Pelo aqui já apresentado, é possível concluir que as dificuldades no processo de identificação e inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação ocorrem durante a infância e a adolescência do educando. Assim, o foco central da atuação pública para alunos AH/SD se dá no contexto da chamada “educação básica”, que constitui dever do Estado, mediante a garantia de sua oferta obrigatória e gratuita “dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, consoante o art. 208, I, da Constituição do Brasil de 1988.

Com a observância do estabelecido pelo PDE/DF, por meio de Projeto de Lei de autoria do Poder Executivo, a Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou a Lei Distrital nº 5.372, de 24 de julho de 2014 que: “[...] Garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades/superdotação e dá outras providências”. E foi regulamentada pelo Decreto nº 36.461, de 23 de abril de 2015, que especificou o procedimento para a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com necessidades educacionais específicas identificados com AH/SD.

Essa lei afirma que o atendimento aos citados educandos compõe a modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, iniciando-se na educação infantil e estendendo-se ao longo de toda a vida escolar e acadêmica do aluno, em conformidade com as suas necessidades (art. 2º, *caput*).

Note-se que a própria legislação adota conceito para fins de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação:

Art. 1º O atendimento educacional especializado, na rede pública de ensino, aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação rege-se por esta Lei.

Parágrafo único. São considerados alunos com altas habilidades e superdotação aqueles que, cumulativamente:

I – demonstrem potencial elevado, isolada ou combinadamente, nas áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, artística e de liderança;

II – apresentem grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial.

Com base nesse dispositivo, duas considerações iniciais se apresentam: em primeiro lugar, observa-se a adoção, pela legislação distrital, do conceito que alberga de modo mais adequado os alunos com altas habilidades ou superdotação, principalmente ao não os considerar como excepcionais em termos gerais, segundo a literatura mais atualizada. Em outras palavras, o desenvolvimento de atendimento educacional especial ocorrerá de acordo com as

características individuais do educando com AH/SD, na medida em que forem demonstradas durante toda a sua vida escolar. Nos termos do art. 2º, §1º, da Lei Distrital nº 5.372/2014: “O atendimento educacional especializado é oferecido nas escolas regulares de acordo com o alto potencial exibido pelo aluno e com a sua área de interesse e é desenvolvido por professores e psicólogos, na forma do regulamento”.

Em segundo lugar, e a par das ações públicas federais, a legislação regional atua como meio de suplementação das políticas e normas federais, a denotar o cumprimento da exigência constitucional de colaboração entre os mais diversos entes federativos em matéria do direito fundamental à educação.

Colhe-se, ainda, da Lei Distrital nº 5.372/14, em seu art. 2º, § 3º, a exigência de que a oferta do atendimento educacional especializado deve vir em conjunto com oferta de formação apropriada aos profissionais que o desenvolverão, sobretudo professores e psicólogos, a cargo do próprio Poder Público, a partir de critérios de seleção estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/DF).

Quanto à formação dos profissionais, o Decreto nº 36.461/2015, art. 3º, fixou que a oferta da formação continuada aos profissionais da educação para o atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação ocorrerá por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Obviamente, a SEE deve adotar providências administrativas para viabilizar o fiel e exato cumprimento da lei, mesmo que durante sua execução isso não aconteça perfeitamente, tais como a manutenção de um banco de dados com informações sobre o atendimento dos respectivos educandos; a expedição de normas para a identificação dos comportamentos sugestivos de superdotação; a efetivação do aluno no atendimento especial; a adequação curricular; a inclusão educacional; o enriquecimento curricular e a aceleração de ensino; e a oferta de ensino na rede pública a alunos AH/SD da rede particular, desde que não supere 30% do número de alunos da rede pública de ensino (Lei Distrital nº 5.372/14, art. 3º).

Regulamentando esse disposto legal, os artigos 5º e 6º do Decreto nº 36.461/2015 dispõe que a escolarização dos estudantes com altas habilidades/superdotação deverá constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, objetivando o processo de inclusão educacional e descrevendo as adequações, o enriquecimento curricular e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries/ano, e também traz a possibilidade aos estudantes de alta habilidades/superdotação de avanço de estudos nos cursos e nas séries/anos, cumprindo o planejamento curricular em menor tempo, desde que sem prejuízo em sua formação.

A SEE poderá também realizar parcerias com instituições públicas e privadas, associações, instituições de ensino, pesquisa e extensão universitária, a fim de promover sistemas de redes de apoio às iniciativas para as áreas de AH/SD (Lei Distrital nº 5.372/2014, art. 3º).

Já o Decreto nº 36.461/2015 (art. 2º, §§2º e 3º) prevê que o acompanhamento do AEE por meio da Secretaria de Educação deve ocorrer por setor específico para a orientação e o acompanhamento pedagógicos, observando-se os seguintes parâmetros: a) realização de atendimentos em escolas regulares; b) adequação dos espaços físicos, dos materiais pedagógicos e dos equipamentos; c) formação específica dos professores na área e a presença de psicólogos; d) metodologias específicas; e e) ingresso dos estudantes por meio de triagem.

No tocante à realização efetiva do AEE, ele se inicia após a triagem do aluno, com a identificação dos aspectos e comportamentos sugestivos de altas habilidades/superdotação. Esse processo será realizado mediante observações e registros conjuntos profissionais das áreas de educação, considerando a autoindicação e a indicação da própria família do educando. Será efetivado no atendimento especial o aluno que demonstrar aspectos e comportamentos sugestivos de AH/SD e participação produtiva-criativa nas atividades promovidas no AEE (Decreto nº 36.461/15, art. 4º, *caput* e § 1º).

Também dentro desse panorama de tratamento jurídico aos alunos com AH/SD, há a atuação do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), principalmente aquela constante da Resolução nº 01/2017. Todavia, antes de analisar as partes desse importante diploma normativo, duas observações se impõem: em primeiro lugar, nos termos do art. 7º, do Decreto nº 36.461/2015, o CEDF constitui o órgão competente para validar, junto à Secretaria de Educação, as iniciativas de atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação na rede particular de ensino.

Em segundo, a resolução que estabelece as Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal regulamenta o ensino à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com transtornos funcionais específicos e com altas habilidades ou superdotação (CEDF, Res. nº 01/2017, arts. 1º e 6º). Desnecessário anotar que, para evitar uma fuga ao tema do presente trabalho e desta seção serão tratados aqui apenas as normas pertinentes aos educandos com AH/SD.

Para tanto, soergue com distinta importância o fato de que o atendimento educacional especializado se apresenta de forma suplementar à escolarização em classes comuns do ensino regular dos alunos com AH/SD, a fim de atender às suas especificidades, mediante instrumentos e diretrizes necessários à eliminação ou superação de barreiras sociais, psicológicas, atitudinais,

físicas, dentre outras que possam impedir a educação cidadã, seja o AEE ofertado em instituições educacionais públicas ou privadas de ensino regular (CEDF, Res. 01/2017, arts. 21, 23, II e 24).

As instituições que ofertam serviço educacional especializado devem, além de desenvolver atividades de acordo com as necessidades educacionais específicas do estudante: a) realizar interface com as instituições de ensino regular, a fim de promover o apoio necessário que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes nas classes comuns; b) atender, de forma complementar, suplementar ou substitutiva, estudantes matriculados ou não em instituições educacionais da rede regular de ensino; c) implantar e implementar as salas de recursos multifuncionais, viabilizando-se a formação continuada de professores que atuam nelas; d) implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos a serem utilizados pelo estudante na sala de aula comum e demais ambientes; e) orientar as famílias sobre o uso de recursos pedagógicos utilizados pelos estudantes; e f) desenvolver programas de estimulação precoce (CEDF, Res. 01/2017, art. 25).

Quanto aos procedimentos da matrícula, nos termos do art. 8º da Res. nº 01/2017-CEDF, conquanto no ato da matrícula os pais ou responsáveis devam apresentar relatório de avaliação diagnóstica para o AEE para permitir a adequada alocação do estudante em sua turma, a falta desse documento não configura fato impeditivo da matrícula.

Trata-se de importante previsão normativa, uma vez que, conforme aqui já exposto, a identificação de alunos com AH/SD não pode depender de uma única metodologia ou forma, haja vista a caracterização do aluno enquanto AH/SD envolver uma multiplicidade de fatores, de cunho biológico e/ou social. Muitas vezes, o aluno não recebeu o incentivo sociofamiliar que o permitiria demonstrar sua superdotação, por exemplo.

Além disso, o ambiente no qual está inserido o educando pode limitar ou impedir a expressão e o desenvolvimento das suas potencialidades, sejam elas quais forem. Por isso, as políticas de educação inclusiva são desenvolvidas de modo contínuo e perene e, não sem razão, o ato da matrícula em si não tenha o condão de encerrar a discussão acerca da inclusão do aluno AH/SD. Para evitar essa exclusão equivocada de aluno com AH/SD, o Conselho de Educação do Distrito Federal fixou importante norma que é consentânea com as respostas que a literatura apresenta para lidar com questões no momento da identificação do aluno AH/SD: nos termos do art. 8º, § 2º, Res. 01/2017-CEDF: “Caso a identificação da necessidade de atendimento educacional especializado ocorra no curso de período letivo, compete à instituição educacional promover o chamamento da família, com vistas à implementação das disposições desta Resolução”, sendo vedada a cessação da matrícula do estudante (art. 11, Res. 01/2017-CEDF).

Destarte, a distribuição e o agrupamento dos estudantes com altas habilidades ou superdotação em turmas inclusivas deverá ser, em regra, de 1 por turma, sendo permitido o máximo de 3, em caráter excepcional, observado o comprometimento físico e cognitivo, para que não haja prejuízo no processo de ensino e de aprendizagem da turma (art. 12, Res. 01/2017-CEDF). Por fim, aos estudantes com AH/SD será permitida aceleração ou avanços progressivos de estudos, com conclusão do ano/série regular em menor tempo, sem prejuízo da ordem pedagógica do curso correspondente (art. 27, Res. 01/2017-CEDF).

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal⁸⁸, todas as escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas. Nesse contexto, o número total de matrículas em Educação Especial nos anos 2019/2020 somou a quantia de 22.172 alunos. Desse total, 808 são alunos com altas habilidades ou superdotação, distribuídos por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE): Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga, somando-se o total de 598 Salas de Recursos, sendo 472 generalistas e 126 específicas, das quais são destinadas aos alunos AH/SD⁸⁹.

Contudo, as legislações existem para indicar caminhos e orientar o trabalho, mas cabe aos atores que executam essas políticas – professores, gestores e outros profissionais da saúde e da educação –, interpretá-las e reconhecê-las como importantes para o processo de inclusão desses estudantes. A análise dos documentos oficiais nos possibilita o conhecimento da legislação vigente e proporciona a discussão e, conseqüentemente, a implementação das ações previstas nas políticas públicas educacionais. A respeito das políticas públicas e sua aplicabilidade, Peres e Freitas assim discorreram:

As leis, normas e documentos norteadores educacionais, então, determinam e asseguram o direito ao AEE dos estudantes com AH/SD, mas a sua execução e a sua aplicabilidade ficam comprometidas por diversos fatores: o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico⁹⁰.

⁸⁸ Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>>. Acesso em 19 set. 2022.

⁸⁹ Informação disponibilizada pela Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do DF (APAHS-DF). Disponível em: < http://apahsdf.blogspot.com/p/sobrenos_04.html>. Acesso em 17 set. 2022.

⁹⁰ PÉREZ; FREITAS. 2010. op. cit., p. 630.

No contexto educacional, é evidente que é válido todo esforço para que essas políticas públicas não permaneçam apenas previstas e não executadas, mas sim que possam ser tornadas viáveis, alcançando os estudantes com altas habilidades/superdotação de forma prática, tornando suas realidades mais acessíveis às suas necessidades, sendo no âmbito Federal ou exclusivamente do Distrito Federal.

Assim, resta demonstrado que o panorama jurídico acerca dos alunos com altas habilidade/superdotação, no âmbito do Distrito Federal, conta com posturas normativas consentâneas com a toda a política pública federal inclusiva em desenvolvimento. Importante notar que as políticas públicas educacionais especiais do Distrito Federal não estão voltadas somente para os alunos identificados com AH/SD, pois o Distrito Federal tem sua política pública educacional bem desenvolvida para atingir todos os indivíduos englobados dentro da educação especial.

3.2 As especificidades das Políticas Públicas para educação especial no Distrito Federal

A Política Pública Educacional do Distrito Federal não é voltada somente para a Educação geral, mas também para a educação especial, em que estão englobadas as altas habilidades/superdotação. Inclusive, a página inicial do sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)⁹¹, na sessão que trata da Educação Especial, explica um pouco os temas abrangidos pela Educação Especial e ainda informa que, nos anos letivos 2019/2020, foram atendidos 799 alunos com altas habilidades/superdotação:

A Educação Especial é uma modalidade de Ensino ofertada nas Unidades Escolares Regulares e nas Unidades Escolares Especializadas: os Centros de Ensino Especial (CEE), o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), a Escola Bilíngue Libras Português Escrito.

Essa modalidade de ensino é garantida aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, bebês e crianças de 0 a 4 anos do Programa de Educação Precoce. Todas as escolas da Rede Pública de Ensino do DF que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas, ou seja, se organizam para favorecer a cada estudante, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação, um ensino significativo, que reconhece e respeita as diferenças e responde a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

⁹¹ <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/> - Acesso em 18 de Outubro de 2022

A SEEDF mantém estruturas especializadas para essa atuação, amparada pela Lei Distrital nº 3.218/2003⁹². De acordo com seu artigo 1º, § 4º, os atendimentos em estruturas especializadas ocorrerão nos casos nos quais “se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o seu bem-estar”. Desse modo, fica a rede pública de ensino autorizada a manter instituições educacionais especiais para atendimento em casos especiais, caso esse procedimento seja o mais recomendável.

Embora haja justificativa legal para a manutenção desse serviço, a SEEDF atua no sentido de ressignificar a proposta pedagógica dos Centros de Ensino Especial da rede pública de ensino, a fim de garantir a todos os estudantes com deficiência ou com AH/SD o direito ao atendimento educacional especializado, conforme suas necessidades, possibilidades e capacidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Buscando a construção de uma cultura educacional inclusiva, com estratégias para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, a lei diz que a oferta de educação especial (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, contemplando alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, público-alvo do atendimento educacional especializado.

Neste ponto, é oportuno salientar que a concepção de AH/SD não deve ser confundida com deficiência, apesar de ambas estarem inseridas no âmbito da Educação Especial e da educação inclusiva, conforme traz a legislação. Registre-se: os estudantes com AH/SD fazem parte desse público por apresentarem um funcionamento cognitivo acima da média e um comportamento distinto da maioria da população; todavia, AH/SD e deficiência não são palavras sinônimas.

Entretanto, é de suma importância pontuar que em alguns casos ocorre a concomitância das AH/SD e e alguma deficiência, TEA ou mesmo alguma dificuldade de Aprendizagem (DA) ou transtorno específico (como a dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, entre outros). Essas condições são nomeadas “dupla excepcionalidade”.

Na perspectiva da Educação Especial do Distrito Federal, são elencadas as deficiências que fazem *jus* ao atendimento especializado em salas de recurso multifuncionais e que também têm políticas públicas específicas, como é o caso dos alunos identificados com altas habilidades/superdotação. Dentre os quadros que comportam as necessidades educacionais

⁹² http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html - Acesso em 02 de Novembro de 2022

especiais vinculadas a uma deficiência, são considerados os seguintes: deficiência intelectual/mental, deficiência sensorial (surdez e cegueira), deficiência física, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento. Todas essas deficiências são atendidas por salas de recursos no Distrito Federal.

Ressalte-se que, desde o início dos anos 70, visando a criação de espaços educacionais menos restritivos para os estudantes com necessidades educacionais especiais, começaram a ser criadas salas de recursos disponíveis aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A partir da década de 90, o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais passou por uma transformação da instituição educacional no Distrito Federal. A orientação pedagógica para educação especial no DF⁹³ assim dispôs:

A partir dessa nova visão, a própria instituição educacional deveria adaptar-se ao estudante, de modo a possibilitar-lhe acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento, por meio de medidas que respeitassem, valorizassem e dessem respostas educativas adequadas às suas necessidades educacionais especiais.

Dentro das políticas públicas educacionais voltadas ao público da educação especial, existem as seguintes classes:

Classe para deficiente mental
Classe para deficiente auditivo
Classe para transtorno global do desenvolvimento
Classe para deficiente visual
Classes Hospitalares
Classes Domiciliares

a) Classes especiais para estudantes com deficiência intelectual/mental

As classes especiais para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual destinam-se, extraordinária e transitoriamente, aos que estiverem na faixa etária dos 8 (oito) aos 14 (quatorze) anos e, para estudantes acima dessa idade, com a orientação curricular de Educação de Jovens e Adultos e as adequações necessárias. Para que o estudante frequente a

⁹³ Orientação pedagógica para o ensino especial – Brasília – 2010. Disponível em: <file:///Users/luciana/Downloads/orient_pedag_ed_especial2010%20(1).pdf>. Acesso em 01 de nov de 2022.

classe especial, devem ser esgotadas as possibilidades e oportunidades de inclusão escolar em uma classe normal.

b) Classes especiais para estudantes com deficiência auditiva/surdez

As classes especiais destinam-se exclusivamente aos estudantes que apresentam surdez identificada mediante exames adequados e que se encontram em situação que requeira atendimento educacional e apoios especializados em razão dessa condição. Esses estudantes devem ser encaminhados ao Centro de Apoio ao Surdo – CAS para avaliação e para orientação pedagógica quanto ao atendimento educacional adequado às suas necessidades e, posteriormente, encaminhados a uma instituição educacional inclusiva na área da deficiência auditiva.

Na composição dessas classes deve ser observada a proximidade de idade entre seus integrantes, não devendo a diferença entre eles ultrapassar 4 (quatro) anos na Educação Infantil e no 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em virtude da especificidade linguística, essa classe será composta apenas por estudantes surdos.

c) Classes especiais para estudantes com transtorno global do desenvolvimento

Destinam-se aos estudantes de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – anos iniciais, na faixa etária dos 4 (quatro) aos 15 (quinze) anos – com transtorno global do desenvolvimento (transtorno autista, transtorno de Asperger, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação), em caráter extraordinário e transitório, quando a severidade da conduta não possibilitar a inclusão imediata na classe comum.

Na composição dessa classe, também deve ser observada a proximidade de idade entre os estudantes, não devendo a diferença entre eles ultrapassar 4 (quatro) anos. O encaminhamento deve ser efetivado por meio de um relatório antecedido de estudo de caso, documentado com a anuência dos pais ou responsáveis. Para que o estudante frequente a classe especial, devem ser esgotadas as possibilidades e oportunidades de inclusão escolar em uma classe normal. Ressalte-se que, dentre as atividades curriculares previstas para essa modalidade de ensino, deverá ocorrer a vivência desses estudantes com os estudantes das classes comuns, a fim de tornar a inclusão um processo, uma transição, na medida em que abre a possibilidade ao estudante com TGD de, gradativamente, frequentar a classe comum.

d) Classes especiais para estudantes com deficiência visual/surdocegueira

Em caráter excepcional, poderá ocorrer a criação de classe especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para estudantes com essa deficiência matriculados no bloco inicial de alfabetização. A classe poderá ser criada quando não houver indicação imediata para inclusão na classe comum e for identificada a necessidade do aprendizado do Braille (estudantes cegos) ou a possibilidade de perda visual no processo de alfabetização.

Os seguintes aspectos devem ser considerados na formação da classe para estudantes com deficiência visual: possibilidade do atendimento conjunto de estudantes cegos e de baixa visão; idade mínima de 4 (quatro) e máxima de 14 (quatorze) anos para os seus integrantes; proximidade de idade entre os estudantes, não devendo a diferença entre eles ser superior a 4 (quatro) anos; constituição de turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, separadamente.

Todos os estudantes contemplados pela educação especial no Distrito Federal têm direito a frequentar salas de recursos. Nas salas de recurso generalistas são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Já nas salas de recursos específicas são atendidos os deficientes auditivos, deficientes visuais e os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nas salas de recursos específicas, oferecidas pela SEEDF para os estudantes com deficiência visual, são desenvolvidas algumas atividades:

- promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille, e produzir gravação sonora de textos;
- realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de estudantes cegos;
- promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas);
- adaptar material em caracteres ampliados para uso de estudantes com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos;
- desenvolver técnicas e vivências de orientação e de mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e para independência;

- promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e de comunicação; e
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo.

Por sua vez, nas salas de Recursos específicas, mantidas pela SEEDF, são desenvolvidas algumas atividades com os estudantes com deficiência auditiva:

- complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns e nas classes bilíngues do ensino regular;
- promover o aprendizado da Libras para o estudante que optar pelo seu uso ou da comunicação alternativa no caso do surdocego;
- utilizar as tecnologias da informação e da comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;
- desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva bilíngue, no qual a língua de sinais é a língua de instrução;
- promover a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para estudantes surdos, de forma instrumental, dialógica e de conversação;
- aprofundar os estudos relativos ao componente curricular de Língua Portuguesa como segunda língua, principalmente, na modalidade escrita;
- produzir materiais pedagógicos a fim de promover a educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa-Libras);e
- favorecer a convivência entre os estudantes surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais.

Já nas salas de Recursos generalistas da SEEDF destinadas aos estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento, são desenvolvidas atividades adequadas a esse público:

- proporcionar ao estudante o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente, na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;
- mediar ações junto ao profissional de Educação Física do Centro de Ensino Especial para orientar o professor regente quanto às atividades que devem ser desenvolvidas no aspecto motor;
- operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos estudantes com deficiência física, no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário; às vivências de mobilidade e de acesso aos espaços da instituição educacional e às atividades da vida diária que envolvam a rotina escolar, dentre outras;
- introduzir o estudante no aprendizado da informática acessível, identificando o melhor recurso da tecnologia assistida que atenda às suas necessidades, considerando a sua habilidade física e sensorial atual, bem como capacitá-lo para o uso independente do computador;
- adaptar material pedagógico (jogos, livros de histórias) com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e a ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- ampliar o repertório comunicativo do estudante, por meio de atividades curriculares e de vida diária; e
- organizar uma rotina diária previsível e adequada para cada estudante.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal ainda oferece classes hospitalares e domiciliares dentro do seu programa voltado para a educação especial. Nessas classes, são desenvolvidas algumas atividades como:

e) Classes hospitalares

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem como classe hospitalar:

Serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

Para atender a essas Diretrizes, a SEEDF firmou Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado de Saúde com vistas à implantação e à manutenção das classes hospitalares nos hospitais da rede pública de saúde do Distrito Federal. A iniciativa permite que professores da rede sejam cedidos a essas Unidades, com a missão de prestar atendimento pedagógico diferenciado às crianças e aos adolescentes que, por algum motivo, ficam impossibilitados de frequentar a instituição educacional.

O acompanhamento pedagógico dos trabalhos é realizado pela unidade de gestão central de Educação Especial. No desenvolvimento do programa, os professores atuam como elo entre a instituição educacional e o estudante, e mantêm contato com a instituição educacional na qual este está matriculado. As atividades são realizadas, geralmente, em grupo e em uma sala disponibilizada para este fim, ou no leito, no caso de o paciente não poder se locomover. Sua atuação contribui para o retorno e a reintegração do estudante à instituição educacional, pois o trabalho é eminentemente pedagógico, vinculado ao currículo básico da educação do Distrito Federal.

f) Classes domiciliares

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) preconizam a existência de atividades em ambiente domiciliar para viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de estudantes que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Essa forma de atendimento pode ser oferecida aos estudantes cujas necessidades educacionais especiais lhes impossibilitem o efetivo desenvolvimento curricular em sala de aula, tendo em vista comprometimentos orgânicos, comportamentais, transtornos mentais, dentre outros, e que possam requerer afastamento do contexto escolar, mediante avaliação de equipe técnica. Essa alternativa de atendimento deve ser acompanhada de avaliação processual e contínua, de modo a restabelecer ou iniciar a prática pedagógica no ambiente da instituição educacional o mais brevemente possível.

O acompanhamento das atividades de Atendimento Domiciliar deverá ser feito pela direção da instituição educacional em que o estudante está regularmente matriculado. O atendimento domiciliar deixa de ser necessário quando o estudante se encontra em condições de retornar à instituição educacional comum ou especial. Essa definição fica a cargo da equipe

pedagógica da instituição educacional ou equipe médica, concretizando-se mediante estudo de caso, com a participação da unidade de gestão central de Educação Especial.

Pode-se observar que a SEEDF disponibiliza programas específicos e salas de recursos voltados ao público da educação especial como um todo, ou seja, as salas de recursos no Distrito Federal são oferecidas para o público mais abrangente do que aquele identificado com altas habilidades/superdotação.

3.3 Políticas Públicas para Altas habilidades/Superdotação no Distrito Federal

Como já colocado na análise do contexto das políticas públicas brasileiras para alunos com altas habilidade/superdotação, a correlação do tratamento desses alunos, por meio de legislação e ações públicas específicas, ocorreu, inicialmente, sem a sintonia necessária. Isso porque, desde o final da década de 1920 e início da década de 1930, estudos, atendimentos e pesquisas realizadas para alunos com AH/SD já eram realizadas sem que qualquer previsão legislativa fosse observada.

Somente por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024/1961) o primeiro tratamento legislativo do referido grupo de pessoas foi realizado. No entanto, o tratamento legislativo se referia ao termo genérico “educação dos excepcionais”, entre os quais se incluíam os “superdotados”.

A esse respeito, a legislação de 1961 ainda esbarrava na mera inclusão abstrata, sem que houvesse uma política nacional voltada ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos com AH/SD. Somente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692/1971, art. 9º), que sobreveio a necessária distinção dos alunos superdotados do termo genérico “excepcionais”.

Essa mudança possibilitou alocar recursos de ação pública para determinar que alunos com AH/SD, da mesma forma que os alunos com qualquer tipo de deficiência física ou mental, constituem um grupo que exige atendimento educacional especializado e, assim, ser alvo de tratamento especial, a ser implementado por meio dos Conselhos de Educação.

Todavia, com a Legislação, sobreveio o início da construção da nova capital federal, que sequer possuía escola, muito menos qualquer preocupação com as crianças com altas habilidades/superdotação. Porém, com a fundação de Brasília, no início da década de 60, e com a chegada dos operários e suas famílias, a demanda por escolas passou a ser uma preocupação

do poder público e, com isso, surgiram as primeiras construções de escolas de Brasília. A construção dessas escolas contou com a assessoria técnica de Anísio Teixeira, que acabou por ser também o responsável pela elaboração do “Plano de Construções Escolares de Brasília”, em 1961⁹⁴.

Nesse Plano, Anísio Teixeira fez muito mais do que esquematizar a estrutura física e definir o local das futuras instalações das escolas: ele idealizou um plano educacional para Brasília, no qual, resumidamente, previu as diretrizes pedagógicas, os objetivos e as atribuições de cada escola, desde a educação infantil até a educação superior. Ele também deixou claro que as escolas deveriam ser democráticas, onde todos deveriam ter as mesmas oportunidades, independente de sua origem social, abordando também a organização de uma educação integral. Porém, é oportuno destacar que não havia no Plano nenhuma referência sobre o atendimento educacional de estudantes com alguma excepcionalidade.

Foi a partir de então que toda uma gama de normas e ações públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação passou a dar roupagem de política pública nacional ao tema, sendo importante, naquele momento, a atuação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.245, de 3 de julho de 1973, e posteriormente substituído pelo Ministério da Educação Especial.

A atuação do CENESP, como primeiro órgão federal a promover a regulamentação da política nacional de aluno superdotados, possibilitou uma atuação mais efetiva por parte dos entes políticos que, a partir de 1973, tinham linhas básicas e gerais para, em seu âmbito territorial, implementar o atendimento educacional especial. Não sem razão, a constatação de ações públicas no âmbito do Distrito Federal para indivíduos com AH/SD seja contemporânea à atuação da CENESP, especificamente, a partir de 1976.

Conforme informações da Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com altas habilidades/superdotação do Distrito Federal (APAHS/DF)⁹⁵, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação teve seu início em 1976, por meio da Fundação Educacional do Distrito Federal, hoje extinta.

⁹⁴ TEIXEIRA, Anísio. *Plano de construções escolares de Brasília*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

⁹⁵ A Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidade/Superdotação – APAHSDF, nasceu no I Encontro de Pais de Alunos Superdotados do Distrito Federal, realizado em 11 de junho de 2011. Segundo informações disponíveis no sítio eletrônico da instituição, desde a sua criação a APAHSDF atua na construção de políticas públicas sobre a temática AH/SD, contribuindo em diversos debates públicos que viraram ação pública por meio de normas e legislações. Nesse sentido, confira: < http://apahsdf.blogspot.com/p/sobrenos_04.html>. Acesso em 17 de set. 2022.

O Distrito Federal, portanto, contribuiu para o fomento das ações públicas federais iniciadas durante a década de 1970 para o reconhecimento de Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD. Entretanto, apesar desse impulso inicial na adoção de políticas públicas federais efetivas, as décadas posteriores não continuaram com o mesmo ímpeto. Semelhante esforço somente pode ser observado em 1994, após a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que serviu de base para a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ainda vigente, e que passou a exigir serviços especializados e deu ensejo, no ano de 2005, à criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Esses Núcleos adotaram a metodologia utilizada no referencial teórico do “Modelo dos Três Anéis”, desenvolvido por Joseph Renzulli, dentro do “Modelo de Enriquecimento Escolar” também criado por ele que, conforme visto na seção passada, adota uma pedagogia aplicada ao aprofundamento de conteúdos em diversas áreas do conhecimento, de forma individualizada, considerando-se três conjuntos de traços para identificação da superdotação – habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; comprometimento com a tarefa, perseverança e concentração; e criatividade.

Desde o ano de 2005, o NAAH/S encontra-se em funcionamento no âmbito do Distrito Federal, a fim de atender alunos com altas habilidades/superdotação e promover a formação de professores para adequada identificação e atendimento deste público. Ademais, segundo o Censo Escolar de 2005 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)⁹⁶, o Distrito Federal já contava, em 2005, com 846 alunos do ensino regular na rede pública matriculados em salas de recursos.

Colhe-se desse Censo Escolar, também, que o total de alunos com AH/SD matriculados registrou o quantitativo de 1.928 matrículas em todo o Brasil, dos quais 1.795 estavam matriculados em escolas públicas. Assim, quase 50% da totalidade de alunos com AH/SD que já contavam com atendimento especializado em âmbito público advinham do Distrito Federal, distribuídos em 15 Salas de Recursos – mas que, hoje, como já dito, somam 24 Salas ao todo.

O ano de 2005, assim, revelou-se como importante marco temporal para aferição da eficiência das políticas públicas federais aos alunos com altas habilidade/superdotação, resgatando-se, em alguma medida, os esforços anteriores observados na década de 1970. É

⁹⁶ Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/sinopse-estatistica-da-educacao-basica-2013-censo-2005>>. Acesso em 17 set. 2022.

possível observar, ainda, a importância da criação do NAAH/S e sua efetiva instalação e funcionamento nas unidades federativas.

Partindo-se desse quadro e levando em consideração as políticas públicas descritas na seção anterior, a consequência lógica é o aumento no número de matriculados como alunos AH/SD. Tanto que, segundo o Censo Escolar do ano de 2020⁹⁷, o Brasil já contava com 24.424 estudantes com perfil de altas habilidades/superdotação matriculados na educação especial, quantitativo que reduziu para 23.758, segundo o Censo Escolar de 2021⁹⁸, devido aos reflexos do fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19.

Como visto, principalmente o Decreto nº 7.611/2011 definiu o cômputo das matrículas dos estudantes, incluindo os alunos AH/SD, e também o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização desse grupo, a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, destinadas a gerar desafios e fomentar o aprimoramento de conhecimentos.

Com a edição da Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDBEN e passou a adotar a nomenclatura de altas habilidades ou superdotação, a política nacional fixou os exatos contornos do público-alvo e, assim, permitiu maior enfoque de atuação colaborada por meio dos entes políticos. Some-se a isso a criação do Cadastro Nacional de alunos com altas habilidades/ superdotação, por meio da Lei nº 13.234/2015, criando-se um amplo espaço de atuação pública para alunos com AH/SD enquanto indivíduos.

Voltando ao DF, o marco legal específico– Lei Distrital nº 5.372, de 24 de julho de 2014 – que garantiu atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação é contemporâneo com esse arcabouço legal, sobretudo quanto à adoção de nomenclatura adequada ao processo de identificação desses estudantes.

No entanto, vale ressaltar que, apesar de as referidas normas serem importantes para o processo de identificação e atendimento educacional especial, dados obtidos em pesquisas apontam que os números colhidos desse público ainda não representam a realidade da totalidade de estudantes ou alunos com AH/SD. Segundo informações veiculadas pela Agência Brasil,⁹⁹ referente aos dados do Censo Escolar do ano de 2020, o número real de alunos da educação básica com AH/SD deveria estar próximo a 2,3 milhões de estudantes. Justifica-se: segundo

⁹⁷ Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 17 set. 2022.

⁹⁸ Disponível em:< https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

⁹⁹ Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo>>. Acesso em 17 de set. 2022.

dados da Organização Mundial da Saúde, aproximadamente 5% da população tem algum tipo de alta habilidade ou superdotação, e a identificação muito abaixo dos patamares reais se deve à complexidade do processo multidisciplinar na sua constatação que, como visto, exige esforço no ambiente familiar e que os profissionais que atendem o aluno sejam professores capacitados, e/ou profissionais de outras especialidades.

Dentro desta perspectiva, foi editado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e o Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Decreto nº 10.502/2020, art. 1º).

Nos termos da norma, a educação especial consiste em modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (art. 1º, I). Deve ser implementada segundo um conjunto de medidas planejadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, valorizando-se ao máximo cada potencialidade, ao passo em que elimina ou minimiza as barreiras de participação plena e efetiva do educando, inclusive, por meio de escolas e classes especializadas (art. 1º, II, VI e VII). E, ainda, que sejam orientadas à promoção da inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura ao longo da existência do educando e nos mais diversos contextos e momentos, por meio de processo ininterrupto (art. 1º, III e IV).

Uma vez que os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/ SD), cada vez mais, estão e deverão estar presentes nas salas de aula regulares, será favorecido o surgimento de novas práticas docentes no contexto educacional, inclusive porque esses estudantes possuem seus direitos garantidos por lei, mormente uma educação qualificada, e necessitam de novas práticas que atendam suas especificidades.

Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, estabelece o art. 1º, XI, do Decreto Distrital nº 10.502/2020 a exigência de planos de desenvolvimento individual e escolar, isto é, instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com tais características.

Trata-se de importante marco legal na atuação coordenada e colaborada entre os diversos entes políticos, tendo em vista que restou constatado que nem todos os Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação (NAAH/S), criados em 2005, continuaram em funcionamento, dando-se maior enfoque às salas de recursos já disponibilizadas nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, que tiveram que ser ampliadas para o atendimento de alunos com AH/SD¹⁰⁰.

Segundo informações da Agência Brasil, a nova Política Nacional de Educação Especial ampliou o atendimento educacional especializado a mais de 1.3 milhões de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. O PNEE, portanto, permitiu que os sistemas de ensino estaduais e municipais recebam apoio para instalação de salas de recursos multifuncionais ou específicas e ministrem cursos de formação inicial ou continuada de professores (Decreto nº 10.502/2020, art. 3º).

Ainda no contexto da PNEE, a colaboração dos entes federativos ocorrerá por meio de adesão voluntária, podendo a União prestar apoio técnico e assistência financeira aos entes políticos, por meio de dotações orçamentária específicas (Decreto nº 10.502/2020, arts. 12, a 15). A esse respeito, para o atendimento dos objetivos do PNEE, somente no ano de 2020, foram destinados 254 milhões de reais para a criação de novas salas de recursos e equipar as existentes, conforme a Agência Brasil.

Diante disso, não é descabido considerar um certo protagonismo de legislações e normas advindas da União/Poder Executivo Federal. Isso ocorre, porque o legislador constituinte originário, embora tenha fixado regime de coordenação e colaboração dos entes federativos em matéria de educação, fixou competências mais amplas para a União Federal.

Como é cediço, aos moldes do modelo constitucional de repartição de competências, a educação se acomoda no texto constitucional no rol das chamadas competências “privativas”, “comuns” e “concorrentes” atribuídas à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para, respectivamente, atuação exclusiva, conjunta e coordenada, quer na sua faceta administrativa (CF/1988, art. 23), quer legislativa (CF/1988, arts. 22 e 24).

Nesse sentido, nos termos do art. 22, XXIV, da Constituição da República de 1988, compete privativamente à União Federal legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Trata-se, segundo Mendes e Branco¹⁰¹, de assunto de interesse comum à vida social

¹⁰⁰ GONÇALVES, Patrícia. LEAL, Giovana Foltran. 10 perguntas e respostas para compreender a superdotação. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020 (livro eletrônico). Disponível em: <https://conbrasd.org/docs/2_PUBLICACAO/E_BOOK_10_PERGUNTAS_E_RESPOSTAS_SUPERDOTACA_O_PG_GFL.PDF>. Acesso em 17 de set. 2022.

¹⁰¹ MENDES; GONET BRANCO, op. cit., p. 933.

do Brasil a incidir nas suas mais diversas localidades, exigindo-se, pois, atuação da entidade política mais ampla e que representa, em termos políticos e geográficos, a República Federativa como um todo.

Posteriormente, o art. 23, V, do Texto Constitucional, estabelece que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. São espécies de competências concorrentes, eis que habilitam a todos os entes federativos a desenvolvê-las. Ou seja, para o fomento de determinados interesses, o constituinte optou que se combinassem os esforços¹⁰² de todos os entes políticos, proibindo-se qualquer ato que implique em renúncia ou transferência dessas competências para outros entes¹⁰³.

A Constituição da República de 1988 estabelece, ainda, em matéria de educação, um condomínio legislativo entre a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 24, IX), competindo à União a fixação das normas gerais (art. 24, §1º), ou, nos termos do art. 22, XXIV, CF/1988, legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, a fim nacionalizar o essencial, enquanto aos Estados e ao Distrito Federal compete suplementar a legislação da União para atender a suas características.

A competência suplementar da legislação federal e estadual também é fixada aos Municípios, na forma do art. 30, II, da Constituição de 1988. Ademais, compete aos referidos entes federativos “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (CF/1988, art. 30, VI).

Além disso, o legislador constituinte originário reservou capítulo próprio para a temática da educação, – Capítulo III, Seção I –, determinando-se que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão ser organizados em regime

¹⁰² *Ibidem*, p. 935.

¹⁰³ Nesse sentido, confira: BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 2.544. Requerente: Governador do Estado do Rio Grande do Sul. Interessado: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Rel. Min. Sepúlveda Pertence. Dje 07/12/2006, cuja ementa assim dispõe: “Federação: competência comum: proteção do patrimônio comum, incluído o dos sítios de valor arqueológico (CF, arts. 23, III, e 216, V): encargo que não comporta demissão unilateral. 1. L. est. 11.380, de 1999, do Estado do Rio Grande do Sul, confere aos municípios em que se localizam a proteção, a guarda e a responsabilidade pelos sítios arqueológicos e seus acervos, no Estado, o que vale por excluir, a propósito de tais bens do patrimônio cultural brasileiro (CF, art. 216, V), o dever de proteção e guarda e a conseqüente responsabilidade não apenas do Estado, mas também da própria União, incluídas na competência comum dos entes da Federação, que substantiva incumbência de natureza qualificadamente irrenunciável. 2. A inclusão de determinada função administrativa no âmbito da competência comum não impõe que cada tarefa compreendida no seu domínio, por menos expressiva que seja, haja de ser objeto de ações simultâneas das três entidades federativas: donde, a previsão, no parágrafo único do art. 23 CF, de lei complementar que fixe normas de cooperação (v. sobre monumentos arqueológicos e pré-históricos, a L. 3.924/61), cuja edição, porém, é da competência da União e, de qualquer modo, não abrange o poder de demitirem-se a União ou os Estados dos encargos constitucionais de proteção dos bens de valor arqueológico para descarregá-los ilimitadamente sobre os Municípios. 3. Ação direta de inconstitucionalidade julgada procedente.”. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=391370>>. Acesso em 18 set. 2022.

de colaboração (CF/1988, art. 211). Para tanto, e considerando que os alunos AH/SD exigem, prioritariamente, consideração e inclusão em meio escolar básico – educação infantil, ensino fundamental e médio (CF/1988, art. 211, §§ 2º, 3º e 4º)¹⁰⁴ –, é necessário o protagonismo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a efetividade da política pública, como medida não apenas de colaboração, mas, principalmente, de proximidade com a sociedade e com o público-alvo. Isso porque, conforme já abordado, um importante passo na inclusão do aluno AH/SD começa com o contexto social em que está inserido, em especial a família e a escola.

A estrutura da política educacional no Brasil fundamenta-se em questões econômicas, políticas e culturais. O contexto educacional de um ente da federação específico, apesar de ter autonomia em alguns aspectos, deve partir de uma unicidade nacional para depois promover suas especificidades. Assim, no nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica estabelecem que “[...] a Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado”, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto e ao idoso, de qualquer condição e região do país, a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

Para o sucesso das políticas públicas educacionais, é indispensável, portanto, a articulação entre as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como a atenção aos diferentes grupos sociais existentes nas escolas que irão efetivamente colocar em prática essas políticas.

Nesse sentido, segundo as diretrizes da SEEDF, o Currículo em Movimento do Distrito Federal sustenta-se na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, e compreende que o currículo escolar precisa considerar o contexto socioeconômico, histórico e cultural dos estudantes. Com isso, define-se uma intencionalidade política e formativa, assumindo uma proposta que reflete um projeto de educação que revela a sociedade que se

¹⁰⁴ Eis o inteiro teor do dispositivo: “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. § 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. § 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.”

almeja construir, por meio da atuação de um cidadão letrado, participativo e crítico da realidade social.

Tais concepções pressupõem que os diversos aspectos que impulsionam o desenvolvimento humano fundamentam-se na interação entre o indivíduo, o meio ambiente e as pessoas com as quais convive. Desse modo, parte-se do princípio de que é impossível desconsiderar o contexto social do estudante, as origens e os costumes dos grupos sociais a que ele se encontra vinculado. É preciso ter em mente que esse estudante se desenvolve e ressignifica a sua existência por meio da interação que estabelece em uma intrincada teia de relações sociais, históricas e culturais da qual faz parte.

Assim, interações sociais, pautadas no acolhimento do sujeito, norteadas pelo cuidado que se faz necessário ao educar, são recomendadas para assegurar a transição dos estudantes no decorrer do seu ciclo escolar. Em âmbito distrital, a atual Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012) traz o princípio do acolhimento às diferenças no ambiente escolar, sejam elas de natureza cognitiva, referentes aos tempos e processos de aprendizagem, ou de caráter socioeconômico e cultural. Essa lei reconhece a importância de que as pautas referentes à transição sejam devidamente implementadas nas escolas.

Diante disso, para que a inclusão escolar seja efetivada na escola, é preciso que as leis e decretos sejam cumpridos, exigindo esforço de um conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade, entre outros parceiros que sempre serão bem-vindos. A inclusão é um desafio. Ninguém pode inferir o contrário, mas, com compromisso e engajamento dos envolvidos nesse processo, a inclusão pode ser uma realidade.

Desta forma, com base no disposto nos últimos decretos e políticas públicas, torna-se imperativo concluir que, para que a inclusão seja efetivada, é imprescindível que se estabeleçam parcerias para que o estudante frequente as salas de recursos especializadas.

4 ESTUDO DE CASO: SALAS DE RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

4.1 Salas de Recursos e a importância dos programas específicos para os alunos identificados com Altas habilidades/Superdotação na garantia do direito constitucional à educação

O atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/ superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

As salas de recursos consistem em um serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em uma sala de aula apropriada e equipada com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas.

As salas de recursos têm como característica o enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo normal e a abordagem de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com o determinado pelo professor responsável.

O MEC ampliou o debate acerca dos alunos da Educação Especial e apresentou a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. O art. 7º da citada resolução aborda especificamente o aluno com AH/SD:

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

Por meio desse artigo 7º, é assegurado aos alunos com AH/SD o acesso a atividades de enriquecimento escolar, que poderão ser desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais, dentro da proposta do AEE, assim como por meio de parcerias com universidades e por núcleos que promovam ações para esse público como, por exemplo, os Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S.

Destaca-se, também, o artigo 10, pois ele enfatiza que as escolas de ensino regular devem assegurar a oferta do AEE nos seus projetos pedagógicos, incluindo as salas de recursos.

O atendimento especializado oferecido nas Salas de Recursos organiza recursos pedagógicos apropriados para o público a ser atendido. Esse tipo de atendimento de maneira alguma pode ser caracterizado como reforço escolar, já que as salas de recursos tendem a potencializar o ensino dos alunos e não reforçar o que já foi aprendido na sala de aula comum.

Seguindo padrões definidos e métodos traçados o ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade, material pedagógico acessível.¹⁰⁵

As Salas de Recursos valorizam durante os atendimentos a particularidade de cada aluno de forma diferenciada, pois são realizadas atividades em grupos e individuais, conforme as necessidades de cada aluno.

Todo atendimento é realizado através de atividades que envolvem o lado sensorial da criança para obter a atenção e a percepção no desenvolvimento das atividades e do lado social, sendo que o vínculo afetivo é primordial para um bom desenvolvimento da criança. Assim, o atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem¹⁰⁶.

Nas Salas de Recursos os alunos demandam ações pedagógicas diferenciadas e, para que isso seja possível, cabe à escola responsável por oferecer as Salas de Recursos organizar o espaço físico e os materiais pedagógicos, respeitando sempre as capacidades e habilidades dos alunos. Desse modo, são criadas as condições para que os processos de aprendizagem dos alunos lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional.

¹⁰⁵ NETA, Francisca Sales de Souza. *Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita com ênfase na dislexia*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 23. novembro de 2020, p. 09.

¹⁰⁶ DI DIO, Renato Alberto Teodoro. (2017). *Contribuição à sistematização do direito educacional*. Brasil. São Paulo. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2017, p. 14.

As salas de recursos são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, AEE tem como função identificar e de dar acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas¹⁰⁷.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas salas de recursos para alunos com AH/SD deve levar em conta os interesses, as habilidades e os estilos de aprendizagem dos alunos que as frequentam. Indo além do ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse apoio especializado deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas.

Um aspecto importante das Salas de Recursos é tornar a aprendizagem motivadora a esse público específico, uma vez que o conteúdo e o processo de ensino e aprendizagem são aprendidos em um contexto de problemas reais. Sendo assim, a oportunidade desses alunos participarem da investigação e da resolução de problemas, desenvolvendo estratégias que jamais desenvolveriam em uma sala de aula normal, transforma as Salas de Recurso em um ambiente saudável e prazeroso.

Uma Sala de Recursos com programas bem elaborados e com propostas de enriquecimento interessantes e inovadoras reflete-se de forma positiva nas ações e nos resultados dos estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação, pois passam a estar envolvidos, comprometidos, interessados e recebendo o adequado estímulo de seus potenciais.

Considerando a importância do enriquecimento para favorecer a inclusão e um ambiente mais acessível a estes sujeitos, este pode acontecer também no contexto de aprendizagem, oportunizando uma diversificação curricular, enriquecidos com práticas que suplementem o cotidiano pedagógico, que a criança possa interagir, questionar e dialogar. O enriquecimento extracurricular também é uma proposta que pode ser realizada dentro da própria escola, com apoio de mentores, que contribuam no aprofundamento de áreas específicas¹⁰⁸.

Assim, uma boa sala de recursos multifuncionais para alunos com altas habilidades/superdotação deve oferecer, no mínimo, as seguintes possibilidades:

¹⁰⁷ CORRÊA, N. M. *Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores*. 2012. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2012, p. 18.

¹⁰⁸ CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. *Acessibilidade Educacional dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: compromisso da universidade e da escola*. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012, p. 11. Disponível em:

< <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1480/687>>. Acesso em: 27 de outubro de 2022.

- Estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno;
- Oportunidades para a descoberta do potencial dos alunos nas diversas áreas de ensino;
- Identificação e realização de projetos do interesse, áreas de habilidade e preferências dos alunos;
- Atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, pequenos cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica;
- Desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades sociais da comunidade, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local por meio de sugestões para a resolução de problemas enfrentados pela população;
- Procedimentos de aceleração que possibilite o avanço dos alunos nas séries ou ciclos;
- Garantir o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos;
- Promover e apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo de ensino e de aprendizagem, por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou aceleração curricular; e
- Promover e apoiar a realização de cursos, participação em eventos, seminários, concursos e outros, e orientar quanto ao uso de equipamentos e materiais específicos e/ou estabelecer parcerias para esse fim, quando forem abordados assuntos especializados.

Segundo Renzulli¹⁰⁹, o enriquecimento visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, que resultem no desenvolvimento de um produto criativo.

Partindo do princípio de que a aprendizagem se torna motivadora quando o conteúdo (conhecimento) e o processo de ensino e aprendizagem (habilidades de pensamento, métodos de investigação) são aprendidos num contexto de problemas reais, deve ser oferecida a oportunidade para que o aluno participe da delimitação do problema, discuta sua relevância e desenvolva estratégias para sua investigação e resolução.

Por isso, é muito importante que os alunos identificados com altas habilidades/superdotação tenham acesso às Salas de Recursos. Muitas vezes, quando esse

¹⁰⁹ RENZULLI, op. cit.

público se sente excluído do ambiente escolar, sem acolhimento e compreensão (caso das salas de aula tradicionais), são verificados reflexos negativos na expressão da criatividade, tendo em vista que, muitas vezes, os comportamentos dos professores, dos colegas, os objetivos educacionais, a metodologia utilizada e o clima psicológico em sala de aula não são propícios para o seu aprendizado e desenvolvimento.

Esse resultado nefasto pode advir de diversos mecanismos existentes em uma comunidade escolar (sociais, psicológicos e pedagógicos), como a necessidade de ser aceito pelos colegas no grupo, que acaba inibindo a criatividade do aluno para tentar não se salientar entre os demais; ou a metodologia dos professores inadequada a esse público também pode dificultar sua expressão e crescimento; enfim, armadilhas que sempre estão escondidas na trajetória escolar de qualquer aluno. Por isso, infelizmente, a criatividade, todo o potencial e tudo de melhor que um aluno identificado com altas habilidades/superdotação pode oferecer à comunidade nem sempre será devidamente observada e aproveitada.

O clima educacional existente na sala de aula e os procedimentos utilizados pelo professor são também fatores que contribuem para favorecer ou inibir a expressão criativa dos alunos. Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de uma forma independente, a testar as suas ideias ou a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, favorecem a expressão criadora. Por outro lado, a adoção de um 78 Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação modelo de ensino onde a ênfase é colocada na memória, e não na compreensão, cabendo prioritariamente ao professor transmitir ao aluno os conteúdos do programa e de tal forma que este seja capaz de os reproduzir, tende a inibir a expressão criativa¹¹⁰.

Nesse sentido, um estudante identificado com altas habilidades/superdotação que frequente somente a sala de aula comum demanda um olhar atento às suas especificidades, para que seja estimulado e não tenha sua potencialidade neutralizada por um ambiente e uma prática pedagógica que não investem nem propiciam o desenvolvimento adequado de potenciais. Não por outra razão, as salas de recurso são fundamentais para que esses estudantes tenham acesso a um atendimento educacional especializado que o desafie e estimule suas habilidades e interesses.

Outra questão de relevante que não pode ser perdida de vista é o fato de que as crianças identificadas com altas habilidades/superdotação possuem uma tendência ao desenvolvimento de problemas emocionais. Disso decorre a grande importância delas frequentarem Salas de Recursos, uma vez que esses problemas, muitas vezes, começam a aparecer por não se sentirem

¹¹⁰ ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 32.

incluídas ou entendidas, e por não terem possibilidade de compartilhar tempo e aprendizado com outros estudantes com interesses semelhantes.

Chagas e Fleith¹¹¹ sugerem que jovens talentosos, especialmente aqueles com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para a depressão, ansiedade e suicídio. O desenvolvimento de suas habilidades, a qualidade de vida, o seu sucesso e sua autorrealização dependem, portanto, de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais. As autoras têm destacado necessidade de serem amplamente planejadas e empregadas atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades sociais nas escolas, principalmente nos programas que atendem esse público. Para as autoras:

As atividades devem ser planejadas de forma sistemática, pretendendo auxiliar: no fortalecimento e na construção de autoimagem, autoestima e autoconceito positivos; na construção de uma identidade integrada; na elaboração de estratégias não violentas de enfrentamento do bullying; e na manutenção de relacionamento interpessoal positivo sem, no entanto, abrirem mão de suas habilidades e de seus interesses ou mesmo virem a negar o talento¹¹².

O atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos, além de ter a função de viabilizar a suplementação curricular para que os alunos explorem áreas de interesse, buscam ainda aprofundar conhecimentos já adquiridos e desenvolver habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e ao raciocínio lógico. Também são espaços para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de motivação, ou seja, todas as habilidades de extrema importância na vida desses alunos, o que reforça novamente o valor e a necessidade desses indivíduos frequentarem as Salas de Recursos.

Nas últimas décadas, foram observados grandes avanços nos estudos relativos às altas habilidades/superdotação, sobretudo a publicação de pesquisas envolvendo aspectos que tratam de propostas educacionais e de currículos inovadores. A criança entra na vida escolar, em geral, sem ter um parâmetro para saber do que é ou não capaz de fazer. Muitas dessas crianças não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades em seus anos iniciais de vida, e suas habilidades podem ficar escondidas durante anos e, às vezes, por toda a sua vida, como no caso da pessoa com AH/S.¹¹³

É primordial que as crianças, já nas primeiras séries, sintam-se aceitas pelos professores e colegas de sua classe. Ademais, se o professor não valida ou aceita as habilidades avançadas e interesses intelectuais da criança, ela pode deixar de vivenciar sentimentos de

¹¹¹ CHAGAS; FLEITH, op. cit.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ GAMA, op. cit.

aceitação. Da mesma forma, se a criança descobre cedo que é diferente dos colegas e que a comunicação é difícil devido à diferença de vocabulário e modo de se expressar, e que pode efetivamente vir a não ser aceita pelos amigos, muito frequentemente, a criança aprende a esconder ou negar suas habilidades, passando a desenvolver problemas comportamentais ou psicológicos, a fim de melhor se adaptar às necessidades do ambiente escolar¹¹⁴.

É cediço que o estudante identificado com altas habilidades/superdotação não se sente pertencente à sua realidade e não tem os seus direitos corretamente aplicados, como o direito a frequentar Salas de Recursos, por exemplo, tende a desenvolver problemas comportamentais ou psicológicos.

No caso dos alunos superdotados, quando não possuem acesso às Salas de Recursos, a escola normal, em função do desconhecimento, impede o pleno desenvolvimento desses indivíduos, pois, para muitos professores, esses alunos somente possuem uma habilidade superior nas áreas acadêmicas, excluindo aqueles que possuem talentos em outras áreas (artísticas, psicomotores, musicais, corporal-sinestésicas). Neste caso, essas pessoas dificilmente serão conhecidas por possuírem características de altas habilidades/superdotação.

Outro fator importante, no que se refere à importância desses alunos frequentarem Salas de Recursos especializadas, é a frequente ocorrência de dificuldades de adaptação enfrentadas por esses indivíduos. em salas de aula comuns. Muitas vezes, há ausência de desafios, por exemplo, e, com isso, é comum que esses alunos comecem a esconder seus talentos para serem aceitos por seus pares, além de apresentarem dificuldades na aceitação de críticas e tenderem ao isolamento e, em casos mais graves, à depressão.

As Salas de Recursos ajudam esse público a desenvolver um currículo criativo e desafiador, em um ambiente em que os alunos podem produzir conhecimentos e desenvolver técnicas de resolução criativa de problemas, explorando novos tópicos e ideias interessantes e, conseqüentemente, ajudando a sociedade em que vivem.

Além disso, é fato que os estudantes que evidenciam altas habilidades/superdotação não deixam de estar em processo de desenvolvimento e, geralmente, mesmo na presença de precocidade, acabam por não desenvolverem todo seu potencial. A faixa etária dos anos de transição na Educação Básica é o período no qual, em geral, são potencializadas ou retardadas essas habilidades, sendo indispensável um acompanhamento sistemático do processo de ensino pelo qual passa o estudante, dentro do que for possível e razoável na concretização do direito garantido ao atendimento educacional especializado. Mas jamais pode ser esquecida a

¹¹⁴ FLEITH, 2007, op. cit.

necessidade desses alunos receberem atendimentos educacionais especializados, para que continuem a desenvolver suas potencialidades de superdotação, em prol de suas vidas, suas famílias e da sociedade.

Freitas e Pérez preocupam-se com o atendimento desse público:

Se não reconhecidos e estimulados, podem ter seu desenvolvimento potencial estagnado e, ao adaptarem-se à rotina da sala de aula, sufocam suas potencialidades, tornando-se frustrados e desinteressados. Por isso a necessidade de se investir neste alunado por meio de um atendimento educacional especializado, reforçando a ideia de uma inclusão com maior qualidade.¹¹⁵

Nesse contexto, inúmeras são as razões para justificar a necessidade desses alunos serem bem atendidos e terem seus potenciais reconhecidos por meio das Salas de Recursos, uma vez que o potencial intelectual desses indivíduos pode ser responsável por contribuições significativas ao desenvolvimento da sociedade. Esses indivíduos agregam conhecimento, favorecem a geração de riqueza e contribuem para elevar a capacidade de desenvolvimento de uma nação.

No caso específico do Brasil, infelizmente há uma perda de seus principais talentos, aqueles que possivelmente trariam ideias inovadoras e desenvolvimento para o país, para outros países mais avançados que realmente investem em pesquisas.

Pérez mais uma vez leciona sobre o tema:

Julgamos que o problema tem sua raiz no desenvolvimento da política pública; legisladores continuam propondo leis para o Ensino Especial sem pensar em suas especificidades, sem pensar e conhecer as Altas Habilidades/Superdotação, o que acaba por fazer das AH/SD um simples acessório e torna as políticas públicas para esse público ineficientes e, muitas vezes, promovendo a fuga de cérebros, alimentando equipes científicas, esportivas e artísticas de outros países¹¹⁶.

Além de estancar essa perda sofrida pelo país, concreta e palpável, há também um motivo jurídico-sociológico para que o Brasil (Estado e sociedade) dedique mais atenção e investimentos ao ensino especial voltado para os alunos identificados com AH/SD, que é a busca pela igualdade na educação. E a igualdade na educação começa pela busca por experiências, interesses e habilidades de cada estudante¹¹⁷. Os recursos, o encorajamento e as oportunidades são necessários para alcançar o desenvolvimento do talento próprio de cada

¹¹⁵ FREITAS; PÉREZ, op. cit., p. 89.

¹¹⁶ PEREZ, op. cit., p. 330.

¹¹⁷ VIRGOLIM, op. cit.

estudante, e cada um de nós tem um importante papel na sociedade para auxiliar nesse processo¹¹⁸.

No Brasil, a educação é garantida como um direito fundamental, conforme previsão expressa do Título II, art. 6.º, da Constituição, realizado dentro dos preceitos constitucionais e infraconstitucionais, para que o processo educacional atinja sua finalidade última, que é contribuir com a busca da garantia da dignidade humana.

O artigo 208, V, da Constituição Federal, e o art. 54, V, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são expressos ao afirmarem que o Estado tem o dever de dar acesso aos mais elevados níveis de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Logo, trata-se de obrigação estatal comissiva o ato de garantir educação para todas as crianças do ensino obrigatório, gratuito, sem discriminação, culturalmente adequado e de qualidade. E há também o dever do Estado de não interferir, obstaculizar ou impedir o acesso ao direito educacional (obrigação estatal omissiva)¹¹⁹.

Porém, pelo fato de o Brasil ser um país de grande dimensão geográfica, até o momento foi impossível fazer chegar a todos os indivíduos que fazem *jus* ao ensino especial (em especial aos alunos com AH/SD) o atendimento educacional especializado seja pela falta de políticas públicas educacionais adequadas, que geram a escassez de salas ou centros especializados para os estudantes com AH/SD, seja pela falta de profissionais capacitados. Obviamente, a localização geográfica desse público-alvo pode prejudicar de forma importante o acesso a esse atendimento especial. Por conseguinte, em geral, os alunos dos centros urbanos mais desenvolvidos acabam tendo mais oportunidades de se beneficiarem quando as políticas públicas adequadas existem e são concretizadas. Porém, todo esse contexto torna-se uma espiral descendente em relação ao efetivo atendimento das necessidades dos alunos com AH/SD quando somam-se a falta de conhecimento sobre o assunto e a invisibilidade desses indivíduos.

Buscando acompanhar e realizar os encaminhamentos necessários que contribuem na formação desses estudantes, principalmente por meio do enriquecimento curricular, o Brasil deu um grande passo no que diz respeito às altas habilidades/superdotação, que foi a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo MEC. No ano de 2006, aquele Ministério, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, lançou a proposta dos NAAH/S, com o intuito de implementar ações da educação inclusiva para os

¹¹⁸ RENZULLI, 2004, op. cit.

¹¹⁹ SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 05ed. Revista e ampliada. Brasil. Porto Alegre: Editora/obra: Livraria do Advogado, 2015.

alunos com AH/SD em todo o território nacional, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Segundo o documento orientador, os objetivos dos Núcleos são:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação 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.

Nesse contexto, os NAAH/S foram implementados nos Estados e no Distrito Federal conforme as demandas oriundas de cada Unidade da Federação. Dito de outro modo, coube a cada Secretaria de Educação dos Estados e do Distrito Federal manifestar interesse em instalar a unidade do NAAH/S. Por outro lado, coube a essas Secretarias oferecer espaço físico adequado ao desenvolvimento das atividades propostas para os núcleos, disponibilizar profissionais qualificados na área de AH/SD, prover materiais de consumo e realizar a manutenção dos demais materiais permanentes recebidos pelo MEC.

Porém, o Distrito Federal optou por não instalar os NAAH/S, uma vez que o Programa para o público identificado com altas habilidades/superdotação da Secretaria de Estado de Educação, oferecido por meio das Salas de Recursos, destaca-se no Brasil pela sua qualidade e pelo tempo considerável durante o qual vem entregando bons resultados.

4.2 Entendendo as Salas de Recursos para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece um programa de enriquecimento curricular para alunos superdotados oriundos de estabelecimentos da rede pública e da rede particular de ensino do DF, por meio de salas de recursos específicas. O programa é oferecido a alunos da Educação Infantil a partir do primeiro ano obrigatório (pré-escola), do Ensino Fundamental até o nono ano, (oitava série) e do Ensino Médio.

A SEEDF atende esses alunos, desde 1976, em Salas de Atendimento Educacional Especializado em altas habilidades/superdotação. O aluno é atendido no contraturno do ensino regular, uma vez por semana, geralmente pelo período de 3 horas corridas. Como dito, o programa é destinado aos estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo 70% das vagas para estudantes da rede pública e 30% da rede particular. Nessas Salas, os alunos desenvolvem, dentro de suas áreas de interesse, ideias, produtos, projetos de pesquisa, escrevem livros e músicas, criam *sites*, produzem peças teatrais, tudo sob orientação de professores

qualificados em AH/SD e capacitados na respectiva área acadêmica de interesse no momento ou de grande talento artístico.

Esse atendimento foi reestruturado a partir da adesão à proposta do MEC com a implantação dos Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S nas 26 unidades da federação e no Distrito Federal. Constatada a necessidade de melhoria na qualidade da execução das políticas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a estrutura do NAAHS foi integrada à SEEDF, porém, com adequação ao organograma institucional já existente. Desse modo, esse serviço passou a ser denominado Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE – AH/SD).

Em 1977, ocorreu a primeira oferta de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes Superdotados e Talentosos da 1ª a 6ª série do 1º Grau. Em 1979, o atendimento foi ampliado para estudantes de 7ª e 8ª séries do 1º Grau e, ao longo da década de 1980, o atendimento alcançou o antigo 2º Grau. Nos primeiros anos do atendimento, o foco era a área acadêmica e, ao longo do percurso, outros componentes curriculares foram se integrando ao atendimento, como artes plásticas, música, teatro e robótica. No ano de 1993, a Lei Orgânica do DF, em seu artigo 232, reforçou e garantiu o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com AH/SD e deficiência em todas as etapas da Educação Básica.

No ano 2000, a SEEDF adotou como referencial teórico para o programa o já citado Modelo dos Três Anéis, de autoria de Joseph Renzulli (1985).

Esse modelo visa “oportunizar e encorajar a produção criativa, expondo o aluno a vários tópicos, áreas de interesse, campos de estudo; instrumentalizando-o para aprofundamento e aplicação dessas experiências, mediante oferta de conteúdos avançados, materiais, métodos e técnicas instrucionais. As atividades são classificadas em atividades do Tipo I, do Tipo II e do Tipo III”.

As atividades do tipo I (“O QUÊ”) são referentes ao momento em que o educador pode reconhecer os interesses do aluno e proporcionar ações que envolvam a exploração de diversos conteúdos de variadas áreas. De acordo com Freitas e Pérez¹²⁰, fazendo referência a Renzulli, seriam “[...] atividades propositalmente elaboradas para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, assuntos, profissões, hobbies, pessoas, lugares e eventos que geralmente não estão incluídas no currículo escolar”. Assim, com a proposta desse tipo de atividade, é possível conhecer os interesses e curiosidades dos estudantes.

¹²⁰ FREITAS; PÉREZ, op. cit., p. 76.

As atividades mencionadas por Renzulli¹²¹ do tipo II (“COMO”) são aquelas que representam ou permitem ao aluno expressar e representar como quer realizar suas ações, seus interesses, como o aluno percebe os conteúdos desenvolvidos e envolvidos nas atividades e que relações ele, enquanto aprendiz, faz. Assim como as atividades do tipo I, também podem ser oferecidas a todos os alunos. Freitas e Pérez explicam que são “métodos e materiais instrucionais propositalmente elaborados para promover os processos de pensamento e sentimento que permitirão preparar os alunos para as atividades do tipo III”.¹²²

Já as atividades do tipo III são aquelas que envolvem o “FAZER” e se constituem como “atividades investigativas e produções artísticas, nas quais o aluno assume o papel de um investigador real, pensando, sentindo e agindo como um profissional”¹²³. Essas atividades são direcionadas a um grupo de alunos com interesse em aprofundar alguma área em nível mais avançado.

Nesse modelo, tanto as atividades do tipo I quanto as atividades do tipo II devem ser promovidas em conjunto com o Ensino Regular frequentado por esses alunos, com a finalidade de unificá-los com os demais alunos. Já as denominadas atividades do tipo III são exclusivas das Salas de Recursos, propostas para serem desenvolvidas apenas por aqueles alunos já identificados, uma vez que necessitam de um maior aprofundamento e de recursos específicos.

Freitas e Pérez complementam a proposta de Renzulli, sugerindo as atividades do tipo IV, as quais constituem o “FAZER MAIS”. E são descritas como “atividades de produção criativa concreta em nível profissional, que geram produtos especializados oriundos do amadurecimento das pesquisas ou produtos desenvolvidos nas atividades do tipo III e que são colocados à disposição da comunidade”¹²⁴.

As Salas de Recursos não possuem um currículo rígido e estático, tal como ocorria normalmente no Ensino Regular, mas, ao contrário, tem movimento e é adaptável. Porém, mesmo o currículo no ensino regular vem sendo modernizado, ganhando paulatinamente movimento e tornando-se adaptável, nos moldes do que é feito nas Salas de Recursos, ao invés de permanecer estático e rígido como no passado. Obviamente, ainda existem requisitos mínimos e distintos para cada ano e série, mas ser adaptável passou a ser visto como uma qualidade desejável.

¹²¹ RENZULLI, op. cit.

¹²² FREITAS; PÉREZ, op. cit., p. 76.

¹²³ *Ibidem*, p. 76

¹²⁴ *Ibidem*, p. 77.

De forma diferente, as atividades desenvolvidas com os superdotados nas Salas de Recursos são aprimoradas em suas áreas de maior interesse e a temporalidade é bastante flexível. No modelo de Renzulli, descobrir o interesse do aluno é condição essencial para que o próprio aluno se sinta motivado e passe a demonstrar suas habilidades e potencialidades¹²⁵.

Um indivíduo identificado ou em fase de investigação em AH/SD pode ingressar em uma Sala de Recursos de diversas maneiras: indicação do professor da escola regular; indicação da família; indicação de colegas de sala; ou, até mesmo, autoindicação. E é a partir desse ponto que começa o trabalho de avaliação do estudante.

No Distrito Federal, quando o aluno não tem o laudo feito por profissionais capacitados, o processo de identificação do estudante que apresenta indícios de comportamentos de altas habilidades passa por diversas etapas. Geralmente, começa quando esse indivíduo apresenta comportamentos que chamam a atenção do professor em sala de aula. Neste caso, após o consentimento dos responsáveis e da direção da escola, o encaminha para um período de observação e avaliação nas Salas de Recursos específicas para AH/SD. Ali ele é avaliado sistematicamente, passando por testes de inteligência, criatividade e personalidade, por algumas semanas, antes de ser efetivado definitivamente no programa.

Nesse período, o indivíduo que está sendo observado tem a chance de conviver com outros superdotados, podendo realizar projetos de pesquisa e/ou demonstrar suas produções para uma equipe de profissionais qualificados, que, diante de tais elementos, avalia o indivíduo nesse processo, para decisão sobre a permanência no programa.

Concluída essa fase, cujo período pode variar de quatro a dezesseis aulas, o aluno que estiver apresentando as características de superdotação propostas na concepção do modelo dos “Três Anéis”¹²⁶continuará frequentando a Sala de Recursos por tempo indeterminado, enquanto estiver na Educação Básica.

Em altas habilidades/superdotação, esses alunos são atendidos, quando há vagas, em Sala de Recursos que se constituem em um espaço de mediação entre os conhecimentos adquiridos no ensino regular e o desenvolvimento do potencial talentoso desse estudante em sua área ou tópico de interesse. Não difere, em espaço físico, de uma sala de aula comum, porém, deve ser equipada com recursos mínimos que possibilitem a realização das atividades de investigação, bem como a construção de protótipos relativos às pesquisas realizadas, seja na área acadêmica ou na área de talento artístico.

¹²⁵ RENZULLI; REIS, op. cit.

¹²⁶ *Idem*.

Contudo, é possível afirmar que esse atendimento especializado possui um caráter transitório, considerando que o professor, em sua atribuição de tutoria, deve oportunizar o acesso do estudante a experiências, materiais e informações que extrapolem o espaço educacional, possibilitando, assim, o desenvolvimento do seu potencial a níveis cada vez mais elevados. Neste caso, o professor deixa de ter um papel central no processo de aprendizagem do estudante e passa a atuar como tutor, mediando, dinamizando, catalisando e articulando com outros espaços todas as demandas advindas do interesse do estudante na elaboração do seu projeto.

A organização funcional das Salas de Recursos da SEEDF obedece a dois modelos básicos: Salas de Recursos generalistas e Salas de Recursos específicas. Nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Os tipos de Salas de Recursos específicas são três: Sala de Recursos para deficientes auditivos; para deficientes visuais; e para estudantes com altas habilidades/superdotação. Porém, respeitando o escopo da presente dissertação, serão abordadas especificamente as Salas de Recursos voltadas aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação.

Renzulli¹²⁷, ao falar das salas de recursos, fez a seguinte observação: “o propósito de programas para superdotados é aumentar o tamanho do reservatório da sociedade de adultos potencialmente criativos e produtivos”.

Acerca das Salas de Recursos no Distrito Federal, Virgolim¹²⁸ assim anotou:

No Distrito Federal, o Programa para Superdotados da Secretaria de Estado de Educação se destaca como vanguarda neste tipo de atendimento, inicialmente implementado em 1976. O programa é desenvolvido em escolas públicas, sendo sete salas de recursos especializadas em Brasília (Plano Piloto – Cruzeiro) e 10 salas distribuídas nas cidades satélites do entorno, com 30% das vagas destinadas a alunos provenientes de escolas particulares. Os alunos frequentam a sala de recursos uma vez por semana no contraturno da escola regular. O estudante tem ingresso ao programa por vias diversas, tendo sido predominante a indicação da escola, da família ou de profissional da saúde.

O atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação é realizado em Sala de Recursos multifuncional específica, viabilizada por uma ficha de indicação preenchida por profissionais de sua escola de origem, após avaliação realizada pelo psicólogo do atendimento de altas habilidades/superdotação, juntamente com o professor itinerante e o professor especialista.

¹²⁷ RENZULLI, op. cit., 2008.

¹²⁸ VIRGOLIM, op. cit., p. 08.

O Distrito Federal realiza um trabalho individualizado e om uma característica importante que o diferencia da maioria dos estados brasileiros: o DF oferece salas de recursos específicas para estudantes que apresentam comportamento ou são identificados com AH/SD no Atendimento Educacional Especializado, enquanto em outros Estados da federação é ofertado o AEE para estudantes de AH/SD em salas de recursos multifuncionais.

Ainda escrevendo sobre Salas de Recursos no Distrito Federal, quanto ao ingresso dos estudantes, Virgolim¹²⁹ assim explanou:

A efetivação da matrícula se dá em duas fases: a Primeira, chamada de qualificação da identificação, é o momento em que o professor itinerante organiza a documentação, verifica o preenchimento da ficha de indicação, laudo psicológico (para alunos de escola particular) e outros documentos anexados. Ele também faz o acompanhamento do desempenho do aluno na escola regular e busca subsídios para sua indicação, colocando-o na fila de espera, caso haja insuficiência de vagas. Na segunda fase se dá o encaminhamento para o período de observação. O professor itinerante repassa as fichas de identificação para o psicólogo, que por sua vez realiza a reunião de acolhimento da família. O aluno é então convidado a participar do programa por um período de 4 a 16 semanas, durante o qual ele participará de todas as atividades rotineiras daquela sala de recursos. O psicólogo, o professor especializado e o professor itinerante avaliam independentemente o aluno durante este período, observando-o no desenvolvimento de projetos e atividades, no contrato social e em atividades de lazer. Nos casos de altas habilidades na área acadêmica, o psicólogo poderá, se for necessário, utilizar testes psicológicos para este fim; na área de talento artístico, prescinde-se dos testes psicológicos, sendo a avaliação feita pelo professor especializado na área de artes. Além disso, busca-se delinear os interesses do aluno, suas áreas fortes, seu estilo de aprendizagem e formas preferenciais de aprender.

Por definição, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas Salas de Recursos para alunos com AH/SD deve levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem desses alunos. Vale reforçar: mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse apoio especializado está voltado ao desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas.

Após a fase de avaliação, tendo o estudante demonstrado e confirmado o seu potencial, os pais são chamados para uma reunião devolutiva; entretanto, se o aluno não conseguir apresentar o seu potencial, ele é convidado a retornar em outra ocasião para nova avaliação pela equipe multidisciplinar.

No Distrito Federal, os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2019 mostram o quantitativo geral de aproximadamente 483 mil matrículas de estudantes distribuídos em 795 unidades escolares de 14 diretorias Regionais de Ensino. O quantitativo de matrículas nas Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação foi, naquele ano, de 742 estudantes.

¹²⁹ VIRGOLIM, op. cit., p. 08.

Destaque-se que temos acesso aos dados do Censo Escolar em razão de o Direito à informação estar previsto no inciso XIV do art. 5º da CF/1988. Sobre o tema, Pinheiro¹³⁰ assim leciona:

O direito à informação constante do inciso XIV do art. 5º do texto constitucional não se limita simplesmente ao “enfoque do conceito de informação jornalística direto, relacionado à liberdade de imprensa, ou ainda ao direito de informação no plano institucional”. O direito à informação pode ser definido como o direito que todo ser humano tem de obter “informações ou conhecimentos para satisfazer às suas necessidades de saber, compreender as faculdades de buscar ou procurar informações, o que equivale a afirmar que a pessoa pode estar informada tanto por ter pesquisado quanto por lhe ter sido dada a informação”.

Em maio de 2022¹³¹, o Distrito Federal possuía 799 estudantes identificados com altas habilidades/superdotação atendidos nas Salas de Recursos especializadas. Nota-se que, ao longo de 3 anos, foram contemplados apenas 57 novos alunos para frequentarem as Salas de Recursos.

Procurando incrementar essa captação de alunos com AH/SD, a SEEDF promove, anualmente, bancas de aptidão para selecionar profissionais especializados e capacitados, com possibilidades para atuar e identificar esses estudantes nos atendimentos das diversas regionais de ensino.

Como exemplo de funcionamento de uma Sala de Recursos no Distrito Federal, em 2020, em uma região administrativa identificada como Sobradinho¹³², o Atendimento era ofertado no Centro de Ensino Fundamental 08, da seguinte maneira: na área acadêmica, em Educação Infantil e nas Séries Iniciais. A partir do Fundamental 2, em Ciências Exatas e Robótica; Ciências Humanas; Artes Visuais; Música e Artes Cênicas.

Muitos estudantes atendidos, em Sobradinho e nas demais regionais, já receberam prêmios distritais e nacionais na sua área de habilidade, lançaram livros, realizaram palestras, campanhas e projetos de pesquisa.

Assim, mesmo com todos os obstáculos enfrentados, o programa para os indivíduos identificados com altas habilidades/superdotação oferecido pela SEEDF serve de exemplo para

¹³⁰ PINHEIRO, Guilherme Pereira. A REGULAÇÃO DO ESPECTRO DE RADIOFREQUÊNCIAS NO BRASIL: UMA VISÃO CRÍTICA SOB A PERSPECTIVA DOS BENS PÚBLICOS P. 242(2015). Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18897/1/2015_GuilhermePereiraPinheiro.pdf, acessado no dia 01 de dezembro de 2022.

¹³¹ <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/> - Acesso em 24 de outubro de 2022

¹³² RABELO, Rachel. *Altas habilidades: estrutura e funcionamento*. In: Revista Sala de Recursos, p. 35 – 38, out. – dez. 2020. Disponível em: <https://saladerecursos.com.br/altas-habilidades-estrutura-e-funcionamento/>. Acesso em 24 de outubro de 2022.

outros estados, inclusive compartilhando com os NAAH/S de fora do DF sua grande experiência na área de altas habilidades/superdotação.

4.3 Os desafios das demandas escolares no atendimento em Salas de Recursos dos alunos com Altas habilidades/Superdotação no Distrito Federal

Como visto logo acima, o programa para os indivíduos identificados com altas habilidades/superdotação oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio das Salas de Recursos específicas, serve de exemplo para outros estados. Porém, ele também sofre com defasagens, profissionais ou estruturais, acarretando a impossibilidade de atender todo seu público-alvo., deixando de garantir-lhe a concretização de seu direito subjetivo à educação nos moldes previstos no ordenamento jurídico pátrio.

O primeiro ponto de dificuldade a ser superado para a instalação e manutenção das Salas de Recursos é a falta de mão de obra profissional, uma vez que o Distrito Federal exige dos professores das Salas de Recursos serem especialistas na área. Embora isso seja uma exigência razoável, termina por se constituir em um óbice desafiador para esse público.

Assim, a SEEDF de forma correta, exige que o professor, para que possa atender em uma Sala de Recursos multifuncionais, tenha formação em nível de especialização. Contudo, isso cria um obstáculo para a contratação de profissionais para as Salas de Recursos para estudantes com AH/SD. Essa dificuldade é decorrente do fato de ser praticamente inexistente a oferta de Cursos de Especialização em altas habilidades/superdotação nas universidades brasileiras. Enquanto existem muitos professores especialistas em Educação Especial com habilitação nas diferentes áreas de deficiência, o número de profissionais com o mesmo nível de formação na área de AH/SD é extremamente pequeno.

Nesse sentido, vale citar a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu art. 12, destaca que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite a exercer a docência na área da Educação Especial. Diante de tal exigência, a escassez de mão de obra com a formação requerida prejudica sobremaneira os alunos que necessitam frequentar as Salas de Recursos, uma vez que não há profissionais qualificados e habilitados a trabalhar com esse público em número suficiente para atender a demanda de forma integral.

Sendo assim, para que as políticas públicas em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação se efetivem, é preciso investir na formação de professores que saibam

identificar, estimular, ofertar o atendimento educacional especializado adequado e promover a acessibilidade, para que o Atendimento Educacional Especializado se torne disponível a todos os estudantes identificados com altas habilidades/superdotação. O AEE só será realidade a todos esses alunos se o processo educacional, de forma integral – desde a identificação do estudante até a execução de projetos do mais alto nível por ele –, seja eficiente e receba a devida atenção do Poder Público.

Porém, verifica-se que ainda há fragilidades no que diz respeito à formação de professores, pois muitos não possuem conhecimentos sobre a temática e, se vierem a trabalhar com crianças identificadas com altas habilidades/superdotação sem ser especialista no assunto podem inclusive atrapalhar a correta estimulação e o aprendizado dos alunos.

Castro e Bolsoni-Silva¹³³ afirmam que o professor, ao cumprir esse papel de orientador, pode manter, fortalecer ou mesmo desestimular comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais.

Não resta dúvida sobre o papel fundamental que o professor exerce no desenvolvimento dos alunos identificados com altas habilidades/superdotação. Se esses professores não possuem o conhecimento adequado para trabalhar com esse público, podem se deparar com alunos que apresentam comportamentos de desinteresse, agitados, bagunceiros e até mesmo serem confundidos com estudantes hiperativos. Portanto, o professor interessado em trabalhar com esse público-alvo precisa buscar a adequada capacitação. Para Freeman e Guenther¹³⁴:

Não parece ser necessário que o professor de crianças bem-dotadas seja, ele mesmo, uma pessoa excepcionalmente capaz, mas é evidente que ele deve demonstrar e cultivar interesse por esse tipo de trabalho, alargar a sua visão sobre a problemática da dotação e talento humano, esclarecer sua própria posição e valores em relação à área, e sobretudo aprender, estudar, adquirir o conhecimento necessário para melhor se desincumbir de sua tarefa.

Todavia, o que se observa atualmente é uma grande defasagem na formação dos professores no que tange às altas habilidades, além da sua falta de interesse pela busca de informações que lhes permitam atender às expectativas desse alunado e seus familiares.

¹³³ CASTRO, A. B. BOLSONI, SILVA, A. T. *Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil*. In V. L. M. F. Capellini (Ed.), Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional (pp. 296-311). Ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

¹³⁴ FREEMAN J.; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes, ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000, p. 147.

Virgolim diz que o grande desafio para os educadores tem sido o planejamento de ações pedagógicas a serem executadas nos ambientes e contextos regulares de ensino¹³⁵.

Sabatella¹³⁶ aponta a falta de espaço destinado a essa área nos cursos de formação de professores, para que eles possam devidamente identificar, reconhecer e valorizar o potencial desses alunos nos seus campos de atuação.

No mesmo sentido, Gama¹³⁷ reflete: estamos ainda longe de oferecer uma educação de qualidade em todas as escolas do país, o que exige que se lute por ela; tampouco atendemos todos os alunos que têm necessidades especiais.

A autora alerta ainda para a necessidade de ações que devem ser planejadas para os superdotados, para que o país não continue perdendo indivíduos extremamente capazes que, sem oportunidades à altura de seus potenciais, trilham caminhos pouco produtivos ou são atraídos para outros países mais competentes na tarefa de identificar, estimular e explorar o gigantesco potencial desses alunos.

No Distrito Federal, conforme o caderno de orientações para concessão de aptidão do ano de 2022¹³⁸, para que o professor possa trabalhar em uma das Salas de Recursos específicas para altas habilidades, além de ter formação especial para a área que for atuar (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens, Artes Plásticas/Visuais, Artes Cênicas, Música), terá que obter a aptidão na área de AH/SD. Assim, de acordo com sua área de habilitação específica, o professor deverá submeter-se à avaliação obrigatória, que corresponde a duas etapas: análise documental e entrevista oral.

Na análise documental, o professor deverá comprovar possuir um Curso específico de Atendimento Educacional Especializado (120h) ou um Curso de Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado (180h), além de um curso específico de Altas Habilidades/Superdotação (80h). Na entrevista oral, o professor será arguido sobre a legislação brasileira sobre o tema e sobre a teoria de Joseph Renzulli e o enriquecimento curricular.

Em outras palavras, para se estar apto a ser professor de Salas de Recursos, o caminho é árduo e o profissional deve ser muito bem preparado. No entanto, essa exigência, pensada para garantir a excelência do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos, acaba por formar um óbice para a abertura de novas salas de recursos e para que mais alunos sejam atendidos.

¹³⁵ VIRGOLIM, op. cit., 2014.

¹³⁶ SABATELLA, op. cit.

¹³⁷ GAMA, op. cit.

¹³⁸ Caderno de orientações para concessão de aptidão - 2022 – Disponível em: [file:///Users/luciana/Downloads/Caderno_de_Orientacoes_para_concessao_de_Aptidao___2022%20\(2\).pdf](file:///Users/luciana/Downloads/Caderno_de_Orientacoes_para_concessao_de_Aptidao___2022%20(2).pdf) – acesso em 03 de novembro de 2022.

Atualmente, a rede pública de ensino do Distrito Federal atende 1.745 estudantes com AH/SD, sendo que 70% são oriundos de escolas públicas e 30% de instituições particulares¹³⁹. São 65 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), com 61 professores especializados no assunto, ou seja, há um número muito pequeno de professores habilitados para trabalhar com esse público.

Embora os dados da Educação pública no DF demonstrem a existência de estudantes identificados com Altas habilidades/superdotação que usufruem do acesso aos atendimentos especializados, uma parcela significativa desses estudantes resta excluída da prestação desses serviços pelo Poder Público. Isso fomenta o questionamento sobre esses números, em especial sobre sua precisão, se são coerentes com o verificado empiricamente no sistema público de ensino, pois, a literatura tem alertado sobre a falta de identificação de estudantes com AH/SD entre aqueles em situação de vulnerabilidade, que fazem parte das minorias ou de classes socioeconômicas mais desfavoráveis, conforme revisão de Arantes-Brero¹⁴⁰.

Os dados apontam para uma invisibilidade desse grupo, visto que Renzulli¹⁴¹ sugere que até 20% da população pode apresentar altas habilidades/superdotação, quando entendida de maneira ampla. O Censo Escolar de 2018 indicou que 22.116 estudantes foram cadastrados com AH/SD no Brasil, representando apenas 0,00045% de 48,4 milhões de estudantes matriculados na educação básica.

Atualmente, no Brasil, a Lei nº 9.394/1996, que institui as bases da educação, alterada pela Lei nº 13.234/2015, prevê “diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e superior, de estudantes com altas habilidades/superdotação”. A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 e o Decreto nº 7.611/2011 instituem as diretrizes para o atendimento educacional especializado.

No contexto da educação pública, a vulnerabilidade e a invisibilidade desses talentos são acentuadas, fazendo com que os fatores econômicos, sociais e restrições culturais impeçam o seu desenvolvimento na transição escolar. Como afirmam Amaral *et al*¹⁴², adolescentes com AH/SD não escolhem classe social, raça, nacionalidade e nem gênero; esses indivíduos

¹³⁹ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/a-hora-e-a-vez-dos-superdotados/> - acesso em 03 de novembro de 2022.

¹⁴⁰ ARANTES-BRERO, D. R. B. *Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa*. 2019. 136f. Tese - Doutorado em psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

¹⁴¹ RENZULLI, op. cit., 2004.

¹⁴² AMARAL, D.F.C.; CORDEIRO, T.M.F.M; COSTA, E.A.S. *Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais* – PR. Revista Expressão Católica, PR, v. 7, n. 1, p. 62-68, set. 2018.

precisam de acolhimento, encorajamento e incentivo para desenvolver suas habilidades e talentos.

Essas fragilidades do sistema educacional no atendimento prestado aos estudantes identificados com AH/SD ressaltaram uma questão que se mostrou latente durante a pesquisa do presente trabalho: a falta de profissionais vem ocasionando demora na efetivação de estudantes nas salas recursos e, paulatinamente, gerando crescimento nas listas de espera. Desnecessário neste ponto voltarmos aos riscos e prejuízos causados por circunstâncias negativas como essa, por se tratar de tema aqui já exposto.

Porém, a dificuldade de se captar um professor qualificado para assumir as Salas de Recursos no Distrito Federal não é único empecilho para o correto atendimento do público-alvo desse serviço. Há, também, um grande problema estrutural a ser enfrentado, já que, por mais que os estudantes com AH/SD no Distrito Federal possuam um cenário mais favorável que na maioria das unidades federativas brasileiras, as salas em que são atendidas, na maioria das vezes, permanecem em situação precária.

Muitas dessas salas funcionam em locais inapropriados, sem materiais adequados, sofrendo com falta de investimentos, sem sequer acesso à internet etc. Além, claro, da pouca oferta de atualização dos professores das Salas de Recursos destinadas aos alunos com AH/SD. Inevitável concluir: esses problemas existem devido ao descaso por parte do governo local, e à sua ineficiência na prestação desse relevante serviço público.

O desejável é as Salas de Recursos serem equipadas com recursos materiais e tecnológicos que oportunizem a realização de atividades investigativas e a construção de projetos na área acadêmica e na área artística. Porém, muitas vezes não é o que se verifica na prática, quando são visitadas as antigas salas oferecidas aos alunos.

Porém, a falta de qualificação de professores e de material adequado para o funcionamento das salas de recursos é também oriunda da falta de apoio financeiro do Poder Público. Tal problema é reconhecido pelos administradores públicos, tanto que, para tentar sanar essa dificuldade financeira, o Governo Federal promulgou, em 2020, o Decreto nº 10.502, com a nova Política Nacional de Educação Especial¹⁴³, com o intuito de ampliar o atendimento educacional especializado.

Por meio dessa nova Política Nacional de Educação Especial, o Distrito Federal e outros entes da Federação poderão receber apoio financeiro para que possam instalar mais Salas

de Recursos, fornecerem novos cursos de especialização para profissionais interessados em trabalhar na área, além de melhorarem os espaços físicos já existentes.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial trouxe esperanças de que novos benefícios despontarão para ajudar os estudantes que são o público-alvo dessa política. Nunca é demais repisar: se bem atendidos em suas demandas, os estudantes identificados com AH/SD poderão desenvolver plenamente suas potencialidades, ajudando o Brasil a continuar a crescer.

De acordo com o Censo Escolar de 2020¹⁴⁴, 24.424 alunos com altas habilidades/superdotação foram matriculados na educação especial no país, embora, na verdade, esse número possa ser bem maior. A Organização Mundial da Saúde afirma que 5% da população é composta por algum tipo de altas habilidades/superdotação, logo, se forem considerados os mais de 47 milhões de alunos da educação básica brasileira, apontados nesse mesmo Censo de 2020, mais de 2 milhões de alunos deveriam estar compor o grupo de AH/SD no Brasil.

Além do índice de alunos AH/SD ser subestimado no Brasil, os números que chegam a ser revelados não garantem que os alunos estejam sendo atendidos adequadamente nas Salas de Recursos. Contudo, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas para se manter em funcionamento as Salas de Recursos específicas para altas habilidades/superdotação no Distrito Federal, os alunos que conseguem participar do programa usufruem de um bom atendimento, além de terem a chance de conviver com outros alunos superdotados, podendo realizar projetos de pesquisa e demonstrar suas produções para uma equipe de profissionais qualificados. Oportunidade a que jamais teriam acesso se não estivessem inseridos em uma Sala de Recursos.

¹⁴⁴ Censo escolar – 2020 – Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf - Acesso em 05 de Nov de 2022.

5 CONCLUSÃO

No processo de aprendizagem escolar existem diferentes potenciais e limitações, sendo que o conceito de altas habilidades/superdotação, mesmo no âmbito escolar, é permeado de mitos e desafios. De maneira explícita ou implícita, é caracterizada a ideia de que estudantes identificados com altas habilidades/superdotação não precisam de suporte ou atendimento especializado, pois pressupõe-se que já são beneficiados por suas próprias habilidades. Todavia, a apropriação teórica desses conceitos é um grande desafio, com grande impacto nas intervenções relacionadas às questões de desempenho escolar.

Estes estudantes precisam que suas habilidades sejam potencializadas, e não perdidas ou desperdiçadas no decorrer da vida, pois são crianças e jovens que gostam de ambientes estimuladores e desafiadores que levem ao exercício e à ampliação de seus talentos e habilidades para desenvolver suas criações. Para o país, são indivíduos que representam uma riqueza nacional, do ponto de vista intelectual, podendo contribuir para o desenvolvimento, para o fortalecimento da cultura, propondo soluções criativas para problemas de ordem tecnológica, cultural, econômica e social.

Em vista do descrito e analisado no presente trabalho, observou-se que o desenvolvimento das políticas públicas nacionais aos alunos com altas habilidades ou superdotação foi realizado à margem de previsão constitucional acerca do atendimento educacional especializado, que ainda existe tão somente para os portadores de necessidades especiais, por questões de histórica exclusão e pela busca de equiparação dos hipossuficientes.

No entanto, a inexistência de previsão constitucional expressa não impediu que o Poder Público federal editasse uma série de normas e criasse programas de inclusão desse grupo no seio escolar, mormente diante do caráter universal do direito fundamental à educação. Com efeito, a concepção lógica das políticas públicas em matéria de educação de alunos excepcionais sempre ocorreu com mitigada dependência normativa, porém, com relativa dependência do ambiente escolar como um todo, incluindo-se desde o ambiente familiar à sala de aula em si, atendidas idealmente por profissionais capacitados.

Como visto, a identificação de alunos com AH/SD carrega em si um importante desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas e pelas legislações específicas. Constatou-se a inexistência de um conceito unificado para a sua definição, mas que, como quer que se defina, implica no reconhecimento de um processo sobretudo de observação feito a partir do ambiente familiar e escolar.

Alunos com AH/SD detêm desenvolvimento acelerado de suas funções cognitivas, que se expressam não apenas na apreensão de conteúdo em âmbito acadêmico, mas também em outras áreas, tais como a arte e o esporte. E isso exige a adequação de currículos escolares e a criação de ambientes propícios ao seu desenvolvimento, demandando-se maior participação dos professores, tutores, familiares e sociedade como um todo no contexto da própria gestão escolar.

Assim, conquanto seja digna de importância a inclusão escolar de alunos com AH/SD por diretrizes nacionais, elas não podem ser um fim em si mesmas. A ausência de maior participação na gestão e acomodação das características desses educandos acarreta, desde a LDBEN de 1961, os maiores percalços nas políticas inclusivistas levadas a efeito pelo MEC. Isso foi constatado, também, quando ausente um corpo de profissionais com sensibilidade e experiência para a identificação do aluno com AH/SD e, assim, possibilitar que a escola lhe dê o tratamento especial devido para que ele possa desenvolver adequadamente as suas potencialidades. A título de exemplo da evolução observada no tema, as escolas devem estar preparadas para identificar corretamente esse público-alvo levando em consideração que mostraram-se insuficientes os clássicos modelos dependentes do Quociente de Inteligência, eis que em alunos com AH/SD orbitam em um amplo contexto de inteligências e competências.

Ao se manejar as conclusões da primeira seção para o recorte metodológico realizado nesta pesquisa, isto é, para o contexto educacional especial do Distrito Federal, observou-se que, assim como a história legislativa e das políticas públicas brasileiras para alunos com AH/SD deixou assente, desde muito antes da existência de legislação própria, no Distrito Federal, desde meados da década de 1970, que era possível se debruçar sobre as preocupações com a inclusão e o tratamento específico aos superdotados.

E, com vistas a efetivar suas políticas sobre o tema em seu âmbito territorial, concomitantemente à política nacional, metas e estratégias foram aprovadas para a ampla inclusão de alunos AH/SD. Como se observou a partir do Plano Distrital de Educação em vigor, estima-se que cerca de 350 mil pessoas possuam algum tipo de transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, cuja grande maioria se encontra no ensino público. Isso exige com mais veemência uma política educacional pública com perspectiva inclusiva, tanto dos alunos – com classes especiais – como dos profissionais. Vale dizer, é indispensável a capacitação contínua do corpo de profissionais que atenderão esses alunos. Essas medidas terminarão revelando-se passos na direção correta, na busca pela efetividade do direito fundamental à educação no âmbito do Distrito Federal.

No que se refere à análise descritiva realizada pelo estudo de caso, subleva-se a importância das Salas de Recursos e a importância da elaboração e aplicação de programas específicos para os alunos identificados como AH/SD. Com efeito, as Salas de Recursos constituem-se em um serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado e não é considerado reforço escolar. Tal serviço, como visto, é oferecido em período diverso daquele em que o aluno está regularmente matriculado, servindo como complementação educacional, a fim de que seja possível a individualização do aluno e, assim, ocorrer a potencialização de suas competências, talentos e habilidades, das mais diversas espécies, e que guiarão todo o planejamento a ser realizado pelo professor.

Os alunos entram na vida escolar – principalmente infantil – sem o devido conhecimento do que são capazes ou não de fazer, de modo que ter a possibilidade de explorar as suas potencialidades exige uma necessária sensibilidade e capacitação do aparato educacional que vai lhe receber. Muitas vezes, as altas habilidade/superdotação começam a dar sinais no início da vida escolar e, se não forem adequadamente respondidas e reconhecidas, levará, invariavelmente, à exclusão escolar do aluno pela limitação de suas potencialidades, impedindo seu pleno desenvolvimento. Por isso, as Salas de Recursos se mostraram um importante instrumento para a educação inclusiva de alunos AH/SD e, por consequência, para a efetivação do direito fundamental à educação.

No entanto, diante das especificidades da temática objeto de análise no presente trabalho, os desafios nas demandas escolares no atendimento em Salas de Recursos se mostram como uma variável interveniente à inclusão de alunos AH/SD e, apesar dos avanços observados no Distrito Federal, óbices também são revelados e que precisam ganhar consideração pelo ente público na formulação e efetivação de políticas públicas para esse público-alvo.

Portanto, a intervenção que as políticas públicas devem oferecer aos alunos com altas habilidades/superdotação é a elaboração de um programa educacional desafiador, que ofereça uma combinação entre desenvolvimento social e acadêmico, levando em conta o ritmo, o nível e os padrões de aprendizagem de cada aluno, dentro de uma Sala de Recursos.

Porém, sem a devida qualificação contínua dos profissionais, o funcionamento inadequado das Salas de Recursos se torna uma dificuldade para a implementação do direito à educação. O nível de exigência realizado pelo Distrito Federal para que professores possam atender nas Salas de Recursos, ao passo que demonstra uma preocupação salutar, pode gerar o desaparecimento do serviço, porquanto poucos são os cursos que ofertam algum tipo de especialização em altas habilidades/superdotação.

E isso é causado pelos programas de capacitação pedagógica, que ainda são ofertados tão somente em Educação Especial, ou seja, seu objetivo final é a habilitação nas diversas áreas de deficiência, como eram erroneamente categorizadas as altas habilidade/superdotação. Com isso, cria-se um déficit automático em professores habilitados para atender alunos com AH/SD e, em consequência, uma queda no acesso aos serviços ofertados nas Salas de Recursos, de modo a prejudicar as metas e as estratégias inclusivas do Plano Distrital de Educação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, E.M.L.S. FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D.S (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

AMARAL, D.F.C.; CORDEIRO, T.M.F.M; COSTA, E.A.S. **Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais – PR**. Revista Expressão Católica, PR, v. 7, n. 1, p 62-68, set. 2018.

ANDRADE, Erica Isabel Dellato. MARIN, Angela Helena. **Altas Habilidades/Superdotação: Conceito e Legislação Brasileira**. IDBFAM, 2020. Disponível em: <<https://ibdfam.org.br/artigos/1389/Altas+Habilidades++Superdotação:+Conceito+e+Legislação+Brasileira+High+Abilities++Giftedness:+Concept+and+Brazilian+Legislation>>. Acesso em 07 jul. 2022.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. 136f. Tese - Doutorado em psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2022. » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. UNESCO 1994. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 de julho de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial (SEESP). Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador. Execução da Ação.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/orientadornaahs_29_05_06.htm> Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jul. 2022, p. 54.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 336, de 2013.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0811inf108e6mfuj12ehzec24484382.node0?codteor=1172447&filename=PEC+336/2013>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** (2008) Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 02 de Outubro de 2009 - Ministério da Educação – Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado** - Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf - Acesso em 01 de Novembro. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 de novembro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão. 2006. Pág.12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica no 40, de 15 de julho de 2015**. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf – acesso em 15 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm Acesso em: 12 de setembro de 2022

BRASIL. **Censo escolar de 2018** - Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> - Acesso em 05 de Nov de 2022

BRASIL. **Censo escolar de 2020** – Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf - Acesso em 05 de Nov de 2022

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020** – Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> - Acesso em 05 de Nov de 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 2.544**. Requerente: Governador do Estado do Rio Grande do Sul. Interessado: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Rel. Min. Sepúlveda Pertence. Dje 07/12/2006, cuja ementa assim dispõe: “Federação: competência comum: proteção do patrimônio comum, incluído o dos sítios de valor arqueológico (CF, arts. 23, III, e 216, V): encargo que não comporta demissão unilateral. 1. L. est. 11.380, de 1999, do Estado do Rio Grande do Sul, confere aos municípios em que se localizam a proteção, a guarda e a responsabilidade pelos sítios arqueológicos e seus acervos, no Estado, o que vale por excluir, a propósito de tais bens do patrimônio cultural brasileiro (CF, art. 216, V), o dever de proteção e guarda e a conseqüente responsabilidade não apenas do Estado, mas também da própria União, incluídas na competência comum dos entes da Federação, que substantiva incumbência de natureza qualificadamente irrenunciável. 2. A inclusão de determinada função administrativa no âmbito da competência comum não impõe que cada tarefa compreendida no seu domínio, por menos expressiva que seja, haja de ser objeto de ações simultâneas das três entidades federativas: donde, a previsão, no parágrafo único do art. 23 CF, de lei complementar que fixe normas de cooperação (v. sobre monumentos arqueológicos e pré-históricos, a L. 3.924/61), cuja edição, porém, é da competência da União e, de qualquer modo, não abrange o poder de demitirem-se a União ou os Estados dos encargos constitucionais de proteção dos bens de valor arqueológico para descarregá-los ilimitadamente sobre os Municípios. 3. Ação direta de inconstitucionalidade julgada procedente.”. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=391370>>. Acesso em 18 set. 2022.

BUCH, S. R.; SPARFELDT, J.; ROST, D. H. **Pais avaliam o desenvolvimento de seus filhos superdotados.** *Jornal de Psicologia do Desenvolvimento e Educação*, 38, 53-61, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.2.53> Acesso em: 18 de julho de 2022.

CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. **Acessibilidade Educacional dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: compromisso da universidade e da escola.** In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1480/687>>. Acesso em: 27 de outubro de 2022.

CARMAN, C. A. **Comparando maçãs e laranjas: quinze anos de definições de superdotação em pesquisa.** *Jornal de Psicologia*, 24, 52 – 70, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1932202X12472602>. Acesso em: jul. 2022.

CASTRO, A. B., & BOLSONI, SILVA, A. T. (2008). **Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil.** In V. L. M. F. Capellini (Ed.), *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional* (pp. 296-311). Ed. Bauru: Cultura Acadêmica.

CHAGAS, J. F., & FLEITH, D. S. (2010). **Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/Lk6rgSkHCymcVy6ZLJty36R/?format=pdf&lang=pt> acesso em 03 de novembro de 2022.

CHAGAS, Jane Farias. **Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades.** In: *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.* Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretária de educação especial. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, MEC, SEESP. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 05 de julho de 2022.

CORRÊA, N. M. (2012). **Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores.** 2012. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2012.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. (2017). **Contribuição à sistematização do direito educacional.** Brasil. São Paulo. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria do Estado de Educação**. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação. **Lei Distrital nº 3.218/2003** Disponível em : http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html - Acesso em 02 de novembro de 2022.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky. **Mitos, Teorias e Verdades sobre Altas Habilidades/Superdotação**. 1. ed. Curitiba. Ed. Intersaberes, 2020.

FLEITH, Denise de Souza. **Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, 2007.

FREITAS, S.N; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2ª. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**. Volume 3: O Aluno e a Família. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2007. GAMA, M. C. S. S. Educação de superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU,2006.

FREEMAN J.; GUENTHER, Z. C. – **Educando os mais capazes, ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S.N; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília, 2010.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: 2006

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.
Ibidem, p. 40.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. **Coleção Docência em Formação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Mônica Sapucaia. **Direito das Mulheres: ensino superior, trabalho e autonomia**. São Paulo: Almedina, 2019, p. 29.

MADUREIRA, Gilza H. **Atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais**:Brasil,2015. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522122653/> Acesso em: 05 jul. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: ojs.barbacena.ifsudestemg.edu.br/index.php/PluriTAS/article/download/75/68. Acesso em: 18 de julho de 2022.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. 2002.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. **Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista**. São Carlos: UFSCar, 2015. 172 p. (Dissertação de Mestrado).

MARLAND, S. P. Jr. **Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> >. Acesso em 06 jul. 2022.

MARTINS, B. A.; CHACÓN, M. C. M. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

MENDES, Gilmar Ferreira. GONET BRANCO, Paulo Gustavo. **Curso de Direito Constitucional**. 15. Ed. São Paulo: Saraiva, 2020, p. 729.
MENDES; GONET BRANCO, op. cit., p. 708.

NEGRINI, Tatiane e FREITAS, Soraia Napoleão. **A identificação e a inclusão de alunos com a característica de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes**. Acessado em 05/07/22, disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>.

NETA, Francisca Sales de Souza. Et al. (2020). **Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita com ênfase na dislexia**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 23, pp. 93-116. Novembro de 2020.

OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.1, p.125-142, Jan.-Mar., 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n1/1413-6538-rbee-26-01-0125.pdf> >, acesso em: 20 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. **Histórico de políticas públicas de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil**. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 02, p. 212-238, jul./dez. 2021. Disponível em: < <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44383> >. Acesso em 06 jul. 2022.

PEREIRA, V. L. P. **A superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva**. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **E que nome daremos à criança?** In: MOREIRA, Laura C.; STOLTZ, Tânia. (coord.) *Altas habilidades/superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2016.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINHEIRO, Guilherme Pereira. **A regulação do espectro de radiofrequências no Brasil: Uma visão crítica sob a perspectiva dos bens públicos a regulação do espectro de radiofrequências no Brasil: Uma visão crítica sob a perspectiva dos bens públicos**. P.242. 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18897/1/2015_GuilhermePereiraPinheiro.pdf. acessado no dia 01 de dezembro de 2022.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet. E. (eds.). *Conceptions of giftedness* New York: Cambridge University, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence** (2a . ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997

RENZULLI, Joseph S. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Revista Educação, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1 (52), jan./abr. 2004.

RENZULLI, J; REIS, S. M. **Superdotação**. Enciclopédia Corsini de Psicologia, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corppsy0388>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

RENZULLI, J. S. (2018). **Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes**. In A. M. R. Virgolim (Ed.), *Altas Habilidades/Superdotação Processos Criativos, Afetivos e Desenvolvimento de Potenciais* (p.21). Juruá Editora.

REYES, M. T. F.; CHAPELA, M. T. S. **Como detectar y evaluar a losalumnos con altas capacidades intelectuales. Guia para profesores y orientadores**. Sevilha, ES: Psicoeduca, Díada, Eduforma, 2010.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SANTOS, B.S. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade**. 2003. P.429

SARLET, I. W. (2015). **A eficácia dos direitos fundamentais**. 05ed. Revista e ampliada. Brasil. Porto Alegre: Editora/obra: Livraria do Advogado, 2015.

SILVERMAN, L. K; GILMAN, B. J. **Melhores práticas na identificação e avaliação de superdotados: Lições do WISC-V**. Revista de Psicologia nas Escolas, 57 (10), 1569-81, 2020.

Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.22361>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

SIMONETTI, D. C. **Altas habilidades: revendo concepções e conceitos**. 2007. Disponível em: <http://www.altshabilidades.com.br/>>. Acesso em: 02 de julho de 2022.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STERNBERG, R. J; DAVIDSON, J. E. **Concepções de superdotação**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2005. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/conceptionsofgiftedness/9C25A00D5B1C48D12D2D45C11B2DF5A9>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

UNICEF, **Declaração mundial sobre educação para todos**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Ângela. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, Angela. **Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro: sugestões do modelo de enriquecimento escolar de J. Renzulli**. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; MACHADO, Jarci Maria; BAHIA, Sara (orgs), **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade. Identificação e atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016.

VIRGOLIM, Angela. O programa para superdotados da secretaria de estado da educação do Distrito Federal. In: **Pipocas – Programa de incentivo ao potencial criador de alunos superdotados**, p. 08.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão (2001). **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo**. Revista Educação Especial, 2001.