

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINA CYRINO PESSOA MARTELLI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
TRANSVERSALIDADE**

CURITIBA

2017

ANA CAROLINA CYRINO PESSOA MARTELLI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
TRANSVERSALIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira

CURITIBA
2017

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Martelli, Ana Carolina Cyrino Pessoa..

Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade. – Curitiba, 2017.
160 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Aptidão. 2. Educação – Políticas públicas. 3. Superdotados. I. Título.

CDD 379.2



PARECER

Defesa de Dissertação de Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Carvalho da Veiga, Prof.^a Dr.^a Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A TRANSVERSALIDADE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Laura Ceretta Moreira		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Elizabeth Carvalho da Veiga		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi		aprovada

Curitiba, 21 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSAPE 2169216

Dedico este trabalho ao meu filho muito amado e desejado Arthur; a Danilo, meu esposo muito amado e companheiro de todas as horas. Aos meus pais Carmen e João e à minha irmã Juliana, meus queridos professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS pelo sopro de vida!

Aos meus pais Carmen e João por terem me ensinado o valor dos estudos e da busca pela sabedoria.

À minha irmã Juliana por ser uma grande entusiasta e amiga.

Ao meu marido Danilo pelo carinho, paciência, amizade, respeito, amor e companheirismo, mesmo nas horas mais difíceis da minha vida.

Ao meu filho Arthur, tão amado e esperado e que já esteve presente como companheiro nesta jornada.

À Professora Laura Ceretta Moreira, por ter acreditado no meu potencial, pela disponibilidade em sempre tirar minhas dúvidas, pelas valiosas contribuições e orientação neste caminho.

Às Professoras Elizabeth Veiga e Tatiana Riechi pela disposição em avaliar a pesquisa pelas valorosas contribuições.

Aos professores do PPGE, pela contribuição para a minha formação e para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos funcionários do PPGE pelo apoio administrativo.

Aos mestrandos, colegas de caminhada, pela troca de informações, conhecimentos e pela amizade.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, à Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná e ao NAPNE pela autorização de pesquisa.

Aos entrevistados pela disponibilidade, cooperação e comprometimento para com a pesquisa.

À Denise Lima, pela amizade, apoio, carinho e ensinamentos.

À Eliane Titon pelo apoio e atenção.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe.

Jean Piaget

RESUMO

Esta pesquisa dispõe sobre a transversalidade/continuidade das políticas públicas destinadas aos estudantes que possuem altas habilidades/superdotação. O objetivo principal foi o de identificar se o fluxo das políticas inclusivas destinadas a este alunado é contínuo e automático nas diferentes etapas/níveis de ensino, ou se há interrupção no atendimento das necessidades educacionais especializadas destes estudantes. Para o estudo, foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, com enfoque na pesquisa documental e na análise descritiva analítica de entrevistas. Foram investigados os documentos referentes às políticas públicas dos níveis municipal de Curitiba, estadual do Paraná e nacional. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com catorze sujeitos de pesquisa, distribuídos entre estudantes da Universidade Federal do Paraná que possuem altas habilidades/superdotação e professores do município de Curitiba e do estado do Paraná que atuam com atendimento a estudantes superdotados. Os dados de pesquisa apontaram uma ruptura da continuidade da oferta de atendimento especializado destinado a estes estudantes. Foi constatado, ademais, um grande engajamento dos profissionais que atuam na área nas diferentes etapas/níveis de ensino, em especial quanto à sua formação continuada e à troca de informações e de experiências.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação. Transversalidade. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research deals with the transversality / continuity of public policies aimed to students who have high abilities / giftedness. The main objective was to identify if the flow of inclusive policies for this student is continuous and automatic in the different stages of education or if there is a disruption in the attendance of the specialized educational needs of these students. For the study, a qualitative methodological approach was used, focusing on documentary research and analytical descriptive analysis of interviews. The documents related to the public policies of Curitiba, state of Paraná and national level were investigated. We also conducted semi-structured interviews with fourteen research subjects, distributed among students from the Federal University of Paraná who have high abilities / giftedness and teachers from the city of Curitiba and the state of Paraná who work with attendance for gifted students. The research data pointed to a rupture in the continuity of the offer of specialized attendance for these students. It was also observed a great commitment of the professionals who work in the area in the different stages / levels of education, in particular as to their continuing education and the exchange of information and experiences

Key-words: High abilities/Giftedness. Transversality. Public policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A TRANSVERSALIDADE DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	22
FIGURA 2 - EIXOS E CRITÉRIOS DE PESQUISA.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EIXOS DE PESQUISA.....	75
GRÁFICO 2 – GÊNERO DOS ENTREVISTADOS.....	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO MUNICIPAL SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA.....	77
QUADRO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO ESTADUAL SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA	78
QUADRO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DA UFPR SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA	79
QUADRO 4 – ROTEIRO DE QUESTÕES ANALISADAS NOS DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA	80
QUADRO 5 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	87
QUADRO 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	89
QUADRO 7 – ASPECTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ..	93
QUADRO 8 – AÇÕES PRESCRITAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS AOS ESTUDANTES QUE POSSUEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	106
QUADRO 9 – DOCUMENTAÇÃO EXIGIDA PARA AS AH/SD – INSTRUÇÃO Nº 010/2011 DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	119
QUADRO 10 – ORIENTAÇÕES DA INSTRUÇÃO ESTADUAL PARANAENSE Nº 010/2011	120
QUADRO 11 – CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PELO TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL.....	48
TABELA 2 – ASSUNTOS ABORDADOS NAS PUBLICAÇÕES INVESTIGADAS....	49

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	- Constituição Federal
INEP Teixeira	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	- Núcleo de Apoio às Necessidades Educacionais Especiais
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
NEPAHS	- Núcleo de Estudos e Práticas e Altas Habilidades/Superdotação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUC/PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SUED	- Superintendência da Educação
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UNESCO Cultura	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A TRANSVERSALIDADE NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO EDUCACIONAL DE SEU PÚBLICO-ALVO	28
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS.....	31
2.2	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DOS CONCEITOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	40
2.3	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	44
3	DIREITO À EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES INICIAS A PARTIR DA IGUALDADE, DIFERENÇA E EQUIDADE.....	51
3.1	DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
3.2	ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIREITO À IGUALDADE.....	56
3.3	ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIREITO À DIFERENÇA.....	58
3.4	DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	65
4	METODOLOGIA.....	70
4.1	DELINEAMENTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	72
4.2	ASPECTOS ÉTICOS RELATIVOS À PESQUISA	73
4.3	INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO ENTREVISTADA.....	74
4.3.1	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	74
4.3.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	74
4.4	ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	75
5	ANÁLISE DE DADOS	82
5.1	ANÁLISE DO EIXO: PERFIL E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL	82
5.1.1	Critério: Identificação do Entrevistado	83
5.1.2	Critério: Formação Profissional.....	86
5.2	ANÁLISE DO EIXO: PROCESSO DE ATENDIMENTO	91
5.2.1	Critério: Identificação das altas habilidades/superdotação	92

5.2.2	Critério: Atendimento Educacional Especializado	106
5.2.3	Critério: Registro.....	117
5.3	ANÁLISE DO EIXO: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.....	122
5.3.1	Critério: Políticas públicas	122
5.3.2	Critério: Concepções sobre altas habilidades/superdotação.....	128
5.3.3	Critério: Comunicação	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	148
	APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES MUNICIPAIS	
	151	
	APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES ESTADUAIS	
	154	
	APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES ESTADUAIS	
	157	
	ANEXO 1.....	159

1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, foram intensificados os debates acerca das políticas públicas educacionais. Neste cenário, o tema educação especial passa a ganhar cada vez mais destaque. Faz-se presente na agenda política brasileira, nos discursos educacionais inclusivos, na pauta dos movimentos sociais e na pesquisa acadêmica. Na direção deste movimento, também esta dissertação se propõe a analisar as políticas públicas educacionais relativas à educação especial, notadamente no que concerne ao subgrupo dos estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD).

A partir da Lei Federal Nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação especial deixa de ser considerada um sistema paralelo, com caráter substitutivo, tornando-se uma modalidade educacional que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Outra importante alteração da LDB foi o caráter público da educação especial que tendo sido historicamente realizada em entidades filantrópicas e privadas, passa então a ter a escola pública como seu lócus. Obviamente, as disputas, discussões, organização de políticas públicas e ressignificação na formação de professores e suas práticas frente a essas alterações rendem muitos embates desde então. Desta forma, este estudo discorre sobre um cenário que necessita de estudos e atenção constantes frente às políticas educacionais e sua materialização.

Merece destaque também que a discussão acerca de quem é público-alvo da educação especial vem desde a Constituição Federal de 1988 sofrendo alterações. Desde a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, usada como parâmetro para a condução da educação especial brasileira, o público-alvo desta modalidade passou a ser: estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. (BRASIL, 2008). Apesar destes três grupos serem **legalmente e igualmente** apresentados por meio de notas técnicas, orientações oficiais e, mais recentemente, pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) como público-alvo da educação especial, no seu interior, há muitas

diferenciações em termos de apoios, serviços, práticas pedagógicas, pesquisas e políticas públicas destinadas aos mesmos.

Neste sentido, estudos de Delou (2007); Cupertino (2008); Moreira e Lima (2012); Pérez e Freitas (2014), dentre outros, demonstram o quanto a temática das AH/SD ainda carece de estudos e concretização de políticas educacionais.

Pérez e Rodrigues (2013) lembra que esse alunado é uma importante parcela do público-alvo da educação especial e que conforme estimativas mais conservadoras é a metade de todos os alunos com deficiência juntos, porém, esse número não é sequer conhecido, pois grande parte desses alunos permanece invisível nas escolas, visto que os profissionais da educação desconhecem as características que os identificam por falta de formação ou por confusões, que ocorrem com bastante frequência.

As autoras afirmam ser muito recorrente o uso de termos como criança precoce, criança-prodígio e gênio como sinônimos de crianças com AH/SD. Ademais, ocorrem confusões com patologias como Transtorno de Asperger e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), pelo fato de apresentarem sintomas parecidos a alguns comportamentos que são próprios das AH/SD. Também há aqueles que questionam se crianças que possuem AH/SD não seriam apenas estimuladas ou inteligentes. (PÉREZ; RODRIGUES, 2013).

Em artigo que trata do estado do conhecimento na área de AH/SD no Brasil, Pérez e Freitas (2009) apontam que o conhecimento de qualquer área do saber se evidencia principalmente por meio de eventos científicos, pesquisas e produções científicas. Todos esses esforços são bastante escassos no contexto brasileiro em se tratando de AH/SD.

Isto posto, elegeu-se como foco deste estudo a área de AH/SD, sobretudo, no que concerne à organização das políticas públicas voltadas à área na cidade de Curitiba – Paraná, no âmbito das três esferas de governo (municipal, estadual e federal).

A escolha pela cidade de Curitiba deve-se ao fato de esta ser a capital de um dos estados pioneiros em políticas de atendimento a essa demanda. Também houve a conveniência de a pesquisadora ser residente na cidade, que também é sede da Universidade a qual esta pesquisa está vinculada.

Mori e Brandão (2006) em estudo intitulado “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Paraná”, realizam essa constatação quando

apresentam os principais marcos em termos de atendimento e políticas públicas destinadas a esse aluno no Brasil, revelando que o Paraná é pioneiro e se sobressai aos demais estados nesses aspectos.

Com relação ao conceito de AH/SD, este atualmente foi redimensionado e aponta múltiplas possibilidades de comportamentos, ultrapassando habilidades artísticas e características acadêmicas. (LIMA, 2011). Porém, o conceito mais atual da área adotado pelas políticas públicas é o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, segundo a qual:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, não paginado).

Pérez (2012) reflete:

Esta definição refere, na primeira parte, os termos estabelecidos no Relatório Marland (1972) e, na última frase, acrescenta uma parte da Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1979, 1986). Mesmo assim, está em sintonia com a tendência mundial de tentar ampliar o conceito e o construto de inteligência de referência. (PÉREZ, 2012, p. 58).

Nesta direção, vários autores analisam a diversidade de conceitos e nomenclaturas atreladas às AH/SD. (ANDRÉS, 2010; LIMA, 2011; PÉREZ, 2012), dentre outros. A este respeito Andrés (2010) destaca a grande flutuação de significados que caracterizam os principais conceitos relativos à área tanto por parte da literatura especializada quanto pelo senso comum.

Outro conceito de AH/SD utilizado como parâmetro na área das políticas públicas é o contido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, que também consideram os educandos que apresentam altas habilidades/superdotação como parte do grupo dos estudantes com necessidades educacionais especiais e assim relacionam o conceito de AH/SD em seu artigo 5º, inciso III: “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001c, p. 2).

A respeito do paradigma pedagógico que deve ser seguido com os estudantes que possuem AH/SD, o artigo 59 da LDB, por sua vez, prescreve que os

sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes superdotados: aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar. Prescreve também a todos educandos com necessidades especiais (dos quais considera parte os estudantes que possuem AH/SD) métodos, técnicas, currículos e recursos educativos que atendam às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

As indicações pedagógicas para os alunos que apresentam superdotação incluem programas de enriquecimento escolar e aprofundamento de estudos, de forma a ajustar o ensino ao nível de desenvolvimento apresentado pelo estudante. Estas práticas são realizadas tanto nas salas de aulas regulares quanto em salas de atendimento educacional especializado ou salas de recursos, por áreas de interesse ou talento. Caso o nível de desempenho escolar do educando distanciar-se muito do restante da classe, há a possibilidade de aceleração de estudos, que visa à adequação escolar e social do estudante. (DELOU, 2007).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, por seu turno, em seu oitavo artigo prescrevem que “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:” (BRASIL, 2001c, p. 2):

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001c, p. 3).

É tarefa do sistema público de ensino, por meio da educação especial, oferecer respostas educacionais concernentes às necessidades do alunado com AH/SD através do oferecimento de serviços e utilização de metodologias e recursos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Da mesma forma, somente com estratégias diferenciadas de atendimento é que podemos garantir que os objetivos elencados nas políticas sejam atingidos e que alcancemos uma educação mais igualitária para todos. (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Neste sentido, a utilização de diferentes recursos e estratégias pedagógicas suplementa a aprendizagem e visa a uma educação de qualidade e igualitária, de forma a alcançar a inclusão no contexto escolar. Uma das maneiras de se promover acessibilidade a essa demanda é através do estímulo gerado pelo enriquecimento

escolar, que objetiva o atendimento de alunos que possuem singularidades em diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo talentos e capacidades “sob o olhar de que é no ser humano que se concentram os esforços para as possibilidades, ou seja, é ao mesmo tempo um investimento social e uma responsabilidade coletiva.” (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p. 247). Para além das atividades de enriquecimento curricular, enquanto suplementação pedagógica, a aceleração de estudos e o oferecimento de apoios e serviços educacionais especializados podem ser considerados fundamentais para o processo de inclusão desse alunado.

O sistema educacional tem o dever de garantir apoios especializados que trabalhem nas barreiras obstrutoras do processo de escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Esses apoios (serviços) são denominados atendimento educacional especializado (AEE) e dizem respeito ao conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados continuamente com vistas a complementar a formação de estudantes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento no contraturno escolar ou suplementar a formação de estudantes com AH/SD. (BRASIL, 2011).

Apesar das políticas supracitadas mencionarem categoricamente o atendimento especializado a que tem direito este alunado, Delou (2012) analisa que o país não teve muitos avanços com relação ao atendimento educacional para alunos superdotados, já que as ações sempre foram caracterizadas pela descontinuidade. Adiciona ainda que toda vez que houve revisões na educação especial, o atendimento de alunos superdotados foi mantido em seu escopo, porém a autora diz que este não se deu devido ao conhecimento acerca da eficácia do atendimento, mas sim por questões políticas junto aos especialistas que demonstravam o desperdício dos talentos escolares devido ao baixo nível de ensino praticado. Os achados de Delou (2012) reforçam o que levantamos no início desta seção, ou seja, de que o público que possui AH/SD é subdimensionado e carece de atendimento dentro do campo da educação especial, se comparado a outros grupos abrangidos por esta modalidade educacional.

Lima (2011) observa que as ações voltadas ao público em questão restringem-se ao escopo da educação básica e que no ensino superior a invisibilidade deste aluno é uma forte marca.

Este estudo versará sobre a transversalidade, no sentido de continuidade das políticas públicas educacionais para as AH/SD ao longo dos níveis e etapas da educação. Neste contexto, para a pesquisa serão analisados critérios pré-definidos para a verificação do fluxo de atendimento dos estudantes que possuem AH/SD por duas vias: através de documentos (resoluções, diretrizes e serviços de atendimento para essa população emitidos pelos três entes federados: municipal, estadual e nacional e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)) e o fluxo da prática que consiste em entrevistas com professores que atuam com as AH/SD no ensino municipal de Curitiba e no ensino estadual do Paraná e com estudantes da UFPR que possuem AH/SD. Com estas análises pretende-se compreender se o atendimento às necessidades e especificidades dos estudantes com AH/SD estão sendo atendidas de forma contínua, na direção da transversalidade educacional posta desde a LDB de 1996, ou se o cotidiano é marcado por ações e políticas desarticuladas, com fluxo interrompido.

A respeito da transversalidade, esta já está posta desde a LDB de 1996, que em seu artigo 4º (que trata “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”), prescreve que o dever do Estado com a educação escolar pública deverá ser efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **transversal a todos os níveis, etapas e modalidades**, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, não paginado, grifo nosso).

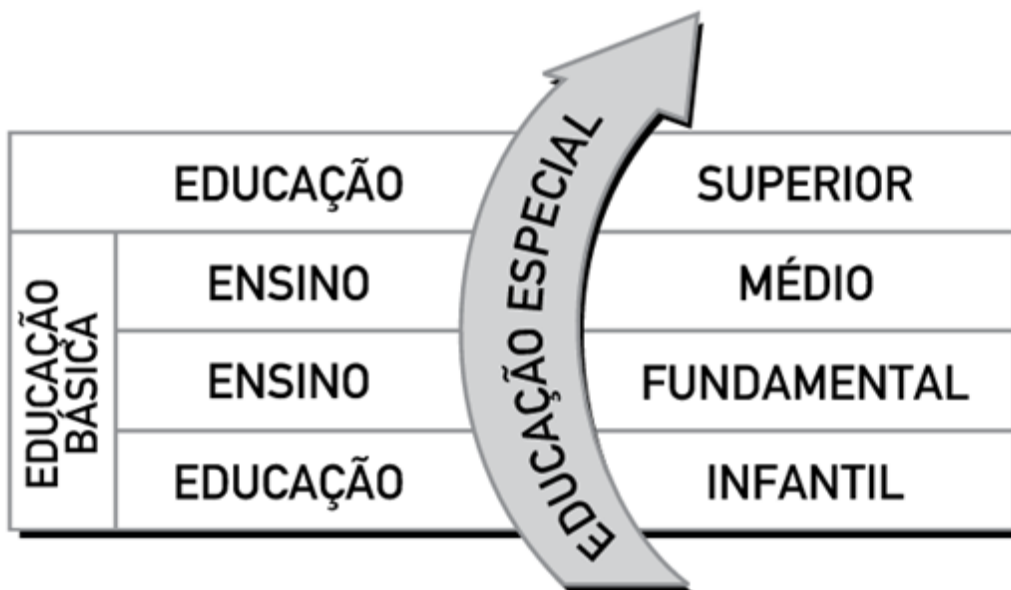
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, por seu turno, orienta que ações para este público devem ser efetivadas desde a educação infantil até o ensino superior. Neste sentido, a Política em voga objetiva assegurar acesso, participação e aprendizagem destes estudantes nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às suas necessidades educacionais especiais, garantindo: atendimento educacional especializado; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas; acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos equipamentos e mobiliários, nos transportes, comunicação e informação; participação da família e da comunidade; formação de professores para o AEE e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino

e transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior. (BRASIL, 2008).

Com relação a esta última garantia, na educação superior, a educação especial se efetiva através de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização serviços e recursos para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos sistemas de informação que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2008).

Para ilustrar de forma gráfica a transversalidade da modalidade da educação especial prescrita nos dois normativos mencionados (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e LDB de 1996), segue a FIGURA 1:

FIGURA 1 – A TRANSVERSALIDADE DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: Modificado de BRASIL (2006).

Ao tomar-se o título da atual Política de Educação Especial, tem-se que a mesma deva se dar na perspectiva da educação inclusiva. Como lembra Santos (2012), o formato transversal da educação especial sinaliza a assunção da perspectiva inclusiva, reforçando o que já está posto na LDB de 1996, onde a transversalidade da educação especial, além de ser entendida como marco político-

legal, é um dos eixos estruturantes para conceber a educação especial como modalidade educacional desde a educação infantil até o ensino superior.

É importante compreender que o conceito de transversalidade aqui posto não se restringe à forma como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se orientam na aplicação da transversalidade, ou seja, na possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1997).

A concepção de transversalidade que esta pesquisa adota é no que diz respeito à continuidade das políticas públicas educacionais ao longo dos diferentes níveis e etapas da educação.

Este estudo caminha na direção de compreender como se opera a transversalidade em relação às políticas públicas destinadas à área das altas habilidades/superdotação, tendo como foco o estado do Paraná, e de forma mais direta, os estudantes que possuem AH/SD e realizaram sua trajetória escolar de educação básica na cidade de Curitiba/PR e que foram/são acadêmicas(os) da UFPR.

A pergunta que a pesquisa visa responder é como as políticas educacionais para estudantes com AH/SD estão sendo efetivadas desde a educação básica até o ensino superior, especificamente por meio da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, da Secretaria Estadual da Educação do Paraná e na Universidade Federal do Paraná. Neste sentido, a transversalidade delegada às políticas educacionais que perpassam a educação especial está sendo efetivada para os estudantes com AH/SD?

A justificativa e importância de se estudar estas problemáticas tornam-se evidentes quando Alencar e Fleith (2006), assim como inúmeros outros autores da área de políticas públicas brasileiras, apontam um abismo entre a política educacional prescrita pelo MEC e a prática no país. Dentre as explicações para esta disparidade estão: uso inadequado dos recursos; atitudes e valores negativos frente a programas especiais; falta de compromisso dos responsáveis pela implantação das políticas ou mesmo ideias preconcebidas a respeito do aluno com altas habilidades.

Nesta mesma toada, Delou (2007) aduz que as políticas públicas nacionais do campo das AH//SD são descontínuas e fragmentadas em suas ações. Entretanto,

vários esforços vêm ocorrendo em torno do atendimento educacional especializado destinado a estes estudantes na Educação Básica.

Especificamente em relação à transversalidade das políticas educacionais destinadas aos estudantes que possuem AH/SD, ao procurar pelos descritores transversalidade e educação especial, não foram encontrados trabalhos sobre o assunto nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

A área de altas habilidades/superdotação carece de estudos. Há dificuldade por parte dos sistemas de ensino em lidar com este público em específico da educação especial. Este alunado normalmente é subidentificado, sofrendo desta forma, com a falta de identificação de sua condição e de suas necessidades educacionais especiais. Ademais, é um público que sofre estigmas e preconceitos por parte dos professores, pois estes ainda não possuem um conhecimento profundo sobre as especificidades destes estudantes. Desta forma, estes alunos são negligenciados pelo poder público. As políticas públicas existentes, por sua vez, apesar de escassas, parecem carecer de continuidade. Assim sendo, a pesquisa visa comprovar se há um fluxo efetivo e contínuo de atendimento destes estudantes, para que os esforços de uma etapa/nível de ensino não sejam perdidos nos anos seguintes de escolarização do estudante.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é identificar se o fluxo das políticas inclusivas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação é contínuo nas diferentes etapas/níveis de ensino, ou se há interrupção na continuidade das políticas educacionais destinadas a este alunado.

Dentre os objetivos específicos, constam:

- Identificar e analisar os programas, serviços e ações destinados aos estudantes no âmbito da Rede Municipal de Educação de Curitiba, da Rede Estadual de Educação do Paraná e da UFPR, visando constatar se há transversalidade/continuidade das ações destinadas às AH/SD nas diferentes etapas/níveis de ensino;
- Identificar e analisar dispositivos legais que embasam a educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação e contextualizá-los diante do direito à educação e da transversalidade na modalidade da educação especial;

- Investigar a prática de atendimento educacional especializado destinado aos estudantes que possuem AH/SD na educação básica e no ensino superior frente às políticas públicas investigadas, verificando-se, desta forma, em que medida estas práticas estão obedecendo às prescrições das políticas públicas nas diferentes etapas e níveis da educação;

A hipótese inicial é a de que a transversalidade dentre as políticas educacionais destinadas aos estudantes que possuem altas habilidades/superdotação não se configura entre os níveis e etapas de ensino.

Outra hipótese é de que o caráter transversal da educação especial na área das altas habilidades/superdotação se efetiva de forma parcial, pelo envolvimento dos profissionais da área e não pela via das políticas educacionais instituídas.

No tocante às estratégias metodológicas, foi adotada uma abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa documental e na análise descritiva analítica das entrevistas¹.

As entrevistas (semiestruturadas) foram realizadas com quatro professoras municipais e cinco professores estaduais que atuam na área de AH/SD, bem como com cinco estudantes da UFPR que possuem superdotação.

Já para a pesquisa documental, foram analisados os seguintes documentos no que tange ao direito à educação, à transversalidade da educação especial e às ações destinadas aos alunos com AH/SD:

No âmbito Nacional:

- Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008;

- Lei Nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências;

- Parecer Nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, assunto: diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica;

- Lei Nº 13.234/2015, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação,

¹ A metodologia será detalhada em capítulo próprio.

o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades/superdotação.

No âmbito da Rede Estadual de Educação do Paraná:

- Deliberação Nº 02/2016 que dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná;

- Instrução Nº 020/2008 - Superintendência da Educação (SUED)/ Secretaria de Estado da Educação (SEED), assunto: estabelece procedimentos para o processo de reclassificação de alunos²;

- Instrução Nº 010/2011 – SUED/ SEED, assunto: estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a educação básica na área das altas habilidades/superdotação³.

No âmbito da Rede Municipal de Educação de Curitiba:

- Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Volume 4, 2006;

- Instrução Normativa Nº 8 – Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, 2013.

No âmbito do Ensino Superior (Universidade Federal do Paraná):

- Atribuições do Núcleo de Apoio às Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) da UFPR;

- Atribuições do Núcleo de Estudos e Práticas e Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS) - UFPR e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

Destaca-se que dentre os autores utilizados para a fundamentação desta análise estão: Cury (2002); May (2004); Pérez (2004); Renzulli (2004); Cury (2005); Pérez e Freitas (2009); Delou (2012); Moreira e Lima (2012); Pérez (2012); Santos (2012); Fernandes (2013), dentre outros igualmente relevantes.

Por fim, segue caminho que o leitor percorrerá ao ler este trabalho.

No capítulo que segue, faz-se uma análise da transversalidade da educação especial no processo educacional. Para isso, inicia-se com um recorte da perspectiva inclusiva da educação especial e de suas concepções e princípios. Ademais, investiga-se a produção acadêmica voltada aos estudantes que possuem

² Vide Paraná (2008).

³ Vide Paraná (2011).

AH/SD dentro do panorama acadêmico-científico da educação especial, percorrendo uma trajetória que vai dos conceitos atinentes à área de AH/SD até o debate das políticas educacionais voltadas a este alunado.

Passa-se então a um capítulo que analisa o direito à educação por parte dos estudantes público-alvo da educação especial a partir dos referenciais de igualdade, diferença e equidade. Mais especificamente aos estudantes que possuem AH/SD, analisa-se o seu direito a atendimento educacional diferenciado e a políticas isonômicas à luz da doutrina da área.

A seguir, é discorrida acerca da metodologia empregada na pesquisa, com destaque para itens como: aspectos éticos relativos à pesquisa, recrutamento dos sujeitos da pesquisa, informações relativas aos participantes da pesquisa e características da população entrevistada, roteiros das entrevistas semiestruturadas e roteiro das questões analisadas nos documentos referentes às políticas públicas estudadas.

A seguir, inicia-se o último capítulo com a análise dos dados desta pesquisa, através do debate acerca das políticas e práticas educacionais destinadas aos estudantes que possuem AH/SD na educação básica e no ensino superior da cidade de Curitiba, mediante análise dos resultados da pesquisa.

Por fim, são tecidas considerações acerca das contribuições trazidas pela dissertação frente aos resultados encontrados, atentando para a importância de serem aprofundadas as pesquisas nesta área que carece de estudos e que é tão importante para a educação especial.

2 A TRANSVERSALIDADE NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO EDUCACIONAL DE SEU PÚBLICO-ALVO

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis⁴, transversalidade significa “Propriedade ou característica do que é transversal.” (MICHAELIS, 2016, não paginado). Transversal, por sua vez, possui várias acepções, sendo as que mais se assemelham ao sentido usado neste trabalho: “Que segue direção oblíqua ou perpendicular ao ponto de referência”; “Que cruza determinado ponto.” (MICHAELIS, 2016, não paginado).

Conforme dito anteriormente, o sentido utilizado por esta pesquisa é o de continuidade, ou seja, a transversalidade das políticas públicas se dá mediante uma direção oblíqua destas a todos os níveis e etapas educacionais. Neste sentido, abaixo são feitas algumas considerações acerca da abordagem que políticas públicas educacionais dão para a continuidade da educação nos diversos níveis e etapas de ensino.

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 prevê que os Planos Nacionais de Educação (decenais) possuem como objetivo a articulação do sistema nacional de educação em um regime de colaboração, além de definir **objetivos e diretrizes que assegurem a manutenção do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades** através de ações integradas dos poderes públicos das diversas esferas federativas. (BRASIL, 1988).

A LDB de 1996 prescreve que o dever do Estado para com a educação escolar pública se efetivará através da garantia de: atendimento gratuito às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas; ensino fundamental, gratuito e obrigatório, inclusive aos que não tiveram acesso a este na idade própria; progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade ao ensino médio; acesso aos níveis mais elevados da pesquisa, ensino e criação artística, conforme a capacidade de cada um; atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes que apresentam necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; dentre outras garantias que visem condições de acesso e permanência na escola (como o ensino noturno regular e a educação escolar para jovens e adultos). (BRASIL, 1996).

⁴ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=transversalidade> e em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=transversal>. Acesso em: 01 ago. 2016.

A Lei ainda prescreve que é dever da União a coordenação da política nacional de educação, de forma a articular diferentes níveis e sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Em 2005, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em uma ação conjunta da então Secretaria Especial dos Direitos Humanos, dos Ministérios da Educação e da Justiça e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os objetivos do Plano são: contemplar no currículo da educação básica temáticas referentes às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que garantam acesso e permanência na educação superior. (BRASIL, 2008).

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e ratificada com força de Emenda Constitucional no Brasil pelo Decreto Executivo Nº 6.949/2009 prescreve que é dever dos Estados-Partes assegurar um sistema inclusivo de educação em **todos os níveis de ensino**. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 preconiza dentre as suas diretrizes que a educação especial:

[...] é uma modalidade de ensino que **perpassa todos os níveis, etapas e modalidades**, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, não paginado, grifo nosso).

Em relação à transversalidade da educação, a Política de 2008 diz que o acesso à educação se inicia na educação infantil, fase na qual há o desenvolvimento das bases necessárias para a construção do desenvolvimento global do aluno e para a construção do conhecimento. Ainda segundo esta Política, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado, que faz parte da oferta obrigatória dos sistemas de ensino, deve ser organizado de maneira a apoiar o desenvolvimento dos estudantes. Este atendimento é realizado no contraturno ao da classe comum, em centro especializado ou na própria escola. (BRASIL, 2008).

Já na educação superior,

[...] a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, não paginado).

Dentre as modalidades educacionais citadas pela Política de 2008 e que devem seguir as diretrizes por ela impostas estão: a educação de jovens e adultos, educação profissional e a educação indígena, do campo e quilombola.

Também neste direcionamento, consideramos oportuno citar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, Lei Federal Nº 13.005, que em seu oitavo artigo, parágrafo primeiro, inciso III aduz que os entes federados devem estabelecer em seus planos de educação, estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo **em todos os níveis, etapas e modalidades**”. (BRASIL, 2014b, não paginado, grifo nosso). Ademais, o Plano prevê que também constem dentre estas estratégias, as que “IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.” (BRASIL, 2014b, não paginado).

Dentre as metas e estratégias do PNE em questão, constam: a priorização do acesso à educação infantil. No que tange à educação superior, por sua vez, o PNE propõe como estratégia a ser implementada, a manutenção e ampliação de programas que promovam acessibilidade nas instituições públicas, a fim de que se assegure acesso e permanência de alunos com deficiência, mediante oferta de transporte acessível, adequação arquitetônica, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e de material didático próprio. Ademais, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, deverá haver identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014b).

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Nesta seção, será discorrido acerca da perspectiva inclusiva que hoje é o paradigma mais aceito para a educação especial. Mas para isso, far-se-á um pequeno retrocesso no tempo de forma a delinear o caminho percorrido pela educação especial até chegar aos dias atuais.

Fernandes (2013) remonta à construção histórica do século passado, a origem da concepção de educação especial como modalidade de educação escolar, sendo que o embrião destas concepções se deu a partir da década de 1960, no bojo da influência de movimentos sociais relativos a direitos humanos destinados aos grupos minoritários e historicamente excluídos.

Nesta mesma década, a autora supracitada ainda relata que no campo da organização social, houve o início de um amplo movimento em países nórdicos, estendido aos Estados Unidos, e que rapidamente espalha-se pelo mundo, cujo mote era a reclamação de direito de matrícula de alunos ditos “especiais” em escolas regulares, nas quais as demais crianças e jovens estudavam. (FERNANDES, 2013).

O produto destas lutas sociais foi o chamado processo de integração, que é uma terminologia adotada na literatura para definir os nascentes movimentos de defesa de direitos de pessoas com deficiência no seu uso social, educacional, de lazer, etc. (FERNANDES, 2013).

Na visão de Fernandes (2013), o discurso integrador, quando incorporado pela sociedade, resultou em uma caracterização da educação especial como uma área destinada aos campos de educação terapêutica e reabilitação.

A estudiosa em voga relembra ainda que a crítica precípua feita ao processo de integração das pessoas com deficiência é que segundo este modelo, estas seriam normalizadas, numa tentativa de desconsiderar suas diferenças e aproximá-las ao máximo ao padrão de normalidade estabelecido socialmente.

Assim, a escolarização era apenas indicada aos “excepcionais” considerados “leves”, que deveriam ser matriculados nas classes comuns, concomitante a apoios complementares realizados pela educação especial. Já as escolas especiais e os centros de reabilitação eram recomendados aos indivíduos com deficiências severas. (FERNANDES, 2013).

A educação especial foi organizada tradicionalmente como atendimento educacional especializado que substituía o ensino comum, levando à criação de escolas especiais, de instituições especializadas e de classes especiais, fundamentando-se no conceito de normalidade/anormalidade, determinando formas de atendimento clínico-terapêuticos, fortemente ancorados em testes psicométricos que, através de diagnósticos, definiam práticas escolares destinadas aos alunos com deficiência. (BRASIL, 2008).

Este cenário sofreu mudanças ao longo das décadas, e com isso, houve uma transformação na concepção de como tratar o alunado (especificamente, os que apresentam deficiências). Prova disso foi a iniciativa da Conferência de Jomtien que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada em março de 1990, tendo como um de seus países signatários o Brasil.

Esta declaração, ao tratar da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, reverbera a necessidade de se tomar medidas garantidoras de igualdade de acesso à educação aos deficientes, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990).

Ainda em relação ao documento analisado, este postula que autoridades competentes estabeleçam nos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação, metas específicas, dentre as quais, a definição de categorias prioritárias (dentre os quais destaca os portadores de deficiências). (BRASIL, 1990).

Outro documento norteador da área de educação especial, a “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais”, foi aprovada por aclamação na Espanha na Conferência Mundial de Educação Especial, em meados de junho de 1994, sendo o Brasil um dos 88 governos (além de 25 organizações internacionais) presentes na assembleia. (BRASIL, 1994).

Neste momento, é interessante fazer-se um adendo: este documento de Salamanca é um importante marco, pois declara em nível mundial a prescrição da inclusão como forma mais adequada de tratar o alunado com necessidades educacionais especiais.

O conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente difundido a partir desta declaração, que ressalta a interação de características individuais de estudantes com o ambiente social e educacional. (BRASIL, 2008). A declaração em pauta reconhece que “aqueles com necessidades

educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. (BRASIL, 1994, não paginado).

A Declaração prescreve adicionalmente que as escolas comuns que possuem orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e atingir educação para todos. (BRASIL, 1994).

Postula, ainda, que os governos devem adotar o princípio de educação inclusiva na forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, salvo existirem fortes razões para agir em contrário. (BRASIL, 1994).

Dentre outras recomendações, a Declaração ainda aconselha os governos a priorizar políticas e financiamento à transformação de seus sistemas educacionais em inclusivos e a investirem esforços em programas de treinamento de professores. (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca ainda traz como princípio orientador às escolas, a acomodação de todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, físicas, emocionais, sociais, linguísticas ou outras. (BRASIL, 1994).

Um consenso emergente àquela época era o de que jovens e crianças com necessidades educativas especiais deveriam ser incluídas em ambientes feitos para a maioria das crianças. Infere-se daí, que este consenso levou ao conceito de escola inclusiva, cujo desafio é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, devendo educar mesmo as que apresentem desvantagens severas. (BRASIL, 1994).

O mérito destas escolas inclusas estaria em prover educação de alta qualidade a todas as crianças, modificar atitudes discriminatórias e desenvolver uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 1994).

Complementarmente, há o preceito de que as escolas devem incluir crianças deficientes e superdotadas, além de crianças de rua, as pertencentes a minorias linguísticas, de grupos em desvantagem ou marginalizadas, dentre outras características. (BRASIL, 1994).

No bojo da Declaração de Salamanca, assim fica caracterizado o termo “necessidades educacionais especiais”:

[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais

em algum ponto durante a sua escolarização [...]. (BRASIL, 1994, não paginado).

Esta definição muito ampla, a princípio, pode transformar o público-alvo em objeto de grande imbróglio, pois com uma definição tão abrangente abre-se a possibilidade de se perder de vista o direcionamento de políticas públicas para grupos com necessidades educacionais (ou deficiências) moderadas e severas, que carecem de escolarização adequada.

Um dos avanços que o guia de Salamanca traz na direção de uma escola pautadamente inclusiva é quanto ao encaminhamento estritamente em caráter extraordinário de crianças a escolas, classes ou sessões especiais em caráter permanente, ficando esta recomendação legítima somente em raros casos em que a classe regular não atenda às necessidades deste alunado e de outras crianças. (BRASIL, 1994).

Adicionalmente, o alto custo das escolas especiais (principalmente em países em desenvolvimento) beneficia somente uma pequena minoria de alunos, normalmente relacionados a uma elite urbana. (BRASIL, 1994).

A recomendação, por conseguinte, é a de que se reserva às escolas especiais o papel de centro de treinamento e recurso para os profissionais das escolas regulares. (BRASIL, 1994).

Reversivamente, só para ilustrar, faz-se uma consideração acerca do caráter excepcional consentido às escolas e classes especiais. É dada a devida importância à linguagem de signos como meio de comunicação entre surdos, assim, aduz-se que dadas às necessidades próprias de comunicação de surdo-cegos e surdos, a sua educação pode ser mais adequadamente feita em escolas ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994).

Passa-se a partir de agora a analisar outro documento, de extrema importância para a trajetória da educação especial, qual seja, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou como é conhecida, Convenção da Guatemala. Esta foi recepcionada pelo ordenamento jurídico brasileiro em outubro de 2001, sob o decreto Nº 3.956.

Este documento define deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer

uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (BRASIL, 2001a, p. 3).

Apresenta ainda a noção de que discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência é toda a exclusão, diferenciação ou restrição baseada na deficiência, ou ainda em consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência passada ou presente, cujo efeito impeça ou anule reconhecimento, gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais. Todavia adverte que não é considerado caso de discriminação, a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado com vistas à integração social ou ao desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que não limite o direito à igualdade dessas pessoas e que estas não sejam obrigadas a aceitar esta preferência ou diferenciação. (BRASIL, 2001a).

A autora Fernandes (2013) esclarece o tema, adicionando que ao ratificarmos a Convenção de Guatemala, fez-se necessário uma reinterpretação da LDB de 1996, no ponto que esta prediz que a educação especial pode atuar de maneira substitutiva à oferta regular de educação. Isto vai na contramão do que diz a Convenção em voga, que trata como discriminatório o tratamento educacional de pessoas com deficiência em espaços separados, tais como classes e escolas especiais.

Ao atribuir à educação especial um caráter substitutivo, privando os estudantes com deficiência do acesso ao ensino comum, através de um tratamento diferenciado com base na sua deficiência, está se ferindo o que foi determinado na Convenção da Guatemala, que possui valor de norma constitucional no ordenamento jurídico brasileiro. (FERNANDES, 2013).

Em adição ao exposto, e, também no sentido inverso do que prescreve a Convenção da Guatemala, Garcia (2012 apud SALLES, 2013) considera que a educação especial, a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foi tratada como serviço educacional especializado, suplementar, complementar ou substitutivo à educação regular. (SALLES, 2013).

O conceito de educação especial referido nestas Diretrizes de Educação Especial, promulgadas em 2001, traz vários avanços ao entendimento daquela em

um contexto geral da educação, dado o fim manifestamente pedagógico a que confere a esta modalidade de ensino. (FERNANDES, 2013).

Porém, a despeito desse progresso, as Diretrizes Nacionais caminharam na contramão da Declaração de Guatemala ao postular o caráter substitutivo da educação especial. A autora mencionada bem complementa que a referida legislação de 2001 predizia a oferta de serviços especializados, dentre os quais apoios ao alunado matriculado no ensino regular, incluindo a possibilidade de frequência dos indivíduos público-alvo da educação especial somente em escolas especiais. (FERNANDES, 2013).

As Diretrizes de 2001 ao admitirem a possibilidade de substituição do ensino regular acabaram por não potencializar a adoção de uma política de educação inclusiva, prevista no seu segundo artigo. (BRASIL, 2008).

Apenas com a entrada em vigor da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em janeiro de 2008, foram impostas restrições explícitas ao caráter substitutivo da educação especial, rompendo assim com a perspectiva de integração outrora postulada. (FERNANDES, 2013).

Fernandes (2013) alerta estarem em vigência dois normativos nomeadamente contraditórios em relação à previsão do atendimento educacional especializado de natureza substitutiva ao ensino comum (realizado em escolas especiais, por assim dizer). Esta informação segue atualizada na medida em que não foram revogadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, conforme pode ser constatado em Brasil (2001c).

Passa-se, destarte, a analisar com mais atenção a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (materializada sob a forma de decreto em 2008), mas para isso, primeiramente citar-se-á um de seus marcos prescritivos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram assinados em 30 de março de 2007, sendo recepcionados pelo ordenamento jurídico brasileiro sob o Decreto Presidencial Nº 6.949, de 2009. No tocante à educação, esta Convenção vem reafirmar o paradigma internacional a respeito do direito das pessoas com deficiência à educação. Para isso, convocam os Estados Partes a avalizarem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como aprendizado ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2009).

O documento ainda ordena que os países signatários assegurem que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior, treinamento profissional de acordo com sua vocação, formação continuada e educação para adultos, sem discriminação e em igualdade de condições. (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, por seu turno, tem como objetivo: assegurar a inclusão escolar do alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma a garantir acesso ao ensino regular e continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Para isso, leva em conta a transversalidade da modalidade da educação especial, que compreende desde a educação infantil até o ensino superior.

Esta Política enfatiza que o atendimento educacional especializado apresenta atividades que se diferenciam das realizadas na sala de aula comum e não são substitutivas à escolarização, na medida em que este tipo de atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, visando autonomia e independência dentro ou fora da escola. (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado constitui-se, dentre outras, das seguintes atividades: ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, tecnologia assistiva e programas de enriquecimento curricular. (BRASIL, 2008).

Continuando a análise da educação especial, censos escolares coletados pelo INEP de 1998 a 2012 demonstraram uma evolução do ingresso de estudantes que possuem deficiência nas redes educacionais inclusivas. Em 1998, havia 337,3 mil matrículas deste alunado na educação básica, das quais 13% encontravam-se em classes comuns do ensino regular. Em 2012, por sua vez, o censo constatou 820,4 mil matrículas, das quais 76% eram em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2013a).

Mesmo que o acesso deste alunado ao ensino básico tenha aumentado no decorrer dos últimos anos, permanece ainda um verdadeiro funil quando o assunto é o alcance por parte destes indivíduos aos níveis mais altos de ensino.

No ensino superior, tem-se a seguinte situação: em censo de 2012, o MEC reportou que havia um pouco mais de 27 mil estudantes com deficiência matriculados neste nível de ensino (dos quais aproximadamente 70% estudavam em instituições privadas) em um universo de mais de 7 milhões de estudantes de

graduação. Infere-se daí, que as ações afirmativas para este alunado, a exemplo da expansão da reserva de vagas através de cotas direcionadas a este público no ensino superior, esbarram na limitação do acesso à educação em fases anteriores da escolarização destes alunos (ANDRÉS, 2014).

Em relação a este tema, a Declaração de Salamanca assim já decretava:

[...] O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização.[...]. (BRASIL, 1994, não paginado).

Analisando a questão do acesso do alunado com deficiência ao ensino superior, Moreira (2004) aduz que as bancas especiais em concursos vestibulares têm representado um caminho menos excludente do que o enfrentado normalmente em um concurso classificatório. Elas objetivam diminuir dificuldades dos estudantes mediante apoios didático-pedagógicos, além de representarem uma iniciativa de projeto de transformação social.

A autora supracitada acrescenta ainda que já em 2011, estava sendo solicitada às Instituições de Ensino Superior a disponibilização de bancas especiais, há quase duas décadas. Observa ademais que, apesar de estas não constituírem proposta alternativa de ingresso, é uma atitude relevante e que deve ocorrer em todo o ensino superior. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Outro ponto levantado por Moreira, Bolsanello e Seger (2011) é relativo à vaga suplementar, destinada às pessoas com deficiência, e que já é realidade em cursos da UFPR. Participantes com deficiência constantes de uma pesquisa realizada pela autora adotaram posições opostas em relação a esta política.

Alguns participantes que seriam público-alvo das cotas para deficientes não concordaram com a existência de tal mecanismo, posto que a consideraram como um privilégio, e não um direito. Estes estudantes não participaram deste tipo de seleção de ingresso à universidade, mas sim da seleção geral, junto a todos os outros candidatos. Reversivamente, houve casos em que deficientes concordaram com a cota, e dela usufruíram. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Moreira (2005) aponta ser preciso considerar que a universidade pública não deve ser vista como a única responsável pela inclusão, senão como integrante da

execução de políticas públicas garantidoras de apoio financeiro às iniciativas deste contexto. Nesta direção, o governo federal lançou em 2005 o programa INCLUIR, que mediante aporte de recursos orçamentários federais, apoia a execução de ações de acessibilidade no âmbito do plano nacional dos direitos das pessoas com deficiência - Viver sem Limite. (BRASIL, 2013b).

O programa INCLUIR objetiva a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais a fim de garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, dentre outras e promovendo o cumprimento dos normativos de acessibilidade. (BRASIL, 2013b).

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado em seu artigo 5º postula, nesta mesma direção, que os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011).

Ainda neste diapasão, a União lançou no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES de 2010, visando ao atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, o qual contempla ações de “X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 2010).

Neste direcionamento, faz-se oportuno citar o PNE 2014 – 2024 (no que tange à educação superior), que propõe como estratégia a ser implementada, a manutenção e ampliação de programas que promovam acessibilidade nas instituições públicas, a fim de que se assegure acesso e permanência de alunos com deficiência, mediante oferta de transporte acessível, adequação arquitetônica, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e de material didático próprio. Ademais, em todas as etapas níveis e modalidades de ensino, deverá haver identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014b).

Bem escreve Moreira (2005) quando ensina:

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um

resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumido conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais. (MOREIRA, 2005, p. 5).

2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DOS CONCEITOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção abordará a área das AH/SD dentro do contexto mais amplo da educação especial, iniciando para isso, com uma discussão acerca dos conceitos relativos às AH/SD e percorrendo um caminho que levará à discussão das políticas educacionais destinadas a este alunado em específico.

A grande maioria das expressões e palavras usadas para nomear pessoas com AH/SD, conforme afirma Pérez (2012), é herdada da literatura estrangeira, precipuamente de língua inglesa (*high ability, talented, gifted*), espanhola (*sobredotado, superdotado, altas capacidades, talentoso*), francesa (*doué, surdoué, haut potentiel, précoce*).

A autora, a respeito da nomenclatura, destaca as confusões provocadas pela variedade de expressões e termos que são costumeiramente atribuídos às pessoas que possuem AH/SD, o que impede que esses sujeitos construam uma identidade sadia e torna difícil a identificação e recenciamento dos sujeitos pertencentes a este grupo, conseqüentemente, dificultando a elaboração de políticas públicas eficientes. (PÉREZ, 2012).

Neste mesmo diapasão, Pérez (2012) analisa a produção de dissertações e teses no Banco de Teses da CAPES que contivessem no campo “assunto” alguma das seguintes palavras: dotação, altas habilidades/superdotação, altas habilidades, talento, superdotados e talentosos, superdotação, altas habilidades e talentosos, capacidade acadêmica elevada e genialidade. Foram encontradas 82 teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas entre 1987 e 2009, depois da retirada dos trabalhos que estavam equivocadamente incluídos ou de repetições de estudos registrados em mais de um assunto.

Do total de trabalhos encontrados para cada palavra/expressão, somente uma parte é relacionada ao tema. Um exemplo disso é quanto aos trabalhos registrados segundo o assunto dotação, onde não se encontra nenhum relacionado ao tema da superdotação, já que este termo foi relacionado às áreas de planejamento, economia e áreas correlacionadas. Com a palavra talento, por sua vez, 73 dos 410 trabalhos encontrados relacionam-se com a área de finanças,

economia e esportes, somente sendo possível fazer alguma associação com o tema das AH/SD em apenas seis destes estudos. Caso semelhante também ocorre com o assunto genialidade, que dentre os 61 trabalhos encontrados, somente um está diretamente relacionado ao tema das altas habilidades/superdotação. (PÉREZ, 2012).

Em relação ao título das teses e dissertações, a expressão Altas Habilidades foi o mais frequentemente utilizado, constando-se 29 achados, seguida pelo termo Superdotação com 23 achados e Altas Habilidades/Superdotação com 16 ocorrências. (PÉREZ, 2012).

Dentre as diversas definições acerca das pessoas que possuem AH/SD, há um consenso de que estas possuem capacidade acima da média em uma ou mais áreas, elevada criatividade e comprometimento com a tarefa. (PÉREZ, 2012).

Em relação aos verbetes 'dotado' e 'dotação', Pérez (2012) adverte que não há nos dicionários consultados em língua portuguesa, francesa ou espanhola associação com o tema em voga, podendo ser difícil para alguém que não seja do meio educacional associá-los à pessoa com altas habilidades, já que para isso haveria a necessidade de se adjetivar o vocábulo dotação: dotação de quê? A autora adiciona que 'dotado' é usado por alguns autores como tradução literal do adjetivo em língua inglesa *gifted*, derivado do substantivo *gift*. Para o dicionário Merriam-Webster (2000 apud PÉREZ, 2012) *gift* significa uma habilidade, capacidade, dote especial ou talento adquirido, inerente ou dado por uma deidade.

Em que pese a ressalva de que as traduções mais correntes para o português para os termos *giftedness* e *gifted* são superdotação e superdotado, há a constatação por parte da autora de que provavelmente o termo superdotação utilizado em suas variações em português, espanhol e francês resulta da compreensão de que o sujeito com altas habilidades/ superdotação recebeu da Natureza ou de Deus mais do que o restante da população, e daí o acréscimo do superlativo *super* ao discreto termo *dotado*, que refere-se apenas a um dom qualquer. (PÉREZ, 2012).

A visão predominante até a década de 70 era a de que a superdotação tinha grande relação com aspectos exclusivamente de ordem intelectual. A partir desta década, entretanto, as pesquisas da área de inteligência e as definições de AH/SD evoluíram, passando a contemplar modularidade e multidimensionalidade. (PÉREZ,

2012). Ainda segundo a autora, o Relatório Marland, apresentado ao Congresso dos Estados Unidos da América e que serviu de subsídio à legislação brasileira definia que:

[...] as crianças superdotadas e talentosas (*gifted and talented children*) são aquelas que demonstram rendimento e/ou capacidade potencial em “alguma das seguintes áreas, isolada ou combinadas: 1. Capacidade intelectual geral, 2. Aptidão acadêmica específica, 3. Pensamento criativo ou produtivo, 4. Capacidade de liderança, 5. Artes visuais ou performáticas, 6. Capacidade psicomotora” (Marland, 1972). (PÉREZ, 2012, p. 52, grifo do autor).

Nesta época como pode ser observado pelo uso da conjunção “*and*”, que é um termo aditivo em inglês, os termos *gifted* e *talented* não era sinônimos. O primeiro era associado à área cognitiva, enquanto ao segundo era reservado para as recém incorporadas áreas esportivas e artísticas. (PÉREZ, 2012).

Entrando na análise das políticas públicas, destaca-se Delou (2012) que demonstra que a iniciativa destas para alunos com AH/SD no Brasil não é tão recente como muitos imaginam. Desde o ano de 1924, há registro de ações destinadas à identificação e atendimento educacional deste alunado. O Brasil participou de forma ativa na validação dos recém-formulados testes de inteligência vindo dos Estados Unidos. Os testes foram aplicados em estudantes que tinham se candidatado ao então Curso Normal em Recife e no antigo Distrito Federal. O atendimento educacional aos mais capazes então identificados era considerado uma estratégia que desenvolveria as potencialidades humanas. (ALENCAR; FLEITH, 2001 apud DELOU, 2012; DELOU, 2001 apud DELOU, 2012; DELOU, 2012).

Ainda quando analisa a política educacional destinada aos alunos superdotados da década de 70, Delou (2012) ensina que a prescrição era a de que estes sempre deveriam frequentar classes comuns quando o professor de classe conseguisse trabalhar com atividades diversificadas em grupos diferentes, com materiais e orientação adequada para o tratamento especial a estes alunos.

Segundo Delou (2012), houve, entretanto, a recomendação a respeito da criação de classes especiais em escolas comuns, com a ressalva de que fossem realizadas atividades conjuntamente com os demais alunos sempre que possível. “[...] Contudo, se havia certa resistência nos meios educacionais em relação ao atendimento aos alunos superdotados [...]” (DELOU, 2012, p. 131), a manutenção de escolas e classes especiais para este alunado sempre foi questionada e

desencorajada, restando à iniciativa privada a possibilidade de criação, manutenção ou encerramento, segundo seus interesses.

Em 1971, houve a definição do atendimento educacional para o alunado superdotado nas seguintes modalidades: aceleração de estudos e enriquecimento curricular, ou a conjugação das duas modalidades. Ainda na década de 70 foi acrescida a estas modalidades a monitoria, criada por Claudio Moura Castro, então Diretor Geral da CAPES. (DELOU, 2010 apud DELOU, 2012; DELOU, 2012).

Na década de 1980, novos conhecimentos revolucionaram a ciência cognitiva, nomeadamente formulados por Sternberg e Gardner. (PÉREZ, 2012). Com o advento do conceito das Inteligências Múltiplas (musical, espacial, interpessoal, linguística, logico-matemática, intrapessoal, corporal-cinestésica e naturalista), denominadas por alguns autores de capacidades ou habilidades ou talentos houve mudanças no conceito de superdotação, passando a ser cada vez mais recorrente a sinomia entre termos como gifted e talented, cujo uso tornou-se indistinto para significar o mesmo conceito.

Várias teorias sobre inteligência vêm se configurando ao longo do tempo, como a psicométrie, as teorias cognitivas, as computacionais e as modulares. A década de 80 teve um grande papel na evolução do conceito de inteligência, passando desde a propriedade única da mente até a arquitetura modular, que propõe que a mente é constituída por um conjunto de módulos especializados, sistemas funcionais, memórias diversas e inteligências múltiplas. A evolução dos estudos sobre inteligência humana desencadeia uma revisão do conceito cérebromente. Desta feita, há a necessidade de se fazer uma análise crítica frente à realidade multifacetada do superdotado. (VEIGA, 2014).

A mudança de paradigma ocorrida na área se reflete na identificação das AH/SD, que não mais deve ser considerar exclusivamente mensurações psicométricas. Desta feita, ao levar-se em consideração o fato de que o processo de identificação deve anteceder e ser um meio para a garantia do atendimento educacional especializado, é mais pertinente que a avaliação das AH/SD tenha caráter educacional e que, portanto, seja conduzida por profissionais capacitados na área. (PÉREZ, 2012).

Em 2002, houve a fundação do ConBraSD – Conselho Brasileiro para a Superdotação, envolvendo profissionais de diversos estados brasileiros. Dentre os temas que geraram grande discussão, estava presente a terminologia. Na primeira

reunião do Conselho, realizada em novembro na cidade de Lavras, Minas Gerais, foi constatado que o termo superdotação encerrava um conceito mais ou menos homogêneo, mas que detinha diferentes nomes, assim, chegou-se ao consenso de que o termo mais adequado para a definição deste comportamento seria Altas Habilidades/Superdotação. (PÉREZ, 2012).

O termo altas habilidades tem sido utilizado na produção científica e legislação educacional brasileiras como sinônimo de superdotação e em conjunção com este substantivo. Em um primeiro momento, era associada à expressão 'Portador de', abandonada no final do século passado por razões de ordem filosófica. (PÉREZ, 2012).

Em que pese o fato de que as políticas públicas educacionais precisam avançar em nosso país de forma a abranger muitos aspectos ainda omissos ou obscuros em relação às AH/S, os documentos legais acataram esta deliberação e, nos normativos mais recentes, o termo utilizado é altas habilidades/superdotação, tal como definido pelo ConBraSD. (PÉREZ, 2012).

2.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Nesta seção, é realizada uma contextualização da produção de conhecimento em AH/SD dentro da educação especial.

Alencar e Fleith (2006), no artigo "A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior" mostram um interesse crescente em relação ao atendimento de alunos que se destacam por potencial intelectual ou desempenho acadêmico, via implementação de propostas educacionais, disseminação de informações relevantes a respeito de altas habilidades, bem como por viabilizar condições para sua expressão, reconhecimento e desenvolvimento.

Nesta mesma direção, Pérez (2012) em texto intitulado "E que nome daremos à criança?" também reforça o interesse crescente por parte de professores e gestores educacionais em relação ao atendimento do aluno com AH/SD. Ela ressalta, porém, que na maioria os casos, este indivíduo nem sequer é nomeado. Segundo suas palavras:

Apesar de ainda insignificante, em relação às estimativas de mais de 2,5 milhões de alunos com AH/SD no País, o número de matrículas aumentou 191, 31% entre 2005 (ano de implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S) e 2009, enquanto que as matrículas gerais, no mesmo período, diminuiram 6,89%. Esse crescimento geométrico tende a aumentar ainda mais e reflete, por um lado, a importância da identificação desses alunos e da formação dos professores, tarefas fundamentais desses Núcleos e, por outro, a crescente preocupação dos governos municipais que, estando cada vez mais informados sobre o tema, procuram preparar seus professores para o atendimento educacional especializado que devem oferecer. (PÉREZ, 2012, p. 45).

Um dos motivos apontados para este interesse crescente dispensado a este alunado diz respeito às vantagens que os estudantes que se destacam por um potencial trazem à sociedade quando realizam suas potencialidades. Prova desse reconhecimento é relatada por Wu (2000 apud ALENCAR; FLEITH, 2006) ao atribuir o interesse pela área por parte de Taiwan à constatação de que em sendo este país uma ilha com recursos naturais escassos, haveria a necessidade do desenvolvimento de seus recursos humanos de forma mais intensa, dependendo atenção diferenciada aos que se destacam por um potencial intelectual superior, a quem se atribuem maiores possibilidades de contribuição ao desenvolvimento do país. (ALENCAR; FLEITH, 2006).

As autoras supramencionadas destacam ainda algumas das ações que têm sido empreendidas para o tratamento de alunos que apresentam altas habilidades no exterior. Dentre as atividades constam: investimento na formação dos docentes, com formação inicial e continuada no campo de superdotação; aceleração e enriquecimento; expansão do alunado atendido; oferta de classes e escolas especiais; programas de verão nas universidades; olimpíadas, competições e programas para desenvolvimento de talentos específicos; propostas educacionais que extrapolem o campo cognitivo, atendendo assim aspectos afetivo, social e cognitivo do aluno; diversificação de procedimentos de identificação e avaliação;

Lima (2011), na dissertação intitulada “O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação” ao fazer levantamento em bancos de dados internacionais observou que na maioria dos países, o trabalho com alunos superdotados ganhou fôlego a partir das décadas 80 e 90, a despeito de alguns poucos cuja prática é tradição em seus sistemas de ensino, como é o caso de algumas nações orientais e dos Estados Unidos da América.

A autora adiciona que as preocupações mais recentes destes países têm sido com relação à construção de políticas públicas que positivem a garantia ao AEE e com a formação de professores. Os atendimentos, por sua vez, são destinados, em sua maioria, a crianças e adolescentes matriculados na equivalente educação básica brasileira. (LIMA, 2011).

Um fato, entretanto, nada favorável ao reconhecimento da importância dos alunos com AH/SD no exterior é reportado por Lima (2011), ao descrever que com exceção de universidades norte-americanas, não foram identificados serviços, projetos ou programas por parte de universidades ou governos para atender o alunado com superdotação que frequenta o ensino universitário.

No que tange ao interesse crescente pelo tema na literatura brasileira, constata-se que este é ainda exíguo. Pérez (2012) diz que a produção brasileira sobre este tema tem crescido, mas ainda assim é muito carente. As referências dos autores brasileiros ainda costumam ser subsidiadas por bibliografia estrangeira, o que acarreta problemas referentes a traduções mal realizadas devido à inexperiência ou falta de conhecimento na área por parte dos intérpretes, ou por conta de tradutores eletrônicos que por sua natureza são imprecisos, o que acarreta em falta de exatidão entre palavra e o conceito no contexto no qual está escrito. (PÉREZ, 2012).

No cenário internacional, por sua vez, é crescente o número de publicações e ações destinadas à superdotação. Gallagher (2000 apud ALENCAR; FLEITH, 2006) destaca um interesse continuado pela educação do superdotado nos Estados Unidos, e para corroborar este fato, faz referência a um documento emitido pelo Departamento de Estado norte-americano no qual é demonstrada a necessidade de um amplo contingente de indivíduos altamente talentosos para que este país mantenha a sua liderança em áreas como educação superior, indústria, ciências, dentre outras.

Alencar e Fleith (2006) ainda relatam a criação na Inglaterra, contando com amplo apoio governamental, da Academia Nacional para Jovens Superdotados e Talentosos, visando ao fornecimento de serviços para alunos com superdotação, além de desenvolvimento de pesquisas na área e treinamento de docentes. Para as autoras:

Segundo a diretora da Academia, professora Deborah Eyre (2004), “Os alunos superdotados de hoje são os líderes culturais, econômicos, intelectuais e sociais de amanhã e seu desenvolvimento não pode ser deixado ao acaso”. O governo inglês, consciente da importância de se investir na educação destes alunos, tem encorajado, em todas as escolas do país, a implementação de estratégias educacionais que contemplem o aluno superdotado e talentoso em uma perspectiva inclusiva (Campbell, Eyre, Muijs, Neelands & Robinson, 2005). (ALENCAR; FLEITH, 2006, p. 1).

Na realidade brasileira, os superdotados são pouco compreendidos e negligenciados. Desta forma, há poucos programas destinados a atender as suas necessidades e propiciar o seu desenvolvimento. Tal como ocorre com alunos que apresentam atraso em seu desenvolvimento, a escola também não está suficientemente preparada para maximizar o potencial de adaptabilidade e aprendizagem dos alunos que se destacam por um potencial superior ou que possuem criatividade ou inteligência excepcionalmente elevadas. (ALENCAR; FLEITH, 2006).

Apresenta-se a seguir um interessante estudo de Ferreira e Bueno (2011) a respeito dos trabalhos apresentados em reuniões do Grupo de Estudo de Educação Especial (GT 15) no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 1991 (ano no qual foi fundado o GT 15) e 2010 acerca da produção acadêmica da educação especial em geral. Destarte, destaca-se a parte relativa às altas habilidades/superdotação.

Uma das constatações de Ferreira e Bueno (2011) foi a de que no período de 1991 a 2001 as atividades dirigidas a categorias específicas de necessidades especiais teve como destaque a deficiência mental.

Houve, ademais, trabalhos que exploraram questões de diagnóstico e avaliação concernentes a distúrbios de atenção e trabalhos que contemplavam deficiência visual e auditiva, só para citar alguns. Estudos com o portador de condutas típicas e com a pessoa superdotada, por sua vez, somente foram apresentadas ao final do período analisado e em pequeno número. (FERREIRA; BUENO, 2011).

Desta sorte, o único trabalho sobre altas habilidades foi o relato da história de vida de uma jovem portadora de altas habilidades intelectuais em concomitância com deficiência física. (FERREIRA; BUENO, 2011), ou seja, esta jovem não pertence exclusivamente ao público das AH/SD, mas também é contemplada na categoria dos deficientes, embora a deficiência física, ainda segundo Ferreira e

Bueno (2011) também tenha sido (juntamente com a deficiência visual), pouco contemplada nestas reuniões.

Segundo dados da pesquisa, de 80 trabalhos mais diretamente voltados aos deficientes, 23 dirigiram-se ao conjunto total desta população ou à educação especial de forma mais genérica, 18 eram específicos da área de deficiência auditiva e 39 versavam a respeito da deficiência mental. (FERREIRA; BUENO, 2011).

Em um segundo momento do artigo, Ferreira e Bueno (2011) fazem um balanço das principais tendências da produção acadêmica apresentada no GT de Educação Especial entre os anos de 2002 e 2010 e, para isso, analisam trabalhos completos da área aprovados para as reuniões (discutidos/apresentados/publicados), bem como os aprovados exclusivamente para a publicação nos anais. Ademais, foram analisados os resumos publicados, com vistas a trazer um painel do estado da arte da pesquisa na área, conforme compilação da TABELA 1:

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PELO TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

Tipo	Nº	%	Consolidado
Surdo	32	23,2	77,7
Deficiente	29	21,0	
Necessidades educativas especiais	27	19,6	
Deficiente intelectual	19	13,9	
Deficiente visual	9	6,5	22,3
Transtorno global do desenvolvimento	4	2,9	
Deficiente físico	4	2,9	
Altas habilidades	3	2,2	
Deficiente múltiplo	2	1,4	
Dificuldade de aprendizagem	2	1,4	
Aluno problema	2	1,4	
Deficiente auditivo	1	0,7	
Surdocego	1	0,7	
Não se aplica	3	2,2	
TOTAL⁵	138	100	100

FONTE: Adaptado de Ferreira e Bueno (2011).

⁵ Segundo Ferreira e Bueno (2011), o total é maior do que o número de produções, pois alguns trabalhos fizeram indicação de mais de uma categoria.

Como pode ser inferido da TABELA 1, de Ferreira e Bueno (2011), as Altas Habilidades em específico foram responsáveis por apenas três trabalhos dos 138 apresentados na ANPEd no período analisado, representando apenas 2,2% do total de trabalhos atinentes às áreas de necessidades educativas especiais (conforme nomenclaturas dos autores).

Nesta mesma direção, com relação ao alunado que possui AH/SD, Freitas, Hosda e Costa (2014) em artigo intitulado “A produção Científica em Altas Habilidades/Superdotação nas Revistas Brasileiras de Educação Especial”, realizam um levantamento bibliográfico da área em duas revistas especializadas (Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e Revista Brasileira de Educação Especial) no período de 2001 a 2013.

Foram encontrados 34 artigos científicos nas duas revistas, distribuídos pelas autoras em 14 categorias a partir dos títulos dos trabalhos. Os assuntos mais tratados na área podem ser constatados na TABELA 2, onde se vê maior destaque para as categorias de identificação e características dos alunos com AH/SD e sala de recursos e programas de enriquecimento direcionados a este alunado. (FREITAS; HOSDA; COSTA, 2014).

TABELA 2 – ASSUNTOS ABORDADOS NAS PUBLICAÇÕES INVESTIGADAS.

Categorias	Número de pesquisas
Identificação e características de alunos com AH/SD	5
Sala de recursos e programas de enriquecimento direcionados a alunos com AH/SD	5
Os professores(as) de alunos com AH/SD	4
Conceitos sobre AH/SD	3
AH/SD e contexto educacional	3
O adulto com AH/SD	3
Políticas direcionadas a AH/SD	2
Mitos em relação à AH/SD	2
Sociedade e AH/SD	2
Criatividade e AH/SD	1
Precoces, prodígios, gênios e AH/SD	1
Currículo e AH/SD	1
AH/SD e família	1
AH/SD associadas a outras necessidades educacionais especiais	1
TOTAL	34

FONTE: Freitas, Hosda e Costa (2014).

As autoras também constataram que há ainda no Brasil pouquíssimos trabalhos voltados aos estudantes que apresentam AH/SD, apesar de o tema ter despertado cada vez mais o interesse de professores, familiares e pesquisadores, em assuntos como prática, vivência, identificação, dentre outros. Evidenciaram também a necessidade de pesquisas na área nas mais diversas categorias e de que estes estudos possam levar a um desenho universal mais inclusivo para este alunado. (FREITAS; HOSDA; COSTA, 2014).

3 DIREITO À EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES INICIAS A PARTIR DA IGUALDADE, DIFERENÇA E EQUIDADE

Este capítulo tem como objeto o estudo do direito à educação para o público-alvo da educação especial, principalmente no que concerne aos estudantes com AH/SD. Com este intento, analisa-se alguns argumentos jurídicos relativos à igualdade, diferença e equidade.

Primeiramente, são tecidas algumas considerações acerca do direito à educação no que diz respeito à modalidade de educação especial no Brasil. Em seguida, analisa-se o direito à igualdade educacional no ordenamento jurídico brasileiro. Então, passa-se a uma análise acerca do direito à diferença, tão presente nas discussões acadêmicas e políticas dos dias de hoje. A partir deste ponto, faz-se uma argumentação a respeito do direito à educação especializada por parte do alunado que possui AH/SD.

3.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme visto anteriormente neste estudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 determina como seu público-alvo: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

A previsão de uma educação equitativa, que leve em consideração as especificidades deste alunado está presente há muitos anos nos debates internacionais. Para ilustrar este fato, traz-se um excerto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cunhada em Jontiem em 1990:

Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...] Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (BRASIL, 1990, não paginado).

Há, entretanto, que se fazer uma observação. Segundo Delou (2012), com o surgimento do paradigma da inclusão, em 1990, os estudantes superdotados não foram sequer mencionados. Na ocasião, só houve o reconhecimento da exclusão

sofrida por outros grupos, como: meninas e mulheres, pobres, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, dentre outros.

Lima (2011) relembra que a despeito das novas determinações acerca da educação inclusiva das décadas de 80 e 90 ocorridas no Brasil, despontadas por influência de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 (só para citar algumas), a área da superdotação se mostrava frágil quando comparada às discussões dos outros grupos abrangidos pela educação especial.

Fragilidade esta refletida na falta de oferta de programas de atendimento a esta população pela rede pública de ensino e no despreparo de profissionais para a identificação e atendimento destes alunos. O foco da modalidade de educação especial era voltado para transtornos, deficiências e doenças que redundavam em dificuldades de aprendizagem. (LIMA, 2011). Ainda hoje o foco de políticas públicas e da pesquisa parece concentrar-se na área de deficiências.

Os brasileiros que compõem o público-alvo da educação especial foram historicamente excluídos ou negligenciados em nossa sociedade. Mendes (2010) relata a omissão do setor público para a educação deste alunado e a conseqüente mobilização comunitária que dela adveio para tentar preencher este vazio no sistema escolar brasileiro. Este movimento social resultou em uma intensificação da iniciativa privada, com instituições filantrópicas sem fins lucrativos na década de 60. Concomitantemente, estas instituições começaram a fazer parcerias com o governo, e desta forma, foram sendo financiadas com recursos públicos advindos da área de assistência social, exonerando, por conseguinte, a educação de sua responsabilidade.

Foi somente no início da década de 90, após a promulgação da Carta Magna de 1988, que se iniciou uma reforma no sistema educacional sob a justificativa de se alcançar a equidade, pela universalização do acesso a todos à escola e à qualidade do seu ensino. Esta reforma iniciada na educação brasileira teve como pano de fundo uma pressão feita por agências multilaterais, cujo discurso remontava a uma educação inclusiva, passando esta a ser fundamental ao desenvolvimento e à manutenção da democracia. (MENDES, 2010).

A educação inclusiva conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitui um avanço em relação à ideia de equidade formal. (BRASIL, 2008). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa à construção de políticas públicas que buscam uma educação de qualidade para todos os alunos, acompanhando desta forma os avanços do conhecimento e das lutas sociais. (BRASIL, 2008).

Do exposto, percebe-se ser cada vez mais importante que o direito à educação garanta uma aprendizagem efetiva a todos os estudantes, independente das suas dificuldades, uma vez que, lembrando Oliveira (2007), a educação passou a ser ao longo dos últimos séculos, um dos requisitos para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na comunidade. O direito à educação, diz o autor, é reconhecido atualmente como um dos direitos fundamentais do homem e, sem ele, não há como usufruir de outros direitos constitutivos da cidadania.

Cabe a ressalva de que a universalização do acesso à educação por si só não garante as condições necessárias para uma cidadania plena, já que além do acesso à escola, é necessário que seja também garantido o direito à aprendizagem, que só se dá mediante condições dignas de permanência.

Para abordar as condições necessárias à aprendizagem de todos os estudantes, passa-se a uma análise introdutória acerca de políticas inclusivas. Neste sentido, Cury (2005) afirma que estas são estratégias destinadas à focalização de direitos para grupos socialmente vulneráveis marcados por uma diferença em específico. Focalizar grupos específicos significa dar mais a quem precisa mais. Esta assertiva baseia-se no princípio da equidade, segundo o qual:

[...] como já se afirmava na Antigüidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais” [...] A equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Esse é o momento do equilíbrio balanceado que considera tanto as diferenças individuais de mérito quanto as diferenças sociais. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações. (CURY, 2005, p. 15).

Do tensionamento entre diferença e igualdade é que surgem as políticas universalistas ou as focalizadas, que dependem da discricionariedade dos governantes e da crítica dos interessados para que ocorra a sua implementação. (CURY, 2005).

Neste diapasão, Gomes (2012) traz à tona a discussão do papel dos movimentos sociais e da sociedade civil na luta por implementação de direitos e de políticas públicas relacionadas à diversidade. A autora ressalta o papel dos movimentos sociais, nomeadamente os de caráter identitário (negros, quilombolas, feministas, pessoas com deficiência, etc.), que contribuíram a partir dos anos 80 do século passado para iniciar um olhar afirmativo da diversidade no palco social. Estes grupos, esclarece, reivindicam uma educação que considere a relação entre desigualdades e diversidade, em todos os seus níveis, etapas e modalidades.

Aduz também, que nos últimos anos, houve diversas mudanças no tratamento da diversidade no contexto das políticas públicas, culminando com a implementação de políticas de ações afirmativas devido à pressão histórica dos movimentos sociais aliado a um perfil mais progressista de alguns setores do Estado brasileiro. (GOMES, 2012).

Os direitos sociais e sua positivação advêm de um jogo político. Porém, há outra luta: a da materialização deste direito, para que ele não se torne inócuo.

Nesta seara, Oliveira (2007) escreve que a despeito de a declaração de direitos poder tornar-se letra morta, ela cria a possibilidade de luta política e jurídica pela sua efetivação. Desta feita, as sociedades democráticas contemporâneas possuem uma contradição: declaram direitos a todos, mas possuem resistência social quanto à sua efetivação.

A evolução legislativa se dá mediante o desenvolvimento contextualizado da cidadania dos países. E neste sentido, a importância da lei decorre do seu caráter contraditório, pois nela sempre existe uma dimensão de luta. (CURY, 2002). Exemplificando este excerto, o autor analisa que “[...] Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas [...]” (CURY, 2002, p. 247), por meio de uma concepção democrática da sociedade em que se apregoa a igualdade de condições sociais ou a igualdade de oportunidades. O autor ainda infere que a lei não é reconhecidamente um instrumento mecânico de realização dos direitos sociais.

Faz-se necessário considerar que a inscrição de um direito no ordenamento jurídico de um país não acontece da noite para o dia. Ademais, a positivação do direito à educação é recente e remonta ao final do século XIX e início do XX, sendo

fundamental considerar que sua existência depende do conflito presente no jogo de forças sociais. (CURY, 2002).

Ainda nesta seara, a ligação entre democracia e direito à educação escolar tem na legislação um suporte e no Estado um provedor, de forma a garantir a igualdade de oportunidades e intervir no domínio das desigualdades. A ligação entre escolaridade e educação como uma forma de garantia de direitos e de mobilidade social deve ser considerada sob a história sociocultural de cada país. (CURY, 2002).

Corroborando esse caráter de disputas sociais em que são criados diplomas legais, traz-se um excerto de Bobbio (2004), segundo o qual a análise da questão de direitos traz consigo a necessidade de contextualização social quando se estuda a multiplicação dos direitos do homem. Neste sentido, o autor avalia que “Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.” (BOBBIO, 2004, p. 31).

Os direitos sociais (dos quais emanam as políticas educacionais inclusivas) advêm de um jogo político de caráter notadamente social e sem uma lei que os defina, dificilmente haverá a sua materialização.

Uma das prerrogativas da cidadania presume ser o indivíduo um agente plenamente atuante e incluído nas funções sociais da sua comunidade. Um requisito essencial para a completude da cidadania é a necessidade da positivação dos direitos dos cidadãos no ordenamento jurídico, prerrogativa *sine qua non* para a sua efetiva materialização.

Todavia, a positivação de direitos por si só é insuficiente para mudar a realidade por eles normatizada. Neste sentido, Cury (2002) enfatiza ser significativa a declaração de um direito, já que isso equivale a inseri-lo dentro de uma hierarquia que faz reconhecê-lo como um ponto prioritário a ser contemplado nas políticas sociais. Porém, mais significativo é quando além de declarado, este direito é garantido pelo Estado em um exercício de seu poder interventor, implementando-o.

3.2 ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIREITO À IGUALDADE

Em que pese o fato de o direito à educação ter sido declarado em nível constitucional federal desde 1934, a Constituição Federal de 1988 é a primeira Constituição que explicita a declaração dos direitos sociais, dentre os quais se destaca, com primazia, a educação. (OLIVEIRA, 2007).

No Capítulo II intitulado “DOS DIREITOS SOCIAIS”, a Carta Magna de 1988 traz:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, não paginado).

O capítulo III que trata da educação, da cultura e do desporto, na seção referente à educação institui que dentre os princípios que devem reger o ensino, consta o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

Para Oliveira (2007), o dispositivo constitucional supracitado quando se torna realidade, efetiva a igualdade de todos diante da lei, já que um dos mecanismos mais notórios de exclusão se dá no interior da escola que estigmatiza algumas parcelas da população (através de múltiplas reprovações, por exemplo, ou via progresso destes indivíduos no sistema de ensino sem o correspondente aprendizado). Isso acaba por fazer com que estes alunos abandonem precocemente a escola.

No tocante à educação especial, o Decreto Federal Nº 7.611 de 2011 dispõe acerca do AEE destinado ao público da educação especial e prescreve que é dever do Estado: garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como: não excluir ninguém do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência; adotar medidas de apoio individualizadas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento social e acadêmico, de acordo com a meta de inclusão plena e ofertar educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011).

Fernandes (2013), sobre o tema da exclusão que sofre o alunado que possui NEE, adiciona que ao ratificarmos a Convenção de Guatemala (que prevê a eliminação de qualquer forma de discriminação contras as pessoas com deficiência, ratificado pelo Brasil através do Decreto Federal Nº 3.956/2001)⁶, fez-se necessário uma reinterpretação da LDB de 1996, no ponto em que esta prediz que a educação especial pode atuar de maneira substitutiva à oferta regular de educação. Isto vai na contramão do que diz a Convenção, que trata como discriminatório o tratamento educacional de pessoas com deficiência em espaços separados, tais como classes e escolas especiais.

Nesta mesma direção, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 permitem que alunos com NEE sejam excluídos do convívio do restante dos alunos no ensino regular devido à sua condição especial, enquanto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aduz que o ensino deste alunado deve se dar nas classes regulares, com AEE no contraturno⁷.

Toda esta discussão diz respeito ao convívio do público-alvo da educação especial com os outros alunos (que não possuem essa especificidade). Estes estudantes possuem o direito de frequentar as aulas em salas e classes regulares do ensino comum, buscando a sua plena socialização.

Esta defesa se alicerça na igualdade educacional a que tem direito os estudantes com NEE, no sentido de terem garantida efetiva aprendizagem e convívio com os alunos ditos da modalidade regular da educação.

Nada obstante, na próxima seção passa-se a expor os motivos pelos quais estes mesmos estudantes têm o direito de receber serviços de apoio especializados para além do ensino regular em que já devem encontrar-se matriculados. Este atendimento diferenciado imputa recursos extras do poder público, para além do que fora gasto no ensino comum, porém este tratamento especial justifica-se, conforme os argumentos expostos a seguir.

⁶ A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência foi aprovada na Guatemala e pode ser consultada em Brasil (2001a).

⁷ Vide Brasil (2001c) e Brasil (2008).

3.3 ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIREITO À DIFERENÇA

Nas últimas décadas, surgiu por parte de novos movimentos sociais a demanda por outro tipo de igualdade, qual seja, a igualdade de visibilidade ou reconhecimento, relacionada com gênero, etnia, cultura, etc. (BOLÍVAR, 2005). Neste sentido,

[...] La igualdad de oportunidades y de recursos es desplazada por el reconocimiento de las identidades culturales, generando una nueva dimensión del debate político y filosófico (Fraser y Honneth, 2003). La política de la diferencia, ya sea multicultural o de género (Young, 2000), se opone a la política de la igualdad, al reclamar la afirmación positiva de las diferencias de los grupos. Si la igualdad es un asunto de justicia, el reconocimiento lo es de identidad. Además, plantea la necesidad de una “acción afirmativa” o discriminación positiva hacia estos grupos, justamente para lograr una igualdad de oportunidades, compensando la historia de discriminación que han sufrido algunos de estos grupos sociales debido a su raza, cultura, y/o género, tal como analiza Fernando Vallespín (1999). [...]. (BOLÍVAR, 2005, não paginado).

Foi citado na seção anterior o Decreto Federal Nº 7.611 de 2011 para tratar de questões relativas à igualdade no sentido de impedir que estudantes com NEE sejam excluídos do sistema geral de ensino, de forma a promover sua plena inclusão social e educacional.

Agora, utilizar-se-á este mesmo normativo para dissertar-se acerca do direito de diferenciação a que tem direito estes mesmos alunos, a fim de que seja garantida uma educação de qualidade e, portanto, efetiva.

A educação especial deve garantir apoios especializados que eliminem barreiras obstrutoras do processo de escolarização de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades ou superdotação (nomenclatura do normativo). (BRASIL, 2011).

Estes apoios (AEE) dizem respeito ao conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados continuamente com vistas a complementar a formação de estudantes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento no contraturno escolar ou suplementar à formação de estudantes com AH/SD. (BRASIL, 2011).

Claro que estes serviços oneram o poder público, que tem que dispensar orçamento próprio a este apoio, mas estes recursos justificam-se na medida em que estes estudantes não prescindem desta diferenciação quando o assunto é ensino e aprendizagem realmente eficazes.

Nesta perspectiva, este alunado é tratado diferentemente, com base nas suas especificidades e para isso deve-se evocar o direito à diferença. Neste diapasão:

O direito à diferença é uma ampliação, no interior da cultura do direito, da afirmação de formas de luta por reconhecimento. A ampliação elástica do conceito de direito, para abranger também a idéia de um direito à diferença, consolida a ambição de diferenciação, dentro de sociedades modernas que tendem a produzir homogeneização e padronização. É de modo reativo, portanto, que a luta pela diferença se inscreve, dialeticamente, ao lado da identidade de uma luta não interrompida por igualdade. Por isso, o direito à diferença se distingue do direito à igualdade. Percebe-se que o mero decreto de igualdade de todos perante a lei não salvaguarda a possibilidade de realização do reconhecimento pleno, na vida social. (BITTAR, 2009, p. 553).

A luta por dignidade se realiza, na atualidade, na exigência de reconhecimento da particularidade, na luta pela diferenciação em uma modernidade que produz homogeneidade. Nesta seara, os movimentos sociais têm reclamado a quebra da igualdade de direito, de forma que seja levado em consideração o princípio da diferença. Desta sorte, a lógica da desigualdade passa também a se constituir em um parâmetro de justiça. (BITTAR, 2009).

Neste sentido, a melhor maneira de se respeitar a condição humana é através da garantia do reconhecimento da diferença do outro, dado que a alteridade não existe sem a diversidade. (BITTAR, 2009).

Cabe postular ademais, que, a despeito da igualdade de oportunidades e direitos a que esta população tem direito, também se deve garantir a materialização das políticas “da diferença”, que em razão da especificidade deste alunado, nada mais faz do que tratar isonomicamente a nação de um país.

Soares (2015) ao discorrer sobre o tema das três gerações de direitos (quais sejam, liberdade, igualdade e fraternidade) dentro da temática dos direitos humanos, aponta a relativa facilidade de se entender o valor da primeira geração de direitos humanos - a liberdade. Facilidade esta também encontrada quando em relação à importância do respeito aos direitos civis, direito de expressão contra a intolerância

religiosa e política e às liberdades individuais. Contudo, quando o assunto é igualdade, há dificuldade quanto ao entendimento desta ideia.

Soares (2015) parte da premissa segundo a qual igualdade não significa homogeneidade, uniformidade. Desta feita, o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença, não sendo isto uma contradição, posto que:

[...] Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma valoração de inferior e superior, pressupõe uma valorização positiva ou negativa, e portanto, estabelecemos quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. Isso é desigualdade. A diferença é uma relação horizontal, nós podemos ser muito diferentes (já nascemos homens ou mulheres; já é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; será uma desigualdade se essa diferença for valorizada no sentido de que os homens são superiores às mulheres, ou viceversa, que os brancos são superiores aos negros, ou vice versa, que os europeus são superiores aos latino-americanos e assim por diante). A igualdade significa a isonomia, que é a igualdade diante da lei, da justiça, diante das oportunidades na sociedade, se democraticamente aberta a todos. A igualdade no sentido sócio-econômico - e volto à questão da dignidade - daquele mínimo que garanta a vida com dignidade, e é o que está contemplado na segunda geração de Direitos Humanos. E a igualdade entendida como o direito à diferença: todos somos igualmente portadores do direito à diversidade cultural, do direito à diferença de ordem cultural, de livre escolha ou por contingência de nascimento. (SOARES, 2015, p. 10-11).

Do exposto, pode-se inferir que ao tratar os indivíduos com respeito às suas especificidades não se está incorrendo em tratamentos desiguais, muito pelo contrário, faz-se isso com o intuito de que por meio de estratégias e recursos diferenciados, todos possam alcançar posições iguais dentro da sociedade.

Não se pode tratar de diversidade sem fazer uma breve consideração a respeito da noção de isonomia, que segundo Castilho (2010) ficou evidente, pela primeira vez, na Revolução Francesa. A inclusão da isonomia como um elemento inserido em um documento legal foi embasada nos ideias do Liberalismo e do Iluminismo.

O princípio da isonomia apregoa a igualdade, devendo ser respeitadas, entretanto, as diferenças de cada um, segundo as regras de equidade. (MELO; LIRA; FACION, 2008). Em relação à equidade, Porto (1994 apud DUARTE, 2000):

[...] “as tendências preponderantes reconhecem como pilares principais do conceito de equidade a distribuição de recursos através de uma **discriminação positiva** em favor dos mais desfavorecidos e a **diminuição das desigualdades que resultam de fatores que estão fora do controle individual**” [...]. (DUARTE, 2000, p. 444, grifo do autor).

Isonomia e equidade, por sua vez, são conceitos que trazem à tona a ideia acerca do tratamento da diferença. Atualmente, diz Cury (2002, p. 255), “a discussão do direito à educação escolar já se coloca do ponto de vista do que Bobbio (1992) chama de especificação”. Trata-se do direito à diferença. A relação dialética presente entre o direito à diferença e o direito à igualdade como direito do cidadão e, ao mesmo tempo, dever do Estado, não é uma relação elementar. (CURY, 2002).

Um dos modos de multiplicação de direitos se deve ao fato de o homem não ser mais considerado um ente genérico, já que passou a ser visto em sua especificidade ou nas diversas maneiras de ser na sociedade, como: velho, criança, doente, etc. (BOBBIO, 2004).

A diversidade vista como um conceito complexo, plural e multidimensional implica tanto no respeito como na valorização das diferenças individuais. Estas, por sua vez, não devem ser superadas, mas reconhecidas integralmente em sua composição multifacetada, fruto de aspectos de ordem cultural, social, biológica, humana e política. (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Andrés (2010) discorre acerca do direito à especificação quando faz referência à Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993. Para a autora, no documento final da Conferência consta o Princípio da Diversidade, fazendo com que o direito à igualdade e o direito à diferença passem a ser considerados em um mesmo grau de importância, tornando-se fundamento das políticas educacionais inclusivas ao redor do mundo.

De um lado temos a defesa da igualdade como um princípio de cidadania. Princípio este de não-discriminação e como caminho para a eliminação de diferenças discriminatórias. Porém, diferentemente da heterogeneidade, a igualdade não tem visibilidade, não é perceptível. (CURY, 2002).

As diferenças são sensíveis, perceptíveis e visíveis notadamente no caso de pessoas com necessidades especiais. Diferentemente da igualdade, a desigualdade é facilmente detectada na sociedade. (CURY, 2005).

Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença [...] A defesa das diferenças, hoje tornada atual não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos sim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal. (CURY, 2002, p. 255). Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença [...] A defesa das diferenças, hoje tornada atual não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos sim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal. (CURY, 2002, p. 255).

Neste sentido, o autor aduz que pensar em igualdade absoluta, impondo leis de forma uniforme a todos os indivíduos e em todas as situações é um absurdo. Entretanto, tratamentos diferenciados só são justificáveis diante de situações racionais e objetivas. Desta feita, é imprescindível que a diferença de tratamento esteja relacionada com a finalidade e o objeto da lei e seja clara para justificá-la. (CURY, 2002).

Assim, da mesma forma que todos devem ser respeitados em relação ao direito de serem tratados como iguais, com iguais oportunidades de participação política e social ativa na sociedade e na distribuição de seus bens, cada vez mais urge a necessidade de levarmos em consideração as excepcionalidades presentes em cada sujeito social.

Ocorre a especificação na medida em que novos direitos são reconhecidos às crianças, mulheres ou pessoas com necessidades especiais, que, portanto, acabam por exigir um modelo educacional próprio, que funcione segundo as suas peculiaridades. (CURY, 2002).

Para Cury (2002), o princípio da igualdade nunca pode, entretanto, deixar de ser invocado, pois a sua não aceitação entre todos os indivíduos implica no fato de que qualquer diferença pode transformar-se em um “princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença.” (CURY, 2002, p. 256).

Em relação a conceitos como igualdade, equidade e justiça, Bolívar (2005) destaca que em relação ao primeiro, Bobbio (1993 apud BOLÍVAR, 2005) diz que frente à liberdade que é uma propriedade ou qualidade de uma pessoa, a igualdade é uma relação, já que há a necessidade de especificarmos algumas questões, como:

igualdade de quem? De que? Dentre algumas possibilidades de igualdade, há a igualdade “entre todos” e “em tudo”. “Entre todos” é a igualdade formal reconhecida em direitos e constituições. A igualdade “em tudo”, por sua vez, é utópica, não só pela dificuldade em se alcançá-la, mas também porque caso alcançada, estaríamos anulando as diferenças e individualidades que devem ser reconhecidas.

Bolívar (2005) aduz ainda que evocar a equidade ao invés da igualdade pressupõe que determinadas desigualdades, além de inevitáveis, devem ser levadas em consideração:

[...] como dice Sen (1995:13)— *“el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”*, por lo que es preciso ir más allá de la igualdad formal. La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, 2004). En este sentido, paradójicamente, puede haber “desigualdades justas”.[...] (BOLÍVAR, 2005, não paginado, grifo do autor).

Ademais, uma justiça distributiva em relação à educação não deve tender à distribuição igualitária de recursos entre todos os alunos, mas sim favorecer a equidade, para repartir os meios de forma a favorecer os desfavorecidos. (BOLÍVAR, 2005).

A respeito de igualdade de êxito escolar e conhecimento, Bolívar (2005) adverte que ainda que a instituição escolar pudesse tratar todos os alunos de uma forma igualitária, no caso de alunos em situações de desvantagem ou com necessidades especiais, isto iria reforçar suas desigualdades, qualquer que seja a sua origem (social ou biológica). Uma indiferença quanto às diferenças só iria reforçar as desigualdades experimentadas por este grupo. Desta forma, se impõe uma justiça distributiva, de forma a compensar o que escapa à responsabilidade individual. Este é o princípio de discriminação positiva.

Bolívar (2005) ainda ensina que o princípio da diferença propõe que as desigualdades existentes não são permitidas se não contribuem ao benefício daqueles que são menos avantajados.

Ademais, este princípio diz respeito às desigualdades de ordem natural e social, sendo as primeiras relativas às diferenças de inteligência ou de talento. (BOLÍVAR, 2005).

Este princípio (da diferença) prescreve a dedicação de maiores esforços para as pessoas ou grupos mais desfavorecidos. (BOLÍVAR, 2005). Ainda segundo este autor:

Rawls defiende que una teoría de la justicia no puede anular ni los talentos naturales ni las contingencias o desigualdades sociales, que van a incidir en la estructura política, económica y social. Lo que sí debe es partir de ellas para contrarrestar sus efectos. (BOLÍVAR, 2005, não paginado).

A teoria da justiça equitativa formulada por Rawls (2000) é de grande importância. Dentre as suas maiores contribuições encontra-se o fato de apresentar-se como alternativa ao utilitarismo. O autor observa que para o utilitarismo (de Sidgwick) a sociedade é justa quando suas instituições estão coordenadas de forma a conseguir o maior saldo líquido de satisfação a partir da soma das participações individuais de seus membros.

Bolívar (2005), por sua vez, ao detalhar o utilitarismo aduz que este aceita alguns custos (como o índice de fracasso escolar), pois uma ação neste entendimento é considerada boa ou ruim de acordo com a maior felicidade ao maior número de pessoas. Nesta seara, maximizar a utilidade pode ter como consequência prejuízos a uma minoria. Ademais,

Por último, la *igualdad de oportunidades compensatoria*, propia de la socialdemocracia progresista, aboga por acciones directas, a través de la discriminación positiva, para compensar a los desfavorecidos. Sería un ejemplo de este tipo de igualdad la propuesta de Rawls. Los individuos peor dotados porencontrarse en desventaja deben ser objeto de especial atención, con medidas compensatorias. (BOLÍVAR, 2005, não paginado, grifo do autor).

É muito comum o discurso de que os estudantes superdotados, por possuírem habilidades acima da média, têm mais que os outros e, por isso, não merecem um atendimento especializado individualizado, que onera os cofres públicos e utiliza verbas que poderiam ser utilizadas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por isso, na próxima seção, explora-se argumentos a favor do AEE ao alunado que possui AH/SD, já que todos devem ser

contemplados nas políticas públicas, tanto os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, quanto os que possuem altas habilidades.

3.4 DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Para ilustrar o fato de os estudantes com AH/SD (assim como os demais alunos com necessidades educacionais especiais) terem o direito a ser (isonomicamente) tratados de forma diferente quando da elaboração da agenda de políticas governamentais, segue a ilustre citação de Boaventura de Souza Santos: “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2009, p. 18).

A exclusão escolar para o público com AH/SD não se dá por dificuldades de acesso à escola. (DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2012). Para Virgolim (2012), a exclusão social e escolar que sofrem os estudantes com AH/SD não se dá pela falta de acesso ao ensino, como ocorre com outros estudantes que possuem necessidades educacionais especiais (como os autistas, surdos, deficientes físicos e mentais). Ademais, os superdotados não aparecem como um grupo discriminado nos censos escolares, ficando presos à classificação pela idade cronológica, o que os impedem de progredirem conforme suas possibilidades e de receberem serviços especiais de que necessitam (como enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração do currículo). Também suas necessidades afetivas e sociais não são atendidas de forma adequada no ambiente escolar. (VIRGOLIM, 2012).

Os alunos com AH/SD não são excluídos do acesso à escola, porém, com muita frequência, são excluídos dentro da própria escola, devido à incapacidade dos modelos escolares de conviver de forma positiva com suas diferenças individuais e necessidades educativas especiais. (MAIA, 2004).

Desta forma, fica evidente que o problema do estudante superdotado é a dificuldade de ter suas necessidades (cognitivas, afetivas, emocionais e sociais) atendidas de forma adequada pela escola.

Alencar e Fleith (2006) apontam ser fundamental que os educadores brasileiros sejam orientados quanto ao enorme desperdício que ocorre talento e potencial humano que ocorre em nosso país em virtude das poucas possibilidades

de desenvolvimento e expressão da criatividade, inteligência e talento que são oportunizados ao nosso alunado, nomeadamente aos que possuem baixo poder aquisitivo. “É inegável que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos.” (ALENCAR; FLEITH, 2006, p. 4).

Freitas, Romanowski e Costa (2012) consideram que a utilização de diferentes recursos e estratégias pedagógicas suplementam a aprendizagem e visam a uma educação de qualidade e igualitária, de forma a alcançar uma efetiva inclusão no contexto escolar. Uma das maneiras de se promover acessibilidade aos superdotados é através do estímulo gerado pelo enriquecimento escolar, que objetiva o atendimento de alunos que possuem singularidades em diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo talentos e capacidades “[...] sob o olhar de que é no ser humano que se concentram os esforços para as possibilidades, ou seja, é ao mesmo tempo um investimento social e uma responsabilidade coletiva.” (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p. 247).

O alunado que possui AH/SD possui direito ao AEE, assim como os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem ou deficiências de qualquer tipo.

A este respeito, é interessante citar o conceito de inclusão que está embutido na concepção de Renzulli (2004)⁸:

Acredito que a verdadeira **igualdade** somente pode ser alcançada quando reconhecemos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecemos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação. (RENZULLI, 2004, p. 118, grifo do autor).

Mas nem sempre é garantido AEE ao estudante que possui AH/SD. Vários são os estigmas associados às AH/SD, bem como diagnósticos errôneos a respeito da condição do sujeito superdotado.

Uma falsa ideia que circunda a superdotação é a supervalorização que se dá aos fatores genéticos, deixando para segundo plano o papel que o ambiente exerce no desenvolvimento de competências e habilidades. Esta ideia considera o superdotado um indivíduo privilegiado, que possui recursos intelectuais superiores

⁸ Artigo enviado pelo autor, traduzido pela Prof. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e revisado pelo Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, conforme Renzulli (2004).

inatos, sendo, desta forma, antidemocrático e injusto fornecer-lhe outros privilégios sob a forma de programas educacionais especiais, dos quais os demais alunos seriam excluídos. (ALENCAR; FLEITH, 2006).

Ademais, a superdotação é muitas vezes considerada um fenômeno raro, frequentemente associado à genialidade. Porém, esta se refere a indivíduos que contribuíram de uma forma original e de grande valor para a sociedade. De outro lado, o superdotado apresenta habilidade superior à da média da população. (ALENCAR; FLEITH, 2006).

Alencar e Fleith (2006) destacam ainda que há uma crença de que alunos que vivem em ambientes sócio e culturalmente desfavorecidos não receberiam estímulos suficientes para terem desenvolvimento de seus talentos. Porém, comportamentos de superdotação estão presentes e podem ser cultivados nas diferentes camadas sociais.

A respeito de diagnósticos errôneos, Alencar e Fleith (2006) aduzem:

Outro problema observado, conseqüência ainda da falta de informação acerca das características do superdotado, diz respeito à identificação do aluno com potencial superior. Muitas vezes o superdotado é diagnosticado erroneamente como autista, hiperativo ou portador de algum distúrbio de aprendizagem, como déficit de atenção, ou de problemas de conduta comportamental (Alencar & Virgolim, 1999; Baum, Owen & Dixon, 1991; Hartnett, Nelson & Rinn, 2004; Montgomery, 2003). Esta confusão ocorre em função de que indivíduos superdotados podem apresentar algumas características semelhantes àqueles com distúrbios de aprendizagem, como, por exemplo, alto nível de energia, dificuldade de concentração e de seguir regras. Em outras situações, o aluno com potencial superior pode manifestar comportamentos típicos de autistas, tais como isolamento social, dificuldades em fazer amigos etc, ou evidenciar problemas comportamentais como dificuldades para seguir regras e para aceitar autoridade. É importante esclarecer, entretanto, que existem crianças que apresentam, simultaneamente, comportamentos de superdotação e distúrbio de aprendizagem, bem como crianças superdotadas com síndrome de Asperger. (ALENCAR; FLEITH, 2006, p. 2).

Cabe ressaltar que, neste caso de dupla excepcionalidade, os alunos devem ser encaminhados ao atendimento de ambas as condições, daí a importância de treinamento adequado aos profissionais da área de forma que possam fazer diagnósticos diferenciados e prover serviços apropriados. (ALENCAR; FLEITH, 2006).

Um argumento utilizado por parte de quem ainda mantém resistência em relação à implementação de programas especiais destinados ao superdotado é o de que investir nesta área é um absurdo quando se leva em conta um grande

contingente de analfabetos e pessoas com necessidades educacionais especiais nas áreas auditiva, visual ou física que permanecem sem um atendimento especializado. (ALENCAR; FLEITH, 2006).

A formulação de políticas públicas destinadas a um grupo específico, entretanto, não exclui a possibilidade de se atender outro, já que todos (deficientes, analfabetos e superdotados, dentre outros) devem ser alvos legítimos de políticas públicas que atendam às suas necessidades.

Para Pérez (2012), ser **superdotado**, ou, ter ‘mais’ dotes não se ajusta aos ideais de igualdade e democracia proclamados por uma sociedade normatizadora como a nossa, na qual somente os ‘normais’ são aceitos como seus membros. Como consequência, o termo ‘superdotado’ foi maculado por crenças e mitos populares.

Talvez seja em razão do desconforto que o termo “superdotação” causa que alguns autores cunharam novos termos (mais leves) que não fizessem tanta referência à impossibilidade de enquadramento na “normalidade”, em uma tentativa de se amenizar o peso do superlativo. Desde então, surgiram termos como talento e talentoso, altas capacidades, alto potencial, altas habilidades, dentre outros. (PÉREZ, 2012).

Pérez (2012) relata alguns depoimentos de adultos superdotados participantes de uma pesquisa por ela realizada em 2008 e que são acompanhados de um incômodo pelas suas diferenças, uma dificuldade de autoaceitação e aceitação social de suas diferenças e de um pavor de perder o direito à cidadania.

Em relação à identificação das AH/SD, Pérez (2012) brilhantemente aduz que há que se fazer que as minorias não sejam esquecidas, massacradas, discriminadas. Deveríamos então:

[...] remover o velado preconceito ideológico que associa o atendimento educacional especializado (AEE) à meritocracia ou ao elitismo quando se trata de alunos com AH/SD, e a um direito, apenas quando é oferecido às pessoas com deficiência, quando esse esmo AEE não é considerado meritocrático ou elitista e, por isso, é preconceituoso.

Resta continuarmos trabalhando para levantar o véu que mantém esses alunos invisíveis nas escolas, sendo encaminhados para serviços médicos para serem confundidos com hiperativos, com pessoas autistas, com transtorno de Asperger, bipolares ou depressivos ou sendo objeto de bullying por colegas e mesmo professores. (PÉREZ, 2012, p. 60).

A identificação deste alunado pressupõe a definição de uma série de características que culminem com a formação de uma identidade deste indivíduo ou de um grupo. Para a identificação, deve-se utilizar uma concepção de inteligência e um modelo ou teoria compreensivo de superdotação, através do uso de procedimentos que gerem uma visão integral do sujeito. (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

A este respeito, Riechi (2014) registra ser necessária a compreensão quantitativa e qualitativa do processamento mental de indivíduos com AH/SD, sendo esta análise fundamental para a identificação destes sujeitos, bem como para a discriminação de seus perfis cognitivos e de aprendizagem, de forma a serem determinados instrumentos, métodos e práticas de intervenção sócio-psicoeducativas.

Cabe a ressalva, entretanto, de que ao se identificar estes alunos não se tem por fim rotulá-los, mas sim adequar as ações pedagógicas para atender suas necessidades educacionais, emocionais e sociais, que por vez, são prejudicadas. Desta forma, é possível o uso de práticas pedagógicas heterogêneas que consideram a complexidade e singularidade de cada sujeito, promovendo assim o desenvolvimento de suas inteligências individuais através do comprometimento com a tarefa e estímulo da criatividade. (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Após esta explanação do direito ao AEE que os estudantes que possuem AH/SD possuem, apesar de serem considerados por muitos como um grupo que por possuir habilidades acima da média, não deveriam ser alvo de políticas públicas específicas, passa-se na seção seguinte à análise do percurso metodológico percorrido nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa documental e na análise descritiva analítica de entrevistas. Assim, com o intuito de se investigar a transversalidade/continuidade das políticas educacionais destinadas aos estudantes que possuem AH/SD nas diferentes etapas/níveis de ensino, foram avaliados dois fluxos:

- Documental, no qual foram analisados documentos relativos às políticas públicas referentes a cada ente federado (municipal, estadual e nacional) e provenientes da UFPR;

- Humano, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuam na área de AH/SD do município de Curitiba e do estado do Paraná e com estudantes maiores de dezoito anos que cursam ou cursaram graduação e/ou pós-graduação na UFPR e que foram identificados com AH/SD.

A pesquisa documental é bastante utilizada nos estudos de cunho qualitativo. A análise de documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender o objeto de estudo. May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido.

Para Godoy (1995), a abordagem qualitativa não se configura como uma proposta rigidamente estruturada, mas ela permite que a criatividade e a imaginação levem os pesquisadores a propor estudos com novos enfoques. Assim, a pesquisa documental pode se revestir de um caráter inovador, ao trazer importantes contribuições para o estudo de vários temas.

Ainda a respeito da pesquisa documental, esta se constitui do exame de materiais de natureza diversa, ainda não analisados ou que serão reexaminados por um investigador, através da busca de novas ou complementares interpretações. (GODOY, 1995).

A respeito do uso de documentos em pesquisa, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) assim ensinam:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de

contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) aduzem também que quando um pesquisador usa documentos de forma a extrair deles informações, ele examina, investiga e usa técnicas apropriadas de análise, além de seguir procedimentos e etapas, organizar informações que serão categorizadas e analisadas e elaborar sínteses. Desta feita, as ações do pesquisador, cujos objetos são documentos, estão repletas de aspectos metodológicos, analíticos e técnicos.

Sobre o outro enfoque metodológico da pesquisa, assim analisa Duarte (2004) a respeito do uso de entrevistas na pesquisa:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Ainda para Duarte (2004), a realização de entrevistas, principalmente as semiestruturadas, não é uma tarefa simples. É um trabalho complexo proporcionar situações de contato que sejam ao mesmo tempo informais e formais com vistas à 'provocação' de um discurso que atenda aos objetivos da pesquisa, que seja academicamente relevante e que seja significativo dentro do contexto investigado. Por isso,

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas "no papel"); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista "não-válida" com o roteiro é fundamental para evitar "engasgos" no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p. 216).

Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individualmente, organizadas a partir de conhecimentos teóricos sobre a temática em estudo. Os roteiros foram elaborados a partir dos objetivos da pesquisa. Os dados foram analisados segundo eixos estruturais, nos quais foram divididas as perguntas das entrevistas. Esses eixos são: perfil e formação do profissional; processo de atendimento e concepções e políticas para as altas habilidades/superdotação.

Ademais, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, pela pesquisadora, no texto dissertativo e as respostas dos entrevistados (ou trechos destas) foram utilizadas como apoio na análise dos dados, sendo mantido o sigilo quanto à identidade do(a) pesquisado(a).

Foi realizado um pré-teste em forma de entrevista com uma profissional com vasta experiência na área de AH/SD, com vistas a qualificar e debater a viabilidade e a pertinência das questões do roteiro de entrevistas que foi realizado com professores que atuam na área nas redes municipal (curitibana) e estadual (paranaense) de ensino.

Os dados foram analisados de forma crítica, por meio de uma análise descritiva analítica, sendo contextualizados com referencial teórico e acadêmico da área.

As informações resultantes da pesquisa são de propriedade exclusiva da pesquisadora, considerando coleta de dados, análise de conteúdo, tratamento estatístico e resultados para compor a dissertação de mestrado e publicações posteriores.

Os resultados são disponibilizados para comunidade acadêmica por meio da dissertação de mestrado e de publicações em periódicos, livros, eventos, etc.

4.1 DELINEAMENTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O delineamento dos sujeitos da pesquisa ocorreu segundo as etapas abaixo:

- Contato com a área de AH/SD da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba para seleção dos profissionais habilitados para a participação da pesquisa;
- Contato com a área de AH/SD da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná para arrolar dos profissionais habilitados para a participação da pesquisa;

- Contato com a área de AH/SD da UFPR (NAPNE) para seleção de estudantes superdotados;
- Contato com os possíveis participantes da pesquisa, por meio telefônico, através de e-mails ou pessoalmente;
- Agendamento das entrevistas com os participantes, apresentação do projeto de pesquisa e concordância voluntária dos participantes da pesquisa;
- Leitura e explicação sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no APÊNDICE 1.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS RELATIVOS À PESQUISA

A pesquisa não apresentou riscos aos participantes, visto que não houve nenhum procedimento ou intervenção física, tampouco se mostrou invasiva à intimidade dos sujeitos envolvidos, que ficaram livres para não responder ao que não se sentiam confortáveis. Cabe a ressalva de que todos os participantes responderam a todas as perguntas das entrevistas. Estas foram realizadas com maiores de dezoito anos e em locais seguros, privativos e confortáveis.

Todos os riscos foram considerados e minimizados pela pesquisadora, que teve todo o cuidado com a confidencialidade e sigilo quanto aos nomes dos participantes e com o armazenamento das entrevistas.

Ademais, a pesquisa foi projetada levando-se em conta a integridade física e psicológica dos sujeitos pesquisados.

Os TCLEs foram assinados por todos os participantes e serão mantidos pela pesquisadora em confidencialidade estrita.

Ademais, foram garantidas todas as informações que o participante desejasse (ou vier a requerer posteriormente) antes, durante e após o estudo.

Todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo profissional. As entrevistas foram gravadas para a análise do seu conteúdo. O anonimato foi garantido e respeitado.

Com o término do estudo, os áudios foram desgravados, pois as conclusões compuseram o corpo desta dissertação de mestrado.

A pesquisa foi submetida a comitê de ética. Os parecer consta no ANEXO 1.

4.3 INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO ENTREVISTADA

Primeiramente, cabe o destaque de que as entrevistas foram realizadas nos seguintes locais:

- Uma no Centro Politécnico da UFPR;
- Uma no Prédio Histórico da UFPR;
- Duas na Reitoria da UFPR;
- Uma em um Home Office;
- Quatro em um Colégio Estadual (que não será mencionado por questões de sigilo quanto à identificação dos entrevistados);
- Uma na Secretaria da Educação do Paraná;
- Uma em um consultório particular;
- Duas em um Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) da Prefeitura de Curitiba;
- Uma na Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba.

A seguir, são feitas considerações acerca da população entrevistada.

4.3.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Os critérios de inclusão dos sujeitos de pesquisa foram os seguintes:

- Ser professor da Rede Municipal de Educação de Curitiba ou da Rede Estadual de Educação do Paraná e realizar ou ter realizado AEE com estudantes que possuem AH/SD;
- Ser ou ter sido estudante de graduação e/ou pós-graduação da UFPR e possuir AH/SD.
- Ter mais de dezoito anos e manifestar voluntariamente o desejo de participar, além de ler, compreender e assinar o TCLE.

4.3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos que participaram das entrevistas foram:

- Quatro professoras da Rede Municipal de Educação de Curitiba que realizam ou realizaram AEE com estudantes que apresentam AH/SD;

- Cinco professores da Rede Estadual de Educação do Paraná que realizam ou realizaram AEE com estudantes que apresentam AH/SD;

- Cinco estudantes da UFPR que possuem AH/SD.

Todos os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios quando da análise de suas entrevistas.

4.4 ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

As questões do roteiro de entrevistas visaram a atender a alguns critérios previamente definidos de forma que as suas respostas levariam a conclusões a respeito da continuidade, intermitência ou ruptura das políticas educacionais destinadas aos estudantes que possuem AH/SD ao longo de sua escolarização.

Como os critérios também guardam relação com temas em comum, para facilitar a análise, eles foram agrupados em eixos de análise. Assim, as questões analisadas nesta pesquisa foram divididas em eixos estruturais. Foi estabelecida essa caracterização a partir do perfil das questões que compõem o roteiro das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES 2,3 e 4).

A seguir, pode-se verificar os eixos de pesquisa que nortearam a análise dos dados. É importante observar que eles não são estanques, ao contrário, eles se inter-relacionam. Por exemplo, o perfil e a formação profissional impactam no processo e tipo de atendimento que é prestado ao estudante que possui AH/SD. Da mesma forma, as concepções e políticas públicas atinentes à área determinam o tipo de formação profissional requerida para atuação e como se dará o atendimento das AH/SD dentro da educação especial.

GRÁFICO 1 – EIXOS DE PESQUISA



FONTE: A autora (2017).

Abaixo, pode-se ver o agrupamento dos critérios que foram adotados para testar as hipóteses atinentes à transversalidade das políticas educacionais destinadas aos estudantes que possuem AH/SD. Os critérios, por afinidade temática, foram agrupados em um dos três eixos.

FIGURA 2 - EIXOS E CRITÉRIOS DE PESQUISA



FONTE: A autora (2017).

A seguir, são classificadas as perguntas que constituem os roteiros de entrevistas segundo os critérios (ou categorias) de pesquisa para cada grupo de sujeitos de pesquisa (professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba, professores da Rede Estadual de Educação do Paraná e estudantes da UFPR que possuem AH/SD). Ademais, foram adotados os mesmos critérios (quando cabíveis) na análise dos documentos relativos às políticas públicas da área dos respectivos entes federados estudados (municipal, estadual e federal), conforme pode ser constatado nos quadros (QUADRO 1, QUADRO 2, QUADRO 3 e QUADRO 4) abaixo.

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO MUNICIPAL
SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(continua)

CRITÉRIO	QUESTÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
Identificação	<ul style="list-style-type: none"> - Nome - Gênero - Etapa/nível de ensino em que atua/atuou
Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Formação: Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado, Outra - Tempo de atuação na área das altas habilidades/superdotação - Possui formação específica na área de altas habilidades/superdotação? Qual(is)? - Realiza/realizava ações de formação continuada? Qual(is)?
Identificação das altas habilidades/superdotação	<ul style="list-style-type: none"> - Quem realiza a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação? - No seu trabalho, você observa que a motivação desta identificação ocorre/ocorria por conta da família ou da escola? - A escola em que você atua/atuava exige/exigia relatório de avaliação diagnóstica psicoeducacional ou outro documento que comprove/comprovasse que o estudante possui/possuía altas habilidades/superdotação para que ocorra/ocorresse o atendimento educacional especializado na Rede Municipal?
Atendimento Educacional Especializado	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de apoio e recursos recebe/recebia da Secretaria da Educação? - Como se dá/dava o planejamento das atividades que realiza/realizava com estudantes que frequentam/frequentavam o atendimento educacional especializado? Há/havia atividades de suplementação? - Como é/era o acompanhamento da frequência do estudante com altas habilidades/superdotação que faz/fazia atendimento educacional especializado?
Registro	<ul style="list-style-type: none"> - Como acontece/acontecia o registro dos trabalhos realizados pelos estudantes com altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado? Que tipo de registros eram/são feitos? - Este registro constitui-se/constituía-se de um documento oficial e unificado da Rede Municipal? Em caso afirmativo, comente. - Enviou/enviava registros para outras etapas/níveis a respeito do atendimento educacional especializado realizado com estudantes com altas habilidades/superdotação transferidos? Partiu/partia de quem a iniciativa de envio dos documentos? - Fica/ficava registrado no histórico escolar que o estudante frequentou o atendimento educacional especializado ou que ele foi reclassificado?
Políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Você recebe/recebia apoio de equipe multidisciplinar para a atuação na área? Em caso afirmativo, composta de quais profissionais? - Você conhece as políticas públicas destinadas à área de altas habilidades/superdotação oriundas do MEC? Em caso afirmativo, comente. - Qual(is) diretriz(es), resoluções ou normativos regem/regiam o seu trabalho com relação às altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado municipal? A que nível de ensino esta(s) política(s) pertence(m)/ pertenciam(m)? - Você considera esta(s) política(s) suficiente(s) para colaborar de forma efetiva com o seu trabalho pedagógico com os estudantes que possuem altas habilidades/superdotação? - Quando é indicado ao estudante que possui altas habilidades/superdotação o processo de aceleração?

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO MUNICIPAL SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(conclusão)	
Concepções sobre altas habilidades/superdotação	<ul style="list-style-type: none"> - Que concepções/conceito de altas habilidades/superdotação utiliza/utilizava no seu trabalho de atendimento educacional especializado? Faz/fazia uso de alguma teoria para elaborar seu planejamento pedagógico no atendimento municipal? Em caso afirmativo, qual?
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Faz/fazia contatos frequentes com os profissionais que atuam/atuavam com altas habilidades/superdotação em outras etapas/níveis de ensino? Em caso afirmativo, este contato ocorre/ocorria devido a orientações das políticas públicas/gestores ou por iniciativa própria? - Comunica-se/comunicava-se com profissionais de outros sistemas, instituições, etapas ou níveis de ensino quando da transferência de estudante que possui altas habilidades/superdotação? - Qual é/era a forma de comunicar que o estudante com altas habilidades/superdotação frequentou o atendimento educacional especializado em uma situação de transferência?

FONTE: A autora (2017).

QUADRO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO ESTADUAL SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(continua)	
CRITÉRIO	QUESTÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
Identificação	<ul style="list-style-type: none"> - Nome - Gênero - Etapa/nível de ensino em que atua/atuou
Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Formação: Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado, Outra - Tempo de atuação na área das altas habilidades/superdotação - Possui formação específica na área de altas habilidades/superdotação? Qual(is)? - Realiza/realizava ações de formação continuada? Qual(is)?
Identificação das altas habilidades/superdotação	<ul style="list-style-type: none"> - Quem realiza a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação? - No seu trabalho, você observa que a motivação desta identificação ocorre/ocorria por conta da família ou da escola? - A escola em que você atua/atuava exige/exigia relatório de avaliação diagnóstica psicoeducacional ou outro documento que comprove/comprovasse que o estudante possui/possuía altas habilidades/superdotação para que ocorra/ocorresse o atendimento educacional especializado na Rede Estadual?
Atendimento Educacional Especializado	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de apoio e recursos recebe/recebia da Secretaria da Educação? - Como se dá/dava o planejamento das atividades que realiza/realizava com estudantes que frequentam/frequentavam o atendimento educacional especializado? Há/havia atividades de suplementação? - Como é/era o acompanhamento da frequência do estudante com altas habilidades/superdotação que faz/fazia atendimento educacional especializado?

QUADRO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO ESTADUAL SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(conclusão)

Registro	<ul style="list-style-type: none"> - Como acontece/acontecia o registro dos trabalhos realizados pelos estudantes com altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado? Que tipo de registros eram/são feitos? - Este registro constitui-se/constituía-se de um documento oficial e unificado da Rede Estadual? Em caso afirmativo, comente. - Enviou/enviava registros para outras etapas/níveis a respeito do atendimento educacional especializado realizado com estudantes com altas habilidades/superdotação transferidos? Partiu/partia de quem a iniciativa de envio dos documentos? - Fica/ficava registrado no histórico escolar que o estudante frequentou o atendimento educacional especializado ou que ele foi reclassificado?
Políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Você recebe/recebia apoio de equipe multidisciplinar para a atuação na área? Em caso afirmativo, composta de quais profissionais? - Você conhece as políticas públicas destinadas à área de altas habilidades/superdotação oriundas do MEC? Em caso afirmativo, comente. - Qual(is) diretriz(es), resoluções ou normativos regem/regiam o seu trabalho com relação às altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado estadual? A que nível de ensino esta(s) política(s) pertence(m)/ pertencia(m)? - Você considera esta(s) política(s) suficiente(s) para colaborar de forma efetiva com o seu trabalho pedagógico com os estudantes que possuem altas habilidades/superdotação? - Quando é indicado ao estudante que possui altas habilidades/superdotação o processo de aceleração?
Concepções sobre altas habilidades/superdotação	<ul style="list-style-type: none"> - Que concepções/conceito de altas habilidades/superdotação utiliza/utilizava no seu trabalho de atendimento educacional especializado? Faz/fazia uso de alguma teoria para elaborar seu planejamento pedagógico no atendimento estadual? Em caso afirmativo, qual?
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Faz/fazia contatos frequentes com os profissionais que atuam/atuavam com altas habilidades/superdotação em outras etapas/níveis de ensino? Em caso afirmativo, este contato ocorre/ocorria devido a orientações das políticas públicas/gestores ou por iniciativa própria? - Comunica-se/comunicava-se com profissionais de outros sistemas, instituições, etapas ou níveis de ensino quando da transferência de estudante que possui altas habilidades/superdotação? - Qual é/era a forma de comunicar que o estudante com altas habilidades/superdotação frequentou o atendimento educacional especializado em uma situação de transferência?

FONTE: A autora (2017).

QUADRO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DA UFPR SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(continua)

CRITÉRIO	QUESTÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
Identificação	<ul style="list-style-type: none"> - Nome - Gênero - Cursa/cursou na UFPR: graduação em/ pós-graduação em - Formação: Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado, Outra - Em quais escolas estudou na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio?

QUADRO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DA UFPR SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(conclusão)	
Identificação das altas habilidades/superdotação	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto tempo faz que você foi identificado(a) com altas habilidades/superdotação? - Quem realizou a sua identificação? A pedido de quem (autoidentificação, família, profissionais da educação)? - Passou por mais de um processo de identificação? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino? - Foi feito laudo de identificação? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino?
Atendimento Educacional Especializado	<ul style="list-style-type: none"> - Como se deu o primeiro atendimento às suas necessidades educacionais especiais? - A continuidade do atendimento de uma etapa/nível de ensino a outro foi automático ou precisou da intervenção familiar, de instituições ou de alguma Secretaria da Educação? Comente. - Você teve atendimento educacional especializado (sala de recursos) em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino? - Em caso afirmativo, lembra-se do(s) nome(s) do(s) profissional(is) que fez/fizeram o seu acompanhamento? Poderia citá-lo(s)? - Passou por atividades de enriquecimento? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino? - O processo de enriquecimento ou de aceleração que você vivenciou em sua trajetória educacional, ou seja, do ensino fundamental para o médio e do médio para o superior teve interrupções ou foi contínuo? Comente.
Registro	Você entrou em contato com registros acerca do atendimento educacional especializado realizado com
Políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Passou por processo de aceleração? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino?

FONTE: A autora (2017).

QUADRO 4 – ROTEIRO DE QUESTÕES ANALISADAS NOS DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(continua)	
CRITÉRIO	QUESTÃO A SER ANALISADA NOS DOCUMENTOS REFERENTES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Prevê profissionais capacitados, especializados para lidar com estudantes que possuem AH/SD? - Prevê ações de formação continuada aos profissionais da área de educação especial (AH/SD)? - Prevê ações de informação acerca das AH/SD a profissionais da educação? E à comunidade como um todo?
Identificação das altas habilidades/superdotação	<ul style="list-style-type: none"> - Prevê formas de identificação do estudante que possui AH/SD? Quais? Utiliza algum instrumento específico de identificação? - Prevê a necessidade de laudo que comprove a AH/SD? - Identifica os responsáveis pela identificação, cadastro, atendimento, orientação e documentação dos alunos com AH/SD?

QUADRO 4 – ROTEIRO DE QUESTÕES ANALISADAS NOS DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE PESQUISA

(conclusão)

Atendimento Educacional Especializado	- Que tipos de ações prevê para a área de AH/SD? Prevê atividades de AEE de enriquecimento curricular?
Registro	- Prevê a existência de documentação específica para alunos com AH/SD?
Políticas públicas	- Prevê equipe multidisciplinar para a atuação na área de AH/SD? Se sim, composta de quais profissionais? - Prevê intersetorialidade com outras áreas (saúde, transporte,...)? - Há políticas de permanência para o estudante AH/SD se manter na escola e no AEE (como custos de transporte e alimentação)? - Prevê processo de aceleração? - A norma é autoaplicável ou necessita de regulamentação? Se necessita de regulamentação, esta já existe e está em vigência?
Concepções sobre altas habilidades/superdotação	- Quais são as concepções/conceito de AH/SD por traz do documento? Utiliza alguma teoria específica acerca das atividades a serem realizadas com os alunos ou acerca da identificação destes?
Comunicação	- Prevê a troca de informações, conhecimentos e recursos com outras etapas/níveis de ensino a respeito da área de AH/SD? - Prevê a comunicação com outras etapas/níveis de ensino a respeito da transferência de estudante que possui AH/SD? - Define quem é(são) o(s) responsável(is) por comunicar a existência e enviar os registros do estudante que possui AH/SD no caso de transferência deste para outra etapa/nível de ensino?

FONTE: A autora (2017).

Lembrando que estas questões são correlacionadas, assim, muitas vezes serão utilizados na análise de dados trechos de entrevistas de um critério para análise de um segundo critério, pois as respostas dos sujeitos de pesquisa permeiam o assunto AH/SD de uma maneira global, interdependente e inter-relacionada.

5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos na pesquisa documental e nas entrevistas foram analisados por eixo temático, divididos em critérios, conforme descrito na metodologia de pesquisa.

Reticências foram utilizadas para omitir trechos que não acrescentam conteúdo relevante à resposta e também para ocultar nomes próprios e, assim, garantir a confidencialidade dos entrevistados e daqueles a quem estes se referem em suas respostas.

Além dos nomes dos participantes da pesquisa serem fictícios, instituições também receberam outros nomes para que não houvesse a sua identificação.

Cabe uma ressalva de que nem sempre são identificados nos documentos, políticas específicas às AH/SD. Neste caso, foram utilizadas as diretrizes norteadoras da educação especial como um todo.

Ademais, as diretrizes da área de AH/SD da Prefeitura Municipal de Curitiba estão sendo formuladas e, portanto, os documentos analisados nesta esfera são diretrizes curriculares para a educação especial e inclusiva (CURITIBA, 2006) como um todo e uma instrução normativa que trata, dentre outros aspectos, da normatização dos procedimentos para a reclassificação de alunos que são acelerados. (CURITIBA, 2013)

5.1 ANÁLISE DO EIXO: PERFIL E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL

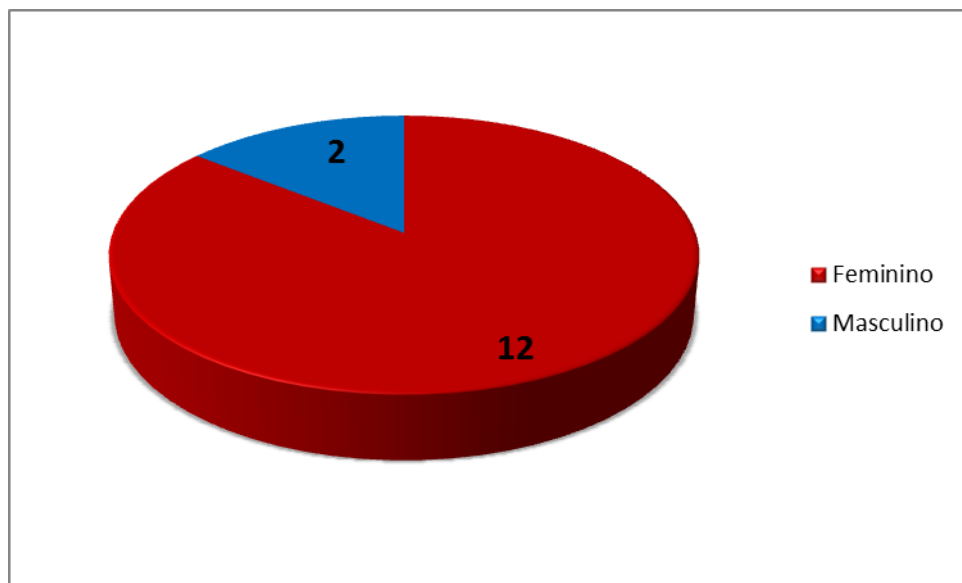
As questões norteadoras deste eixo temático visaram responder em que medida as políticas públicas contemplam e se ocupam da formação dos profissionais que atuam na educação especial, principalmente com relação à área de AH/SD, pois se partiu do pressuposto de que um dos pré-requisitos para uma educação especializada de qualidade é uma formação apropriada na área, com grau de profundidade adequado para a atuação junto aos estudantes que apresentam NEE.

Este eixo também se ocupa da identificação dos entrevistados, com o intuito de se traçar um panorama do perfil profissional e acadêmico dos professores que atuam com as AH/SD.

5.1.1 Critério: Identificação do Entrevistado

A grande maioria dos participantes da pesquisa é composta por mulheres. Quanto aos homens, um entrevistado é estudante da UFPR que possui diagnóstico de AH/SD e outro é professor do estado do Paraná, tendo trabalhado muitos anos na sala de recursos para estudantes com AH/SD. Para ilustrar o gênero dos entrevistados de uma forma visual, segue o GRÁFICO 2:

GRÁFICO 2 – GÊNERO DOS ENTREVISTADOS



FONTE: A autora (2017).

As professoras que atuam no ensino municipal receberam os seguintes nomes fictícios: Bruna, Carla, Júlia e Larissa. Os professores do ensino estadual, por sua vez, foram assim denominados: Bárbara, Renata, Luana, Simone e Murilo.

Os nomes fictícios dados aos estudantes foram: Augusto, Bianca, Cecília, Daniela e Elen.

5.1.1.1 Identificação dos estudantes com AH/SD participantes da pesquisa

Com relação aos estudantes da UFPR, um entrevistado cursa mestrado em físico-química nesta Instituição, com formação de graduação em química – bacharelado, mais especificamente, em química tecnológica com ênfase ambiental.

Outras entrevistadas cursam atualmente na UFPR graduação em direito, em engenharia civil e em administração.

Também foi entrevistada uma estudante com AH/SD que frequentou a UFPR no curso de bacharelado e licenciatura em química, mas que o trancou no quinto período e agora cursa publicidade e propaganda (com início do quinto período no primeiro semestre de 2017) em outra universidade.

O perfil das escolas que os estudantes entrevistados frequentaram na educação básica foi bem distinto. Dentre elas, há escolas particulares e públicas. Foi verificado, entretanto, que há uma tendência por parte dos entrevistados de migrarem de escolas públicas para particulares conforme avançam na sua escolarização. Em geral, esta migração se deu durante o ensino fundamental. Assim, dos cinco entrevistados, quatro finalizaram esta etapa de ensino e o ensino médio em escolas particulares. Somente uma estudante teve toda a sua escolarização da educação básica realizada no ensino público.

Isto se deve, em partes (para os casos de famílias com renda que não possibilitam arcar com os custos do ensino particular) devido à ação de institutos particulares, de iniciativa privada.

Duas entrevistadas mencionaram serem participantes do programa de um destes institutos que atuam na área educacional para estudantes com bom desempenho acadêmico. A estudante Daniela era bolsista integral da escola particular para a qual se transferiu na sétima série do ensino fundamental e onde cursou também o ensino médio graças ao Instituto Alfa que realizou uma preparação com esta aluna durante a sexta série⁹. Com esta preparação, Daniela reportou que realizou algumas provas em escolas conveniadas e, pela sua classificação nestes testes e pela sua facilidade de aprendizagem, conseguiu bolsa integral em uma escola particular. A entrevistada ainda relatou que o Instituto Alfa entrou em contato com ela através da escola, pois ele mantinha contato com algumas escolas públicas, onde era realizado um processo seletivo com os alunos interessados. A estudante foi indicada pela direção da escola devido aos seus rendimentos acadêmicos, participou do processo seletivo e foi aprovada. Ela observou que todo esse processo lhe foi gratuito.

⁹ A nomenclatura série ainda era utilizada na legislação da época.

Já a estudante Elen relatou que também passou a ser bolsista integral de escola particular devido ao Instituto Alfa. Ao ser questionada sobre como este Instituto chegou até ela na rede pública, a entrevistada disse que esta desconhecia a respeito de superdotação e foi a sua mãe que conseguiu os contatos do Instituto, conforme trechos da entrevista abaixo transcritos com fidedignidade, somente com alteração do nome do Instituto e da escola em que ela estudava na época, por questões de confidencialidade:

Na rede pública, na verdade, eles desconheciam bastante a respeito. É, eu acredito que muitos outros alunos se tivessem oportunidade, também seriam identificados. Porque era a minha turminha, vamos assim dizer, então eu acho que a gente se acha. Mas, até mesmo o próprio Instituto Alfa, eles desconheciam. A minha mãe conseguiu os contatos que indicaram o Instituto Alfa e ela conseguiu trazer o Instituto Alfa pro colégio. Então alguns outros alunos também acabaram entrando. (ELEN, 2017) (Informação verbal)¹⁰.

A pesquisadora então indagou se foi a mãe da estudante quem conseguiu que o Instituto Alfa fosse para a escola.

Isso. Porque na verdade, por ser escola municipal, o Instituto Alfa geralmente, nem sempre consegue chegar até a escola. O que mais se conseguia na época eram escolas estaduais, que eram mais estruturadas para reconhecer este tipo de aluno e até o sistema de avaliação deles era mais confiável, por assim dizer. Na escola que estudava antes de entrar no Beta, não tinha nem boletim. Então, às vezes é muito difícil a própria escola falar quais são os alunos bons, porque eles têm essa triagem anterior, né? De ter um histórico, pelo menos... (ELEN, 2017).

A pesquisadora, então, perguntou se a estudante ficou na rede pública depois que foi identificada pelo Instituto Alfa e obteve a seguinte resposta:

Isso. É que no Instituto Alfa eu não foi identificada como superdotada, eu fui identificada como uma criança com potencial acadêmico, que é o que eles procuram. Eles não procuram só com altas habilidades/superdotação, eles querem crianças que não tenham condições financeiras, mas tenham capacidade, esforço, disciplina, porque é o que eles até falam, às vezes você não tem a facilidade ou o dom, mas se você tem o esforço e a disciplina necessária, você consegue tanto quanto, senão até mais, porque às vezes a pessoa tem o dom e relaxa. Quando você tem disciplina e esforço, você vai... (ELEN, 2017).

¹⁰ ELEN. Curitiba, 2017. Entrevista.

5.1.1.2 Identificação dos professores participantes da pesquisa

Quando questionadas em que etapa de ensino atuam, as professoras do ensino municipal destacaram trabalhar com: ensino fundamental, especificamente séries iniciais (Carla); ensino fundamental, séries iniciais e finais (Larissa) e educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais e finais (Bruna e Júlia).

Os professores do ensino estadual, por sua vez, assim comunicaram: ensinos fundamental e médio (Renata) e ensino fundamental, séries finais (Simone). Já a professora Bárbara relatou que atende estudantes do ensino fundamental, séries iniciais e finais e ensino médio. Quando questionada de onde provinham os estudantes das séries iniciais, Bárbara relatou que atendia alunos da rede particular de ensino e que estes atendimentos foram finalizados em 2016, pois este foi o último ano em que alunos matriculados em escolas particulares puderam ser atendidos no AEE da Rede Pública Estadual do Paraná.

Murilo trouxe um dado importante, de que na época em que atuou no AEE de AH/SD, não havia limitadores de etapa/nível de ensino para a realização do atendimento. A única restrição era a de não atender estudantes provenientes da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba, pois esta já realizava esse atendimento com seus alunos. Então, a sala de recursos na sua época atendia os alunos da Rede Pública Estadual do Paraná e toda a comunidade da cidade de Curitiba, nas etapas dos ensinos fundamental (séries iniciais e finais) e médio. O entrevistado adicionou ainda que houve casos em que o estudante foi para o ensino superior, mas acabou voltando para a sala de recursos estadual para fazer algumas dinâmicas. Murilo ressaltou que estes atendimentos foram bem pontuais, já que não era o programa da sala de recursos estadual realizar AEE com estudantes do ensino superior, pois esta concentrava seus atendimentos nas etapas dos ensinos fundamental e médio.

5.1.2 Critério: Formação Profissional

Em relação à formação profissional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 prescreve que o professor que atua na educação especial tenha sua formação inicial e continuada de forma que o possibilite a atuação no AEE e sua atuação nas salas comuns do ensino

regular, nos centros de atendimento educacional especializado, nas salas de recursos, nas classes hospitalares, nos ambientes domiciliares e nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior para a oferta de serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008).

Em relação a este critério, os professores responderam da seguinte forma: no ensino municipal, possuem graduação em: Normal Superior com Mídias Interativas; pedagogia e psicologia (duas professoras).

Quanto ao tempo de atuação na área das AH/SD, as professoras municipais informaram que possuem: dez; cinco; sete e quatro anos de atuação específica nesta área.

Os professores que atuam no ensino estadual, por sua vez, possuem as seguintes formações em nível de graduação: pedagogia (três professoras, sendo que uma destas também possui graduação em filosofia) e os outros dois professores possuem graduação em letras português – inglês e história, respectivamente.

Quanto ao tempo de atuação na área de AH/SD, os professores estaduais constataram que estão na área há no mínimo três e no máximo dezesseis anos.

Analisando-se os documentos foco deste estudo com o objetivo de investigar se preveem profissionais capacitados e/ou especializados para lidar com estudantes que possuem AH/SD, foi elaborado o QUADRO 5 com os achados nas políticas para este quesito:

QUADRO 5 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

(continua)

MUNICIPAL	<p>"[...] Educação Inclusiva, que se dá por meio de: [...] - apoio pedagógico especializado; [...] - previsão e provisão de profissionais habilitados para atendimentos aos estudantes com necessidades educacionais especiais. [...] Os CMAEs têm sua equipe composta por profissionais do magistério e do suporte técnico-pedagógico, por técnicos especializados e por agentes administrativos..."(CURITIBA, 2006, p. 10, 21, grifo nosso).</p>
ESTADUAL	<p>"Art. 13. Para o Atendimento Educacional Especializado a mantenedora deverá providenciar, de acordo com a demanda: II – professores e equipe técnico-pedagógica habilitados e especializados; Art. 31. Para atuação no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial." (PARANÁ, 2016, p. 9, 18, grifo nosso).</p>

QUADRO 5 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

(conclusão)

<p>NACIONAL</p>	<p>"Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;" (BRASIL, 1996, não paginado, grifo nosso).</p> <p>"Estratégias: 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, [...]</p> <p>4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;" (BRASIL, 2014, não paginado, grifo nosso).</p>
------------------------	--

FONTE: A autora (2017).

Assim sendo, pode-se observar que os documentos das políticas públicas municipal, estadual e nacional referentes à educação especial preveem profissionais capacitados e/ou especializados para atuar na educação inclusiva.

Em nível de especialização, as entrevistadas que trabalham no ensino municipal as possuem em várias áreas como: educação especial; educação inclusiva; altas habilidades e inclusão; psicopedagogia; pedagogia organizacional; terapia familiar sistêmica; deficiência mental e AH/SD e inclusão. Das quatro entrevistadas, três possuem formação específica na área de AH/SD.

Dentre as especializações dos entrevistados que trabalham no ensino estadual, constam: educação especial; educação especial e inclusão; psicopedagogia; altas habilidades/superdotação; metodologia do ensino, neuropsicologia; metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura; gestão escolar; metodologia do ensino de história e educação especial – processos inclusivos. Dentre os que possuem formação específica na área de AH/SD, três dos cinco professores apontaram ter essa formação.

Há também um sujeito de pesquisa do ensino estadual que já possui mestrado e cursa atualmente doutorado e outro que está cursando mestrado.

Ainda a este respeito, a Instrução nº 010/2011 do estado do Paraná, que estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos multifuncional tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação, adota como um dos critérios para a solicitação de autorização de funcionamento da sala de recursos multifuncional, “4.3 Professor especializado em educação especial preferencialmente com a comprovação de estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação.” (PARANÁ, 2011, p. 2).

Outro aspecto que consta nas políticas públicas relativas à educação especial diz respeito à formação continuada. Neste sentido, foram encontradas as seguintes prescrições nos documentos dos três entes federados pesquisados:

QUADRO 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

(continua)

<p>MUNICIPAL</p>	<p>"A comunidade escolar precisa respaldar suas ações de busca por assessoramento e por contínua formação. O professor deve ser um observador, investigador e pesquisador e lançar mão de todas as práticas pedagógicas possíveis, a fim de diminuir preconceitos, estigmas e estereótipos que levem à discriminação daqueles que diferem dos padrões preestabelecidos pela sociedade, garantindo o direito de todos os estudantes, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais. [...]</p> <p>Fica evidente a necessidade de conscientização das comunidades locais sobre o novo enfoque da educação, agora mais cooperativa, que constrói ações mais efetivas, em que todos são capazes de contribuir para a realização da Educação Inclusiva, que se dá por meio de: [...]</p> <p>- capacitação continuada aos profissionais;" (CURITIBA, 2006, p. 8-10, grifo nosso).</p>
<p>ESTADUAL</p>	<p>"Art. 34. A mantenedora deve assegurar formação continuada aos profissionais que atendem aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação." (PARANÁ, 2016, p.19, grifo nosso).</p>
<p>NACIONAL</p>	<p>"Estratégias:</p> <p>4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p> <p>4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino." (BRASIL, 2014, não paginado, grifo nosso).</p>

QUADRO 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

(conclusão)

<p>NACIONAL</p>	<p>"Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial." (BRASIL, 2008, não paginado, grifo nosso).</p> <p>"Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios." (BRASIL, 2001b, p.14, grifo nosso).</p>
------------------------	--

FONTE: A autora (2017).

Quando questionadas se realizavam ações de formação continuada e que tipo de ações, as quatro participantes do ensino municipal responderam de forma afirmativa. Foi constatado pelas respostas que o Município de Curitiba oferta vários cursos, conforme pode ser visto na fala de Bruna, segundo a qual:

[...] a Prefeitura oferta vários cursos. E a gente participou nesse ano do que a gente chamou de permanência concentrada, então é onde a gente tem troca de informações, então a gente tem bastante formação sim... Então tem bastante curso se você quiser participar, a gente tem a possibilidade. Disponibilidade e a possibilidade. (BRUNA, 2017) (Informação verbal)¹¹.

Larissa por sua vez diz:

Sempre tivemos porque enquanto professora da sala, nós tínhamos enriquecimento curricular, tínhamos grupo de discussão orientada. Tínhamos o grupo com os professores pra trabalhar com a teoria e as estratégias metodológicas. Então, sempre tivemos formação. (LARISSA, 2017) (Informação verbal)¹².

Já Carla e Júlia mencionaram participação em congressos. A professora Júlia mencionou que a intenção de participar foi das próprias professoras, mas que o

¹¹ BRUNA. Curitiba, 2017. Entrevista.

¹² LARISSA. Curitiba, 2017. Entrevista.

município as liberou nos dias do congresso, conforme pode ser constatado na fala a seguir: “Com intenção nossa, mas o município liberou. Então se eles não liberam, a gente também não poderia estar participando. Mas foi com intenção própria. Mas o município, a Rede liberou.” (JÚLIA, 2017) (Informação verbal)¹³.

Quanto a ações de formação continuada, os professores do estado do Paraná mencionaram haver formação continuada por iniciativa do próprio estado, e também participações em eventos por iniciativa própria. Na fala de Luana: “Mas geralmente, a formação continuada é uma das capacitações que o estado oferece pra professor específico de cada área, às vezes. Às vezes a educação especial tem área destinada específica pra ela.” (LUANA, 2017) (Informação verbal)¹⁴.

Já Renata mencionou que nos últimos anos, apesar de não serem tão frequentes os cursos de formação continuada por iniciativa do estado, participa de eventos e congressos por conta própria e por conta da Secretaria da Educação.

Bárbara afirmou que o estado oferece reuniões e palestras durante o ano e, às vezes, cursos de curta duração, e que está sempre procurando fazer alguns cursos da área, sempre se atualizando, frequentando inclusive congressos com recursos próprios.

Observa-se, portanto, que estão sendo atendidos os critérios de capacitação e especialização prescritos nas políticas em análise na prática dos profissionais da educação que atuam na área de AH/SD. Também pode ser constatado um grande empenho por parte dos profissionais que atuam no AEE de superdotação para com atualização e capacitação constantes, mesmo que seja com recursos próprios.

5.2 ANÁLISE DO EIXO: PROCESSO DE ATENDIMENTO

Para o eixo Processo de Atendimento, são analisados os seguintes critérios: identificação das AH/SD; AEE e registro. O objetivo das questões formuladas para este eixo foi o de desenhar um panorama acerca de aspectos como: quem é responsável por realizar a identificação das AH/SD nos estudantes, partiu de quem a motivação desta identificação (família, escola ou automotivação). Também são

¹³ JÚLIA. Curitiba, 2017. Entrevista.

¹⁴ LUANA. Curitiba, 2017. Entrevista.

analisados os apoios e recursos que o AEE das AH/SD recebe das respectivas Secretarias da Educação.

Outras questões muito importantes são referentes ao envio de registros das atividades realizadas pelos estudantes que possuem AH/SD para outras etapas/níveis de ensino, principalmente em situações de transferência.

5.2.1 Critério: Identificação das altas habilidades/superdotação

Um grande problema apontado por Freitas, Romanowski e Costa (2012) diz respeito ao fato de que estudantes que apresentam altas habilidades dificilmente são identificados como tal no ambiente escolar, na medida em que seus interesses não fazem parte do currículo regular e, portanto, estes alunos passam a adotar comportamentos dispersivos, podendo apresentar baixo rendimento, o que culmina com a percepção de rótulos como “fracos”, hiperativos, indisciplinados, dentre outros.

Uma preocupação recorrente no meio acadêmico é com relação à subidentificação da população que possui AH/SD, notadamente no período escolar. E um dos fatores que concorrem para este fato está a falta de preparo por parte dos docentes a fim de que estes possam identificar esta população que está flagrantemente subidentificada.

Moreira e Lima (2012) advertem que até 2006, consoante consta nos manuais de 2010 disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os formulários dos censos escolares da educação superior questionavam a respeito do número de alunos com altas habilidades, porém, esses dados não apareciam nas sinopses. A partir de 2009, o campo das altas habilidades foi eliminado, restando apenas o módulo “Aluno com Deficiência”.

As autoras ainda demonstram dados de matrículas de estudantes com NEE que frequentaram o ensino superior no período compreendido entre 2003 e 2005. Registros apontam 20, 352 e 498 estudantes com altas habilidades, nos respectivos anos, o que é muito aquém das estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) que giram em torno de 3 a 5% da população (o que superaria 200.000 alunos com base na sinopse estatística de matrículas em cursos presenciais de 2009). (MOREIRA; LIMA, 2012).

São várias as razões que concorrem para este cenário de subidentificação:

- Diversidade intragrupo, considerando-se as inúmeras características individuais que estes estudantes apresentam;
- Diagnósticos errôneos feitos por parte dos docentes e profissionais da área da educação ou da saúde ao atribuir a estes alunos distúrbios psiquiátricos, afetivos ou problemas relacionados a comportamento inadequado;
- O fato de que este público muitas vezes apresenta concomitante à superdotação outras condições que causam dupla excepcionalidade, tais como distúrbios de aprendizagem, Síndrome de Asperger, dentre outras.

O critério da identificação foi colocado neste estudo, pois sem ela não há atendimento e nem ações de nenhum tipo destinadas aos estudantes que possuem AH/SD. Assim, a porta de entrada de políticas públicas que contemplem assistência educacional ou de qualquer outra natureza a esses alunos deve ser iniciada por um amplo e completo processo de identificação.

Como demonstrado acima, um dos grandes problemas das áreas de AH/SD é justamente a subidentificação ou identificação errônea destes estudantes, que podem apontar problemas comportamentais, psiquiátricos, afetivos, sociais ou problemas de aprendizagem, quando na verdade, há somente uma confusão das características das AH/SD com alguns distúrbios psicossociais ou de aprendizagem.

Quando analisados os documentos das políticas públicas dos três entes federativos em voga, foram encontradas as seguintes prescrições:

QUADRO 7 – ASPECTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

(continua)

<p>MUNICIPAL</p>	<p>“Isso implica processos rigorosos de avaliação educacional e psicoeducacional para a tomada de decisão sobre o que é necessário em termos pedagógicos e/ou terapêuticos aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. O critério básico dessas avaliações precisa ser a construção de situações pedagógicas que ofereçam mais benefícios de ordem individual e social aos estudantes.” (CURITIBA, 2006, p.7, grifo nosso).</p>
-------------------------	---

QUADRO 7 – ASPECTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

(conclusão)

<p>ESTADUAL</p>	<p>“Art. 7º A identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes dar-se-á por meio de avaliação inicial e ao longo do processo de ensino e da aprendizagem e será realizada por professores da instituição de ensino e equipe técnico-pedagógica, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, com atendimento a toda a demanda do Sistema Estadual de Ensino.</p> <p>Art. 24. O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento da instituição de ensino regular devem institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, prevendo na sua organização:</p> <p>I – avaliação das necessidades educacionais especiais de seus estudantes; II – plano e cronograma do Atendimento Educacional Especializado, prevendo identificação das deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e das altas habilidades ou superdotação dos estudantes, bem como a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;” (PARANÁ, 2016, p. 5, 14, grifo nosso).</p>
<p>NACIONAL</p>	<p>“[...] manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2014, não paginado, grifo nosso).</p>

FONTE: A autora (2017).

Observa-se que o município de Curitiba, o estado do Paraná e as políticas nacionais preveem a identificação deste alunado. Este é o primeiro passo para que as NEE dos estudantes que possuem AH/SD sejam atendidas, pois sem identificação não existe educação especial. Porém, além dos documentos, é preciso que isso se dê na prática. Por isso, segue uma análise do contexto da prática da identificação a níveis municipal e estadual.

A respeito de quem realiza a identificação dos estudantes com AH/SD, a professora municipal Bruna diz:

Os estudantes a princípio, eles são encaminhados pela escola. Então a escola percebe que tem alguma coisa de diferente. Uma boa parte vem por conta de dificuldade de aprendizagem. Agora que tá mudando um pouquinho o foco. Tem uns três, quatro anos atrás. Eles vinham porque eles não liam e não escreviam. Era a principal queixa que vinha. Então a escola identifica alguma questão e solicita que uma profissional da gerência, no caso do núcleo, que a gente chama de GAI, de atendimento de inclusão, ela vai até a escola e pede o material, pede pra fazer a sondagem e vê o que está acontecendo e a partir do momento que ela identifica alguma coisa que necessite uma avaliação, a escola manda o material do aluno pra ser triado aqui no CMAE. Então aqui ele é atendido por uma psicopedagoga especializada e por uma psicóloga pra fazer toda a testagem. (BRUNA, 2017).

Da fala da professora, percebe-se a importância de os professores das salas de aula regulares possuírem conhecimentos adequados e suficientes para um bom diagnóstico, de forma a avaliar as características de AH/SD, pois muitas vezes estas se camuflam em problemas de aprendizagem, escrita, dificuldades com oralização ou problemas comportamentais.

A este respeito, a professora municipal Júlia foi questionada se há preparação dos professores das salas de aula regulares para que estes detectem as AH/SD. Segundo ela, há um trabalho de formação e visitação das escolas. Este trabalho é feito por uma equipe central e por equipes regionais que acompanham a inclusão na educação infantil e no ensino fundamental. Esta equipe é responsável pelo processo de orientação e de formação nas escolas.

Nesta mesma direção, no âmbito estadual, a professora Renata respondeu que os núcleos regionais de educação têm a orientação e formação pra orientar as escolas. Desta forma, diante da suspeita, o núcleo vai in loco e faz a orientação no caso do sistema estadual paranaense de ensino.

Este procedimento obedece ao que prescrevem as políticas estaduais, segundo as quais:

Art. 15. A instituição de ensino garantirá, em seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento, o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, zelando pela qualidade do ensino e da aprendizagem.

[...]

§ 2º: Os professores especializados mencionados no parágrafo anterior devem orientar e trabalhar em sintonia com os professores da classe regular e atender os estudantes, bem como proceder às orientações necessárias aos demais membros da comunidade escolar. (PARANÁ, 2016, p. 10, grifo do autor).

c) A avaliação para a identificação das altas habilidades/superdotação deverá ser realizada, no contexto escolar do ensino comum, através da observação direta e sistemática das expressões de habilidades, interesses, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora, podendo ser complementada com laudo psicológico. (PARANÁ, 2011, p. 6).

Neste sentido, Freitas, Romanowski e Costa (2012) analisam que no ambiente escolar, o processo de identificação é dinâmico e pressupõe uma observação sistemática de características e de comportamentos e desempenho dos estudantes rotineiramente. Para tanto, deve-se ter em conta que o professor precisa ser capacitado/especializado para tal, de maneira que este possa decifrar os dados por ele coletados em sala de aula, os fornecidos pela família, pelo contexto cultural e socioeconômico e pelo próprio sujeito.

Ainda a respeito dos responsáveis pela identificação dos estudantes com AH/SD, Larissa (2017) reporta que, no caso municipal, a avaliação ocorre nos CMAEs, que contam com uma equipe de pedagoga e psicóloga. A professora também relata que alguns alunos são avaliados e identificados em institutos, clínicas privadas ou universidades. Estas avaliações são então validadas por um CMAE.

Nas palavras da professora Júlia,

No município nós temos uma equipe de avaliadoras dentro dos CMAEs, que é de psicóloga e pedagoga [...] Cada CMAE tem a sua equipe e daí a escola, observando os indicadores de altas habilidades encaminha para o CMAE de referência de cada escola e esse CMAE faz o processo de avaliação psicodiagnóstico dessa criança. Daí passa por testagens formais e informais. E a própria escola também faz um relatório de observação de desempenho, enfim, do que observa dessa criança e essa documentação é encaminhada e feita essa avaliação com as testagens formais e informais. (JÚLIA, 2017).

A professora municipal Carla diz que até 2015 as crianças chegavam à sala de recursos por questões de dificuldade. Nas suas palavras:

[...] eu acredito que a mudança tenha sido por conta da sensibilização às escolas pra percepção do potencial. Mas até então, as crianças que vinham era por dificuldade. É claro, que dentre vinte, eu tenho aí uns cinco que vieram pelo potencial. Então, um quarto é pouco. Mas antes não, antes vinham por quê? Porque apresentavam um assincronismo [...] E contestam muito as avaliações. (CARLA, 2017) (Informação verbal)¹⁵.

¹⁵ CARLA. Curitiba, 2017. Entrevista.

A falta de identificação e atendimento apropriado pode trazer muitos problemas a este alunado. A este respeito, Freitas, Romanowski e Costa (2012) ensinam que quando alunos com AH/SD não são reconhecidos e estimulados, pode ocorrer uma estagnação no seu desenvolvimento potencial e, conseqüentemente, uma não adaptação ao contexto cotidiano de aula, ficando com frequência frustrados e desinteressados.

Ainda, a identificação tardia concomitante a uma predisposição biológica tem causado o desenvolvimento de doenças psíquicas, doenças de ordem psicossomáticas e transtornos neurológicos em diversas situações. (LIMA, 2011).

O desconhecimento e falta de mecanismos pedagógicos por parte de escolas, professores e pais para tratar adequadamente estudantes que possuem AH/SD trazem graves riscos, dentre os quais: a crença de que os superdotados são bons em tudo e não necessitam de orientação e apoio “e, no limite, são símbolos vivos da genialidade que familiares, professores e mídia ostentam com orgulho e admiração.” (MAIA, 2004, p. 5). Outro risco é a de estigmatização destes estudantes como crianças-problema, desenvolvendo neles isolamento e sentimentos de rejeição e inferioridade devido à incapacidade de compreendê-los em sua dinâmica lógica, comportamental e afetiva (MAIA, 2004).

No ensino estadual, acerca da identificação, a professora Renata relata:

Nós temos duas formas de identificação. Uma no contexto escolar, que pode iniciar com o professor da sala de aula e aí passa por um professor especialista em educação especial, equipe pedagógica da escola. Então, é o que a gente chama de avaliação no contexto pedagógico, que tem instrumentos próprios pra fazer esse levantamento outra é a avaliação psicopedagógica, que é uma avaliação clínica, onde ele passa por testes psicométricos internacionalmente instituídos pra medir a inteligência. (RENATA, 2017) (Informação verbal)¹⁶.

Os professores estaduais analisaram que a identificação no ensino estadual se dá através de um centro de avaliação do estado. E, assim como no ensino municipal, também há alunos que vêm com a identificação feita por institutos, clínicas particulares ou universidades.

É uma fala frequente dentre os professores municipais e estaduais o fato de os estudantes com AH/SD serem encaminhados ao AEE por dificuldades de

¹⁶ RENATA. Curitiba, 2017. Entrevista.

comportamento ou aprendizagem. A docente estadual Bárbara (2017) a este respeito relatou: “tem um aluno que me incomoda, que sabe, não para. Ele é muito estranho, ele só pergunta, ele não copia. Daí nós vamos, pegamos aquele aluno, fazemos [...] um teste com ele [...]” (Informação verbal)¹⁷.

Muitas vezes as AH/SD são confundidas com dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de conduta pela falta de motivação que a escola proporciona a estes alunos, já que com frequência, seus interesses não são incluídos nas atividades da escola, como pode ser o caso de habilidades nas áreas esportiva ou artística (PÉREZ, 2004).

Do convívio frequente com superdotados, Lima (2011) alega que na maioria dos casos a identificação deste aluno acontece após inúmeras queixas a respeito de comportamentos inadequados, dificuldades sócioafetivas e desajuste emocional.

Outro fato que surgiu nas entrevistas analisadas foi o papel de destaque os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem possuem frente ao alunado que possui AH/SD. A este respeito, a professora municipal Bruna (2017) assim relata:

[...] porque infelizmente prioriza-se a dificuldade do que a habilidade, no processo educacional em si. Desde a identificação lá na sala. A professora não vai olhar pra aquele aluno que termina primeiro, a não ser que esse aluno encha e comece a incomodar de alguma maneira, daí ele chama atenção. Mas se é um aluno que sempre tira uma boa nota, sempre termina a lição certo, não fica conversando muito, já lá na ponta, ele já tem essa defasagem. Então tem crianças que são identificadas já no primeiro ano de escola, tem crianças que vão ser identificadas lá no quinto ano. (BRUNA, 2017).

Já Júlia (2017) trouxe o seguinte relato:

[...] às vezes o foco fica muito mais marcado na criança com deficiência e aquele que tem altas habilidades acaba passando despercebidos, a não ser os casos que tenham comorbidade em relação a comportamento. Daí esses tocam o fogo na escola, porque você junta a questão da inteligência com uma questão comportamental [...] Então nesses casos daí chamam, pedem socorro. Agora se é uma criança acadêmica, um perfil acadêmico, por exemplo, passa despercebido. Porque vai bem. Vai ser aquele perfil de criança que normalmente não vai dar problema no sentido de conteúdo, de aproveitamento, enfim, desempenho. (JÚLIA, 2017).

¹⁷ BÁRBARA. Curitiba, 2017. Entrevista.

Murilo (2017), por sua vez, reverbera (Informação verbal)¹⁸:

A área de altas habilidades é uma área estigmatizada, no sentido de que ele é bom e não precisa. A gente vive esse paradigma na educação. A educação é para os mais fracos, os regulares e os mais fracos. Você não ouve... Você não vai ouvir uma pessoa falar assim: - pessoal acaba porque o fulano de tal fez. Não. É, - fulano de tal calma porque eles lá ainda não terminaram. Então, falta na área de altas habilidades, todo um arcabouço jurídico e pedagógico. Há uma melhora, eu posso dizer com tranquilidade, nesses últimos dez anos. Um aumento absurdo de publicações, qualidade a gente discute depois. Então, como não há esse arcabouço preparado para o aluno de altas. Você vê a fono, psicólogo, o médico atendendo as outras áreas da educação especial. Mas o nosso aluno de altas, ele não tem isso [...]. (MURILO, 2017).

Para Delou (2007), quando da criação da LDB de 1996, não houve grandes conquistas no que concerne à educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, notadamente no que diz respeito aos alunos superdotados. Estes eram normalmente ignorados ou eram considerados privilegiados por terem nascido com inteligência. Assim, “os alunos com histórico de fracasso escolar conseguiam sensibilizar mais os professores.” (DELOU, 2007, p. 31).

Existe ainda um questionamento por parte dos professores, que mesmo diante de um diagnóstico especializado na área, indagam a respeito da condição de AH/SD por despreparo e desconhecimento das características inerentes às AH/SD. A este respeito, Luana (2017) diz:

Tem muitos professores que têm um olhar diferente pra isso e acabam achando que ele não tem, mesmo com laudo, daí, acha não, não pode, ele não demonstra isso na minha aula. E quer que o aluno com altas habilidades tenha altas habilidades em todas as disciplinas e que não é o que ocorre. (LUANA, 2017).

O estudante que possui AH/SD não necessariamente tem um bom aproveitamento acadêmico em todas as matérias, este é um dos estigmas associados a esta condição. O aluno superdotado não necessariamente será brilhante em todas as disciplinas, podendo inclusive conforme adverte Pérez (2004) apresentar dificuldades de aprendizagem ou baixo rendimento, causa frequente para que sua condição seja colocada em dúvida. A autora ainda relata que os alunos que apresentam altas habilidades podem apresentar maior dificuldade para responder às

¹⁸ MURILO. Curitiba, 2017. Entrevista.

expectativas nas áreas que não dominam, e, “muitas vezes, mesmo nas áreas que dominam, também têm que trabalhar muito duro para poder obter sucesso.” (PÉREZ, 2004, p. 79).

Outra questão considerada essencial para a análise do critério de pesquisa sob enfoque é no que diz respeito ao protagonista da iniciativa da identificação das AH/SD.

Quando questionados a respeito de quem partiu a motivação pela identificação da superdotação nos estudantes, se por conta da família ou da escola, houve divergências entre as respostas.

Para a professora municipal Bruna, a maior parte da motivação pela identificação das AH/SD nos estudantes provém da escola. Para as professoras Larissa e Júlia, provém da família. A professora Carla não deixou clara essa resposta.

Para os professores estaduais, também houve divergências nas respostas. Para Luana e Murilo, a maior parte da motivação para a identificação das AH/SD parte da escola. Para Simone, parte da família. E para Bárbara e Renata, partem das duas fontes (escola e família). Renata ainda afirma ter crescido a motivação por parte das escolas, apesar de ser ainda insuficiente.

É muito importante que a família esteja atenta a todos os aspectos (cognitivos, psicológicos, afetivos, sociais, etc.) do seu filho, mas as famílias não têm subsídios técnicos e nem formação para a identificação das características das AH/SD, por isso é preocupante o fato de que muitos professores entrevistados constatarem serem as famílias as primeiras a notar características e comportamentos tidos como “anormais”, buscando desta forma respostas que acabam chegando ao diagnóstico de AH/SD, quando, na verdade, é tarefa da escola ter este olhar, de preferência de forma rápida, para que este estudante seja atendido desde o início de sua escolarização.

A este respeito, quando foi perguntado aos estudantes “Quanto tempo faz que você foi identificado(a) com altas habilidades/superdotação?”, Augusto relatou que foi identificado quando ainda estava na sexta série do ensino fundamental, fazendo, portanto, aproximadamente treze anos da sua identificação. Exatamente o mesmo tempo decorrido desde a identificação da estudante Bianca, cuja identificação ocorreu quando esta tinha cinco ou seis anos, segundo suas lembranças.

Cecília relata ter sido identificada desde o primeiro ano do ensino médio, há três anos. Daniela, por sua vez, diz ter passado nove anos desde a sua identificação com AH/SD, já que esta ocorreu na sétima série. Por fim, Elen relata ter sido identificada em novembro de 2010.

Quando questionados a respeito de quem realizou essa identificação e a pedido de quem (autoidentificação, família ou profissionais da educação, por exemplo), foram obtidos os seguintes relatos:

Que eu me lembre, o processo inteiro foi a escola e a minha mãe entraram em contato e discutiram a possibilidade de eu fazer um teste porque eles identificaram que o meu comportamento e o meu desempenho e outras coisas assim eram um pouco distintos dos colegas, então eu acho que não foi por indicação do colégio. Eu acho que minha mãe foi atrás e ela conseguiu encontrar o consultório da doutora. (AUGUSTO, 2017) (Informação verbal)¹⁹.

[...] na verdade a minha mãe tinha uma amiga [...] a [...] falava disso e que percebia em mim algumas habilidades e tal. E eu fui fazer, conversar com a [...] e tal e daí foi isso. Acho que profissional da educação então. (BIANCA, 2017) (Informação verbal)²⁰.

Pelo professor [...] (CECÍLIA, 2017) (Informação verbal)²¹.

Foram profissionais da educação. E eu fiz no... Meu Deus, eu esqueci o nome do lugar...Fiz no Instituto Ômega. A pedido do Instituto Alfa, daí. (DANIELA, 2017) (Informação verbal)²².

Profissionais da educação. Foi o próprio Instituto Alfa que solicitou. Ele fez com vários alunos, não foram todos, mas alguns eles apontaram, fizeram uma parceria com o Instituto Ômega, porque teve um momento que os dois atuaram no mesmo espaço. Era um prédio que eles dividiam as salas com as psicólogas. Então, eles apontaram os alunos para aproveitar e fazer a avaliação também. (ELEN, 2017).

A estudante Elen relatou, conforme descrito anteriormente, que foi sua mãe que conseguiu que o Instituto Alfa entrasse em contato com a escola para iniciar atendimentos com os estudantes. Então, ela foi questionada: 'Como você acha que sua mãe identificou você? Foi a escola quem falou pra sua mãe sobre as suas características ou a sua mãe mesma percebeu?'

A resposta de Elen foi:

¹⁹ AUGUSTO. Curitiba, 2017. Entrevista.

²⁰ BIANCA. Curitiba, 2017. Entrevista.

²¹ CECÍLIA. Curitiba, 2017. Entrevista.

²² DANIELA. Curitiba, 2017. Entrevista.

Não, minha mãe mesmo. Ela sempre incentivou muito em casa. Nós três, pelo menos. Tanto que depois disso, meu irmão conseguiu bolsa. Não conseguiu entrar no Instituto Alfa, mas conseguiu bolsa. Nós três estudamos em faculdades públicas, eu e meus irmãos. Porque o lema de vida dela. Ela não tem dinheiro, mas ela vai investir naquilo que dura pra sempre, que é conhecimento. Nisso, ela não media esforços... Outros cursos gratuitos que a própria Prefeitura oferece, muita gente desconhece ou não vai atrás. Então ela sempre tava ali. Tem muitos fóruns abertos à comunidade, que esses não participam por falta de interesse mesmo da população. Minha mãe sempre tava lá... Então tem muito, na verdade o governo, assim, ele realmente oferece, só que não é tão divulgado... Ou a pessoa também precisa correr atrás. Então minha mãe corria atrás e sempre achava. Mas ela nunca identificou que eu era acima da média. Mas ela priorizou muito isso e queria achar alguém que reconhecesse e ajudasse de alguma forma e foi quando ela achou o Instituto Alfa. (ELEN, 2017).

Elen (2017) ainda conta que entrou no programa do Instituto Alfa por ter um elevado potencial acadêmico e que, somente após três anos, devido a projeto do mesmo Instituto, é que foi feita uma avaliação para detectar se ela tinha AH/SD. E foi a partir de então que a estudante foi diagnosticada de fato como uma aluna com superdotação.

Dos relatos acima, pode-se constatar que houve uma interação entre a escola e a família quando da identificação de características que pudessem indicar AH/SD, o que levou os estudantes a passarem por avaliações diagnósticas para confirmar esta condição.

Também pode ser constatada a forte presença de instituições que pertencem ao setor privado, atuando com estudantes de escolas públicas na área de AH/SD.

A este respeito, a professora Simone, que atua na esfera estadual, faz a observação abaixo, na qual constata a preocupação de que muitos estudantes que são diagnosticados com AH/SD acabam migrando para o estudo privado, o que poderia, a longo prazo, a seu ver, acabar com o AEE dispensado aos estudantes com AH/SD.

[...] a gente sabe que muitos alunos superdotados são oriundos da escola pública. E aí quando eles são laudados, aí percebe que a escola pública não está dando conta e acaba fazendo um esforço financeiro bem grande pra pagar uma escola particular, onde ele pensa que vai ser um pouco melhor. E, em contrapartida, ele perde um trabalho tão eficiente como o nosso, que é o atendimento especializado... eu tenho bolsista de 100% na escola e aí tem que deixar de fazer o atendimento porque recebeu esse benefício, então é bem contraditório e é uma coisa que precisa

urgentemente ser revista. Porque senão daqui a pouco nós não vamos ter mais o atendimento especializado. (SIMONE, 2017) (Informação verbal)²³.

Quando questionados se possuem laudo de identificação das AH/SD e em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino estes foram feitos, os estudantes assim reportaram: Cecília não possui laudo oficial, apenas uma identificação feita por um professor da área de AH/SD. Daniela possui laudo realizado na sétima série do ensino fundamental. Bianca possui laudo da época da educação infantil. Augusto reporta ter sido realizado um único laudo de AH/SD na sexta série do ensino fundamental, apesar de ter sido realizada outra avaliação (na educação infantil), mas que não apontou AH/SD. Já Elen, reportou ter laudo de identificação realizado nos anos finais do ensino fundamental.

Em relação ao ensino superior, no que diz respeito à identificação e atendimento do alunado com superdotação que frequenta este nível de ensino, há alguns entraves que fazem com que este público seja subdimensionado e pouco atendido, conforme pode ser constatado na literatura.

Dentre os entraves para este atendimento, Moreira e Lima (2012) citam a falta de vontade pelo próprio aluno de se identificar em virtude de experiências negativas vivenciadas na escola e os precários dados oficiais (inclusive no censo escolar) a respeito deste alunado que está matriculado no ensino superior.

A estudante Elen (2017) a este respeito faz a seguinte fala:

[...] é um assunto, não é algo que eu falo pra todo mundo. Pouquíssimas pessoas sabem até disso e eu acredito que só tem essa informação lá porque eu coloquei na matrícula, mas não que algum coordenador ou professor ou em algum outro momento eu tenha lembrado que eu tenha falado. (ELEN, 2017).

Após a constatação desta resposta, a pesquisadora questionou Elen a respeito de algum professor universitário já tê-la abordado com este tema por tê-la identificado. Também foi questionado se algum professor universitário propôs alguma atividade extracurricular (como atividades de pesquisa) à estudante. Ao que Elen (2017) respondeu:

²³ SIMONE. Curitiba, 2017. Entrevista.

Uma vez, um professor, ele comentou a respeito disso. E depois da aula eu conversei com ele, perguntando se ele conhecia o Instituto Ômega. Ele não conhecia, mas conhecia um outro instituto que na verdade é como se fosse uma ONG, que é governamental, que cuida disso e eu só apresentei pra ele o cartãozinho do Instituto Ômega, falando que eu conhecia também e a gente discutiu sobre isso. Mas foi extraclasse e depois daquilo nunca mais. (ELEN, 2017).

Em pesquisa de âmbito nacional realizado com diversos NAAH/S, houve a constatação de que vários destes núcleos foram procurados por estudantes do ensino superior com o intuito de: busca de informações a respeito das AH/SD e busca de atendimento a estudantes que apresentam estas características. (MOREIRA; LIMA, 2012).

Neste diapasão, a UFPR conta desde 2006 com o NAPNE, que auxilia na inclusão da comunidade universitária que possui NEE (dentre os quais, constam os estudantes com AH/SD). Dentre as principais atividades do NAPNE, destacam-se: orientações acadêmicas a respeito dos alunos com NEE na UFPR aos técnico-administrativos e aos professores desta Instituição; localização das pessoas com necessidades especiais nos diferentes campi da Universidade; articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão relativos às NEE e apoio didático-pedagógico aos alunos com NEE e a seus professores. (PROGRAD, 2017).²⁴

A este respeito, Lima (2011) faz um interessante estudo com nove docentes de sete cursos de graduação da UFPR que possuem estudantes com AH/SD identificados pela universidade, segundo informações do NAPNE. Foi usada entrevista com questões abertas como instrumento de coleta de dados.

Ao perguntar aos professores participantes “quais são os alunos que, na sua concepção, fazem parte do grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais? (LIMA, 2011, p. 82), Lima (2011) identificou que, em sua maioria, os docentes não compreendem quem é o público-alvo da educação especial. Ademais, eles não possuem o conceito de que alunos com NEE constituem um grupo específico, especificamente categorizados pela legislação nacional.

²⁴ A este respeito, vide: <<http://www.prograd.ufpr.br/portal/cepigrad/napne/>>. Acesso em 27 jan. 2017.

Destarte, os professores acabam por apontar problemas sócioemocionais e emocionais que não descaracterizam a necessidade de apoio ou encaminhamentos específicos para este aluno dar conta dos estudos. (LIMA, 2011).

De outra maneira, quando a autora questiona os docentes quanto a considerar o aluno superdotado como parte do grupo das pessoas que possuem NEE e, em caso afirmativo, que tipo de necessidades ele pode apresentar, foi constatado que poucos conseguiram responder com conhecimento de causa. (LIMA, 2011).

Somente dois participantes incluíram o superdotado ao grupo dos alunos com NEE. Reversivamente, dois excluíram o superdotado deste grupo e os demais não deram respostas que revelassem de forma clara a sua opinião. (LIMA, 2011).

Em relação à caracterização das necessidades que estes alunos podem apresentar, a autora concluiu que os docentes não possuem conhecimento sistematizado, amplo e organizado sobre a temática. (LIMA, 2011).

Lima (2011) também relembra que quanto ao ingresso de estudantes com superdotação com pouca idade na universidade, há vários fatores a serem considerados, tais como: o perfil do aluno, o curso em que será inserido e o tipo de superdotação. A autora adicionou a importância de que a instituição de ensino superior disponha de uma estrutura de apoio que oriente docentes e pais, dado que uma criança/adolescente (e, portanto, menor de idade) frequentaria uma instituição estruturada segundo critérios pensados para um público jovem e adulto.

As AH/SD ainda não são bem identificadas e atendidas no ensino superior. Com o intuito de mudar este cenário, foi criado em 2016 o Núcleo de Estudos e Práticas e Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS, 2016), um projeto de extensão universitária da UFPR e da PUC/PR, cujo objetivo é:

[...] promover espaço de reflexão, capacitação e intervenção na área Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), oportunizando a sensibilização, discussão e aprofundamento sobre o tema AH/SD. Identificando de forma competente e responsável as pessoas com indicadores de AH/SD a fim de promover ações interventivas com sujeitos AH/SD e comunidade. (NEPAHS, 2016, não paginado).

5.2.2 Critério: Atendimento Educacional Especializado

A respeito das ações a serem realizadas com os estudantes que possuem AH/SD prescritas pelas políticas públicas sob análise, pode-se encontrar o seguinte²⁵:

QUADRO 8 – AÇÕES PRESCRITAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS AOS ESTUDANTES QUE POSSUEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

(continua)

<p>MUNICIPAL</p>	<p>"[...] Nesse compromisso, os processos inclusivos de toda ordem estão implícitos, como também a compreensão de que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais se dará nas classes regulares, sempre que possível. Além disso, os estudantes terão acesso a escolas ou serviços especializados, quando necessário.</p> <p>[...] Para ingresso em todo e qualquer programa de Educação Especial no município de Curitiba, faz-se necessário que o estudante seja submetido a uma Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional específica.</p> <p>Antes do encaminhamento para a avaliação, o professor e a equipe pedagógico-administrativa da escola devem buscar alternativas de atendimento e intervenções referentes à aprendizagem do estudante, em colaboração com a pedagoga do Núcleo Regional de Educação a que pertence a escola. Esgotadas todas as possibilidades, faz-se o encaminhamento para a avaliação psicoeducacional. [...]</p> <p>[...]</p> <p>Os CMAEs atendem estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na abrangência específica do Núcleo Regional de Educação a qual pertencem. Têm como finalidade ofertar Serviços Especializados de apoio, suporte e colaboração na identificação das necessidades educacionais especiais, bem como a efetivação dos atendimentos terapêutico-educacionais, com vistas ao desenvolvimento de potencialidades e à construção de melhores condições de desempenho escolar." (CURITIBA, 2006, p. 7, 15-16, 21).</p>
<p>ESTADUAL</p>	<p>"Art. 3º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da Família, é a modalidade que assegura o Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação.</p> <p>Art. 14. O estudante que apresentar características de altas habilidades ou superdotação, terá suas atividades de enriquecimento curricular na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais [...]" (PARANÁ, 2016, p. 4, 10).</p> <p>"1. DEFINIÇÃO</p> <p>A Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino.</p>

²⁵ A prescrição de processo de aceleração aos estudantes com AH/SD não foi considerado neste item, pois será tratado mais especificamente no critério políticas públicas.

QUADRO 8 – AÇÕES PRESCRITAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS AOS ESTUDANTES QUE POSSUEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

(continuação)

ESTADUAL	<p>2.OBJETIVO Apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares." (PARANÁ, 2011, p. 1, grifo do autor).</p>
NACIONAL	<p>“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.</p> <p>Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.” (BRASIL,1996, não paginado).</p> <p>“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. Estratégias: [...]”</p> <p>4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p> <p>4.4) garantir 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 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;</p> <p>6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;</p> <p>11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;” (BRASIL, 2014, não paginado).</p>

QUADRO 8 – AÇÕES PRESCRITAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS AOS ESTUDANTES QUE POSSUEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
(conclusão)

<p>NACIONAL</p>	<p>“O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular,[...]” (BRASIL, 2008, não paginado).</p> <p>“j) atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspetos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades [...] Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário: a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação; c) cumprir a legislação no que se refere: - ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo;” (BRASIL, 2001b, p. 48-49).</p>
------------------------	--

FONTE: A autora (2017).

A respeito do atendimento realizado com alunos que possuem AH/SD, as professoras municipais foram questionadas quanto ao tipo de apoio e recursos que recebem da Secretaria da Educação.

Carla (2017) diz: “[...] Só os permanentes: armário, mesa, enfim. Nós não temos computador. Na sala não tem. Não tem impressora [...]”. Larissa (2017), por sua vez, relata: “Até é uma luta nossa nesses recursos. Porque é uma sala de recursos para altas habilidades, mas a gente sempre teve uma luta nesse sentido de poder ter todos os materiais necessários [...]”.

Júlia (2017) por sua vez relatou:

É, no caso é financeiro. Então a unidade que tem as salas de recursos, ela recebe um recurso financeiro, uma verba para gastos de recursos materiais também. E o recurso humano é a própria Prefeitura que fornece, dentro de um cadastro da educação especial. (JÚLIA, 2017).

Cabe a ressalva de que os CMAES da Prefeitura Municipal de Curitiba não são considerados AEE. Porém Júlia reporta que em 2016 foi feito um estudo de legislações para ver a possibilidade de que os Centros passem a ser considerados AEE. Isso impacta na parte orçamentária do Centro, o que certamente contribuirá

com a sala de recursos de AH/SD. Bruna também comentou a respeito da possibilidade de os CMAEs passarem a constar como AEE, e por isso, receber verba específica.

Uma fala que apareceu nas entrevistas foi a respeito de haver filas para o atendimento aos estudantes com AH/SD já que existe um número limitado de vagas e o aluno pode permanecer neste atendimento até o final de sua escolarização no município, desde que cumpra alguns requisitos de frequência. Mas todos os estudantes que possuem NEE têm o direito de receber atendimento especializado e de terem suas necessidades educacionais atendidas, tal como demonstrado no capítulo que analisou o direito à educação na educação especial.

A respeito do apoio e recursos que recebem da Secretaria da Educação, as professoras estaduais assim relataram: Luana comentou que recebem informações, seminários, palestras e simpósios. E adverte: “[...] Isso eles informam bastante a gente pra que a gente possa participar e estudar sempre sobre o assunto.” (LUANA, 2017). Bárbara lembrou-se dos informativos e Simone citou as instruções normativas. Já Renata se referiu ao apoio técnico, de orientação sobre políticas e recebimento de alguns materiais que, em sua opinião, foram poucos.

Com relação a atividades de enriquecimento curricular que realizam com os estudantes superdotados, as professoras municipais relataram: trabalho com áreas de interesse; inventário de interesses, construção de mapas conceituais virtuais por parte dos estudantes; digitais do aprendizado; cantos por inteligências; desenvolvimento de oficinas (como as de robótica, de musicalização, teatro, violino, etc.); trabalho com projetos e visitação a museus, teatros, universidades, etc.

A respeito de como se dá o planejamento das atividades realizadas com os estudantes, a professora estadual Luana (2017) reporta que:

[...] existe uma diversidade muito grande na própria na sala de altas habilidades. Então, como tem áreas e habilidades diferentes, a gente tem que fazer um planejamento diferente praticamente pra cada aluno [...] Então assim, a gente tem alguns projetos. A gente desenvolve esses projetos com eles. [...] (LUANA, 2017).

A professora ainda traz dados muito interessantes quando fala a respeito de aspectos que ultrapassam a questão cognitiva, desenvolvendo nos estudantes que possuem AH/SD aspectos de socialização, autoestima, dentre outras:

[...] Porque nessas aulas, como o aluno de altas habilidades precisa trabalhar muito a socialização e muito a questão afetiva, a gente tem que não só desenvolver a área de habilidade, como também desenvolver essa questão da positividade, porque às vezes ele é muito negativo pra algumas coisas. É, a questão da autoestima. A questão de fazer amigos e a socialização. Às vezes na sala eles não fazem amigos, mas aqui eles se identificam mais com o grupo e participam mais das aulas. [...] E tem dificuldades de relacionamento. Então são conteúdos que a gente não pode só se basear na habilidade específica dele. A gente tem que se basear em outras coisas que tenha dificuldade que tenha que superar. (LUANA, 2017).

Bárbara (2017), por sua vez, traz a seguinte fala a respeito das atividades realizadas com os estudantes, fazendo referência também ao trabalho feito com as habilidades sociais dos estudantes.

Então, essas atividades são realizadas de acordo com a área de interesse deles. E como nós trabalhamos com projetos, esses projetos são direcionados à área de interesse deles. [...] Então, esse planejamento é feito em cima disso, ele tem que fazer esse atendimento de habilidades sociais [...] porque ele precisa canalizar isso daí e fazer um ajustamento de comportamento. Trabalhar o sócio emocional. As habilidades sociais também. Esse comportamento, esse ajustamento é fundamental. (BÁRBARA, 2017).

As docentes estaduais Luana e Bárbara ainda falaram a respeito da parceria que existe entre a sala de recursos de AH/SD com universidades para prover enriquecimento curricular com os alunos, através da participação dos estudantes da educação básica em oficinas e aulas do ensino superior, público e particular.

A professora municipal Carla também reportou haver parceria com o ensino superior para enriquecimento curricular dos estudantes do município. Já a professora Júlia mencionou que os alunos fazem visitas à universidade. A professora Larissa também mencionou as parcerias, dizendo que houve inclusive uma parceria com uma universidade em um projeto de robótica.

A este respeito Júlia comenta:

Então a gente tá sempre buscando suplementação, não só dentro da sala de recursos porque a gente entende que isso também não é suficiente, porque eu não sou especialista em todas as áreas. Eu preciso desse profissional externo e desse especialista pra contribuir pra aquilo que a criança tem de interesse no momento. Então, tá desenvolvendo um projeto de química, eu não entendo de química. Já vi química há muito tempo atrás então eu tenho que buscar um profissional que possa estar suplementando isso pra ele então tem esses trabalhos. (JÚLIA, 2017).

Larissa, por sua vez, mencionou um grupo de estudos em que fez uma dinâmica com estudantes de psicologia, ou seja, outra forma de parceria com o ensino superior, desta vez para a formação continuada dos professores da educação básica.

Os professores estaduais Renata e Murilo, que atuaram em sala de recursos de altas habilidades, também citaram parcerias com o ensino superior. A este respeito, Renata (2017) relata: “Às vezes a gente pedia ajuda da universidade, estagiários da universidade também, dos últimos anos, biologia, química, física, línguas, então assim, a variedade de profissionais era muito grande.”

Esta prática mencionada pelos professores municipais e estaduais está em conformidade com o que prescreve as políticas públicas nacionais para a área de AH/SD.

Neste sentido, em 2005, houve a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros (inclusive no Distrito Federal), que se constituem em centros de referência em AH/SD, com relação ao AEE, formação continuada de professores e orientação às famílias (BRASIL, 2008).

A este respeito, a Resolução nº 4 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 2009 prescreve que os estudantes com AH/SD terão atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito das escolas públicas de ensino regular em interface com os NAAH/S (que atendem à educação básica) e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, dos esportes e das artes (BRASIL, 2009).

No caso paranense, o NAAH/S situa-se na cidade de Londrina e, portanto, o município de Curitiba não foi beneficiado com esta política. Contudo, faz-se necessário uma reflexão: somente um núcleo por estado é insuficiente para anteder toda a demanda da área de AH/SD. Assim, deveriam ser instituídos mais núcleos que possam atender a todos os municípios, e desta forma, abranger mais estudantes. Ademais, faz-se necessário que sejam resguardados recursos financeiros e humanos para que estes núcleos possam desempenhar o seu papel de forma adequada.

Já a Deliberação Nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná dispõe que é incumbência do poder público:

VI – incentivar e estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, para discussão de temas e conteúdos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, na graduação e pós-graduação, realização de pesquisas e atividades de extensão, bem como programas e serviços voltados ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. (PARANÁ, 2016, p. 7).

Foram encontrados alguns estudos interessantes acerca da parceria de instituições de ensino superior com a educação básica para o atendimento do alunado deste nível de ensino (DELOU, 2012; MOREIRA; LIMA, 2012; FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012), contudo percebe-se que esta área ainda apresenta-se insuficiente em termos de pesquisas.

Do exposto nesta seção, percebe-se que há na prática, serviços de enriquecimento e aprofundamento curricular nos sistemas de ensino públicos municipal de Curitiba e paranaense tal como prescrevem as políticas nacional, estadual e municipal. Porém estes serviços ainda precisam receber maior atenção dos gestores públicos, conforme pode ser constatado pelas falas de Carla (2017) e Larissa (2017) quando citam falta de recursos destinados à área.

Ademais, faz-se necessário que no município de Curitiba seja dada atenção especial e celeridade ao processo de transformação formal dos CMAEs em AEE, para que os Centros passem a receber recursos de atendimento especializado da área de educação especial.

Os achados foram confrontados com os relatos dos estudantes com diagnóstico de superdotação. Segue as respostas destes à pergunta de como se deu o primeiro atendimento às suas NEE.

Bianca, sobre as ações que foram realizadas com ela na educação infantil, contou que:

Pelo que eu me lembro. Eu era muito pequena. Então, pelo que eu me lembro, minha mãe conversou com a escola e daí eles falaram que o que eles podiam fazer era, por exemplo, na escola tinha balé, judô, coisas assim e daí eles deixavam disponível para eu participar de tudo aquilo que eu me interessasse. Então se eu quisesse fazer todos, eu poderia. (BIANCA, 2017).

Já em relação ao ensino fundamental, a estudante declara que:

No ensino fundamental era mais pelo meu interesse [...] a gente tinha aulas que eram aulas no sábado de manhã. Que era como se fosse um reforço mais ou menos. Que daí, ia quem queria, quem sentisse que tinha necessidade e eu não sentia que eu tinha necessidade, mas eu ia porque eu gostava de fazer uns exercícios extras, coisas assim. (BIANCA, 2017).

De posse desta fala, a pesquisadora perguntou se o reforço seria mais para quem tinha dificuldade e não para quem tinha facilidade de aprendizagem. Ao que Bianca, respondeu: “Isso, mas eu ia mesmo assim e daí os professores às vezes davam exercícios extras pra eu fazer, porque eu gostava de fazer coisas extras, assim.” (BIANCA, 2017).

Daniela, por sua vez, fez o seguinte depoimento:

Foi feito mais a questão do meu atendimento psicológico, entre aspas, eu tinha algumas dificuldades até pra entender como eu funcionava. E daí, quando veio o resultado, isso ficou mais fácil de entender. Então daí eu comecei a adaptar rotina de estudo. É, eu nunca fui muito de sentar e estudar, daí eu comecei a entender o porquê. Mas isso eu fui conseguindo me adaptar. Daí eu tive esse acompanhamento. [...] A gente teve, tinham grupos de estudo, mas voltados pra parte da superdotação, de altas habilidades. Nada muito relacionado ao conteúdo escolar. [...] A gente fez algumas pesquisas, até teve congresso. Nós apresentamos um projeto. [...] E, mas eram mais esses grupos de estudo. A gente fazia, tinham algumas reuniões, alguns eventos. [...] Eles procuravam fazer pelo menos todo mês alguma coisa. Alguma atividade. Nem que seja um encontro pra gente conversar, porque tinha gente de várias idades, vários níveis de educação. [...] Eram interesses bem variados. (DANIELA, 2017).

A pesquisadora, perante esta fala, questionou se era o Instituto Alfa que promovia essas atividades. Ao que Daniela (2017) respondeu: “Junto com o Instituto Ômega. Mas tinha muita gente do Instituto Alfa também.”.

Elen (2017) também citou acompanhamento pelo Instituto Alfa, por psicólogos.

Augusto, a respeito do atendimento que recebeu no final do ensino fundamental e no ensino médio, comenta:

No colégio, até onde eu me lembro, não foi feito nada direcionado pra mim, digamos assim. Eles começaram a ofertar naquela época alguns cursos no contraturno pra alunos que tivessem mais interesse e quisessem buscar alguma coisa além do conteúdo do colégio. [...] Então o atendimento, digamos que eu recebi, foi quando a [...] professora Renata iniciou as salas de recursos, que eu atendia vários dos eventos, das reuniões, do acompanhamento dos psicólogos que ela chamou pra tratar dos alunos que ela tinha no colégio onde ela fazia e eu fazia o acompanhamento junto com eles, daí no caso. Mas eu era o único que não era, ou, não tinha sido estudante do colégio [...] na época. [...] Na verdade, no ensino médio principalmente o colégio nem estava ciente de que eu era superdotado

acredito eu. Tinham professores que me identificavam e me classificavam e conversavam comigo que eles sabiam que eu era, porque eles por conta própria me identificaram. Mas, o colégio não estava ciente. (AUGUSTO, 2017).

Quando questionados se a continuidade do atendimento de uma etapa/nível de ensino a outro foi automática ou se precisou da intervenção familiar, de instituições ou de alguma secretaria da educação, os estudantes assim relataram:

Então, houve uma interrupção mais pro final do ensino médio porque eu parei de atender as reuniões da sala de recursos e tudo mais. E quando eu entrei na faculdade, eu já não, até onde eu me lembro, eu já não atendia mais nenhuma reunião. Porque a minha carga horária foi aumentando cada vez mais. Quando eu entrei na faculdade, eu entrei em duas faculdades ao mesmo tempo. Eu fazia manhã, tarde e noite basicamente. Mas a minha mãe tinha contatos com uma psicóloga que atendia na [...] que era o curso que eu fazia de noite, de engenharia química e eu cheguei a ir conversar com ela algumas vezes. Eu não lembro quem era a profissional em si, mas foi o único tipo de atendimento no nível superior que eu tive. (AUGUSTO, 2017).

A pesquisadora questionou: “Então o único atendimento foi no ensino fundamental e um pouco no médio?” Ao que Augusto (2017) respondeu: “No começo do ensino médio, é.”.

Bianca (2017), por seu turno, relatou:

[...] no ensino fundamental, foi ao longo de todo o ensino fundamental mais pelo meu interesse, assim. Não foi...Não partiu da instituição. Foi porque eu gostava, eu ia atrás e tal. Aqui na faculdade, eu já fiz alguns grupos de estudo, assim, mas nada. Não faço parte, assim, ainda. Preferi pra deixar pra começar agora no terceiro ano, a partir do terceiro ano. Mas já participei de alguns grupos de estudos[...]. (BIANCA, 2017).

Então, a pesquisadora indagou se há disponibilidade de atividades como iniciação científica, PET, dentre outras, na universidade e obteve a seguinte resposta:

Tem, tem disponibilidade. Bastante. Aqui na faculdade tem bastante. Muitos grupos de estudos voltados a temas muito diversos pra gente escolher. O PET aqui é bom também. Tem vários, a disponibilidade aqui é boa. É ótima. (BIANCA, 2017).

Cecília também destacou não participar de nenhuma atividade de enriquecimento na universidade. Ademais, não houve a identificação de sua condição de superdotada por nenhum professor do ensino superior.

Elen foi mais uma que, a exemplo dos relatos acima, citou a influência da família (mais especificamente, como ocorreu com os outros estudantes, da mãe) para a continuidade do atendimento que recebeu.

Foi necessária intervenção, a princípio, a minha mãe entrevistou e conseguiu o Instituto Alfa, que é uma instituição que tinha mais experiência e meios de conseguir essa intervenção de fato, de entender e dar continuidade e apoio e, posteriormente, eu fui totalmente assistida através do Instituto Alfa, que é uma instituição, que ela não é específica de altas habilidades/superdotação, mas pra isso ela conseguiu uma parceria com o Instituto Ômega, porque ela percebeu que a maioria dos alunos que ela possuía como participantes, como dependentes do instituto, a maioria deles tinham essas características, altas habilidade/superdotação, e eu acho que posso tomar como exemplo os meus irmãos, que eles nunca foram avaliados, mas nós desconfiamos que eles tenham, pelo menos o meu irmão mais novo. [...] E então minha mãe tinha que sempre interferir e colocar a situação que ai eu tenho uma outra filha que foi diagnosticada como superdotada e a gente desconfia que ele também seja, apesar de não ter sido....É a gente não tinha meios financeiros pra fazer avaliação com ele também, mas a escola então tentava procurar um meio de assistir ele. Ele estudava no [...]. Ele teve alguma assistência psicológica, mas foi por curto período e ao meu ver, assim, não foi alguém específico que entendia sobre isso. Era apenas uma psicóloga de colégio comum e eu acredito que prejudicou um pouco ele. Se ele tivesse alguém que entendesse melhor, ia saber como lidar com ele e ajudar ele de alguma forma, até nos estudos, porque ele acabou reprovando várias vezes por falta, porque era muito entediante pra ele, mesmo ele sempre tirando nove, dez, nove, dez. (ELEN, 2017).

Pelo relato acima, foram apresentados dois dados importantes. O primeiro é que um atendimento que a estudante recebeu na educação básica foi por dois institutos particulares, como já tinha sido constatado anteriormente.

Elen relata ainda receber assistência do Instituto Alfa na universidade através de cursos esporádicos, workshops, palestras e de cursos de idiomas. Quando questionada se ela participava de atividades de enriquecimento na UFPR, respondeu: “Na verdade eu não conheço nem se tem alguma área da Federal que trate ou fale sobre isso. Nunca foi divulgado também. Eu desconheço.” (ELEN, 2017).

Os estudantes responderam terem passado por atividades de enriquecimento nas seguintes etapas/níveis de ensino: Augusto, na oitava série do ensino fundamental e no ensino médio e Cecília no ensino médio.

Já Daniela cita ter participado destas atividades na oitava série do ensino fundamental e no ensino médio, diminuindo as atividades no ensino superior (embora na universidade participe de algumas palestras, feira de profissão e similares) por conta de um instituto particular.

Ainda a respeito da continuidade do processo de enriquecimento pelo qual passaram:

Ele teve interrupções, porque ele foi bastante espaçado. Teve a sala de recursos, teve alguma continuidade, mas ela não abrangeu todo o período desde a minha, da minha identificação até o término, digamos, do ensino médio, então foi um período breve dentro disso e mesmo esses outros projetos mais esparsos que eu fiz foram aqui e ali e não houve uma continuidade em todos eles. (AUGUSTO, 2017).

É importante ressaltar que Augusto teve praticamente toda a sua escolarização básica realizada no ensino privado, mas realizou AEE no ensino estadual. Já a estudante Bianca teve toda a sua escolarização (e AEE) da educação básica realizados em escolas particulares. Em suas palavras:

Eu acho que foi mais ou menos contínuo. Porque eu já tava no Gama e o Gama sempre tinha essas coisas, daí eu fui pro Colégio Futuro que tinha essas aulas de aprofundamento sempre. E aqui na faculdade também. Na verdade, o ano passado que foi o meu primeiro ano na faculdade, eu não fazia muitas coisas. Eu participava bem pouco. De coisas fora da sala de aula, assim, na faculdade. Mas mesmo assim eu acho que foi contínuo. (BIANCA, 2017).

A estudante Daniela, que cursou o final do ensino fundamental e o ensino médio na Rede Particular de Ensino relata o que segue, demonstrando haver interrupções mesmo no ensino particular:

Teve interrupções. Uma breve ali do fundamental pro médio. Diminuiu o nível das atividades e a frequência e pro superior, daí realmente não teve mais o acompanhamento, até por uma política do Instituto Alfa, que ele já tem alguns cursos, algumas atividades extras que eles forneciam então daí a rotina ficou puxada e daí eles acabavam não incentivando tanto. (DANIELA, 2017).

Quanto ao AEE para AH/SD no ensino superior, Lima (2011) aduz que as ações voltadas ao público ainda estão sendo implementadas e restringem-se ao escopo da educação básica. Não há propostas de apoio pedagógico ao estudante com altas habilidades matriculado no ensino superior. Salas de recursos (instituídas pelo MEC/SEESP em 2007) e núcleos de atividades (propostos pelo Governo Federal em 2005) são prescritos e organizados para o atendimento de alunos somente até o ensino médio (LIMA, 2011).

Percebe-se claramente que há uma interrupção do AEE realizado com estudantes que possuem AH/SD no ensino superior. Neste sentido,

A universidade brasileira não pode ser apontada, até o momento, como um espaço inovador que gera ações, pesquisas e encaminhamentos na área das altas habilidades/superdotação de forma articulada e contínua. De igual modo, a inclusão e as especificidades desse alunado não têm sido foco dessa instituição. (NEPAHS, 2016, não paginado).

Para tentar preencher esta lacuna, o NEPAHS promove ações de levantamento de indicadores, avaliação e intervenção na área de AH/SD com estudantes que frequentam o ensino superior. (NEPAHS, 2016).

5.2.3 Critério: Registro

Este critério foi adicionado à pesquisa, pois somente com uma rotina responsável de registros é que existe a continuidade de políticas públicas entre as diferentes etapas/níveis de ensino.

Dentre as questões que foram analisadas constam: há registros unificados dentro do próprio sistema de ensino para caracterizar as ações realizadas com o estudante que possui AH/SD? Há intercâmbio de registros entre as diferentes etapas/níveis de ensino?

Em 2015, houve a promulgação da Lei Nº 13.234/2015 que altera a LDB de 1996 para dispor acerca da identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica e no ensino superior. (BRASIL, 2015).

O diploma legal adiciona às incumbências da União, o estabelecimento (em colaboração com os demais entes federados) de procedimentos e diretrizes para identificação, cadastramento e atendimento de alunos com AH/SD tanto na educação básica como na superior. (BRASIL, 2015).

Ademais, a nova lei determina que:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2015, não paginado).

Em parágrafo subsequente, entretanto, há a advertência de que a identificação precoce deste alunado, os critérios e procedimentos para a sua inclusão no cadastro, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados e as políticas de desenvolvimento das potencialidades destes estudantes serão definidos em regulamento. (BRASIL, 2015).

Certamente, este é um importante passo para que as necessidades deste alunado sejam cada vez mais levadas em consideração quando da construção de políticas educacionais. Há, entretanto, que se ter cautela quando se analisa os possíveis ganhos advindos dos dispositivos legais, pois positivar direitos não significa necessariamente que os mesmos serão postos em prática. Ademais, o cadastro deve ser acompanhado de medidas de conscientização, bem como de capacitação e treinamento de docentes e demais profissionais da educação e da saúde a respeito das AH/SD.

O normativo foi claro ao dizer que é imprescindível que seja feita uma regulamentação para que este seja aplicado. Desta forma, haverá a necessidade de que o Estado aja no seu poder-dever para definir parâmetros e diretrizes para a identificação e atendimento destes estudantes, sendo também inescusável que as instâncias executoras implementem esta nova política.

Um aspecto que foi analisado neste critério diz respeito ao fato de haver ou não uma padronização/uniformidade quanto aos registros do atendimento e ações realizados com os estudantes quando se trata de suas altas habilidades.

Com relação à unificação de registros no ensino municipal, as professoras Bruna e Larissa disseram, respectivamente:

[...] existe a obrigatoriedade de um registro, mas daí fica meio que livre pra professora escolher a forma que ela vai fazer esse registro. Então é individualizado. Tem a necessidade do registro, porém a forma que ele vai ser feito que é um pouquinho diferente. (BRUNA, 2017).

não é unificado, a gente tem algumas fichas que nós utilizamos, mas ele não é unificado. Eu vejo que havia uma intenção disso, mas não se funciona assim. Eu acho que cada uma tem um perfil diferente de professor, que na medida em que umas gostam mais de computador, é muito mais o registro lá do que no papel. E portfólio está muito independente disso, mas tem o portfólio de cada aluno, isso sim. (LARISSA, 2017).

Júlia teve uma resposta diferente em relação a essa questão da unidade, dizendo: “É unificado.” (JÚLIA, 2017). A pesquisadora então indagou: “Em que sentido? Tem uma orientação que tem que seguir?” Ao que Júlia respondeu:

Isso, as salas de recursos, elas trabalham, como avaliação do trabalho é o portfólio. O portfólio, daí o relatório dos atendimentos. O relatório descritivo e o relatório quantitativo em termos de números de atendimentos que essa criança realizou. Mas é por portfólio e relatório [...] Então se ele sair da sala de recursos. Porque o que acontece às vezes é mudar de turno e daí no turno lá não vai ter vaga, daí na minha tem. Então ele vai pro meu CMAE e tudo que ele fez lá vai pra mim. Inclusive documentação, relatórios, tudo. Tudo vai pra minha sala, pra que a gente não tenha uma quebra daquilo que a criança já vem desenvolvendo, tem que ter uma continuidade. Então, isso é um funcionamento da Rede mesmo, porque a Rede tem uma via que se chama via malote que é justamente pra isso. Então está tendo esta circularidade dos documentos, materiais,... (JÚLIA, 2017).

A pesquisadora então indagou se isso também ocorria da educação infantil para o ensino fundamental e do fundamental (séries iniciais) pra séries finais? Júlia então assim reportou: “Aham. Quando a criança mudou de escola, por exemplo, toda a documentação daquela escola (relatórios, etc) vai pra outra escola.” (JÚLIA, 2017). A professora foi então questionada se este é um procedimento automático e de praxe e respondeu: “Já é de praxe.” (JÚLIA, 2017).

Nesta direção, a Instrução Estadual Nº 010/2011 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná prescreve as seguintes orientações quanto à documentação relativa ao estudante que possui AH/SD:

QUADRO 9 – DOCUMENTAÇÃO EXIGIDA PARA AS AH/SD – INSTRUÇÃO Nº 010/2011 DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

“5.6 Quanto à documentação

a) Caberá à secretaria da escola que mantém a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação, a responsabilidade sobre a documentação do aluno.

b) A Pasta Individual do Aluno deverá conter, além dos documentos exigidos para a classe comum, o parecer pedagógico que indicou este atendimento especializado e o relatório de atendimento pedagógico do aluno elaborado a partir do conselho de classe, conforme regimento escolar.

c) Quando o aluno frequentar a sala de recursos em escola diferente à da classe comum, deverá, a referida escola, manter a documentação citada no item anterior e vistada pela equipe técnico-pedagógica de ambas as escolas, na Pasta Individual do Aluno.” (PARANÁ, 2011, p. 4).

FONTE: A autora (2017).

Ao serem questionadas a respeito da existência de um tipo de registro unificado e oficial em relação ao AEE ofertado aos estudantes que possuem AH/SD na Rede Estadual do Paraná, as professoras divergiram em relação a este tema. Para Luana (2017):

Não, isso é uma grande dificuldade porque ele diz que a gente tem que fazer esses pareceres e tudo o que a gente tem que fazer. Mas não existe uma coisa pronta pra gente, então cada professor acaba fazendo o seu. Eu utilizo um método, a outra professora outro método. É lógico que no final é tudo a mesma coisa, porque tá falando do mesmo aluno. Mas às vezes eu coloco lá a área afetiva, cognitiva dele em etapas, tem professor que coloca como texto único. Não existe um padrão pra fazer, e eu acho que é importante ter esse padrão. [...] se ele tá nessa escola, ele vai ter um parecer descritivo, se ele for pra uma outra do estado, a professora pode fazer um diferente do meu. Lógico que tem que ter os mesmos temas, mas acaba sendo um pouco diferente. Até na própria escola [...]. (LUANA, 2017).

Já Bárbara disse que esta documentação não é unificada. Simone relatou haver alguns documentos oficiais. Renata, por seu turno, reportou que esses registros são unificados e oficiais. Esta divergência deixa clara uma falta de padronização quanto aos registros.

A padronização dos registros das informações relativas às ações realizadas com os estudantes por conta de suas NEE é fundamental para que haja a continuidade do atendimento para com este alunado, principalmente em situações de transferência deste para outro serviço de AEE dentro da própria etapa ou para outra etapa ou nível de ensino. Cabe a cada sistema de ensino orientar seus profissionais e disponibilizar modelos para estes registros para que seja garantida a transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, legalmente instituída como direito do público-alvo da educação especial.

A Instrução Estadual Nº 010/2011 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná a respeito da documentação a ser enviada quando da transferência do estudante que frequenta a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na área de AH/SD prescreve:

QUADRO 10 – ORIENTAÇÕES DA INSTRUÇÃO ESTADUAL PARANAENSE Nº 010/2011

“d) Não deverá constar no Histórico Escolar que o aluno frequentou Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação.

e) Para transferência do aluno, além dos documentos da classe comum, deverão ser acrescentadas cópias do parecer da equipe pedagógica de encaminhamento para o serviço de atendimento e do último relatório de acompanhamento pedagógico.” (PARANÁ, 2011, p. 4).

FONTE: A autora (2017).

Quando questionadas se enviaram registros para outras etapas/níveis a respeito do AEE realizado com estudantes com AH/SD transferidos e de quem partiu

a iniciativa de envio dos documentos, as professoras municipais assim responderam: “Sim, nós trocamos. A gente manda à Secretaria, vai por malote. [...] vai o portfólio dele. [...] Já mandávamos informalmente. [...] Agora passa via malote.”. (CARLA, 2017). Bruna (2017), por sua vez, contou “Isso já é uma prática do próprio CMAE. Se ele tem altas habilidades ou dificuldade, quando o aluno vai pro ensino estadual, pra Rede Estadual, vai o acompanhamento da documentação dele.”

Larissa disse que o próprio CMAE envia a documentação e os relatórios pra nova escola municipal ou do estado. Júlia, por seu turno, disse ser política pública da Rede Municipal de Ensino o envio do relatório quando da transferência do aluno.

Para o caso estadual, a professora Luana relata:

Da prefeitura para nós do ensino fundamental séries finais e ensino médio, a gente recebe o atendimento que ele teve lá. A sala de recursos, até o parecer que às vezes vem junto. Difícil, mas às vezes vem. Agora quando sai daqui pra universidade, não vai. Eles acabam não levando acho que pra universidade. (LUANA, 2017).

Luana adiciona que os pais que levam os documentos de seus filhos a respeito de suas AH/SD: “Os pais que acabam sabendo do direito que o filho tem sobre o atendimento e já sabem quais são os documentos que necessita. Ele traz o laudo, ele traz as avaliações, ele traz tudo que ele tem a respeito [...]”. (LUANA, 2017).

Já a docente Bárbara disse: “Então, pra universidade...não...pra outra escola sim. Que nem quando aconteceu uma aceleração, eles pediram documentação, relatório. A gente envia. Quando é solicitado algum documento, claro que a gente envia, mas não...[...] Não é uma regra.” (BÁRBARA, 2017).

Renata (2017) relatou: “Esses documentos da sala de recursos ficam na pasta do estudante. O que vai ser enviado é o documento de que ele participou da sala de recursos, mas não os relatórios. A não ser que seja solicitado pela escola, daí ele pode acompanhar.”

Percebe-se que há somente a troca de registros relativos aos estudantes entre as etapas municipal e estadual. Porém, este fluxo não ocorre entre a educação básica e o ensino superior, o que é uma das causas da invisibilidade dos estudantes que possuem AH/SD neste nível de ensino. Ademais, pelas falas das professoras acima, fica evidente que em alguns casos a iniciativa da procura por AEE e,

portanto, do envio de documentos quando ocorre uma transferência é da família dos estudantes, conforme pode ser constatado no relato de Luana (2017).

É muito importante a ressalva de que não somente o registro de participação em sala de recursos deve ser enviado a outra etapa ou nível de ensino, mas também os relatórios de acompanhamento do trabalho realizado com o estudante superdotado (o que não ocorre, conforme relatado por Renata (2017)).

A descrição das áreas de interesse dos estudantes e da trajetória do AEE realizado com eles é de fundamental importância para um ponto de partida do AEE a ser realizado em outra etapa/nível de ensino, pois sem estes apontamentos, o trabalho inicia-se do zero, perdendo a continuidade das atividades de enriquecimento que foram realizadas na vida escolar do estudante superdotado até então.

Faz-se interessante reforçar diante destes relatos que o envio de registros em uma situação de transferência é fundamental para que seja dado prosseguimento ao atendimento dos estudantes que possuem NEE. E esta deve ser uma ação de política pública, não deixando a cargo da iniciativa privada dos profissionais que realizam o AEE com este alunado e nem a cargo das famílias dos estudantes.

5.3 ANÁLISE DO EIXO: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.

Nesta seção será analisado o eixo concepções e políticas para as AH/SD em relação aos seguintes critérios: políticas públicas; concepções sobre AH/SD e comunicação.

5.3.1 Critério: Políticas públicas

Esta seção é iniciada com o relato dos professores municipais e estaduais a respeito de quais diretrizes, resoluções ou normativos regem o seu trabalho com relação às AH/SD no AEE e a que nível de ensino estas políticas pertencem.

A este respeito, Carla esclarece que a proposta municipal ainda passará por aprovação. Desta forma, ela se baseia nas considerações do MEC e em decretos (os quais não especificou). Em suas palavras: “Então nós nos baseamos mesmo nas

considerações do MEC e seguimos também todos os decretos que são estabelecidos, são formalizados.” (CARLA, 2017).

Bruna também diz que a diretriz municipal está em processo de criação e fechamento e que, por isso, segue a normativa do MEC e as normativas estaduais.

Larissa, por sua vez, cita os três níveis: municipal, estadual e federal. Em suas palavras:

As três nós temos. Porque tem da educação inclusiva. Tem todas as portarias, tem todas as deliberações. Então, nós estamos regidas pelo nível federal, teve muito do estadual um bom tempo. Enquanto a gente não tinha o Conselho Municipal, nós estávamos submetidas ao Conselho Estadual e agora com o Conselho Municipal, a gente tem alguma autonomia, por exemplo, de deixar a sala somente como altas habilidades/superdotação. Então, se nós não tivéssemos talvez essa autonomia, estaríamos funcionando como os outros estados estão. Até porque no estado do Paraná, a gente vem sempre como um contraponto dentro desta política.[...]. (LARISSA, 2017).

A professora municipal Júlia observa que as diretrizes que mais segue são as federais. Quando questionada se também se pauta em normativos estaduais para a realização do seu trabalho, ilustra:

A gente costuma se pautar também, pra gente ver como é que está funcionando. Até o estado tem as normativas do funcionamento das salas de recursos. Então quando nós iniciamos a implantação das salas de recursos, a gente também se baseou muito, porque o estado já tinha antes de nós. Então a gente se baseou muito nas normativas, notas técnicas que o estado tem em relação a esse atendimento de sala de recursos de altas habilidades. Então a gente se baseou em algumas... (JÚLIA, 2017).

Quando questionadas se as políticas públicas existentes são suficientes para colaborar de forma efetiva com o trabalho pedagógico com os estudantes que possuem AH/SD, foram obtidos os seguintes relatos:

Não. Não atende. Na verdade, eu acredito assim. Por exemplo, essas crianças teriam que ter mais espaço. Teriam que ser entendidas como seres que precisam de uma metodologia diferenciada. Mas a política... Claro, a gente sabe que essas crianças necessitam de uma adaptação curricular e tudo mais. Mas não acontece. Pela experiência, pelos relatos, não acontece. Eu percebo claramente exclusão. Então, na verdade, o que é possível ser feito pra que essas crianças sejam atendidas com respeito à sua dignidade, ao seu direito de ser criança, de ser alguém da educação especial. Eu acredito que tinha ser algo que acontecesse efetivamente. E não acontece. Agora, que existe toda uma formalização legal, a gente sabe que sim. Mas se acontecesse, eu já não sei. [...] (CARLA, 2017).

Eu acho que tudo que se diz, se direciona a área de altas habilidades não é suficiente. Porque assim como o ensino comum, não tem uma receita pronta pra fazer, né? Então à medida que a gente resolve alguma situação, vão aparecer outras. Então eu tenho a criança aqui, que se a gente parar pra pensar, não teria o apoio. A parte artística, por exemplo, a gente é restrito. Então, claro, o básico do básico do suporte tem, né? A questão legal, assim, é cumprida. Só que dependendo do caso, ele já não consegue ser direcionado pra aquela criança, pra aquele indivíduo. [...] O ideal seria ter um ambiente específico pra toda a área de artes, um ambiente específico pra toda a parte de tecnologia. O ideal seria um centro que trabalhasse de acordo com os pontos de interesse de cada indivíduo. Isso na minha visão, mas não é feito. (BRUNA, 2017).

Eu acredito que ainda falem. Do que a gente tem visto na prática, até de garantia. É claro que a lei existe, mas não sei se todos estão a par delas. Eu vejo que professores não têm essa informação. Você tem que estar sempre levando a legislação. Os pais também estão em busca disso. Porque tem colégios que barram até o próprio atendimento. Não acham que seja o direito daquele aluno porque tem altas habilidades/superdotação. Então eu vejo que há uma certa desinformação dessa lei, que embora exista e venha nos respaldar no nosso trabalho. Mas eu não sei se ela é suficiente na prática, pelo desconhecimento, desinformação. Eu sei que ela é suficiente pela lei, clara e que vem de cima. Mas ela na prática nem sempre é eficiente nesse sentido. De garantir do pai chegar lá e ter o atendimento especializado pra aquele filho, o enriquecimento curricular que ele precisa e que tá lá na lei. Então é sempre uma briga que tem que levar em processo jurídico. Que tem que levar no núcleo de educação. Esses pais têm que estar buscando recursos, formas de ver como que pode o professor atender melhor. É uma luta aí eu acho. Tem a lei, mas não sei se ela garante o total atendimento deste aluno. (LARISSA, 2017).

Eu acredito que suficiente não. Eu acho que apesar do tema altas habilidades ser um tema que vem se falando há muito tempo. Não é um tema que a gente diz: - Ah, é um tema atual. Não é atual. Na verdade, já tem toda uma trajetória de estudo em relação a isso. Mas como ainda eu vejo que as prioridades são outras. E esse público acaba sendo deixado em segundo plano, e daí alguns investimentos também são deixados em segundo plano. Então eu acho que suficiente não. Acho que poderia ter mais. (JÚLIA, 2017).

Os depoimentos acima demonstram que a área de AH/SD precisa de uma grande evolução ainda porque os estudantes superdotados permanecem invisíveis na prática, apesar de existir um arcabouço legal que respalda o direito destes a um atendimento especializado.

Nesta mesma direção, quando questionados a respeito de quais diretrizes, resoluções ou normativos regem o trabalho com relação às AH/SD no AEE estadual e a que nível de ensino estas políticas pertencem, os professores assim responderam: Luana, Bárbara, Murilo e Simone dizem que seguem as diretrizes do estado do Paraná. Já a professora Renata diz utilizar diretrizes estaduais e como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Luana considera estas políticas suficientes para colaborar de forma efetiva com seu trabalho pedagógico junto à sala de recursos de AH/SD.

Renata tem outra opinião a este respeito:

Suficientes não. Ainda teríamos que ter políticas que efetivassem o trabalho de colaboração na sala de recursos com os professores das disciplinas. É, por exemplo, que houvesse uma carga horária em que o professor pudesse disponibilizar o trabalho na sala de recursos. O professor da disciplina. Porque a gente não consegue desenvolver todas as áreas de habilidade dos estudantes. A gente precisa dessa colaboração. (RENATA, 2017).

Outra questão que faz parte do critério sob análise é com relação de políticas públicas relativas à aceleração.

A este respeito, o artigo 24 da LDB de 1996 prescreve que a educação básica (nos níveis fundamental e médio) deverá seguir as seguintes regras comuns, dentre outras: poderão ser organizadas turmas ou classes com estudantes de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria para ensino de artes, línguas estrangeiras ou outros componentes curriculares. (BRASIL, 1996).

No que tange à educação superior, a LDB de 1996 aduz que os estudantes com aproveitamento extraordinário nos estudos verificado através de provas e outros instrumentos específicos de avaliação, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter a duração de seus cursos abreviada, conforme as normas dos sistemas de ensino.

Ainda consoante a LDB de 1996, os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades especiais (conforme terminologia da própria lei), dentre outras garantias, acesso a métodos, técnicas, currículos, recursos educativos e organização específicos para o atendimento de suas necessidades e, no caso dos superdotados, devem oferecer aceleração para que concluam o programa escolar em menor tempo. (BRASIL, 1996).

O sistema normativo brasileiro apenas permite como forma de aceleração o avanço do aluno para série (ano) mais adiantado, com a limitação de dois anos, excetuando-se o primeiro ano escolar. Em outros países, além desta, há outras formas de aceleração, como a de conteúdos ou compactação curricular, dentre várias outras. (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Abaixo, seguem orientações acerca da aceleração para os sistemas de ensino curitibano e paranaense, pois ambos as redes de ensino preveem esta possibilidade.

O(a) pedagogo(a) e o(a) professor(a) da unidade escolar, após a verificação do desempenho acadêmico do estudante, procederão, juntamente com a equipe pedagógica do NRE pertinente, uma análise da possibilidade de reclassificação. Sendo parecer favorável do NRE por escrito, a equipe da unidade dará ciência ao responsável da possibilidade do processo, e estando o responsável de acordo com a reclassificação, dar-se-á início ao processo. Esses procedimentos deverão ser registrados em livro-ata. (CURITIBA, 2013, p. 12).

[...] possibilidade de aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando-se dos procedimentos da reclassificação compatível com seu desempenho escolar e maturidade sócio-emocional. (PARANÁ, 2016, p. 10).

Nenhum dos estudantes entrevistados passou por processo de aceleração, embora para três estudantes tenha sido cogitada a possibilidade de aceleração, que acabou não se concretizando por motivos distintos. Segundo Augusto (2017): “[...] a turma no qual eu seria inserido não era uma turma tão tranquila de se trabalhar, eles tinham bastante problema com eles, então eu não quis sair da minha turma, porque eu senti que ia ser bastante problemático nesse sentido.”. Bianca (2017), por sua vez, relatou: “Mas daí, não sei bem se foram os meus pais ou se foi a direção da escola, mas eles optaram por me deixar na...”. A pesquisadora, então, indagou-a: “Perguntaram pra você se você queria?” e Bianca (2017) respondeu: “Não, não perguntaram. Mas eu acho que eu provavelmente escolheria manter na mesma...”

Já Daniela (2017), a este respeito, narrou: “Foi cogitado eu passar a sétima série, já cair direto na oitava. Mas a gente preferiu não fazer isso pra não perder, é muita matéria já no ensino fundamental e a gente preferiu, em consentimento com a família, não passar.”

Os professores emitiram as seguintes opiniões a respeito do processo de aceleração:

Quando que é indicado? Eu tive alguns processos, então quando esse aluno tem um desempenho acadêmico muito acima da turma, então ele conhece acompanhar e tá até além dos conteúdos, a escola já começa a pensar nesse processo de aceleração. Ou quando vem pela própria avaliação o encaminhamento da aceleração. Então pode vir pelas duas coisas: por uma observação dentro da escola, do professor, do potencial daquele aluno, que ele pode estar avançando ou pelo próprio

encaminhamento [...] nesses oito anos, eu tive poucos acelerados. (LARISSA, 2017).

É raro. Aceleração é bem raro. Nessa etapa que a gente trabalha que é o ensino fundamental, poucos. Poucos por causa justamente da família que se sente insegura nesse processo também. Porque a família, e eu vejo que isso é muito importante, porque a família não pensa somente na aceleração neste momento de vida da criança. Pensa na aceleração pra frente. Então eu acelerei aqui, mas ele vai chegar antes em uma universidade, vai sair antes da universidade e o que esta universidade vai poder oferecer pra ele. E tanto pensando em academicamente, formação, mas também socialmente [...] Então assim, se no Brasil a gente não tem implementações de políticas públicas também no âmbito da universidade, o que me adianta eu ter isso? Eu acelerar agora o meu filho? Se lá pra frente... Eu posso até ter aqui esse suporte básico, no ensino fundamental, mas pra frente eu não vou ter. (JÚLIA, 2017).

[...] Mas, o mais importante num processo de avaliação a meu ver, acho que tem que ser a questão do aluno. Porque às vezes, o pai quer acelerar, mas o aluno não tá preparado, nem emocionalmente. Nem maturidade pra estar numa série mais acima, porque às vezes ele tem um conhecimento muito grande e pode ser acelerado. Ele tem a maturidade intelectual, mas essa maturidade pra saber se ele vai se adaptar às pessoas mais velhas. Porque geralmente o aluno de altas habilidades se dá bem com pessoas mais velhas, mas nem sempre ele tá pronto pra isso. E às vezes é o pai que quer acelerar. O pai que acha que esse processo é bacana ou que acha interessante pro filho. Mas assim, eu acho que o grande problema é se o aluno está preparado pra isso. Depois de verificar se o aluno tá preparado pra isso, daí tem algumas etapas administrativas para que se faça essa aceleração [...]. (LUANA, 2017).

Quando existe uma necessidade muito evidente de adequação de idade/série ou de série. Ele está incompatível e sofrendo problemas emocionais em função de não estar sendo atendido adequadamente na série em que ele está inserido. E a gente tenta fazer essa adequação, mas antes da aceleração, nós tentamos outros meios, que é o atendimento com enriquecimento curricular. Aceleração, digamos que é o final da linha. Depois de todas as tentativas, aí a gente acelera. [...] E ele não pode retornar. Então assim, uma vez acelerado, ele tem que dar conta e aí como não pode haver esse retorno, a gente tenta fazer isso só em último caso. (RENATA, 2017).

[...] eu acompanhei um caso que não deu certo. Acelerou-se a criança e ela se perdeu completamente porque ela não estava madura pra aquele momento. E uma vez acelerado, você não volta com essa criança. Então é uma tragédia que você fez. O que era uma coisa pra ser boa e não foi. Então o caso de aceleração, pra mim ele é muito específico. E se a criança disser não, acabou o processo. [...] (MURILO, 2017).

A professora Simone traz uma observação importante a respeito do processo de aceleração: “[...] Ele tem que ter a maturação e tem que ter também a consciência de que aquela lacuna entre uma série e outra não vai ser dada pela escola. O aluno tem que estar apto pra conseguir reaver todos aqueles conteúdos sozinho. [...]” (SIMONE, 2017).

Dos relatos acima, é interessante frisar que uma vez que o estudante é acelerado, ele não poderá retornar ao ano de origem. Desta forma, deve haver, além de um amplo desenvolvimento cognitivo, um arcabouço emocional para lidar com uma turma de pessoas mais velhas e com a lacuna de conteúdo curricular que haverá no processo de escolarização do aluno, como bem lembrado pela professora acima. Ademais, como consta na preocupação do professor Murilo, este processo deve contar com o total consentimento do aluno a ser acelerado.

5.3.2 Critério: Concepções sobre altas habilidades/superdotação.

As concepções sobre AH/SD por trás das políticas públicas são de extrema importância, pois isso determina qual é o público exato que elas vão abranger e quais os métodos que deverão ser usados para a identificação destes estudantes de acordo com as características listadas pelos documentos para indicar as AH/SD.

Diferenças marcantes quanto à concepção de AH/SD de um ente federativo para outro podem atrapalhar a continuidade do atendimento realizado com este alunado. Ademais, podem ocasionar invisibilidade para alguns estudantes com AH/SD que deixarão de ser atendidos porque não partilham de certas características e comportamentos descritos nas políticas. Reversivamente, alguns estudantes que não preencheriam critérios para a política nacional, por exemplo, podem ser contemplados no entendimento de âmbito estadual ou municipal.

Desta feita, abaixo são analisadas as concepções/conceito de AH/SD por detrás de documentos de políticas públicas referentes aos três níveis federativos.

QUADRO 11 – CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

MUNICIPAL	“III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (CURITIBA, 2006, p. 4).
ESTADUAL	“IV – altas habilidades ou superdotação : aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (PARANÁ, 2016, p. 8, grifo do autor).
NACIONAL	“Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2008, não paginado).

FONTE: A autora (2017).

Do QUADRO 11, observa-se que as políticas estadual e nacional possuem definições muito parecidas para as AH/SD, enquanto que a política municipal adotou uma concepção diferente.

A este respeito, foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados: ‘Que concepções/conceito de AH/SD utiliza no seu trabalho de AEE? Faz uso de alguma teoria para elaborar seu planejamento pedagógico? Em caso afirmativo, qual?’. Foram obtidos os seguintes depoimentos:

Carla (2017), docente da Rede Municipal de Curitiba, apontou: “Sim, Renzulli, Deborah Burns e todos os pesquisadores: Cristina Delou, Susana Pérez, enfim...”. Bruna (2017), por sua vez, respondeu: “A Prefeitura, ela segue muito a linha da tríade de Renzulli. Então é no que a gente mais se sustenta, a base é mais esse. Então sim, Renzulli.”

Larissa e Júlia, professoras municipais, deram os seguintes relatos:

Na nossa proposta da sala de recursos de altas habilidades, que agora foi realmente fechada de alguma forma, elaborada para encaminhar para o Conselho Municipal de Educação, a nossa abordagem utilizada é de Joseph Renzulli, dos Três Anéis. Então, nós temos esse embasamento teórico, é onde eu faço o meu planejamento, mas também tem no recheio dessa proposta, a de Sternberg, porque nós trabalhamos com as três inteligências de Sternberg. E do Joseph Renzulli. Além dela, do Gardner, então as inteligências múltiplas também faz parte do nosso trabalho. Então todo o nosso planejamento é baseado praticamente nessas três teorias. (LARISSA, 2017).

Então, a teoria que fundamenta tanto o nosso trabalho, quanto a nossa proposta de sala de recurso é a teoria de Renzulli dos Três Anéis. Então em cima dessa teoria que a gente fundamenta toda a prática pedagógica também. Então, toda a atividade Tipo I, Tipo II, Tipo III, Tipo IV que o Renzulli cita, discorre, a gente busca estar trabalhando nesse viés da teoria do Renzulli, que é onde fundamenta a nossa proposta também. (JÚLIA, 2017).

Conforme pode ser inferido dos relatos acima, existe uma definição de referencial, de concepção por parte das professoras municipais, que se pautam na teoria de Renzulli, demonstrando que elas partilham de uma mesma linha teórica.

As professoras do ensino estadual, por sua vez, relataram o seguinte:

[...] a concepção de educação que baseia, norteia a minha metodologia, a minha avaliação é toda baseada numa pedagogia histórico-crítica. E isso na sala de recursos de altas habilidades, ela acaba também tendo esses princípios que norteiam a minha prática também. (LUANA, 2017).

Em relação às AH/SD, a professora não citou nenhum autor em específico.

Bárbara, por sua vez, afirmou basear-se muito em Gardner e na teoria dos Três Anéis de Renzulli. Já Renata afirmou trabalhar com três fontes: Renzulli, Sternberg e Gardner, mesclados com a teoria da psicologia cognitiva e com os autores que trabalham nesta perspectiva. Por fim, Simone disse que a Secretaria da Educação do Paraná trabalha com a Teoria dos Anéis de Renzulli.

Tal como na etapa municipal, no ensino estadual há uma preponderância quanto à utilização da base teórica de Renzulli na área de AH/SD. Em relação a este tema, frisa-se ser muito interessante uma padronização quanto à identificação e às ações que são realizadas com os estudantes para que durante as transições de etapas/níveis de ensino haja uma coerência e continuidade no atendimento especializado realizado com este público. Cabe realçar que sempre devem ser consideradas as especificidades e individualidades que cada indivíduo superdotado apresenta.

5.3.3 Critério: Comunicação

O critério comunicação, último a ser analisado nesta pesquisa, é de fundamental importância para uma investigação acerca dos contatos que são realizados dentro do próprio sistema de ensino ou entre sistemas de ensino distintos para a continuidade do AEE realizado com estudantes que possuem AH/SD e que mudam de etapa/nível de ensino.

A este respeito, os professores municipais e estaduais foram questionados se fazem contatos frequentes com profissionais que atuam com AH/SD em outras etapas/níveis de ensino e se há orientações das políticas públicas/gestores para este contato ou se ele ocorre por iniciativa própria? Abaixo, seguem as respostas.

Carla (2017) assim relatou “Sim, sim. Pessoalmente, a gente tem contato [...] Enriquecimento a gente faz constantemente. É PET química [...]” A pesquisadora então indagou se era por iniciativa dela ou da Secretaria. Ao que Carla (2017) respondeu: “Não. Iniciativa minha.” A pesquisadora então questionou se era a professora quem mantinha contato com esses profissionais e obteve a seguinte resposta de Carla (2017): “Sim, sim. Pego contato informalmente. [...] É informal.”

A docente municipal Bruna (2017), a este respeito relatou:

Não. Profissionalmente não. Nós conversamos mais particular. [...] Mas assim que seja direcionado pra área de altas habilidades não. [...] a Secretaria não tem nenhum projeto, programa que direcione esse contato. [...] por exemplo, eu tenho um aluno que ele tá saindo do quinto vai pro sexto ano, daí eu entro em contato por e-mail, por telefone com a professora [...] pra saber quais são as escolas que estão ofertando salas de recursos, então mais isso. (BRUNA, 2017).

A professora que Bruna citou contato por e-mail e por telefone é do estado. A pesquisadora então indagou se esses contatos são frequentes e Bruna (2017) respondeu: “Não muito.” Larissa também relata que os contatos ocorrem, mas por iniciativa própria.

Júlia (2017), professora municipal, por sua vez, menciona que “esse contato fica mais de professora para professora.”, mas também diz que há intercâmbio entre as Secretarias da Educação (Municipal de Curitiba e Estadual do Paraná).

A professora estadual Luana, a esse respeito, diz que:

Eu acho que falta isso. Essa troca da nossa sala de recursos de altas habilidades com outros profissionais. A gente recebe às vezes telefonema de outros profissionais: ‘- ah, posso ir aí conhecer a sua sala? Vou levar uma mãe aí pra ver.’ E vem conhecer nossa sala ou a gente vai conhecer a sala de alguma escola. Então, como a gente atende alunos de outras escolas do estado, a pedagoga vem, mas nunca, às vezes é a professora. Eu já recebi professora, mas às vezes a pedagoga vem conversar com a gente sobre aquele aluno que eu atendo na sala de recursos ou a gente vai até a escola. Mas assim, eu acho que falta essa troca de relatos, de experiência pra que a gente possa enriquecer nosso trabalho. (LUANA, 2017).

Quando questionada se só profissionais do estado mantém este contato com ela ou se há também profissionais do ensino superior e da Prefeitura de Curitiba, ela respondeu:

Quando é estagiário sim. Mas da prefeitura, não me lembro de ter vindo alguém. Eu sei que professores do estado procuram. [...] Porque já tem alguns anos a sala de recursos, apesar de mudar os profissionais. Conhece todo o trabalho dos anteriores, isso ajuda muito nesse processo. Mas assim, a gente recebe visitas dos professores do estado mais. E estudantes que às vezes vêm fazer estágio na nossa sala e contribuem bastante com o trabalho deles, com oficinas, principalmente estudante de psicologia que daí trabalha bem essa questão da autoestima, essa questão de socialização, essa questão de habilidades emocionais que tem que trabalhar com o aluno. (LUANA, 2017).

Bárbara a respeito deste contato com profissionais que trabalham com AH/SD em outras etapas/níveis de ensino relata que: “Então, eu faço. Eu faço sim, até porque eu tenho conhecimento do pessoal, amigos que a gente vai fazendo e aí a gente vai trocando...” (BÁRBARA, 2017). Ela adiciona que mantém contato tanto com profissionais municipais, quanto do ensino superior. Renata também menciona manter contato com profissionais municipais e do ensino superior.

A docente estadual Simone (2017) traz um dado relevante:

Quando eu preciso de contato, é por iniciativa própria. Geralmente o único contato que vem, não só em relação a outros laudos das escolas anteriores, mas a própria escola regular onde o aluno está atualmente são feitos por conta da iniciativa do atendimento e não da escola. (SIMONE, 2017).

Alguns professores entrevistados disseram desconhecer se há algum trabalho feito com estudantes que possuem AH/SD no ensino superior. Para ilustrar este fato, segue fala da professora estadual Luana (2017): “Porque eu não sei se tem algumas políticas diferenciadas a nível faculdade, graduação. Porque a gente sabe que tem até o ensino médio.”

Murilo (2017) menciona que fazia contatos por orientação da Secretaria da Educação e por iniciativa própria. Ele relata que foi atrás por conta própria de parceria com uma Instituição de Ensino Superior para oferta de enriquecimento curricular aos seus estudantes da sala de recursos. A respeito de formação de parcerias, Murilo (2017) conta que “Então esse trabalho de convencimento era uma iniciativa pessoal.”

E em outra fala muito elucidativa diz:

[...] **muito do magistério funciona pela iniciativa individual.** Na área da educação especial isso fica mais evidente ainda. Durante dez anos eu tentei fazer de tudo para que não tivesse nada vinculado a mim, porque no dia que eu saísse, não podia acabar o projeto, entendeu? Infelizmente. Não é uma prerrogativa minha, a pessoa sai e muda o trabalho. (MURILO, 2017, grifo nosso).

Percebe-se pelos relatos que estes profissionais que trabalham com AH/SD mantém uma iniciativa própria de contatos com profissionais da área, tanto com os que atuam na mesma etapa/nível de ensino como em etapas/níveis distintos. Este contato conta com uma iniciativa pessoal, para constante troca de experiências, encaminhamento de estudantes transferidos e também porque estes profissionais

são muito engajados em eventos de formação continuada e grupos de estudos. Isto demonstra que a transversalidade enquanto princípio posto desde a LDB de 1996 não se dá enquanto concepção e critério entre as diferentes etapas e níveis no universo pesquisado e, sim, se efetiva parcialmente graças às relações estabelecidas entre os profissionais que atuam na área das AH/SD.

Estes achados corroboram com a hipótese desta pesquisa, segundo a qual o caráter transversal da educação especial na área das AH/SD se efetiva de forma precária, mais pelo envolvimento dos profissionais do que pela via das políticas educacionais instituídas, o que demonstra haver uma debilidade da continuidade das políticas educacionais especializadas aos superdotados quando se analisa exclusivamente as práticas públicas institucionalizadas.

Quando indagadas se há comunicação com profissionais de outros sistemas, instituições, etapas ou níveis de ensino quando da transferência de estudante que possui AH/SD, as professoras municipais responderam:

Não, na verdade, eu não faço isso. Quem faz é o apoio. Eu sei que fazem porque elas dizem: ‘– Fizemos essa transição’. Eu ouço. Eles mandam os relatórios pra escola e a escola envia pra instituições. [...] A escola de origem manda provavelmente com... isso que eu presumo... com o currículo, com a grade pra escola... E a orientação é que os pais entreguem a ADP, porque na ADP consta que a criança tem o perfil de altas habilidades/superdotação. Isso já garante a princípio. (CARLA, 2017).

A gente faz o relatório de fechamento, de encerramento de atendimento e quem faz este contato, na verdade, seria com o pessoal responsável mesmo da área de altas habilidades, é feito via CMAE e Secretaria. Então é escola, alguma coisa assim. Eu mesma não tenho esse contato. [...] toda a documentação do aluno acompanha ele. [...] Isso já é uma prática do próprio CMAE. Se ele tem altas habilidades ou dificuldade, quando o aluno vai pro ensino estadual, pra Rede Estadual, vai o acompanhamento da documentação dele. (BRUNA, 2017).

[...] a gente entra em contato. [...] A gente faz uma planilha, encaminha pro estado pra eles terem [...] Saber quais são as crianças que estão saindo do quinto ano e vão pro sexto ano pro estado. [...] Mesmo sem eles pedirem. E inclusive os relatórios também. Os relatórios do trabalho realizado na sala de recursos também são encaminhados pro estado. [...] E já é até uma política de ação mesmo. Porque agora a equipe do estado também se reúne com a equipe da Prefeitura pra fazer um momento de transição, de reunião, então também tem isso. Já faz um tempo já que é feito dessa forma. (JÚLIA, 2017).

Larissa (2017), por sua vez, fez um relato com um teor diferente dizendo que não há um contato muito efetivo quando da transferência do estudante que frequenta a sala de recursos de AH/SD e que ela sente falta deste retorno com

notícias do estudante. Ela também relata que é através de um contato com uma professora estadual é que ela fica sabendo onde há vagas para o AEE estadual e, a partir de então, avisa os pais do aluno. Em suas palavras:

Olha, esse é o calo. Pra mim é o calo porque nós temos atendido os nossos alunos do município. Se eles estão nos nossos equipamentos ou escolas que atendem do primeiro ao nono, eu permaneço com esses alunos se eles assim querem no contraturno. Caso contrário, **se a partir do sexto ano, eles trocam e vão pro estado, eu os perco, e eu não tenho mais esse contato.** Eu tenho contato às vezes com a família pra saber como que tá fulaninho, conseguiu vaga, tá sendo atendido? [...] Leva muito tempo pra eu saber disso. Eu não tenho mais noção disso. **Não há articulação disso.** Pra mim não há. Eu não consigo ver isso. Só se eu for em busca de. Porque não tem uma coisa que faça um gancho. Eu não consigo ver isso. Os pais às vezes dizem: “- eu fui procurar lá porque você indicou a sala”. Porque eu sei que a professora [...] passava, olha: ‘- Tem a sala nesse colégio, nesse, nesse, nesse,...’ Eu dizia: - Olha mãe, procure lá e vá achar uma vaga pra ele no contraturno pra que ele não perca o atendimento. E vão: o projeto é diferenciado, é diferente do que faziam. Tem crianças que demoram um ano pra ter uma vaga. Perdem isso. Não tem mais a robótica, não tem mais aula de teatro, não tem mais a música. Não tem. Então eles sentem o impacto. **Eu não consigo ver isso fluindo não.** Você tem que ir em busca. **Você com a família e o contato que você já conhece em algum lugar.** Procure tal pessoa [...]: - vai lá mãe. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Quando questionada a respeito de qual é a forma de comunicar que o estudante com AH/SD frequentou o AEE em uma situação de transferência, Júlia respondeu:

Vai o documento do relatório. E assim, a família, ela fez a avaliação. Feita essa avaliação, a família recebe um documento dessa avaliação e esse documento a família já tem por orientação de estar levando até o local de matrícula. Então assim, ela vai ser matriculada numa escola X, então é como certidão de nascimento, vai levar o documento de avaliação junto pra fazer a matrícula. [...] Além do relatório mesmo que a gente faz do atendimento que realizou, no período que realizou com a gente. (JÚLIA, 2017).

Já os professores estaduais assim responderam a respeito da comunicação com profissionais de outros sistemas, instituições, etapas ou níveis de ensino quando da transferência de estudante que possui AH/SD:

Não, geralmente a coordenação recebe da prefeitura os alunos e na matrícula eles trazem os laudos. Tem aluno que [...] já vai entrar no sexto ano e já trouxe o laudo. Então automaticamente ele já é matriculado na sala de recursos daqui. Então os pais comunicam a secretaria. ‘- Olha, lá ele tinha sala de recursos, era atendido na sala de recursos da prefeitura e agora do estado eu sei que também tem.’ Então, na matrícula ele já fica na espera ou já fica matriculado na sala de recursos. (LUANA, 2017).

Diante da resposta de Luana, a pesquisadora indagou se esta iniciativa era dos próprios pais ou se era iniciativa de algum gestor e obteve a seguinte resposta: “Não, dificilmente a pedagoga entra em contato com a pedagoga do estado pra passar isso [...] Ninguém que vai até à escola e nem vem aqui passar pra gente.” (LUANA, 2017).

A pesquisadora então questionou se o estado faz este contato com a universidade quando o estudante vai para o ensino superior, ao que Luana (2017) respondeu: “Não, exatamente. [...] Essa continuidade é importante porque o aluno chega na universidade e daí?”

A professora estadual Bárbara (2017) disse que a documentação do estudante é enviada só quando solicitada pela outra instituição de destino do aluno, caso contrário a documentação fica na pasta dele. Já a docente estadual Simone comentou que:

[...] Quando ele sai daqui transferido pra um outro lugar, ele leva os laudos, leva os relatórios. E também, dificilmente é entrado em contato conosco pra ter algum tipo de outra análise sobre aquilo que foi mandado. [...] sempre é mandado.[...] É uma orientação de política que eu e todos os outros deveriam fazer. [...] mas é sim uma orientação de política. (SIMONE, 2017).

Murilo (2017), por sua vez, relatou: “Sim, toda vez que o aluno sai da sala de recursos e vai pra outra sala, ele leva uma avaliação nossa. Ele leva toda a documentação dele em relação a avaliações, mais os relatórios do que ele fez. Então era praxe. Saiu, vai.”

Renata, a respeito do envio de documentação quando da transferência do estudante com AH/SD para outras etapas/níveis de ensino, observa:

Sempre que possível. Nem sempre a gente consegue manter esse contato de uma forma constante. Até pelo volume de trabalho, às vezes não é possível manter o acompanhamento, mas sempre que possível sim. [...] O documento que comprova que ele tem altas habilidades fica no histórico escolar dele. Ele vai junto com a documentação escolar dele. Isso já é de praxe. (RENATA, 2017).

Este relato é preocupante, pois sem o envio de registros quando da transferência dos estudantes superdotados, estes se tornam invisíveis aos olhos do sistema de ensino para o qual foram transferidos, o que causa uma fissura na continuidade do atendimento deste alunado, que acaba por ter o seu direito ao AEE ceifado.

Em relação aos documentos das políticas públicas educacionais analisadas por este estudo, foi encontrado na política estadual do governo do Paraná a seguinte prescrição:

5.6 Quanto à documentação
[...]

d) Não deverá constar no Histórico Escolar que o aluno frequentou Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação.

e) Para transferência do aluno, além dos documentos da classe comum, deverão ser acrescentadas cópias do parecer da equipe pedagógica de encaminhamento para o serviço de atendimento e do último relatório de acompanhamento pedagógico. (PARANÁ, 2011, p. 4).

Observa-se, portanto, que é prescrição de política pública o envio de documentos quando da transferência do estudante que frequenta o AEE no estado do Paraná.

Dos relatos acima, pode ser constatado que algumas profissionais (como a professora municipal Larissa e a estadual Luana) ainda sentem que falta maior integração de informações entre os sistemas curitibano e paranaense.

Conforme se tem dito até aqui, a integração e troca de informações é essencial quando o assunto é AEE ou educação especial como um todo, para que o trabalho realizado com os estudantes que apresentam NEE não seja perdido, e sim, tenha uma continuidade ao longo de toda a sua escolarização.

A comunicação entre os sistemas de ensino dentro da própria educação básica e desta com o ensino superior é fundamental para que o AEE realizado com o público que possui AH/SD seja contínuo, efetivo e coeso. A interrupção ou falha nesta comunicação causa fissuras nas atividades realizadas com este alunado, e conseqüentemente, perdas enormes para os indivíduos superdotados e para a sociedade como um todo, que se beneficia com sua criatividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Extraí-se da teoria e dos dados apresentados nesta pesquisa, a necessidade de uma reparação histórica por conta da negligência e omissão que a educação especial sofreu durante tantas décadas. As pessoas que apresentam NEE são cidadãos brasileiros e, desta forma, merecem ter seus direitos efetivados.

A preocupação de que o direito a uma educação especializada seja atendido é especialmente importante no caso do alunado que possui AH/SD, pois este é um público subdimensionado, com pouca visibilidade aos olhos dos gestores públicos e da modalidade da educação especial, se comparado com as demais demandas que compõe o seu público-alvo.

As políticas públicas destinadas aos estudantes superdotados são normalmente incluídas dentro da educação especial de uma maneira genérica. Isso faz com que faltem parâmetros específicos para a execução dessas políticas, carecendo os normativos de regras claras para a identificação e atendimento das altas habilidades.

É justamente a identificação, o marco inicial da execução de políticas educacionais, pois sem ela, os superdotados ficam completamente invisíveis e negligenciados quanto ao direito de atendimento às suas NEE.

A falta de atendimento especializado destinado a estudantes que apresentam AH/SD causa perdas em vários sentidos. Além de uma perda social pela contribuição que estes poderiam dar à sociedade com o fruto de seu conhecimento e criatividade, o próprio indivíduo pode apresentar vários problemas de ordem psiquiátricos, emocionais ou sociais se não for identificado e atendido de forma apropriada (através de enriquecimento curricular, suporte psicológico e em alguns casos, aceleração).

Os dados de pesquisa apontaram uma ruptura da continuidade da oferta de AEE aos estudantes que apresentam AH/SD, principalmente no que tange ao fluxo do ensino médio para o superior.

Cabe ressaltar que este alunado frequentemente causa desconfortos, curiosidades e até medo por parte da família, dos amigos e dos professores. Apesar de serem altamente intrigantes e fascinantes, são frequentes as crenças errôneas a seu respeito e casos de bullying. Estes fatores podem ensejar a falta de vontade de autoidentificação por quem possui as características de altas

habilidades/superdotação e este foi um dado comprovado pelas falas dos estudantes entrevistados por esta pesquisa.

As ações de identificação têm que ser mais frequentes e terem protocolos mais específicos e padronizados entre os sistemas de ensino, pois esta é uma população que é flagrantemente subidentificada, principalmente no ambiente escolar.

Ademais, foi constatado em muitas falas dos entrevistados que é grande o número de estudantes que chegam ao AEE por problemas de comportamento e de aprendizagem. Em relação a estes alunos, não houve sequer a suspeita na sala de aula regular de que se tratava de características de superdotação.

Desta forma, deve ser dada especial atenção em relação à identificação das AH/SD já nas séries iniciais da educação básica e ao longo de toda a escolarização do estudante (inclusive no ensino superior, onde é realizada uma identificação tardia), já que identificação colabora com a transversalidade do atendimento, pois sem ela este público continua invisível.

Para isso, são necessárias ações que forneçam mais informação e formação aos professores das salas regulares.

No caso do ensino universitário especificamente, algumas questões devem ser destacadas: a autoidentificação por parte do superdotado deve ser mais estimulada para que este não passe despercebido neste nível de ensino.

Ademais, devem ser fornecidas aos estudantes mais oportunidades de enriquecimento curricular em todas as etapas/níveis de ensino e estas precisam ser amplamente divulgadas para a comunidade escolar/acadêmica.

A subidentificação e a falta de atendimento aos superdotados são muito caras ao país, pois há grande perda social e acadêmica ao prescindir-se dos ganhos potenciais que estes alunos podem trazer caso sua excelência acadêmica, criatividade e liderança em diferentes áreas forem devidamente exploradas, incentivadas e desenvolvidas.

Foi constatada também uma carência de estudos na área de AH/SD, embora o número de pesquisas na área tenha aumentado nos últimos anos. Porém, como o assunto é amplo e complexo, merece ter mais destaque nos meios acadêmicos.

Nota-se também por todo o exposto, que este público fica esquecido perante outros indivíduos que apresentam NEE diversas, sofrendo muitas vezes

preconceitos e estigmas por parte dos que acreditam que eles já têm muito e não merecem cuidado, atenção e políticas públicas por parte do Estado.

Muitas vezes, ao estudante com altas habilidades não é creditado nem o fato de pertencer ao público-alvo da educação especial.

Nesta direção, foi relatada em algumas entrevistas dificuldade para recebimento de verbas por conta da invisibilidade que este público apresenta, mesmo havendo políticas públicas destinadas exclusivamente a estes estudantes.

Também foi notificada a dificuldade de se conseguir laudos, principalmente no caso de estudantes com baixo poder aquisitivo e que se encontram no ensino fundamental. Ademais, foram relatadas filas para o AEE, já que este conta com um número limitado de vagas, e muitas vezes, não consegue dar conta do atendimento aos estudantes superdotados, mesmo estes sendo subidentificados.

Outro caso interessante diz respeito ao fato da família ter um papel muito forte na identificação e procura por atendimento ao aluno que possui altas habilidades, sendo em muitos casos fundamental para que haja esse atendimento.

Destaca-se, ademais, a forte presença de instituições particulares que adentram o espaço público das escolas para oferecer enriquecimento curricular aos estudantes e oportunidades de bolsas de estudos no ensino privado, quando o estado deveria dar conta dos direitos legalmente estabelecidos em relação à educação especial, especificamente às AH/SD.

Este fato foi confirmado quando analisadas as trajetórias dos acadêmicos da UFPR entrevistados por este estudo, pois estes em sua grande maioria (quatro dos cinco estudantes) finalizaram seus estudos na iniciativa privada. Desta forma, o Estado não cumpriu com as suas responsabilidades quanto à garantia da oferta de educação regular e ensino especializado a este público, que acabou optando pelo ensino particular quando não viu suas necessidades e expectativas atendidas.

Este é um fato preocupante em um Estado Democrático de Direito, no qual a educação é considerada constitucionalmente como um direito social e cuja legislação assegura educação de qualidade e AEE ao público-alvo com NEE.

Mostra-se fundamental haver maior investimento público e políticas mais efetivas nas diferentes etapas/níveis de ensino para que possa haver continuidade e

coesão das políticas inclusivas destinadas aos estudantes com AH/SD, garantindo assim a transversalidade da modalidade de educação especial, prescrita pelos normativos brasileiros.

Também foram constatados um grande engajamento dos profissionais que atuam na área de AH/SD com relação à sua formação continuada (destacando-se a maciça presença destes em eventos acadêmicos) e a existência de uma rede de contatos formada por profissionais que trabalham nas diversas etapas/níveis de ensino por iniciativa própria, através da troca de informações, de experiências ou em casos específicos, quando da transferência de estudantes, demonstrando um caráter transversal parcial no campo das AH/SD, pelo fluxo dos docentes que atuam na área.

Este engajamento e esta teia de contatos informais coadunaram com a hipótese levantada por este trabalho de que existe uma continuidade no atendimento conferido ao estudante superdotado (principalmente na educação básica) que se configura especialmente pela iniciativa pessoal dos profissionais que atuam nesta área, a despeito de estratégias e ações de gestores públicos, que se mostram carentes e insuficientes.

Por fim, urge a necessidade de que uma nova atitude política seja dispensada a este público, despida de preconceitos e estigmas que enviesam a temática das AH/SD, para que estes estudantes sejam tratados de forma responsável e merecida, tendo salvaguardadas as condições necessárias para o desenvolvimento de todo seu potencial criativo e cognitivo, bem como tendo suas necessidades emocionais e de aprendizagem plenamente atendidas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-5. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127397010>>. Acesso em 17 jan. 2016.
- ANDRÉS, Aparecida. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França)**. Brasília: Consultoria Legislativa, 2010. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf. Acesso em: 01 jul. 2016.
- _____. **Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva**. Brasília: Consultoria Legislativa, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Reconhecimento e direito à diferença: Teoria Crítica, diversidade e cultura dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito (USP)**, v. 104, p. 551-565, jan/dez. 2009.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio. Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, v. 3, n. 2, p. 42-69. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 mai 2016.
- _____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.
- _____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala, 8 out. 2001a.
- _____. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Brasília, DF, 19 jul. 2010.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 17 nov. 2011.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF, 29 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº 17, de 03 de julho de 2001. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 03 jul. 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Inclusão:** Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação. 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/19296-aluno-com-deficiencia-celebra-acesso-mais-amplo-a-educacao>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão. Recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf> Acesso em 22 mai 2016>.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Superior. Documento Orientador Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2016.

CASTILHO, Ricardo. Educação inclusiva e as Novas Tecnologias. In: Orides Mezzaroba e Fernando Galindo (eds.). **LEFIS SERIES 11: Democracia eletrônica**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2010. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/biblioteca/NovasAquisicoes/2011-09/913043/sumario.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Volume 4**. Curitiba, 72 f, 2006. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3011/download3011.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Instrução Normativa nº 8, de 12 de novembro de 2013. Normatiza os procedimentos para registros em documentos escolares da classificação e reclassificação no ensino fundamental, classe especial e educação de jovens e adultos – fase I e fase II. Curitiba, p. 1-15. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2015.

_____. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=pt. Acesso em: 02 jul. 2015.

DELOU, Cristina Maria Carvalho C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e Políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39.

_____. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

DUARTE, Cristina Maria Rabelais. Equidade na legislação: um princípio do sistema de saúde brasileiro? **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 443-463. 2000 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai. 2016.

DUARTE, Rosália (Ed.). Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.213-225. 2004.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT EDUCAÇÃO ESPECIAL: gênese, trajetória e consolidação. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.143-170, mai./ago. 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão; HOSDA, Carla Beatriz Kunzler; COSTA, Leandra Costa da. A Produção Científica em Altas Habilidades/Superdotação nas Revistas Brasileiras de Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 75-84, jun./dez. 2014.

FREITAS, Soraia Napoleão; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; COSTA, Leandra Costa da. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 237-250.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-28, mai./jun. 1995.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2015.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MAIA, Maurício Holanda. **Ensino Especial para Superdotados**. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2004.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Sandra Cordeiro de; LIRA, Solange Maria de; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª ed., Curitiba: IBPEX, 2008. p. 53-75.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, may./ago. 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Cadernos**, n.25. 2005.

MOREIRA, Laura Ceretta; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silva Helena Altoé. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Paraná. In: ANPEd Sul, VI, 2006, Santa Maria. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - **Pós-Graduação em Educação: novas questões**. (Anais). Santa Maria, 2006. p. 1-9.

NEPAHS - Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba: 2016. 19 f.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: Análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

PARANÁ. Deliberação nº 02, de setembro de 2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, p. 1-36. 2016. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Instrução nº 010, de 01 de agosto de 2011. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba, p. 1-8. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Instrução nº 020, de 03 de novembro de 2008. Estabelece procedimentos para o processo de reclassificação de alunos. Curitiba, p. 1-2. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202008.PDF>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas**

habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: ANPEd, 32ª, 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** (Anais). Caxambu, 2009.

_____; _____. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50; p. 627-640, set./dez. 2014.

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

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; RODRIGUES, Sheila Torma. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros enteveros. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, p. 21-30, 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, jan./abr. 2004.

RIECHI, Tatiana Izabele Jaworski de Sa. Neurociências e Altas Habilidades/Superdotação. In: Encontro Nacional Do CONBRASD, 6, 2014, Foz do Iguaçu. **Altas Habilidades/Superdotação, Criatividade e Inovação: Contribuições para Novas Práticas e Saberes.** (Anais). Foz do Iguaçu: Apprehendere Editora, 2014. p. 37 - 46. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2015/01/Anais_VI_Enco_20141.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. **As políticas de educação especial no estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun. 2009.

SANTOS, Kátia Silva. A Política Nacional de Educação Especial e a 'perspectiva inclusiva': novos referenciais cognitivos e normativos. In: ANPEd - SUL, IX, 2012, Caixias do Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – **A Pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica.** (Anais). Caixias do Sul: UCS, 2012. p. 126-136.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 01-15, jul. 2009.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. 2015. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf/view>>. Acesso em: 29 out. 2015.

VEIGA, Elizabeth Carvalho da. Altas Habilidades/Superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 641-648, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, Ângela. A Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em uma Perspectiva Inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-112.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli e Laura Ceretta Moreira, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos lhe convidando a participar de um estudo intitulado **“A transversalidade das políticas públicas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação na cidade de Curitiba/PR”**.

O objetivo desta pesquisa é identificar se o fluxo das políticas inclusivas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação é contínuo nas diferentes etapas/níveis de ensino na cidade de Curitiba/PR, ou se há interrupção na continuidade do atendimento educacional especializado destinado a este alunado.

- a. Caso aceite participar do estudo, será necessário comparecer às entrevistas agendadas em horários convenientes para ambas as partes - sujeito e pesquisadora.
- b. Este estudo não prevê nenhum tratamento médico ou intervenção física, desse modo não envolve desconforto e riscos.
- c. O benefício esperado durante e após a conclusão do estudo é uma contribuição para a análise quanto à efetividade das políticas públicas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação da educação básica ao ensino superior.
- d. A pesquisadora, Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, poderá ser contatada pelo telefone: (41) 3501-0268 ou pelo celular: (41) 998557510 e também pelos endereços eletrônicos: anacarolina_accp@yahoo.com.br / anacarolina.accpm@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.
- e. Estão garantidas todas as informações que desejar antes, durante e após o estudo.

f. A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não lhe implicará em nenhum prejuízo.

g. As informações relacionadas ao estudo poderão ser acompanhadas pela orientadora do mestrado, Laura Ceretta Moreira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.

h. Todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo profissional. As entrevistas serão gravadas para a análise do conteúdo. O anonimato é garantido e respeitado e tão logo o estudo termine as fitas serão desgravadas, pois as conclusões irão compor o corpo da dissertação de mestrado.

i. Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

j. Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

k. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome, e sim, um nome fictício.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidada (o) a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem prejuízos de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos.

Eu concordo voluntariamente participar deste estudo.

(Nome e Assinatura do participante da pesquisa)

Local e data

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

(Nome e Assinatura do Pesquisador ou quem aplicou o TCLE)

Local e data

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES MUNICIPAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: A transversalidade das políticas públicas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação na cidade de Curitiba/PR

Nome: _____

Gênero: F () M ()

Formação:

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Pós-doutorado em: _____

Outra: _____

Tempo de atuação na área das altas habilidades/superdotação:

Etapa/nível de ensino em que atua/atuou: _____

Data de nascimento: _____

Local da Entrevista: _____

- 1) Possui formação específica na área de altas habilidades/superdotação? Qual(is)?
- 2) Realiza/realizava ações de formação continuada? Qual(is)?
- 3) Você recebe/recebia apoio de equipe multidisciplinar para a atuação na área? Em caso afirmativo, composta de quais profissionais?
- 4) Que tipo de apoio e recursos recebe/recebia da Secretaria da Educação?
- 5) Que concepções/conceito de altas habilidades/superdotação utiliza/utilizava no seu trabalho de atendimento educacional especializado? Faz/fazia uso de alguma teoria para elaborar seu planejamento pedagógico no atendimento municipal? Em caso afirmativo, qual?

- 6) Você conhece as políticas públicas destinadas à área de altas habilidades/superdotação oriundas do MEC? Em caso afirmativo, comente.
- 7) Qual(is) diretriz(es), resoluções ou normativos regem/regiam o seu trabalho com relação às altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado municipal? A que nível de ensino esta(s) política(s) pertence(m)/pertencia(m)?
- 8) Você considera esta(s) política(s) suficiente(s) para colaborar de forma efetiva com o seu trabalho pedagógico com os estudantes que possuem altas habilidades/superdotação?
- 9) Quem realiza a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação?
- 10) No seu trabalho, você observa que a motivação desta identificação ocorre/ocorria por conta da família ou da escola?
- 11) A escola em que você atua/atuava exige/exigia relatório de avaliação diagnóstica psicoeducacional ou outro documento que comprove/comprovasse que o estudante possui/possuía altas habilidades/superdotação para que ocorra/ocorresse o atendimento educacional especializado na Rede Municipal?
- 12) Como se dá/dava o planejamento das atividades que realiza/realizava com estudantes que frequentam/frequentavam o atendimento educacional especializado? Há/havia atividades de suplementação?
- 13) Quando é indicado ao estudante que possui altas habilidades/superdotação o processo de aceleração?
- 14) Faz/fazia contatos frequentes com os profissionais que atuam/atuavam com altas habilidades/superdotação em outras etapas/níveis de ensino? Em caso afirmativo, este contato ocorre/ocorria devido a orientações das políticas públicas/gestores ou por iniciativa própria?
- 15) Comunica-se/comunicava-se com profissionais de outros sistemas, instituições, etapas ou níveis de ensino quando da transferência de estudante que possui altas habilidades/superdotação?
- 16) Como é/era o acompanhamento da frequência do estudante com altas habilidades/superdotação que faz/fazia atendimento educacional especializado?
- 17) Como acontece/acontecia o registro dos trabalhos realizados pelos estudantes com altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado? Que tipo de registros eram/são feitos?

18) Este registro constitui-se/constituía-se de um documento oficial e unificado da Rede Municipal? Em caso afirmativo, comente.

19) Enviou/enviava registros para outras etapas/níveis a respeito do atendimento educacional especializado realizado com estudantes com altas habilidades/superdotação transferidos? Partiu/partia de quem a iniciativa de envio dos documentos?

20) Qual é/era a forma de comunicar que o estudante com altas habilidades/superdotação frequentou o atendimento educacional especializado em uma situação de transferência?

21) Fica/ficava registrado no histórico escolar que o estudante frequentou o atendimento educacional especializado ou que ele foi reclassificado?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES ESTADUAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: A transversalidade das políticas públicas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação na cidade de Curitiba/PR

Nome: _____

Gênero: F () M ()

Formação:

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Pós-doutorado em: _____

Outra: _____

Tempo de atuação na área das altas habilidades/superdotação:

Etapa/nível de ensino em que atua/atuou: _____

Data de nascimento: _____

Local da Entrevista: _____

- 1) Possui formação específica na área de altas habilidades/superdotação? Qual(is)?
- 2) Realiza/realizava ações de formação continuada? Qual(is)?
- 3) Você recebe/recebia apoio de equipe multidisciplinar para a atuação na área? Em caso afirmativo, composta de quais profissionais?
- 4) Que tipo de apoio e recursos recebe/recebia da Secretaria da Educação?
- 5) Que concepções/conceito de altas habilidades/superdotação utiliza/utilizava no seu trabalho de atendimento educacional especializado? Faz/fazia uso de alguma teoria para elaborar seu planejamento pedagógico no atendimento estadual? Em caso afirmativo, qual?

- 6) Você conhece as políticas públicas destinadas à área de altas habilidades/superdotação oriundas do MEC? Em caso afirmativo, comente.
- 7) Qual(is) diretriz(es), resoluções ou normativos regem/regiam o seu trabalho com relação às altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado estadual? A que nível de ensino esta(s) política(s) pertence(m)/pertencia(m)?
- 8) Você considera esta(s) política(s) suficiente(s) para colaborar de forma efetiva com o seu trabalho pedagógico com os estudantes que possuem altas habilidades/superdotação?
- 9) Quem realiza a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação?
- 10) No seu trabalho, você observa que a motivação desta identificação ocorre/ocorria por conta da família ou da escola?
- 11) A escola em que você atua/atuava exige/exigia relatório de avaliação diagnóstica psicoeducacional ou outro documento que comprove/comprovasse que o estudante possui altas habilidades/superdotação para que ocorra/ocorresse o atendimento educacional especializado na Rede Estadual?
- 12) Como se dá/dava o planejamento das atividades que realiza/realizava com estudantes que frequentam/frequentavam o atendimento educacional especializado? Há/havia atividades de suplementação?
- 13) Quando é indicado ao estudante que possui altas habilidades/superdotação o processo de aceleração?
- 14) Faz/fazia contatos frequentes com os profissionais que atuam/atuavam com altas habilidades/superdotação em outras etapas/níveis de ensino? Em caso afirmativo, este contato ocorre/ocorria devido a orientações das políticas públicas/gestores ou por iniciativa própria?
- 15) Comunica-se/comunicava-se com profissionais de outros sistemas, instituições, etapas ou níveis de ensino quando da transferência de estudante que possui altas habilidades/superdotação?
- 16) Como é/era o acompanhamento da frequência do estudante com altas habilidades/superdotação que faz/fazia atendimento educacional especializado?
- 17) Como acontece/acontecia o registro dos trabalhos realizados pelos estudantes com altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado? Que tipo de registros eram/são feitos?

18) Este registro constitui-se/ constituía-se de um documento oficial e unificado da Rede Estadual? Em caso afirmativo, comente.

19) Enviou/enviava registros para outras etapas/níveis a respeito do atendimento educacional especializado realizado com estudantes com altas habilidades/superdotação transferidos? Partiu/partia de quem a iniciativa de envio dos documentos?

20) Qual é/era a forma de comunicar que o estudante com altas habilidades/superdotação frequentou o atendimento educacional especializado em uma situação de transferência?

21) Fica/ficava registrado no histórico escolar que o estudante frequentou o atendimento educacional especializado ou que ele foi reclassificado?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES ESTADUAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: A transversalidade das políticas públicas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação na cidade de Curitiba/PR

Nome: _____

Gênero: F () M ()

Atualmente cursa na UFPR: Graduação () Pós-Graduação ()

Formação:

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Pós-doutorado em: _____

Outra: _____

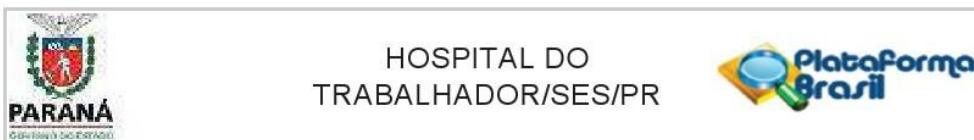
Data de nascimento: _____

Local da Entrevista: _____

- 1) Em quais escolas estudou na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio?
- 2) Quanto tempo faz que você foi identificado(a) com altas habilidades/superdotação?
- 3) Quem realizou a sua identificação? A pedido de quem (autoidentificação, família, profissionais da educação)?
- 4) Passou por mais de um processo de identificação? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino?
- 5) Foi feito laudo de identificação? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino?
- 6) Como se deu o primeiro atendimento às suas necessidades educacionais especiais?

- 7) A continuidade do atendimento de uma etapa/nível de ensino a outro foi automático ou precisou da intervenção familiar, de instituições ou de alguma Secretaria da Educação? Comente.
- 8) Você teve atendimento educacional especializado (sala de recursos) em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino?
- 9) Em caso afirmativo, lembra-se do(s) nome(s) do(s) profissional(is) que fez/fizeram o seu acompanhamento? Poderia citá-lo(s)?
- 10) Passou por atividades de enriquecimento? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino?
- 11) Passou por processo de aceleração? Em qual(is) etapa(s)/nível(is) de ensino?
- 12) O processo de enriquecimento ou de aceleração que você vivenciou em sua trajetória educacional, ou seja, do ensino fundamental para o médio e do médio para o superior teve interrupções ou foi contínuo? Comente.
- 13) Você entrou em contato com registros acerca do atendimento educacional especializado realizado com você?

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A transversalidade das políticas públicas destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação na cidade de Curitiba/PR

Pesquisador: ANA CAROLINA CYRINO PESSOA MARTELLI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62838016.3.0000.5225

Instituição Proponente: hospital do trabalhador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.898.189

Apresentação do Projeto:

Projeto em apresentado em conformidade com as resoluções vigentes do CONEP.

Objetivo da Pesquisa:

Claro e executável. Nada mais a considerar sobre o objetivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não Apresenta riscos.

Os benefícios poderão ser bastante relevantes para as instituições envolvidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É preciso atentar ao cronograma. Nenhuma pesquisa pode ser realizada em bancos de dados de órgãos públicos sem antes terem a aprovação do CEP e ou CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em conformidade.

Recomendações:

Recomendo que a pesquisadora apresnete relatório para este CEP com os resultados da sua pesquisa após a conclusão da mesma.

Endereço: Avenida República Argentina nº 4406 - Bloco Centro de Estudos

Bairro: Novo Mundo

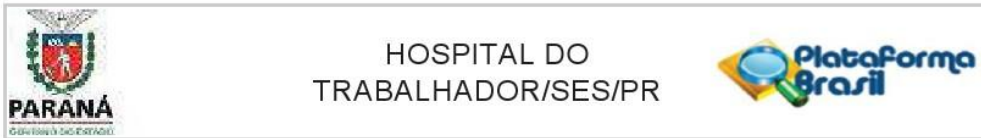
CEP: 81.050-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3212-5871

E-mail: cepht@sesa.pr.gov.br



Continuação do Parecer: 1.898.189

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

A única pendência deste projeto é o cronograma com datas anteriores a próxima reunião deste CEP no ano de 2017. Como a pesquisa utilizará de dados secundários de domínio da SEED-PR, e não são dados que identificam os sujeitos da pesquisa nem oferecem riscos, não vejo impedimento para liberação da realização da pesquisa desde que a chefia da SEED-PR não se oponha.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_839117.pdf	08/12/2016 00:56:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ana_Carolina_Cyrino_Pessoa_Martelli_PDF.pdf	08/12/2016 00:34:57	ANA CAROLINA CYRINO PESSOA MARTELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Ana_Carolina_Cyrino_Pessoa_Martelli_PDF.pdf	08/12/2016 00:00:41	ANA CAROLINA CYRINO PESSOA MARTELLI	Aceito
Outros	Declaracoes_de_Concordancia.pdf	07/12/2016 21:01:57	ANA CAROLINA CYRINO PESSOA MARTELLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Ana_Carolina_Martelliassinada.pdf	07/12/2016 20:58:59	ANA CAROLINA CYRINO PESSOA MARTELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 23 de Dezembro de 2016

Assinado por:
silvania klug pimentel
(Coordenador)

Endereço: Avenida República Argentina nº 4406 - Bloco Centro de Estudos
Bairro: Novo Mundo **CEP:** 81.050-000
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3212-5871 **E-mail:** cepht@sesa.pr.gov.br