

Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva

■ Marsyl Bulkool Mettrau* e Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis**

Resumo

Neste artigo buscou-se analisar aspectos das políticas públicas voltadas para o atendimento dos indivíduos com altas habilidades/superdotação no país, no contexto da educação especial/inclusiva, traçando um paralelo com a literatura especializada. Inicialmente foi apresentada uma revisão bibliográfica acerca do conceito de altas habilidades/superdotação bem como dos conceitos de talento, precocidade e genialidade. Os processos de sondagem, identificação, programas de enriquecimento, e as possibilidades/alternativas de atendimento no modelo brasileiro, estabelecem estreita relação teórico-metodológica, com base em análise de documentos legais, diretrizes e programas de capacitação, formadores do substrato para a proposta de inclusão social no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação especial. Altas habilidades/superdotação. Educação inclusiva.

Abstract

Public policies: high abilities/highlygifted and the specialized literature in the context of special inclusive education

This article aims at the analysis of some aspects of the public policies related to the

response of individuals possessing high abilities or highlygifted in this country in the context of the Special Inclusive Education, drawing a parallel with the specialized literature. At first a bibliographic revision was presented about the concept of high abilities or highlygifted, as well as talent, precocity and geniality. The concepts of surveying, identifying, enriching programs and the possibilities or alternatives of response in the Brazilian model, establishing a close theoretic and methodological relationship, based in an analysis of legal documents, rules and competence programs which form the substratum to the social inclusion proposition in the Brazilian educational context.

Keywords: Public policies. Special education. High abilities or highlygifted and inclusive education.

Resumen

Políticas públicas: altas capacidades/superdotación y la literatura especializada en el contexto de la educación especial/inclusiva

Este artículo busca analizar aspectos de las políticas públicas que visan al atendimento de personas con Altas Capacidades/Superdotación en el país, en el contexto de la Educación Especial/

* Doutora em Educação; Professora da Universidade Salgado de Oliveira, RJ. E-mail: marsyl@ig.com.br

** Doutora em Educação; Professora da Universidade do Grande Rio, RJ. E-mail: reishaydea@yahoo.com.br

Inclusiva, trazando un paralelo con la literatura especializada. Inicialmente es presentada una revisión bibliográfica acerca del concepto de Altas Capacidades/ Superdotación, así como de los conceptos de Talento, Precocidad y Genialidad; de los procesos de Pesquisa, Identificación, Programas de Enriquecimiento y las posibilidades/ alternativas de atendimento en el modelo brasileño, estableciéndose estrecha relación teórica y metodológica, basada en el análisis de documentos legales, directrices y programas de capacitación, y que forman el substrato para proponer la inclusión social de estos alumnos en el contexto educativo de Brasil.

Palabras clave: Políticas Públicas. Educación Especial. Altas Capacidades/ Superdotación. Educación Inclusiva.

○ atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação vem sendo, no Brasil, uma preocupação de autoridades governamentais, quanto ao interesse de implementar políticas públicas que favoreçam uma ação integrada entre órgãos públicos e particulares, com vistas a aprimorar a prática do planejamento e da atuação docente, a fim de que se possa promover a adequada qualificação dos recursos humanos.

Estimava-se estatisticamente, em 1999, valor divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), baseado em índices percentuais mundialmente reconhecidos, que a população brasileira continha, aproximadamente 38,75 milhões de indivíduos talentosos; 1,55 milhão de indivíduos superdotados; e 155 gênios (BRASIL, 1999, v. 2). Índices que não são verificados e identificados em sua dimensão necessária para se reconhecerem e valorizarem tais potenciais humanos, agentes de contribuição social.

Em proposta de Programas para Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial (BRASIL, 1999, v. 2, p. 11), é comum encontrarmos as seguintes indagações: “Quem são essas crianças? Onde estão? Em que se diferenciam umas das outras? Qual seu real perfil? O que requerem para sua educação e formação? Como se sentem frente ao país que herdaram ao nascer?”.

Somente em 1971, através da LDB 5692/71 (BRASIL, 1971), art. 9º, pela primeira vez encontramos referência ao superdotado em texto de lei, tornando obrigatório o atendimento especial a lhe ser prestado.

Como uma tentativa de minimizar as diversas incertezas e dúvidas geradas através dos referidos questionamentos acima citados, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) intensifica, em nível nacional, ações iniciadas em 1973, com a publicação da Série Atualidades Pedagógicas em 1999, oferecendo, como subsídio, um programa que atendesse às questões anteriormente formuladas, com a finalidade de orientar sobre a caracterização dessa clientela, seu reconhecimento e atendimento. A apresentação do programa dirigido ao professor sinaliza que:

As demandas internacionais dos países desenvolvidos arrastam o Brasil para um processo de globalização. O grande potencial que a população brasileira traz, ainda em processo nato, de superdotação e talento, será para o mercado internacional de valor imensurável. Quando se esgotarem todas as técnicas e mecanismos usuais competitivos, quando, materialmente, os países já não dispuserem dos mesmos recursos de hoje para a sustentação do poder, novos caminhos estarão compondo o perfil do mercado.

A superdotação e talento deverão estar sendo explorados cada vez mais, em grande es-

cala, por todos os continentes e em todos os níveis, porque essas vertentes são fatores natos na humanidade e só elas serão capazes e terão condições de auto-regularem o sistema de relação do homem com o planeta.

É preciso que o país comece a trabalhar seus recursos humanos, definindo políticas e promovendo a formação de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos. Não estarão em jogo só estratégias e técnicas, mas estarão fluindo, dos próprios seres humanos, os novos caminhos, os modelos, as novas fontes, os novos conhecimentos, enfim o poder humano de criação e renovação. A natureza humana estará aberta como um livro que traz em suas páginas todo o conhecimento de um novo tempo. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 13).

Atualmente, está em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que, em seu Capítulo V, arts. 58, 59 e 60, trata especificamente da modalidade Educação Especial. Em seu art. 24, inciso V, alínea c, ao tratar sobre a verificação do rendimento escolar, admite a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado” e, no art. 59, inciso II, consta a “aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados”. Integram-se a esse histórico, as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2001a).

Com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b), buscou-se elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (obrigatória a partir de 2002), em dois

grandes temas: “A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais”; e “A Formação do Professor”.

O Ministério da Educação, em mais uma tarefa de contribuição para a formação dos professores, lançou, em 02 de novembro de 2002, o material “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2002, p. 4), através de “[...] um conjunto de textos informativos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, juntamente com propostas de atividades, que poderão ser desenvolvidas em classes comuns, contribuindo para o processo de inclusão social”.

A adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais” e do horizonte da “educação inclusiva” implica mudanças significativas, requerendo dos sistemas de ensino, das escolas e das famílias, o desafio de construir coletivamente as condições necessárias ao bom atendimento à diversidade, através do diálogo, da aprendizagem contínua, compartilhando conhecimento para assim, promover o processo de mudança desejável da gestão e da prática pedagógica.

Altas habilidades/ superdotação, talento e genialidade

Crianças e jovens, muitas vezes, mesmo considerando a precocidade, não manifestam toda a sua capacidade. Portanto, para as evidências das altas habilidades/superdotação é necessário constância de elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho.

A nomenclatura tem-se constituído, ao longo do tempo, em fonte de polémica, devido à diversidade de pontos de vista de especialistas na área: Altas Habilidades (Conselho Europeu); Superdotação ou Talentos (Conselho Mundial).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995, p. 17) define como portadores de Altas Habilidades/ Superdotados os educandos que:

[...] apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

Dos tipos mencionados no documento e referidos acima, também considerados nas classificações internacionais, destacam-se os seguintes:

- Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento; capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; produção ideativa; rapidez do pensamento; julgamento crítico; independência de pensamento; compreensão e memória elevadas; e capacidade de resolver e lidar com problemas.
- Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração, de rapidez de aprendizagem; boa memória; gosto e motivação pelas disciplinas académicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; e capacidade de produção académica.
- Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora;

sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem dos fatos; e facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

- Tipo Social - revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal; atitude cooperativa; sociabilidade expressiva; habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais; percepção acurada das situações de grupo; capacidade para resolver situações sociais complexas; e alto poder de persuasão e de influência no grupo.
- Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas e musicais como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
- Tipo Psicomotor - destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade; agilidade de movimentos; força; resistência; controle; e coordenação motora.

Segundo Landau (1990, p. 9), a palavra talento, em muitas línguas é sinônimo de “presente, dom”. Em hebraico, significa “ser favorecido com”. Na língua inglesa *gifted* corresponde a talentoso e, nos países de língua latina, o termo equivale a superdotação. Em seu entendimento, esses conceitos deterministas têm muitas vezes impedido que as pessoas possam atualizar seus potenciais a ponto de oferecer uma efetiva contribuição à sociedade. A autora (LANDAU, 1990, p. 10) acredita na existência de três níveis diferentes da capacidade humana: talento, superdotação e genialidade, e assim se expressou quanto a estes:

O talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa, que lhe propicia revelar seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural quanto social. A genialidade é um fenômeno raro na humanidade que abriga um grande número de manifestações, incluindo o talento do superdotado, cuja compreensão e/ou realização se observam em âmbito mundial.

Como conclusão, Landau (1990) afirma que, se não houver incentivo, a superdotação não se manifestará e a genialidade não se realizará. Portanto, um indivíduo com alto nível de inteligência, não justificaria uma descrição de superdotação, ele manifesta uma característica que deve primeiro passar por um processo investigativo, para depois chegar à superdotação.

Ao analisarmos as duas abordagens de pesquisa sobre inteligência, entenderemos que a genotípica vê, na hereditariedade, a forma de moldar a inteligência. A outra, a fenotípica, atribui também, em igual valor, à influência do ambiente tanto quanto da hereditariedade, papéis importantes na formação intelectual humana.

Os adeptos da escola genotípica, respaldados pela definição de Binet em que a inteligência é revelada pelo resultado de um teste de inteligência (Q.I.), acreditam que, tais resultados dependem somente de fatores hereditários. Estas interpretações os levam, muitas vezes, às convicções de superioridade da inteligência de alguns homens sobre seus semelhantes.

Já os partidários da segunda escola argumentam que o meio ambiente, na mesma proporção que a carga genética, exercem influência sobre a inteligência humana. Lan-

dau (1990, p. 11) explicita que “[...] para eles, o Q.I. é reflexo do conhecimento acadêmico, da prática para adquiri-lo; da motivação para a produção intelectual, da capacidade verbal e espacial – ou seja, são habilidades e características muito influenciadas pelo meio cultural.”

Piaget (1951 apud LANDAU, 1990, p. 11) descreve inteligência como “[...] a capacidade do indivíduo para processar e desenvolver o conhecimento”. Pensar desta forma significa considerar o desenvolvimento da inteligência como algo individual. Conforme Anastasi (1976 apud LANDAU, 1990, p. 11), ocorreu uma mudança em relação aos testes de inteligência:

Acreditava-se a princípio que o Q.I. permanecia estável ao longo da vida. Hoje sabemos que inteligência é um conjunto de fatores complexo e ativo, longe de permanecer estático. [...] Podemos então concluir que os testes de inteligência não constituem o único critério de superdotação, uma vez que o próprio quociente não é estável, especialmente quanto a crianças pequenas, e está sujeito a alterações. A inteligência vai sendo formada com o passar dos anos e uma das explicações concernentes pode ser encontrada na influência cumulativa do ambiente sobre o desenvolvimento intelectual.

Compreender o conceito de altas habilidades/superdotação no campo da Educação implica, necessariamente, identificar dois pontos de vista que permeiam este universo. De um lado, uma definição conceitual associada a uma visão conservadora que inclui apenas áreas acadêmicas em detrimento de outras áreas, como música, artes, liderança, expressão criativa e relacionamento interpessoal.

Uma definição desta natureza corre o risco também de limitar o grau ou nível de excelência de um indivíduo frente a critérios estabelecidos como fator de corte para padrões de comportamentos esperados. Tal restrição pode limitar o número de áreas específicas de desempenho consideradas elegíveis socialmente.

Sternberg¹ considera o termo altas habilidades equivalente ao termo superdotação. Segundo o autor, ele corresponde a um elenco de características específicas que se apresentam de forma notável, consistente e permanente no indivíduo, proporcionando-lhe certo destaque em algum campo do conhecimento e/ou realização, que variam desde atividades notadamente intelectuais, como a pesquisa científica e a produção literária, até a resolução eficiente e criativa de questões corriqueiras, tais como planejamento e relação com o outro.

Uma definição mais aberta, apesar de representar um avanço teórico ao expandir o conceito de altas habilidades/superdotação, também introduz, segundo Renzulli e Fleith (2002, p. 11) as seguintes preocupações teóricas: “[...] a questão dos valores (como nós definimos operacionalmente conceitos mais amplos de superdotação?), e o velho problema da subjetividade na mensuração”.

A questão dos valores recentemente tem sido solucionada, uma vez que, ainda segundo os autores, poucos educadores têm adotado rigidamente uma definição de Altas Habilidades/Superdotação puramente acadêmica ou baseada no QI. Atualmente, considerar os talentos e a utilização de critérios para identificá-los tem representado a tônica do movimento da educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Outra constatação refere-se ao fato de que grande parte das pessoas não tem dificuldade em aceitar

uma definição que inclua a maioria das áreas de atividade humana, que se manifestam sob formas de expressão socialmente úteis.

Quanto ao segundo aspecto, a subjetividade na mensuração, este não é um problema tão fácil de ser resolvido. Se considerarmos que a definição de altas habilidades/superdotação se estende para além das habilidades claramente refletidas nos testes de QI, englobando também a aptidão e a realização acadêmica, faz-se mister dar menos ênfase à precisão na medição do desempenho e do potencial, e, ao contrário, valorizar a tomada de decisão de pessoas qualificadas, frente à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação nos programas especiais de atendimento.

Reconhecer a importância da subjetividade implica, necessariamente, reconhecer um espectro mais amplo de habilidades humanas, e, em conseqüência, definir propostas de atendimento, através de programas de enriquecimento, cujos processos de seleção não sejam restritos somente a testes objetivos.

A estreita relação entre inteligência e altas habilidades/superdotação requer, inicialmente, a compreensão da dificuldade histórica de se definir inteligência, e, conseqüentemente, o grande problema de se adotar um conceito unitário de altas habilidades/superdotação.

Optamos, neste momento, por examinar duas categorias amplas de superdotação encontradas na literatura: superdotação escolar e superdotação criativa-produtiva. Para Renzulli e Fleith (2002, p. 13) é relevante enfatizar que: “[...] ambos os tipos são importantes; usualmente há interação entre os dois tipos; e programas especiais deveriam encorajar ambos os tipos de superdotação, bem como promover numerosas ocasiões de interação entre eles”.

¹ STENBERG, 1981, passim.

Os autores afirmam que a superdotação escolar é o tipo mais facilmente avaliado pelos testes de Q.I. e/ou outros testes de habilidades cognitivas, o que os tornam os tipos mais frequentemente usados na identificação de alunos que irão participar de programas especiais. Isto ocorre devido ao fato de que determinadas habilidades medidas nos testes de Q.I. e de aptidão são as mais valorizadas em situações de aprendizagem na escola. Ou seja: “[...] as tarefas requeridas nos testes de habilidades são similares às que os professores solicitam na maioria das situações de aprendizagem escolar.” (RENZULLI; FLEITH, 2002, p. 13).

Pesquisas revelam que os estudantes que apresentam um resultado alto nos testes de Q.I. certamente irão obter notas altas na escola e que tais habilidades demonstradas através de aprendizagem escolar permanecerão estáveis ao longo de sua trajetória acadêmica.

Os resultados destas pesquisas levaram autores como Renzulli, Smith e Reis (1982) e Reis, Burns e Renzulli (1992) a proporem a compactação curricular; procedimento usado para modificar o conteúdo curricular regular visando sua adaptação aos alunos que dominam o conteúdo ministrado num ritmo e nível de compreensão mais avançados. Esta grande preocupação dos autores se deu com o objetivo de atender às conclusões óbvias sobre superdotação escolar: sua existência em graus variados e sua identificação por meio de técnicas de avaliação padronizadas.

Outras e novas técnicas de aceleração/avanço deveriam estar presentes nos programas escolares, sendo assim respeitadas as diferenças individuais, claramente manifestadas no desempenho em sala de aula e/ou nos resultados de avaliação proferidos por profissionais capacitados.

Entretanto, resultados de testes de Q.I. e outras medidas de habilidade cognitiva contribuem apenas para uma visão limitada da oscilação evidente em notas escolares. Os autores nos convencem de que estes resultados não nos contam tudo sobre altas habilidades/superdotação criativa-produtiva.

A superdotação criativa-produtiva corresponde àqueles aspectos da atividade e envoltórios humanos nos quais se “[...] enfatiza o desenvolvimento de materiais e produtos originais, intencionalmente elaborados para produzir um impacto numa ou mais audiências alvo” (RENZULLI; FLEITH, 2002, p. 14). Afirmam que, para promover a superdotação criativa-produtiva, devem-se organizar situações de aprendizagem que enfatizam o uso e a aplicação da informação (conteúdo) e as habilidades de pensamento (processo) de uma maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais.

A diferença entre a abordagem criativa-produtiva e a escolar encontra-se no fato de que a segunda tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treino estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento, enquanto que a primeira busca encorajar a habilidade de abordar problemas e áreas de estudo que tenham relevância pessoal para o estudante e que possam ser dimensionados em diferentes níveis de desafio da atividade investigativa.

Tanto quanto os autores, também pensamos que organizar a escola nesta perspectiva nos obriga a definir papéis que professores e alunos devem desempenhar na solução destes problemas. Na educação geral, tal preocupação tem sido incorporada sob uma variedade de conceitos tais como teoria construtivista, aprendizagem significativa, aprendizagem por descoberta, aprendizagem baseada em problemas e avaliação de desempenho.

Uma revisão da literatura sinaliza que existe muito mais a ser identificado no potencial humano do que as habilidades reveladas nos testes de inteligência, aptidão e desempenho acadêmico. Renzulli e Fleith (2002, p. 15) nos desafiam à seguinte reflexão:

[...] a história não se lembra de pessoas que meramente obtiveram um bom resultado nos testes de QI ou daqueles que aprenderam muito bem as lições. A definição de superdotação [...], a qual caracteriza a superdotação criativa produtiva e serve como parte da filosofia do Modelo Triádico de Enriquecimento, é a concepção dos três anéis (RENZULLI, 1978, 1986). Esta concepção destaca a interação de três elementos básicos: habilidade geral acima da média, altos níveis de criatividade e envolvimento com a tarefa. Indivíduos superdotados e

talentosos capazes de desenvolver esta combinação de elementos numa dada área de desempenho humano, ou capazes de desenvolver uma interação entre eles, requerem uma variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos na programação instrucional regular.

Os autores defendem a idéia de que os comportamentos superdotados podem ser desenvolvidos por meio de oportunidades sistemáticas de enriquecimento descritas no Modelo Triádico de Enriquecimento². Este modelo, entretanto, apresenta-se incompleto à medida que necessitamos inserir o indivíduo em seu contexto social, segundo Van Boxtel e Mönks (1992)³ devido à influência que a escola, a família e os companheiros (amigos) exercem no desenvolvimento e expressão de potencialidades.

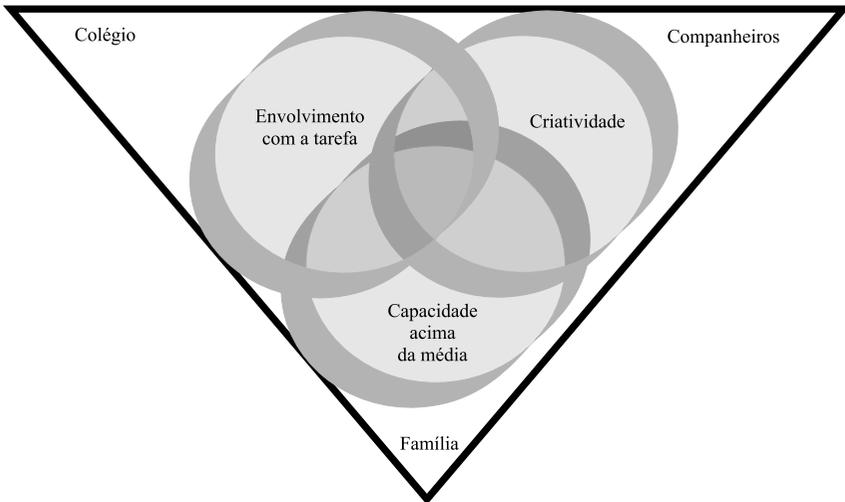


Figura 1 - Modelo Triádico de Superdotação.
Fonte: Renzulli (1978, 1986).

² O Modelo Triádico de Enriquecimento foi elaborado com o objetivo de encorajar a produtividade criativa em jovens expondo-os a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo e, posteriormente, treinando-os a aplicar conteúdos avançados, habilidades técnicas e metodologias a áreas de interesse escolhidas por eles. Neste sentido, três tipos de enriquecimento são incluídos no Modelo Triádico: Tipo I - Atividades Exploratórias (interesse dos alunos em relação a tópicos e assuntos novos diferentes do currículo regular); Tipo II - Atividades de Treino de Grupo (materiais, métodos e técnicas instrucionais envolvendo níveis superiores do pensamento); e Tipo III - Investigação de Problemas Reais Pequenos Grupos ou Individualmente (possibilitar que os alunos se tornem Investigadores de um problema real, usando, para tal, métodos adequados de pesquisa). Diagrama também chamado modelo dos anéis.

³ VAN BOXTEL; MÖNKS, 1992, passim.

Sondagem, precocidade, identificação e programas de enriquecimento

A sondagem, vista enquanto processo de aquisição de possíveis indicadores relacionados à superdotação e ao talento, constitui a primeira etapa de um processo de caracterização (BRASIL, 1999). Esta ação docente tem por finalidade dotar o profissional de informações que o instrumentalizem na análise e na observação de perfis específicos.

Observar alguns traços diferenciados no desenvolvimento da criança de 0 a 4 anos de idade é tarefa de suma importância, tanto para pais e/ou familiares, quanto para profissionais de educação. É necessário ressaltar que acompanhar o processo de observação implica necessariamente conhecer as etapas de desenvolvimento infantil e sua estrutura evolutiva, para que assim seja possível o reconhecimento de ações e comportamentos que sugerem diferenças manifestadas como indicadores de altas habilidades/superdotação.

A partir de pesquisas realizadas por Renzulli (1977, 1978, 1988) nos Estados Unidos, foram elaborados três tipos de programas de enriquecimento, voltados para o desenvolvimento de potencialidades dos estudantes da rede de ensino. O enriquecimento do Tipo I envolve expor os estudantes a uma variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, hobbies, pessoas, lugares e eventos, que normalmente não são abordados no currículo regular. Nas escolas que usam este modelo, uma equipe de enriquecimento, constituída por pais, professores e estudantes, freqüentemente organiza e planeja experiências do Tipo I, tais como palestras, minicursos, demonstrações, apresentações artísticas, filmes, slides, vídeo-tapes e outros recursos impressos ou não.

O enriquecimento do Tipo II consiste no uso de materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos. Parte do treino do Tipo II é geral, sendo usualmente implementado na sala de aula regular e nos programas de enriquecimento. Atividades do Tipo II incluem o desenvolvimento de: pensamento e resolução criativa de problemas, pensamento crítico e processos afetivos; uma ampla variedade de habilidades específicas de aprendizagem do tipo "como fazer"; habilidades envolvendo o uso apropriado de materiais de nível avançado; e habilidades de comunicação visual, oral e escrita.

Outra parte do treino do Tipo II é específica, e, por isso, não pode ser planejada previamente. Normalmente, envolve instrução metodológica avançada numa área de interesse selecionada pelo estudante. Por exemplo, estudantes que se tornam interessados em botânica, depois de uma experiência do Tipo I, podem obter um treino adicional nesta área, lendo livros avançados em botânica, compilando, planejando e implementando experiências com plantas, bem como investigando métodos mais avançados de treino, caso eles queiram ir mais além.

O enriquecimento do Tipo III envolve alunos que estão interessados em estudar um tema, dispostos a empregar o tempo necessário na aquisição de conteúdo avançado e no treino do processo de pesquisa, assumindo, assim, o papel de investigadores. Os objetivos do Tipo III de enriquecimento incluem: promoção de oportunidades para relacionar interesses, conhecimentos, idéias criativas e envolvimento com a tarefa com questões relativas às áreas de estudos selecionadas pelo estudante; aquisição de um nível avançado de compreensão do conhecimento (conteúdo) e metodologia (processo) usados em disciplinas específicas, áreas artísti-

cas de expressão e estudos interdisciplinares; desenvolvimento de produtos autênticos que estão direcionados, primariamente, a provocar um impacto numa audiência específica; desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, gestão do tempo, tomada de decisão e auto-avaliação; e desenvolvimento de compromisso com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa.

As pesquisas de Reis (1981) revelam que, quando uma população mais ampla de estudantes participa de experiências de enriquecimento dos Tipos I e II, eles produzem tão bons produtos do Tipo III como os estudantes tradicionalmente identificados como superdotados (3-5% da população estudantil). Esta pesquisa produziu a base para o Modelo de Identificação de Portas Giratórias, no qual um grupo talentoso de estudantes recebe regularmente experiências de enriquecimento e oportunidades de "girar para" experiências criativo-produtivas do tipo III.

A autora só recomenda que os estudantes sejam selecionados para participar do grupo de talentos com base em múltiplos critérios. Este processo deverá ocorrer mediante a identificação e encaminhamento para o grupo de talentos, por meio do uso de resultado de testes, por indicação de professores, pais ou auto-indicação; e por índices de criatividade. A utilização deste último indicador ocorre porque a autora acredita que um dos maiores objetivos da educação de superdotados é desenvolver habilidades e produtividade criativas nos estudantes.

Os estudantes são observados na sala de aula e em situações de enriquecimento para identificação de sinais de interesses e motivações que os levam à produtividade criativa do tipo III. O suporte adicional para expansão dos

procedimentos de identificação por meio destas abordagens foi dado por Kirschenbaum (1983) e Kirschenbaum e Siegle (1993). Esses autores demonstraram que estudantes com alto resultado em teste de criatividade também apresentavam bom desempenho na escola, o que levou os estudiosos a repensarem os modelos de enriquecimento escolar.

Para o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental do Brasil, proposto pelo MEC (BRASIL, 1999), o reconhecimento de ações e comportamentos que sugerem diferenças manifestadas como indicadores de altas habilidades/superdotação pode estar relacionado a três grandes grupos: crianças que desenvolvem mais precocemente a área psicomotora; crianças que desenvolvem mais precocemente a área de comunicação e relação social e crianças que desenvolvem, de maneira mais precoce, a área cognitiva.

A precocidade representa sinal indicador de alerta, alvo de observação. Em alguns casos, é indicativo de talento especial, alto potencial e aptidões específicas. Segundo o Programa (BRASIL, 1999, v. 1, p. 203), esse conjunto de características deverá ser observado:

Seja com a criança que aprende com muita propriedade a ler e a contextualizar sua leitura, por volta de dois a três anos de idade; seja com a criança que toca música de ouvido, com refinamento, aos quatro anos; seja com o bebê entre um ano e um ano e meio, que identifica símbolos, a eles atribuindo significados e solicita do adulto o contexto sociocultural correspondente.

○ fator temporalidade é decisivo em caso de avaliação diferencial. Os pais devem ser alertados para casos de precocidade no desenvolvimento de seus filhos; isto requer, necessariamente observação continuada por profissionais.

O processo de identificação das altas habilidades/superdotação é complexo, duradouro e requer um maior esforço por parte da equipe de avaliação. Para o citado Programa de Capacitação, este processo envolve a família, o psicólogo da equipe de avaliação e os professores da criança. Estes diversos olhares ajudam a compor o rol de características apresentadas pelo aluno em contextos e situações, que orientam na indicação do atendimento mais adequado. Quanto ao procedimento, o Programa (BRASIL, 1999, v. 1, p. 213) enfatiza:

As diretrizes básicas necessárias para formalização de processos de identificação estão normatizadas nas publicações do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial – Série Diretrizes- que constituem material base para a implantação e implementação de serviços na educação especial.

As informações devem ser coletadas com a observação sistemática do aluno, preferencialmente no dia-a-dia escolar, acompanhando momentos de aprendizagem, produção intelectual e relacionamento social. É através de um estudo comparativo no grupo de igual faixa etária que o professor visualiza a frequência e intensidade dos indicadores de altas habilidades/superdotação e talento apresentados pelo aluno.

Resguardadas quaisquer implicações que possam sinalizar aspecto rotulatório, caberá à escola atenção ao utilizar as informações advindas da observação. A orientação apresentada pelo documento é a de que os dados devem ser encaminhados às equipes de especialistas de avaliação, quando houver, para a complementação específica que o caso requeira.

Ao consultar as Diretrizes do MEC/ SEESP (BRASIL, 1995), documento oficial que subsidiava o Programa de Capacitação de Recursos

Humanos do Ensino Fundamental do Brasil em 1999, constatamos que a identificação de talentosos e superdotados, visando ao atendimento educacional, deveria ser feita o mais cedo possível, considerando desde a pré-escola até os níveis mais elevados de ensino, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento de suas capacidades e o seu ajustamento social. Para realizar esta identificação, caberia utilizar a combinação de dois ou mais procedimentos no processo de avaliação, dentre os apresentados a seguir: “[...] avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores; percepção de resultados escolares superiores aos demais; autoavaliação; aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados, e demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas.” (BRASIL, 1995, p. 23).

Vale ressaltar que a garantia, para que se possa operacionalizar o que se espera realizar, passa, certamente, pela responsabilidade do sistema educacional em prever serviços de orientação e suporte técnico aos profissionais, a fim de que se sintam preparados para desempenhar estas funções, uma vez que esta avaliação está sendo vista como de maior importância para a identificação.

As Diretrizes orientam para que sejam observadas as seguintes recomendações: deverão ser utilizados, para seu diagnóstico, testes individuais e/ou coletivos que ofereçam garantia de rigor científico e adequabilidade; deverão ser aplicados, por profissional especificamente preparado, diversos meios e recursos nesse processo (BRASIL, 1995, p. 23). Ao explicitar melhor os instrumentos que podem ser utilizados para esta identificação/avaliação, tanto as Diretrizes quanto a Série Atualidades Pedagógicas, através do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, foram fiéis a um único texto:

Testes realizados por psicólogos são, geralmente, empregados para aferir o pensamento divergente, o nível intelectual, o autoconceito, as aptidões diferenciadas e a criatividade. Questionários de interesses, escalas de avaliação do ajustamento social e emocional bem como entrevistas e técnicas projetivas para diagnóstico das características de personalidade podem também ser utilizados.

Vários tipos de questionários podem ser elaborados e adaptados na escola para se avaliarem o desempenho físico e intelectual, a capacidade de liderança e de criação, bem como as habilidades mecânicas e artísticas.

A escolha dos testes e das técnicas de identificação irá depender das condições oferecidas pelos serviços de diagnóstico e do conhecimento dos profissionais que aí trabalham, bem como de adaptações dos instrumentos às diversas realidades locais (BRASIL, 1995, p. 26; BRASIL, 1999, v. 1, p. 207, grifo nosso)

O texto que corresponde à citação acima é claro ao evidenciar que a identificação deve consistir em uma gama variada de testes. Vale lembrar que as diferenças individuais e culturais de nossos alunos deverão ter relevância neste processo, a fim de que evitemos distorções nos resultados em função da utilização de instrumentos inadequados.

Os documentos reconhecem, ainda, que a identificação de tais alunos é imprescindível para a previsão de atividades educativas e programas especiais que possam atendê-los satisfatoriamente. Dentre as estratégias a serem adotadas para fazê-lo, recomenda-se:

[...] a preparação de pessoal especializado para se operacionalizar tal processo; o planejamento de programas de seleção eficazes que possam auxiliar diretamente o sistema escolar; a preparação de programas de

atendimento concomitantes ao processo de identificação, em seus diversos níveis, a fim de que não fiquem os alunos esperando desnecessariamente e; a criação de serviços de triagem e identificação do aluno para facilitar a implementação pluridimensional dos procedimentos. (BRASIL, 1995, p. 24; BRASIL, 1999, v. 1, p. 215).

Foi com base nesses documentos oficiais que propostas de atendimentos foram desenvolvidas em estabelecimentos de ensino nos estados brasileiros, na década de noventa. A publicação dos Anais sobre o XI Seminário Nacional: Inteligência Patrimônio Social (1997), ocorrido na Universidade do Estado Rio de Janeiro, em parceria com o MEC/ SEESP, registrou, de forma significativa, o que vinha ocorrendo até então.

No Rio de Janeiro, a equipe do Instituto Helena Antipoff, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, descreve a modalidade de atendimento utilizada como sendo através de Sala de Recursos. Oriundos de escolas particulares ou públicas, matriculados na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, estes alunos (em 1996) estavam em dez Salas de Recursos, em escolas do ensino regular da Rede Municipal, localizadas em diferentes pontos da cidade.

O atendimento, feito duas vezes por semana, em grupo de no máximo oito alunos, em turno inverso ao da turma regular, era oferecido em forma de enriquecimento, assim explicitado:

Situações e desafios para que o aluno descubra suas aptidões e potencialidades, as trabalhe, através de recursos materiais e pedagógicos que dificilmente são oferecidos em sala de aula, dado o seu compromisso com o conteúdo e o número de alunos presentes em sala.

O trabalho na SR/AH não se limita à área intelectual, visto que os talentos também se apresentam em outras áreas como, por exemplo, artística, social, psicomotora. [...] Os aspectos afetivos e social recebem igual atenção, sendo o professor da SR/AH orientado a fazer o seu planejamento sem subestimar nenhum aspecto ou área específica de dotação. (PAIVA; HINOJOSA, 1997, p. 79).

Através de indicação, com justificativa do profissional que encaminhasse o aluno, a professora da Sala de Recursos observava, por aproximadamente dois meses, o comportamento do mesmo em diferentes situações, para que se confirmasse, ou não, a sua permanência no grupo. Dentre as dificuldades enfrentadas na época, é possível destacar:

Notamos que este aluno é pouco estável, ocorrendo impuntualidade, baixa frequência e evasão devido à dificuldade de locomoção, pois alguns dependem de companhia para deslocar-se até as Salas de Recursos (que nem sempre funcionam na escola onde o aluno cursa o ensino regular), mudança de domicílio e falta de valorização/incentivo dos familiares.⁴

A estrutura de funcionamento compromete o trabalho que vinha sendo desenvolvido, conforme identificação da própria equipe. Apesar disto, na conclusão, o saldo positivo foi descrito da seguinte forma:

O trabalho realizado nas SR/AH tem conseguido oferecer atividades e situações que oportunizam a auto-realização do aluno, a otimização de suas potencialidades e o desenvolvimento de suas habilidades, visando ao crescimento pessoal e ao reconhecimento de suas limitações e capacidades, bem como sua integração no grupo ao qual pertence.⁵

Também foi possível identificar outros empecilhos descritos. Vale lembrar que, considerando as ocorrências transcorridas há aproximadamente dez anos, será que esta realidade relatada abaixo já se transformou de forma significativa?

Temos algumas dificuldades na divulgação deste trabalho desenvolvido pelo Instituto Helena Antipoff, pois contamos com uma rede de 1033 escolas, onde o desconhecimento por parte dos professores sobre a existência do serviço, aliado à falta de conhecimento sobre as necessidades educativas especiais do aluno portador de Altas Habilidades faz com que haja poucos alunos nas Salas de Recursos em relação ao número de alunos que pensamos existir na rede, considerando a porcentagem indicada na bibliografia especializada.⁶

Hoje este número está reduzido a apenas três Salas, segundo reportagem recente, conforme declaração de Ana Cristina Botelho do Instituto Helena Antipoff ao jornal Extra (GOMES, 2005, p. 3): "A prefeitura possui três Salas de Recursos de Altas Habilidades, que funcionam nas escolas municipais José de Alencar, em Laranjeiras; Dilermando Cruz, em Bonsucesso; e Sobral Pinto, em Jacarepaguá. Atualmente 34 crianças superdotadas estão inscritas no programa."

Nesta mesma reportagem, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro informou que estão em processo de implantação vinte Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados (Napes) envolvendo um trabalho conjunto em todas as 29 Coordenadorias de Educação da rede estadual, previsto para funcionar a partir de 2006. Segundo Alba Cruz (GOMES, 2005, p. 3):⁷

⁴ PAIVA; HINOJOSA, 1997, p. 80.

⁵ *Ibid.*, p. 82.

⁶ PAIVA; HINOJOSA, 1997, p. 82-83.

⁷ Alba Cruz era, na época, subsecretária de Planejamento Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

[...] estes núcleos contarão com professores, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas capacitados para atender crianças com necessidades especiais – sejam elas portadoras de deficiências ou com altas habilidades. Todos os profissionais dos Napes participaram de um curso de capacitação organizado em parceria com o governo federal em 2004.

Ainda segundo Alba Cruz, é intenção dos NAPES identificar o quantitativo de alunos com necessidades especiais para formar turmas separadas ou para encaminhá-los às escolas em condições de recebê-los. Ainda não há turma de estudantes superdotados formada. Há somente classes de alunos com deficiências.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a) institui as novas e atuais Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b), homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001. A implementação das referidas Diretrizes com base nesta resolução é obrigatória desde 2002.

Serviram de base para a elaboração do relatório e produção do parecer, referências bibliográficas correspondentes à literatura especializada, estudos provenientes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, como também estudos realizados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério

da Educação. Dentre as coletâneas que formaram o substrato documental, o relatório do Parecer (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p. 7) cita:

- 1 - Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus (sic)
- 2 - Outros estudos:
 - a) Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
 - b) Formação de Professores para a Educação Inclusiva;
 - c) Recomendações aos Sistemas de Ensino; e
 - d) Referenciais para a Educação Especial.

Segundo o relatório, o parecer é resultado do conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado. Após a elaboração e discussão de um projeto preliminar, discutido por diversas vezes, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o documento foi encaminhado aos sistemas de ensino de todo o Brasil, de modo que suas orientações pudessem contribuir para a normatização dos serviços previstos nos arts. 58, 59 e 60, do Capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Considerando a contribuição das diversas instâncias educacionais, tornou-se possível, atendendo aos referenciais para a Educação Especial, elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica (BRASIL, 2001b, p. 9), em dois grandes temas:

- a) TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e
- b) TEMA II: A Formação do Professor.

Alternativas de atendimento no modelo brasileiro

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ora vigente, deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

O seu art. 8º ((CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001 a, grifo nosso) é composto por nove incisos, dos quais dois devem ser destacados, por serem de vital relevância para este estudo. Assim:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

[...]

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 salas 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 art. 24, V, 'c', da Lei 9.394/96.

Para o atendimento educacional aos superdotados, no concernente à organização do atendimento na rede regular de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 49, grifo nosso) afirmam ser necessário:

a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;

b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta igualmente, sua maturidade socioemocional;

c) cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; à *aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;*

d) incluir no histórico escolar, as especificações cabíveis;

e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

A recomendação de parcerias entre as escolas de Educação Básica com as instituições de ensino superior é proposta com vistas à identificação destes alunos, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos em nível superior, considerando inclusive a oferta de bolsas de estudos. Oferta válida, prioritariamente, àqueles que pertençam às classes sociais economicamente desfavorecidas.

Os talentos existem nas mais diversas classes sociais. Muitas vezes, os preconceitos, que também existem nessas mesmas classes, petrificam as oportunidades, associando pobreza à baixa capacidade intelectual. Rangel (2000, p. 22) afirma ser esta uma discussão que não se conclui, cabendo superação de preconceitos e de visões distorcidas e mitologizadas:

Cabe ressaltar, ainda, que ser inteligente não representa uma dificuldade, mas sim uma condição e um direito de quem, pelas circunstâncias, contexto e problemas sociais, é ou está pobre. Assim sendo, estar ou ser pobre implica desafio e compromisso social: ser inteligente, um direito do indivíduo. Através da compreensão de suas dificuldades, cabe ao indivíduo a função de se realizar e de expressar seu valor pessoal e social.

Existem alunos que não apresentam, na escola, desempenhos equivalentes às suas capacidades intelectuais, artísticas, psicomotoras ou sociais. Esse descompasso faz com que uns necessitem de tempo maior para realizar atividades pedagógicas, enquanto outros não vêem motivo especial para “aprender novamente” o que já sabem. Por isso, muitas vezes, as escolas não os compreendem e, alguns destes, também não compreendem as exigências da escola.

Nasce, portanto, a necessidade de que escolas e professores estejam preparados para se depararem com estes problemas; estejam preocupados em implementar estratégias para o atendimento adequado e isso requer organização. Os serviços de atendimento especializado podem ser abrangentes, em vários níveis de ensino, de acordo com as estratégias de políticas educacionais adotadas e a disponibilidade de recursos.

Na Educação Infantil, faixa etária de 0 a 3 anos, o Ministério da Educação (BRASIL, 1995, p. 49), desde 1995, aponta para a relevância de um atendimento específico, uma vez que há manifestação de desenvolvimento mais rápido nas áreas de linguagem, motricidade e cognição, que devem ser estimuladas.

Este atendimento deve constituir-se em observação direta desta criança e orienta-

ção às famílias: este período pode caracterizar a precocidade de desenvolvimento, o que não necessariamente corresponderá aos aspectos de Altas Habilidades/Superdotação.

Quanto ao registro do desempenho da criança, esse pode ser feito através de relatórios, filmes, fotografias, gravação em fitas e/ou portfólios com a coletânea dos trabalhos mais significativos, que demonstrem a evolução de desempenho do aluno. O currículo a ser adotado poderá ser o equivalente ao da escola comum, porém com ênfase nas áreas de maior destaque, respeitando o ritmo da criança.

Para o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, a oferta de atendimento especializado deverá ser mais sistemática e abrangente, ocorrendo, preferencialmente, em escolas regulares. A alfabetização requer cuidados especiais pois, em alguns casos, há dificuldades nessa fase que poderão ser ampliadas para outros momentos da escolarização, fazendo surgir problemas de adaptação escolar e/ou aprendizagem. Entretanto, o sucesso desse período trará a possibilidade de uma melhor relação na escola, no processo de aprendizagem e no relacionamento professor-aluno.

Os currículos e programas são os mesmos das escolas regulares, embora possam sofrer adaptações, caso se façam necessárias, e sejam complementados com programas de enriquecimentos. Caberá aos professores envolvidos, sempre que possível, participar de encontros técnicos com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do aluno, traçando alvos a serem alcançados em conjunto. A família deve ser informada dos ganhos, dificuldades e perspectivas do atendimento do aluno, para que participe das ações de estímulo ao potencial de seu filho.

Para o Ensino Médio, Educação Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos, as alternativas mais indicadas correspondem a complementações curriculares, programas de enriquecimento e aprofundamento, monitoria, participação em projetos em laboratórios universitários ou outros em que haja interesse manifesto pelos alunos, ou se ajustem às suas necessidades.

Sendo esta, uma fase de desenvolvimento, a oportunidade para definir a escolha profissional, esta vivência pode ser parte integrante do processo de autoconhecimento dos jovens, ao se beneficiarem dos referidos programas, existindo, inclusive, a possibilidade de serem encaminhados a instituições conveniadas.

A autonomia em uma sala de recurso faz com que cada aluno desenvolva uma atividade diferente, conforme suas aptidões. Os documentos oficiais são claros em afirmar que “cabe ao professor acompanhar, encorajar e fornecer subsídios a cada indivíduo na execução de sua tarefa e não, ao aluno fazer o que o professor propuser” (BRASIL, 1999, v. 2, p. 46, grifo do autor). A diversidade de atividades numa mesma sala é benéfica ao crescimento e à abertura de novos horizontes do grupo todo. É indicada, após a apresentação de cada trabalho, uma auto-avaliação, bem como uma avaliação geral do que foi realizado, buscando enfatizar os pontos mais relevantes, destacando a contribuição que o produto pode ter para a comunidade e a sociedade.

A motivação, o desafio, as novidades constantes, a necessidade de se estar sempre atualizado e o convívio com alunos que buscam sempre o diferente, promovem experiências significativas para profissionais em educação. E é a relação professor-aluno, ponto básico do atendimento àqueles com indicadores de Altas Habilidades/Superdo-

tação, que pode propiciar o sucesso do trabalho, por despertar no aluno a vontade de criar e freqüentar a Sala de Recursos.

○ Serviço de Atendimento por Itinerância corresponde ao trabalho educativo desenvolvido por professor especializado e/ou supervisor, individualmente ou em equipe, junto aos professores do ensino regular que os integram ao programa de atendimento complementar diferenciado, orientando-os quanto aos procedimentos psicopedagógicos mais adequados àqueles alunos. Essa proposta é recomendada para regiões e escolas em que haja carência de atendimento educacional, por exemplo, em zonas rurais. O atendimento deve ser realizado, no mínimo duas vezes por semana, a fim de manter a continuidade e intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola.

Já os Programas de Enriquecimento (BRASIL, 1999, v. 2) são alternativas educacionais em forma de atividades que podem ser desenvolvidas na classe comum, em salas especiais ou em grupos especiais, podendo abranger estudos independentes com as seguintes estratégias: elaboração de fichas de conteúdo; estabelecimento de contratos de trabalho escolar; elaboração de projetos diversificados de realização ou desempenho, não necessariamente ligados às atividades curriculares; e elaboração de projetos de investigação ou de pesquisa.

Outras atividades de enriquecimento sugeridas são: aprendizagem suplementar; unidades de aprofundamento em determinada matéria; atividades em laboratórios; ensino em equipe para estudos especializados em diferentes áreas; ensino em pequenos grupos; conferências e demonstrações; atividades junto a profissionais no local de trabalho; e, treino em situação de liderança.

Aceleração/avanço

A aceleração/avanço, regulamentada pelos sistemas de ensino, permite, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo, desde que haja registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; inclusão das especificações cabíveis no histórico escolar; e especificação, nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, do atendimento educacional oferecido, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

Na Série Atualidades Pedagógicas (BRASIL, 1999, v. 2, p. 40), a respeito do Ensino Médio, da Educação Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos, é apontado, dentre as alternativas mais indicadas a esse segmento, o seguinte procedimento: "A modalidade de aceleração se aplica com melhor propriedade a esse nível de ensino, podendo ser de grande utilidade na terminalidade antecipada, quando o aluno já venceu os conteúdos necessários para a conclusão de sua etapa de desenvolvimento".

Quanto aos programas/procedimentos de aceleração, a orientação é para que o processo de aceleração seja considerado um avanço em série ou ciclo escolar, através da comprovação de alto desempenho do aluno e "permite-se apenas uma promoção por etapa nos níveis de ensino". (BRASIL, 1999, v. 2, p. 63).

Este procedimento é assegurado desde que comprovada sua necessidade por meio da indicação de uma equipe multiprofissional, que leve em conta a relação entre potencialidade e maturidade socioemocional e psicomotora. Deve ocorrer envolvimento da escola ao longo de todo o processo escolar

e não somente durante o período correspondente à aceleração. Outra especificação relevante sinaliza que:

Na aceleração de alunos superdotados já identificados é recomendável que a diferença máxima de idade entre o aluno superdotado a ser acelerado e seus colegas seja de dois anos. Casos excepcionais poderão ser analisados junto aos Conselhos Federal e Estaduais de Educação quando necessário. ((BRASIL, 1999, v. 2, p. 64).

A ocorrência de terminalidade antecipada de determinado nível de ensino prevê certificação da conclusão da escolaridade, porém, também nesse caso, toda alteração na vida escolar do aluno deverá ser registrada em atas, dossiê e histórico escolar. São previstas, ainda, algumas alternativas a serem utilizadas para efetivar a aceleração. São elas:

Estudos avançados: Pequenos grupos de alunos interessados em temas ou conteúdos específicos atendidos em horário contrário desenvolvem situações de aprendizagem não seriada mediante técnicas e metodologias diferenciadas das classes comuns;

Entrada precoce: Acesso antecipado, antes da idade prevista, através de matrícula na 1º série ou 1º ciclo da Educação Fundamental após comprovada a superdotação, respeitando as normas dos sistemas educacionais;

Classes Universitárias: Estudantes superdotados do ensino médio habilitados a participar de cursos superiores, se beneficiam dos créditos escolares obtidos nas classes universitárias incorporando-os aos seus currículos, devidamente autorizados pelos conselhos de Educação, quando puderem ter acesso legal ao ensino superior. (BRASIL, 1999, v. 2, p. 64).

Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento*. Brasília, DF, 1999. 2 v. (Série Atualidades Pedagógicas; 7).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades*. Brasília, DF, 1995. (Série Diretrizes).

CONGRESSO ANUAL DA ANEIS, 3., 2002, Braga. *Actas...* Braga, PT: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, 2002. v. 3.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Comissão de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Seção 1, p. 46.

_____. Comissão de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40.

GOMES, M. Prodígio: em vez de alegria, um problema para seus pais. *Extra*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 2873, p. 3, 16 nov. 2005.

KIRSCHENBAUM, R. J. Let's cut out the cut-off score in the identification of the gifted. *Roeper Review: a journal on Gifted Education*, Bloomfield Hills, Mich., n. 5, p. 6-10, 1983.

KIRSCHENBAUM, R. J.; SIEGLE, D. Predicting creative performance in an enrichment program. In: ANNUAL CONFERENCE, 6., 1993, Portland. *Paper presented ...* Portland, OR: Association for the Education of Gifted Underachieving Students, 1993.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. Trad. Sandra Miessa. São Paulo: CERED, 1990.

METTRAU, M. B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

PAIVA, M. C. A.; HINOJOSA, R. M. G. Trabalho realizado com os alunos portadores de altas habilidades em escolas do Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11., 1996, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

RANGEL, M. *Inteligência e pobreza: uma discussão em vários planos*. In: METTRAU, M. B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

REIS, H. M. M. S. *Educação inclusiva é para todos?: a (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil*. 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

REIS, S. M. *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model*. 1981. Dissertation (PhD)-University of Connecticut, Storrs, CT, 1981.

REIS, S. M.; BURNS, D.; RENZULLI, J. S. *Curriculum compacting: the complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1992.

RENZULLI, J. S. *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Ind., v. 60, n. 3, p. 180-184, 261, Nov. 1978.

RENZULLI, J. S. (Ed.). *Technical report of research studies related to the enrichment triad/ revolving door model*. 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, 1988. Teaching The Talented Program.

RENZULLI, J. S.; FLEITH, D. O modelo de enriquecimento escolar. In: CONGRESSO ANUAL DA ANEIS, 3., 2002, Braga. *Actas...* Braga, PT: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, 2002. v. 3.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; REIS, S. M. Curriculum compacting: an essential strategy for working with gifted students. *Elementary School Journal*, Chicago, v. 82, n. 3, p. 185-194, Jan. 1982. Special Issue: Gifted Education.

SEMINÁRIO NACIONAL INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11., 1997, Rio de Janeiro. Coletânea... Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

STERNBERG, G. J. People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC, v. 41, n. 1, p. 37-55, 1981.

VAN BOXTEL, H. W.; MÖNKES, F. J. General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, Netherlands, v. 21, p. 169-186, 1992.

Recebido em: 08/11/2006

Aceito para publicação em: 21/04/2007