

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:  
POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL EM UMA DIRETORIA DE ENSINO  
PAULISTA**

São Carlos

Dezembro / 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:  
POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL EM UMA DIRETORIA DE ENSINO  
PAULISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para o Exame de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação Especial – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

**Eliane Morais de Jesus Mani**  
**Orientanda**

**Rosemeire de Araújo Rangni**  
**Orientadora**

São Carlos

Dezembro / 2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M278a Mani, Eliane Morais de Jesus  
Altas habilidades ou superdotação : políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista / Eliane Morais de Jesus Mani. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
172 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Altas habilidades. 3. Superdotação. 4. Gestão escolar. I. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

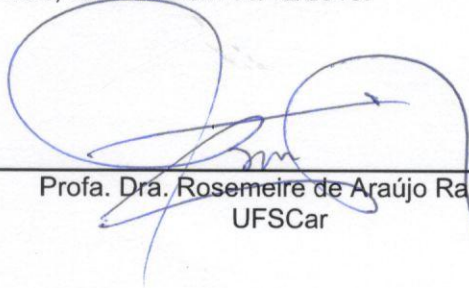
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

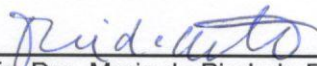
---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Eliane Moraes de Jesus Mani, realizada em 08/12/2015:



---

Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni  
UFSCar



---

Prof. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa  
UFSCar



---

Prof. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
UNESP

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me possibilitou, até aqui, vencer todos os desafios e alcançar meus sonhos, por mais distantes que fossem.

Ao Billy, pelo incentivo, por nunca duvidar das minhas possibilidades, também pela escuta, ajuda e paciência nos momentos de ausência.

Ao meu filho Thiago, pela espera sempre paciente do meu retorno, e pela compreensão dos motivos da minha distância. Seu carinho me revigora a cada dia, dando sentido para a minha jornada de estudos e trabalho.

À minha amiga Roseli, por compartilhar tantas viagens proveitosas até São Carlos, dividindo reflexões, angustias e aspirações.

À minha amiga Mayra, pelas ajudas, pelo pouso, e, sobretudo, pelo companheirismo neste caminho.

À minha orientadora Rosemeire, por aceitar me conduzir nesse projeto, pela paciência e atenção em todos os momentos, incentivando, apoiando e ensinando.

Às professoras Dras. Vera e Piedade pela participação desta banca, contribuindo de maneira importante para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos os colegas acadêmicos pela oportunidade de compartilhar momentos fundamentais na minha formação.

Aos muitos colegas de trabalho, pelo incentivo com palavras de coragem e de apoio.

Por fim, aos gestores, por aceitarem participar da minha pesquisa, colaborando grandemente neste percurso, dispondo-se a fornecer dados, e acreditando que o conhecimento é o principal ponto de partida para as transformações necessárias na educação, em especial para os muitos educandos talentosos que estão invisíveis nas escolas.

Dedico este estudo a todos os estudantes alto habilidosos que estão escondidos nas salas de aula, com seus potenciais estiolados pela falta de atenção às suas necessidades educacionais.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

*Rubem Alves*

MANI, E. M. de J. **ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM UMA DIRETORIA DE ENSINO PAULISTA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

## RESUMO

Os alunos com altas habilidades ou superdotação são reconhecidamente público alvo da Educação Especial, respaldado pelos dispositivos legais, os quais garantem a devida atenção educacional para o pleno desenvolvimento de seus potenciais e talentos, em uma perspectiva inclusiva. A rede de ensino paulista, que se configura como a maior rede de ensino do país, em consonância com as diretrizes brasileiras, reforça por meio de políticas públicas próprias o reconhecimento da necessidade de atendimento pedagógico especializado para essa parcela de alunos. Todavia, não é incomum nas redes de ensino a invisibilidade dessa população escolar, por inúmeros fatores, tais como: mitos, falta de conhecimento sobre a temática, desconhecimento das políticas públicas sobre a Educação Especial, entre outros. Tal problemática acarreta na falta de respostas educativas para os alunos com altas habilidades ou superdotação, evidenciando que há uma importante lacuna no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade para essa população. Nas últimas décadas o cenário da educação brasileira tem passado por inúmeras transformações, não obstante a gestão educacional segue na mesma direção. Sendo assim, uma educação que se quer inclusiva exige uma gestão educacional democrática e participativa, que contribua para a promoção de práticas pedagógicas e ações administrativas, como a implementação de serviços de atendimento pedagógico especializado, para atender as necessidades educativas de toda diversidade de alunos. Desta feita, são objetivos desta pesquisa: i) Analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação; ii) Descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo. Para tanto, valeu-se de uma pesquisa Exploratória Descritiva, com delineamento de Estudo de Caso. Participaram do estudo 22 gestores educacionais de uma Diretoria de Ensino da rede de ensino paulista, localizada no interior do Estado e foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas com o objetivo de conhecer o perfil desses profissionais e concepção sobre a temática das altas habilidades ou superdotação. Os resultados obtidos demonstraram importantes avanços no que tange aos parâmetros legais para a transformação educacional em uma perspectiva inclusiva. Porém, os efeitos desses documentos não refletem, na prática, um contexto igualitário para os alunos com altas habilidades ou superdotação nas escolas da rede de ensino pesquisada, especificamente, no âmbito da Diretoria de Ensino participante, uma vez que os resultados obtidos junto aos gestores revelaram que a multiplicação de conhecimento da temática às escolas é incipiente. Infere-se, assim, que pode ser um dos fatores que impactam na falta de atendimento a essa parcela de alunos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Altas Habilidades ou Superdotação. Gestão Escolar.



**HIGH ABILITIES OR GIFTEDNESS: PUBLIC POLICIES AND EDUCATIONAL SERVICE AT A PAULISTA TEACHING DEPARTMENT.** Master's dissertation. Post-Graduation Program of Special Education. Federal University of São Carlos, 2015.

**ABSTRACT**

Students with high ability or giftedness are known as the audience of the Special Education, supported by the legal provisions, which guarantee adequate educational attention for the full development of their potential and talents in an inclusive perspective. The school system of the State of São Paulo, which configures the Brazil's largest one, in accordance with national guidelines, states by its own public policies the recognition of the needs for specialized pedagogical care when considering this segment of students. However, it is not uncommon the invisibility of this school population, by numerous factors, such as myths, lack of knowledge on the subject, lack of public policies on Special Education, among others. Such problem involves the lack of educational responses, showing that there is a significant gap regarding the provision of education quality to students with high ability or giftedness. In recent decades the scene of the Brazilian education has passing through many changes, regardless the educational management follows the same direction. Therefore, an inclusive education requires a democratic and participative management, which contribute to the promotion of educational practices and administrative actions, such as the implementation of specialized pedagogical care services to meet the educational needs of all diversity of students. Then, the goals of this research are: i) to analyze the knowledge of the management team of an executive board of the State of São Paulo about the concept, forms of identification and provision of specialized educational services for students with high ability or giftedness; ii) to describe the provision of special education services offered in educational public policy, in the perspective mentioned above. To this end, it has used an exploratory descriptive research with a case study. This study included 22 managers of Educational Board of a city located in the state of São Paulo using a questionnaire to understand the profile of these professionals and the conception of the work on the thematic of high abilities or giftedness students. The results showed significant progress with respect to the legal standards for educational transformation in an inclusive perspective. However, the effects of these documents do not reflect in an egalitarian context for students with high ability or giftedness in the studied school network, specifically within the Board of participant education, since the results revealed that the issue of knowledge multiplication in the schools is incipient. It is inferred, therefore, that it is one of the factors that impacts the lack of attention to this portion of students.

**Keywords:** Special Education. High abilities or giftedness. School management.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b>	Representação Gráfica da Concepção dos Três Anéis .....	36
<b>Figura 2</b>	Operação Houndstooth .....	38
<b>Figura 3</b>	Modelo Triádico de Enriquecimento .....	40
<b>Figura 4</b>	Enriquecimento Escolar do Tipo I .....	41
<b>Figura 5</b>	Enriquecimento Escolar do Tipo II .....	43
<b>Figura 6</b>	Enriquecimento Escolar do Tipo III .....	44
<b>Figura 7</b>	Atribuições do Conselho de Escolar .....	64
<b>Figura 8</b>	Consolidação da Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico .....	67
<b>Figura 9</b>	Processo de Construção do Projeto Político Pedagógico .....	68
<b>Figura 10</b>	A Organização da Escola .....	69
<b>Figura 11</b>	Princípios da Educação Inclusiva .....	73
<b>Figura 12</b>	Organograma da SEE-SP .....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Características Superdotação Acadêmica .....	33
<b>Quadro 2</b>	Características Superdotação Criativo-produtiva .....	35
<b>Quadro 3</b>	Dimensões da Liderança .....	60
<b>Quadro 4</b>	Princípios da Educação Inclusiva .....	73
<b>Quadro 5</b>	Estrutura da SEE-SP: órgãos centrais e vinculados .....	80
<b>Quadro 6</b>	Quantitativo de Matrículas dos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na SEE-SP (2000 – 2014).....	82
<b>Quadro 7</b>	Dados do INEP Sobre o Quantitativo de Matrículas dos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Estadual Paulista (2000 – 2014).....	84
<b>Quadro 8</b>	Relação Sobre os Dados de Matrículas de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação Entre a SEE-SP e o INEP (2000 – 2014) .....	85
<b>Quadro 9</b>	Categorias de Análise de Dados .....	105
<b>Quadro 10</b>	Definição sobre Altas Habilidades ou Superdotação na Perspectiva dos Gestores.....	117
<b>Quadro 11</b>	Oferta de Ações Para Atender as Necessidades Educacionais dos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação .....	120
<b>Quadro 12</b>	Aceleração .....	123
<b>Quadro 13</b>	Tipos de Aceleração .....	126
<b>Quadro 14</b>	Enriquecimento Curricular .....	127
<b>Quadro 15</b>	Respostas Dadas pelos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Estadual de Ensino de São Paulo .....	130
<b>Quadro 16</b>	Respostas Dadas pelos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Diretoria de Ensino .....	133
<b>Quadro 17</b>	Motivos Apontados pelos Participantes sobre a Necessidade de Laudo Clínico para o Atendimento Educacional para Altas	

	Habilidades ou Superdotação .....	135
<b>Quadro 18</b>	Critérios de Identificação das Altas Habilidades ou Superdotação nas Escolas da Rede Estadual Apontados pelos Participantes .....	137
<b>Quadro 19</b>	Apontamento dos Gestores sobre Capacitações para Professores ....	141

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b>	Abrangência de Atuação da Diretoria de Ensino Pesquisada .....	97
<b>Tabela 2</b>	Faixa etária dos Participantes .....	99
<b>Tabela 3</b>	Gênero dos Participantes .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Formação dos Gestores em Nível de Graduação .....	108
<b>Gráfico 2</b>	Formação dos Gestores em Nível de Especialização .....	109
<b>Gráfico 3</b>	Formação dos Gestores em Nível de Mestrado .....	110
<b>Gráfico 4</b>	Tempo de Atuação dos Gestores na Docência .....	112
<b>Gráfico 5</b>	Tempo de Atuação na Rede Estadual .....	113
<b>Gráfico 6</b>	Tempo de Atuação na Gestão .....	113
<b>Gráfico 7</b>	Tempo de Atuação no Cargo Atual .....	114
<b>Gráfico 8</b>	Cargo em Outra Rede de Ensino e Outras Atividades .....	115
<b>Gráfico 9</b>	Conhecimento dos Gestores Sobre Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Diretoria de Ensino .....	119
<b>Gráfico 10</b>	Conhecimento dos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Estadual de Ensino de São Paulo .....	129
<b>Gráfico 11</b>	Conhecimento dos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Diretoria de Ensino .....	132
<b>Gráfico 12</b>	Necessidade de Laudo Clínico para o Atendimento Educacional para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação .....	134
<b>Gráfico 13</b>	Oferta de Capacitação sobre Altas Habilidades ou Superdotação para Gestores .....	139
<b>Gráfico 14</b>	Quantidade de Capacitações que os Gestores Participaram .....	140

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ABSD - Associação Brasileira de Superdotação
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APE – Atendimento Pedagógico Especializado
- CAPE - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
- ATPC - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
- CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CF – Constituição Federal
- CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
- CGRH - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
- CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
- CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
- COFI - Coordenadoria de Orçamentos e Finanças
- ConBraSD - Conselho Brasileiro de Superdotação
- CR – Creche
- CRPE – Classe Regida por Professor Especializado
- DE – Diretoria de Ensino
- EaD – Educação à Distância
- EF – Ensino Fundamental
- EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EP – Educação profissional
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NAS - Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
- NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PAEE – Público alvo da Educação Especial

PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

POIT - Projeto de Orientação e Identificação de Talentos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PE – Pré-escola

PEB I – Professor de Ensino Básico – Anos Iniciais

PEB II – Professor de Ensino Básico – Anos Finais e Ensino Médio

QI – Quociente de Inteligência

SAREG - Subsecretaria de Articulação Regional

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIP – Universidade Paulista



## SUMÁRIO

Resumo .....	i
Abstract .....	ii
Lista de Figuras .....	iii
Lista de Quadros .....	iv
Lista de Tabelas .....	vi
Lista de Gráficos .....	vii
Lista de Abreviaturas .....	viii
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>1. ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL</b> .....	26
1.1 Quem são os Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação .....	26
1.2 A Teoria dos Três Anéis .....	31
1.3 O Modelo Triádico de Enriquecimento .....	40
1.3.1 O Enriquecimento Escolar do Tipo I .....	41
1.3.2 O Enriquecimento Escolar do Tipo II .....	42
1.3.3 O Enriquecimento Escolar do Tipo III .....	43
1.4 Atendimento Educacional .....	45
<b>2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS</b> .....	52
2.1 Modelo Democrático e Participativo: caminhos para o ensino de qualidade	52
2.2 Autonomia e Liderança em Gestão Democrática .....	57
2.3 Os Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico .....	62
2.4 Escola Inclusiva e as Altas Habilidades ou Superdotação .....	71

<b>3. PANORAMA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO</b> .....	79
3.1 Legislação Estadual Pertinente à Educação Especial .....	86
3.2 Gestores da Rede Estadual .....	91
<b>4. MÉTODO</b> .....	94
4.1 Pesquisa Exploratória Descritiva: um Estudo de Caso .....	94
4.2 Aspectos Éticos .....	96
4.3 Coleta de Dados .....	96
4.3.1 Local .....	96
4.3.2 Participantes da Pesquisa .....	98
4.4 Instrumentos, Materiais e Equipamentos .....	100
4.5 Procedimentos de Coleta de Dados .....	101
4.6 Procedimentos de Análise de Dados .....	104
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	108
5.1 Contextualizando o Perfil Formativo e Carreira dos Participantes na Rede Estadual.....	108
5.2 Altas Habilidades ou Superdotação: onde estão esses alunos? .....	116
5.2.1 Categoria Definição e Identificação .....	117
5.2.2 Categoria Aceleração e Enriquecimento Curricular .....	123
5.2.3 Categoria Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na SEE-SP .....	128
5.2.4 Categoria Formação e Capacitação sobre as Altas Habilidades ou Superdotação para Gestores da SEE-SP .....	138
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148

<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>160</b>

## APRESENTAÇÃO

Minhas primeiras letras foram nas areias da praia, nas Pedras Miúdas, em Ilhabela, onde passei uma infância feliz, de liberdade e comunhão com muitos espetáculos da natureza, além da simplicidade de uma rotina sem as tecnologias e múltiplos acessos que se tem hoje, mas que me levava a necessidade de ser criativa e persistente, construindo e reconstruindo formas de conhecer e lidar com o mundo a minha volta.

Nesse cenário, de areias claras e águas mansas, que me apaixonei pelas palavras e pelos livros, sem imaginar que mais tarde em minha vida o destino me reservaria a grata oportunidade de vencer tantos obstáculos, alcançando sonhos inimagináveis para uma criança.

Ingressei no curso de Pedagogia sem saber muito bem o que eu queria para um futuro próximo, quando me deparei com a habilitação em Educação Especial, que na época representava o auge das novas mudanças no âmbito da educação, de transformações que mudariam todo campo educacional, permeado pelas premissas inclusivas e de atenção a toda diversidade. Uma mudança rápida e cheia de meandros desconhecidos, para mim e para meus colegas, na verdade, que mais fascinava do que assustava, pelos desafios que estavam por vir na carreira docente.

Foi assim, em uma faculdade pequena, em uma cidade interiorana de São Paulo, na primeira turma, com muitos impasses pelas dificuldades encontradas em um prédio antigo e repleto de problemas estruturais, mas com grandes mestres, vindos de universidades com muitos conhecimentos e disposição para modificar uma realidade tradicionalista, em que ser um mero professor, transmissor de conhecimentos, não havia espaço. A cada aula uma nova descoberta, maior o encantamento, vontade de aprender e fazer parte desse universo, de uma escola verdadeiramente para Todos. Orgulho de fazer parte da Faculdade de Agudos - FAAG, de acompanhar o crescimento e o sucesso da instituição, e ter tantos colegas envolvidos nas escolas e na continuidade do percurso acadêmico.

Olho para trás e me vejo criança na sala de aula, com a professora, D. Dumara, na escola do Perequê, em Ilhabela, ensinando com aquela cartilha que não me interessava, porque eu

já tinha compreendido aquele sistema de escrita brincando nas areias da praia com minhas primas e amigas, que sabiam mais que eu e tinham me ensinado a descobrir o significado das letras.

Eu fugia, pulava o muro e ia para a praia que era muito mais interessante, causando um transtorno para a escola e para minha família. Até que com muita sabedoria D. Dumara me apresentou a biblioteca da escola e me ensinou a escolher livros, que podiam ficar comigo na sala de aula e ir para casa, tornando a escola um lugar prazeroso e de descobertas. Foram muitos os títulos e as coleções literárias que passaram a fazer parte da minha rotina diária. Então, era nessa professora que eu me espelhava pensando que todo estudante precisa ter a oportunidade de aprender e ter espaço na escola, independente de qualquer condição.

Com essa aspiração, antes mesmo de me graduar, já fui para a rede estadual, trabalhar como professora em uma sala de recursos, com especificidade em deficiência intelectual. Cada dia um pequeno passo descobrindo a escola, os alunos e o meu papel na Educação Especial. Daí surgiu tantas inquietações, que não parei mais de estudar. Da graduação para algumas especializações, até chegar a meu sonho maior, a Universidade Federal de São Carlos, o mestrado, e quiçá, em um futuro próximo, o doutorado.

Em muito pouco tempo na profissão docente me efetivei na rede estadual, também me efetivei no Sistema de Ensino da Prefeitura Municipal de Bauru/SP, e iniciei uma trajetória no Ensino Superior. Em todas as modalidades de ensino, sempre atuando no campo da Educação Especial. Uma rica experiência que, por um lado, me favorece em inúmeras aprendizagens, desde os pequenos da Educação Infantil, até a formação de professores, ao passo que por outro lado, me inquieta com muitas indagações sobre quais as ações necessárias para modificar um contexto tão complexo, como se configura a educação atualmente.

O interesse pela temática das altas habilidades ou superdotação nasceu em observar o quanto a área, bem como esses estudantes são relegados no campo escolar. Os mitos e as incompreensões sobre esse grupo de alunos os tornam invisíveis nas escolas. Professores e gestores se debatem e buscam caminhos para atender as necessidades educacionais especiais daqueles educandos que estão abaixo da expectativa esperada quanto ao desempenho educacional, também se ocupam em pensar formas de oferecer acesso àqueles que notoriamente apresentam deficiências, mas muito pouco se fala e se discute sobre a suplementação educacional, ou sobre a efetivação de políticas públicas já existentes para uma parcela de estudantes que sequer chega a ser identificada.

Em 2013, por meio de uma proposta de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP, tive a oportunidade de participar de um curso oferecido na Unesp/Bauru sobre a temática das altas habilidades ou superdotação. Essa participação só fez aumentar minhas inquietações e desejo de pesquisar a área.

Foi assim, que cheguei neste programa de mestrado. Buscando um novo caminho, não mais somente como professora, mas como pesquisadora. Acreditando que embora sejam tortuosos os caminhos da vida, se cheguei aqui foi por uma razão importante: contribuir de algum modo com os muitos alunos talentosos escondidos nas salas de aula, nas nossas escolas.

Tão estranho, para algumas pessoas, a escolha que fiz sobre a temática de pesquisa para o mestrado, que muitas vezes escutei de colegas onde eu iria encontrar esses alunos trabalhando em rede pública. Do mesmo modo, notei claramente o pouco interesse sobre o assunto, no campo pesquisado, junto aos gestores. Parecendo-me, portanto, que a urgência em clamar por atenção é muito maior do que pressupunha ao iniciar meus estudos nessa área. A escassez de conhecimento produzido nos últimos anos sobre as altas habilidades ou superdotação talvez seja um dos indícios para tão poucos avanços quanto à modificação de uma perversa realidade.

Se os alunos com superdotação perdem por não ter seus talentos identificados e desenvolvidos pela escola, por outro viés, perdem, também, toda uma nação que deveria valorizar os potenciais, investindo em futuros promissores para as mais diversas áreas profissionais, e de conhecimento, de modo salutar para um país que deseja se estabelecer como uma pátria que valoriza a Educação.

Os resultados obtidos em minha pesquisa constatou da baixa produção acadêmica sobre o tema das altas habilidades ou superdotação, observada, em especial, em eventos acadêmicos. E, sobretudo, a vivência dentro das escolas me conduz para a certeza do interesse e necessidade em continuar a minha busca por novas respostas e novos estudos nesse universo tão vasto a ser explorado.

## INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos a educação é para a humanidade um campo de preocupação e reflexão. Do mesmo modo, os indivíduos que demonstram alto potencial para aprender despertam sentimentos de fascinação e curiosidade nas pessoas, não somente no cenário escolar, mas nas sociedades de maneira geral.

No Brasil as primeiras publicações que tratam de pessoas com altas habilidades ou superdotação datam do período de 1920 (GAMA, 2006; RANGNI, 2012). Ainda, o primeiro dispositivo legal que reconheceu esses indivíduos como uma parcela dos alunos com necessidades educacionais especiais datou da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Entretanto, passadas várias décadas, o que se observa quanto à atenção aos alunos com altas habilidades ou superdotação no campo educacional brasileiro, no que tange as práticas educativas, é que se encontra aquém do esperado, pois, *data vênia*, os esforços no campo das políticas públicas para exaltar uma mudança significativa na escolarização desses alunos não têm ocorrido, consistentemente (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2013; 2014, SÃO PAULO, 2000; 2002; 2007; 2011; 2012b; 2014).

Concepções permeadas por mitos sobre a temática são um dos importantes fatores que corroboram sobremaneira para a permanência da falta de visibilidade dos alunos com altas habilidades ou superdotação nas escolas, uma vez que é uma realidade no ideário de senso comum que esses alunos já são avantajados por possuir um potencial diferenciado de seus pares, não carecendo de apoios ou estímulos no percurso de seu desenvolvimento, o que não corresponde à verdade (SABATELLA, 2005; GUENTHER, 2006; 2012; GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007a; RANGNI, 2012).

Quando se fala em Educação Especial dentro das escolas comumente as pessoas logo se remetem aos alunos com deficiência, bem como aqueles que apresentam qualquer tipo de limitação para aprender, por qualquer razão para essa ocorrência (FREITAS; PÉREZ, 2010). Desse modo, a atenção maior dessa modalidade de ensino, no contexto escolar, se concentra nos alunos, que em geral, são alvo da preocupação de professores e gestores escolares, uma vez que se encontram abaixo do nível de proficiência esperada para a idade e ano escolar, sobrando

pouco, ou nenhum espaço, para discussão e promoção de ações voltadas para a parcela de alunos que contrariam esse viés, mas, também, necessitam de respostas educacionais para ter êxito no desenvolvimento e processo educacional.

A transformação da escola em espaços educacionais inclusivos, atendendo as necessidades educativas de toda diversidade de alunos, sem perder de vista sua função social, como modificadora da sociedade, por meio do conhecimento e da condição democrática e participativa, criando cidadãos, é um desejo e um amadurecimento rumo à garantia dos direitos humanos, que processualmente avança rompendo paradigmas e barreiras cristalizadas no contexto social.

Nessa direção, Stainback e Stainback (1999) afirmam que para a efetivação da inclusão educacional e social são necessárias diversas modificações no que diz respeito à reestruturação da escola em diferentes níveis, tais como, nos âmbitos: curriculares, estruturais, ideológicos, culturais, e, sobretudo, de formação e capacitação profissional. Trata-se, portanto, de um processo subjetivo e inter-relacional, visto que envolve sujeitos, concepções, valores, sentimentos, atitudes, entre outros aspectos que vão além da imputação dos dispositivos legais.

Sendo assim, a gestão escolar se configura como uma dimensão fundamental para ampliar e garantir possibilidades da educação inclusiva, bem como da inclusão escolar para os alunos com altas habilidades ou superdotação, pois na perspectiva democrática e participativa, os gestores devem buscar alternativas para resolver conflitos, promover consenso e envolver participantes nos processos decisórios, oportunizando, desse modo, caminhos para se alcançar melhores resultados na organização da escola e na oferta do ensino de qualidade para todos alunos (LÜCK, 2010; 2011; 2012a; 2012b).

Neste ponto, se faz necessário mencionar a distinção entre a gestão centralizada, que é aquela que ocorre em diretorias de ensino ou secretarias da educação, onde se têm os dirigentes educacionais, supervisores de ensino e professores coordenadores de núcleo pedagógico, como é o caso da rede estadual paulista. E, a gestão descentralizada, ou seja, aquela que está diretamente no contexto escolar, compondo-se na figura do diretor de escola, vice diretor e coordenador pedagógico, chamado trio gestor da escola<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Na Rede estadual paulista o uso do termo trio gestor é conhecido e usado para referenciar a figura do dirigente regional de ensino, supervisores de ensino e professores coordenadores de núcleo pedagógico, no caso da gestão centralizada. Já no âmbito da gestão descentralizada, na escola, esse trio se refere ao diretor escolar, vice diretor e professor coordenador pedagógico.



Ambas dimensões da gestão educacional são fundamentais para fomentar a construção da cultura inclusiva na educação, uma vez que a internalização de novos princípios filosóficos não ocorre naturalmente nos ambientes, uma vez que requer mudança de pensamento e comportamento frente a uma nova condição social, o que leva tempo e precisa ser cultivado, dia a dia, com ações afirmativas que possam dinamizar novos olhares para um objetivo desejável para um futuro próximo. Entretanto, sem esforços da instância acima, ou do poder centralizado, as fragilidades da compreensão e implementação de políticas públicas tornam-se ainda mais distantes de serem alcançadas, não somente pela problematização conflituosa existente na área das altas habilidades ou superdotação, mas, também, pelos conceitos divergentes existentes dentro da gestão educacional.

Diante da dificuldade de se estabelecer a cultura e a prática inclusiva no cenário escolar, a base para atuação dos gestores na modificação da oferta de atendimentos educacionais para os alunos com altas habilidades ou superdotação deve partir do conhecimento aprofundado sobre a temática e atitudes frente às necessidades dos alunos, a fim de multiplicar e liderar as equipes educacionais para a concepção de novos olhares para esses alunos. Em especial, a gestão centralizada, que está fora da escola, na figura de dirigentes e supervisores de ensino, os quais devem atender as necessidades da escola, não somente observando e acompanhando o que se desenvolve no dia a dia escolar, com habilidades e conhecimentos para conduzir as problematizações surgidas das demandas sociais do alunado (SILVA JUNIOR; RANGEL, 2013).

Na visão de Silva Junior e Rangel (2013), a ação supervisora na escola deve responder, duvidar, refletir, reagir e agir sobre o seu papel, uma vez que essa atuação está intimamente ligada à produção do professor e do aluno no ato de ensinar e aprender.

Cabe ressaltar que na rede estadual de ensino de São Paulo, assim como em algumas outras realidades estaduais do país, a supervisão é uma categoria entre os especialistas de educação, que está ligada ao sistema central das diretorias de ensino, mantendo muitas vezes uma função de controle, cujos resquícios são de um modelo educacional tradicionalista, que visava a inspeção escolar. Contudo, de outro modo, em alguns estados, o uso da denominação supervisor de ensino está relacionada a uma função interna da escola, que possui o caráter de coordenação pedagógica, com um exercício profissional que não se assemelha (MACHADO; MAIA, 2000).

Considerando que o perfil de controle pouco contribui para as necessidades da escola de hoje, dada a necessidade de transformações que possam modificar o cenário escolar, em uma perspectiva democrática, é salutar afirmar que não há espaço para a falta de diálogo e liderança entre setores centralizados e descentralizados da gestão educacional.

Delou (2014b, p. 686) evidencia a importância da formação no campo educacional, e afirma que “a escola demanda profissionais aptos, talentosos, comprometidos e que estejam, ou, sejam estimulados a criar, inovar sem medo ou preconceito em relação aos resultados”.

No tocante ao campo da produção de pesquisa no Brasil, são poucos os estudos que relacionam a gestão educacional e as altas habilidades ou superdotação. Em uma minuciosa busca no Banco de Teses da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e no Banco de Periódicos da CAPES, por meio de criteriosa leitura de títulos, palavras-chave e resumos das produções, foram encontrados um total de três trabalhos, sendo um artigo e duas dissertações, que tratam da temática altas habilidades, apontando aspectos relacionados à gestão escolar no período a partir de 2010, entre os quais, o artigo intitulado “Políticas Públicas Educacionais no Rio Grande do Sul: Indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação”, publicado por Vieira (2010), na Revista Educação Especial de Santa Maria, apontou a gestão do sistema de ensino como um dos indicadores para a proposição dos novos paradigmas da Educação Especial, assinalando a importância da articulação intersecretarias para que as ações de política pública se fortaleçam.

A dissertação, intitulada “A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação”, de Cianca (2012), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, investigou como a temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD) tem sido vislumbrada pelos docentes do ensino superior, buscando conhecer, mais especificamente, qual é a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os resultados indicaram que a percepção dos docentes sobre a temática das altas habilidades ou superdotação era elementar, apontando apenas conhecimento de senso comum ao tratar da superdotação, pois, não reconheciam o potencial de altas habilidades ou superdotação nos alunos das licenciaturas, destacando como esforçados aqueles que apresentam maior desempenho acadêmico.

Por fim, a dissertação, intitulada “Discursos e Efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional”, de Speroni (2012) do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigou e problematizou a temática das altas habilidades ou superdotação sob tramas discursivas da inclusão educacional. A pesquisa revelou que os sujeitos com características de altas habilidades são visíveis nos anos iniciais, porém, invisíveis frente ao contexto da gestão escolar e aos professores dos anos finais do ensino fundamental, evidenciando que havia resistências que viabilizavam a exclusão, bem como apontou que o discurso de acessibilidade era anunciado apenas no sentido arquitetônico, fortalecendo para o sujeito com altas habilidades ou superdotação, o princípio da invisibilidade.

Conforme se pode observar, há uma lacuna quanto aos estudos direcionados à gestão escolar diretamente ligada às ações voltadas para os alunos com altas habilidades ou superdotação, o que justifica a importância social e acadêmica desse estudo. Dessa forma, é imperioso ressaltar que entre ações políticas e a escola há uma grande interferência da gestão escolar, no âmbito das secretarias, diretorias de ensino e gestores das escolas, uma vez que irão contribuir sobremaneira na transformação da estrutura organizacional da escola, tornando-a aberta às proposituras da inclusão escolar (TEZANI, 2008; LÜCK, 2012a).

Assim, em consonância com o que é estabelecido em outras políticas públicas do país a Rede de ensino paulista, com 4.300 unidades escolares e um rol de políticas públicas específicas para a Educação Especial, particularmente para as altas habilidades ou superdotação, o elo de ligação entre o que está posto nos documentos e a realidade nas escolas, a presença do trio gestor centralizado é fundamental para disseminar, fomentar e acompanhar o que de fato se propõe como política da rede para cada unidade escolar, orientando o trio gestor descentralizado quanto a iniciativas e práticas positivas, com real repercussão na sala de aula, construindo pilares para um ambiente educacional inclusivo por meio da gestão participativa e democrática.

Diante da escassez encontrada entre as publicações, como também das dificuldades apontadas na efetivação das políticas públicas para os alunos com altas habilidades ou superdotação (GUENTHER, 2012; 2014), esse estudo se pautou nas seguintes questões:

Os gestores conhecem a temática das altas habilidades ou superdotação e a oferta de atendimento educacional para essa parcela de alunos?

A gestão educacional tem contribuído para tornar a escola um ambiente inclusivo para os alunos com altas habilidades ou superdotação?

Para atender a esses questionamentos buscou-se, por meio do referencial teórico, oferecer subsídios para respostas das inquietações levantadas. Os principais autores que respaldaram a presente pesquisa são: Libâneo (2004); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Lück (2010, 2011, 2012a, 2012b); Renzulli (2002, 2014a, 2014b); Guenther (2006, 2008, 2009, 2012); Virgolim (2007a, 2007b, 2014); Delou (2010, 2014a, 2014b).

Dessa forma, a estrutura da pesquisa se apresenta da seguinte maneira:

O Capítulo 1 ressalta o tema das altas habilidades ou superdotação, enfatiza a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, que embasa esta pesquisa, bem como o Modelo Triádico de Enriquecimento proposto pelo autor, como alternativa para o atendimento de alunos superdotados, e, expõe sobre o atendimento educacional especializado para essa parcela de alunos.

O Capítulo 2 aborda a gestão democrática e a inclusão escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação, destacando o modelo democrático e participativo como um viés para a qualidade de ensino. Da mesma maneira, enfatiza: a questão da autonomia e da liderança na gestão democrática; os Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico como instrumentos na democratização da gestão educacional; e, os aspectos que relacionam a educação inclusiva e as altas habilidades ou superdotação.

Já o Capítulo 3 apresenta a rede de ensino estadual de São Paulo e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Ainda, destaca a legislação estadual pertinente à Educação Especial, e a caracterização dos gestores da rede estadual.

No Capítulo 4 são evidenciados os Métodos para desenvolvimento deste estudo, cuja base se deu a partir da Pesquisa Exploratória Descritiva (Gil, 2011), com delineamento de Estudo de Caso, fundamentado em Yin (2015).

O Capítulo 5 ocupou-se dos resultados e discussões, seguido de suas considerações finais.

## **OBJETIVOS**

i) Analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação;

ii) Descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

# 1 ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL

## 1.1 Quem são os Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação

Tentar compreender quem são os alunos com altas habilidades ou superdotação<sup>2</sup> é ao mesmo tempo fascinante e contraditório. De um lado, fascinante por se tratar de uma natureza repleta de possibilidades, que inclui comportamentos diferenciados que se destacam por suas características notáveis, consistentes e constantes, no qual o indivíduo se sobressai em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou realização, considerando desde atividades altamente intelectualizadas até a resolução criativa e eficiente de aspectos ligados ao dia a dia da vida humana. Já, por outro lado, contraditório, há uma escassez quanto à identificação, reconhecimento das reais necessidades desses indivíduos e atendimento adequado às suas potencialidades e interesses, gerando uma imensa lacuna no campo da educação para essa parcela de alunos (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007a; RENZULLI, 2014a).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define o indivíduo com altas habilidades ou superdotação como sendo aqueles que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

---

<sup>2</sup> Foi adotado neste estudo o termo altas habilidades ou superdotação por estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394 (BRASIL, 1996), que foi alterada pela Lei Nº 12.796, em 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a). Anteriormente a essa mudança, a nomenclatura utilizada na legislação, e que ainda aparece em muitas publicações é altas habilidades/superdotação, por estar de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Contudo, como pesquisadora, compreendo que se trata de uma limitação conflituosa dos documentos oficiais, que demandaria uma ampla discussão e reflexão sobre a temática sobre a nomenclatura, pois se de um lado o uso da “/” não reflete satisfatoriamente tal denominação, tampouco a conjunção adversativa “ou” demonstra um avanço quanto ao entendimento sobre quem é essa população, causando, talvez, uma maior complexidade sobre a identificação, atendimento e compreensão das políticas públicas existentes para essa parcela de educandos.

As pessoas com talentos especiais, apesar de suas potencialidades, não nascem prontas, o que justifica a necessidade da escola reconhecer e assumir o seu papel em desenvolvê-la e incluí-las, pois, nesse ponto de vista está a garantia de qualidade de ensino e equidade educacional. Entretanto, de outra sorte, corre-se o risco de não haver o reconhecimento do potencial de muitos indivíduos, de modo que talentos permaneçam escondidos ao longo da escolarização, ou, até mesmo, por toda a vida (VIRGOLIM, 2007a; FREITAS e PÉREZ, 2010; DELOU, 2010; ANJOS, 2011).

São indiscutíveis os avanços na educação brasileira nas últimas décadas, em especial, quanto à democratização do ensino, rumo a uma perspectiva inclusiva, rompendo com a dicotomia existente entre a escola regular e a escola especial (MENEZES; MELLO, 2014).

Todavia, são muitos os entraves para a concretização de um modelo educacional de qualidade, cuja realidade seja correspondente às políticas públicas implementadas no cenário do país, para superar o contexto tradicionalista e elitista que historicamente vem se mantendo, excluindo e estiolando grande parte da população escolar, seja pela falta de atendimento às necessidades educacionais dos alunos que apresentam deficiência, ou seja, ainda, pelo silêncio em torno daqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação, e que sequer tem seu potencial identificado, reconhecido, atendido e valorizado no campo educativo (GUENTHER, 2006, DELOU, 2014a).

Hallahan, Kauffman e Pullen (2012) destacam que muitas pessoas podem passar a vida sem ter o reconhecimento de seus dons especiais ou potencial para o desempenho talentoso, uma vez que seus familiares ou educadores podem não identificar o valor dessas habilidades especiais, e, conseqüentemente, não ofertam oportunidades ou treinamentos para o desenvolvimento adequado desses indivíduos. Ainda, os autores anteriormente citados, salientam que tal situação se agrava quando se trata daqueles que vivem em situação de pobreza ou fazem parte de grupos minoritários como os infratores e que estão em situação de abandono nas ruas, também assinalados por Becker (2014).

Não obstante, ao contrário dos casos de deficiência, no senso comum, as pessoas imaginam que quem apresenta talentos especiais desenvolve seus potenciais deliberadamente, o que não corresponde à realidade. Do mesmo modo, esses sujeitos vivenciam os riscos da rejeição e estigmatização, por motivos de não compreensão de seus comportamentos, que podem variar

desde a dificuldade de aprendizagem em determinados campos do conhecimento, até o desajuste social (HALLAHAN, KAUFFMAN, PULLEN, 2012).

Nessa direção, um dos fatores que contribui para a não identificação das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação ocorre em razão do desconhecimento sobre a temática e, conseqüente uso de termos genéricos e pouco significativos para apontar as expressões relacionadas às capacidades humanas, uma vez que a forma como os documentos legais e norteadores chegam às escolas refletem conceitos vagos e imprecisos. Desse modo, consolidam-se mitos, já desmoronados por estudos e pesquisas no âmbito acadêmico, a exemplos de Cianca e Marquezine (2014), cujo estudo revelou a percepção de coordenadores de licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina, como elementar e baseada em senso comum sobre os alunos com altas habilidades ou superdotação.

Almeida e Capellini (2005) destacam que facilmente nos deparamos com professores que não possuem informações para definir e reconhecer alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência ou público alvo da Educação Especial - PAEE, e que muitos desses sequer reconhecem que alunos com altas habilidades ou superdotação são sujeitos com necessidades educacionais especiais, que refletem uma condição ignorável, ou de quase invisibilidade, por não se tratar da parcela de alunos com expectativas de problemas quanto ao desempenho escolar.

Reafirmando a escassez de conhecimento entre os educadores, Guenther (2006) denuncia que apesar de haver amplo reconhecimento nos documentos legais quanto às provisões e política educacional do país, a educação para pessoas com deficiência é discutida com especificidades referentes às várias situações de deficiência, o mesmo não acontece ao tratar dos alunos excepcionalmente dotados.

Ainda, no âmbito das terminologias Virgolim (2007a) assinala que a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno. Contudo, há concepções teóricas divergentes nesse campo, o que favorece algumas percepções estereotipadas sobre as altas habilidades ou superdotação, ocasionando visões distorcidas que confundem a população dada a ênfase propagada, em geral, pautada em casos raros, que situam essa condição humana um caráter de competência extrema em todas as áreas, o que não corresponde com a verdade, visto não se tratar de grupos homogêneos.



Sendo assim, são identificáveis na literatura algumas denominações diferentes e que podem ser relacionadas a altas habilidades ou superdotado, quais sejam: precoce, prodígio, gênio, dotação e talento, entre outros (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007a; CUPERTINO, 2008).

O termo precoce refere-se às manifestações na criança sobre alguma habilidade específica prematura, em qualquer área do conhecimento, como na música, artes, esportes, matemática, linguagem ou leitura. Todavia, é preciso acompanhar os casos que apresentam essa característica com atenção, pois mesmo quando são notados comportamentos superdotados precoces em grau extremo, não é possível garantir sucesso ao longo da vida desse indivíduo, uma vez que são inúmeros os fatores intervenientes na trajetória de desenvolvimento do indivíduo que vão além do nível de habilidade. Atributos de personalidade, motivação em busca de excelência, ambientes favoráveis e oportunidades educacionais adequadas para o desenvolvimento pleno do sujeito são exemplos destacáveis (VIRGOLIM, 2007a).

As crianças precoces que apresentam um alto desempenho, que se iguala ou supera o nível profissional de um adulto, são chamadas, ainda, de prodígio. De acordo com Virgolim (2007) o prodígio exhibe uma habilidade extremamente especializada, que se expressa a partir de condições específicas do ambiente sócio-cultural, diferente do aluno com superdotação que apresenta alto potencial de quociente de inteligência – QI, cujas habilidades intelectuais são generalizadas. Os prodígios se destacam em um campo particular de conhecimento, como na música, no âmbito acadêmico, na pintura ou literatura, com domínio rápido e baixo nível de esforço aparente. Trata-se de casos raros, que precisam da convergência de algumas circunstâncias para a expressão de seu potencial (VIRGOLIM, 2007a).

Segundo Virgolim (2007a) o termo gênio se popularizou a partir de Lewis Terman, que destacou em sua obra literária *Genetic Studies of Genius*, de 1926, que o gênio era qualquer criança com um QI superior a 140, mensurado a partir do teste Stanford-Binet. Todavia, a autora, anteriormente mencionada, aponta que tal denominação deve ser reservada para pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade, em algum momento da história humana. Tratam-se de grandes realizadores, cujos conhecimentos e capacidades extrapolam limites comuns entre as pessoas, assumindo patamares raros e excepcionais.

De acordo com Guenther (2012, p. 4) “dotação indica presença de notável capacidade natural em pelo menos um domínio”. Nesse sentido, a capacidade humana está ligada a vários domínios, os quais fazem parte da constituição individual, e podem ser apontados a partir

de quantidade e qualidade distintas em cada pessoa, entre elas: inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade de percepção. Logo, a dotação está presente quando o grau de capacidade é notadamente superior à média da população, formando um grupo diferenciado de indivíduos.

Ainda, o talento, de acordo com a citada autora (2012, p. 7) “designa capacidade desenvolvida e expressa em algum tipo de desempenho superior, conhecimento aprendido, habilidades treinadas sistematicamente”. Dessa forma, diferente da dotação, que tem raízes ligadas às capacidades naturais humanas, o talento é uma ação, é um modo especial e diferente de realizar alguma coisa aprendida, manifestando-se nas mais diversas áreas de desempenho da atividade humana.

Nota-se que por falta de conhecimento mais aprofundado na área, é comum professores e gestores compreenderem os termos como sinônimos para expressar conceitos importantes e que podem influenciar a prática educativa (VIRGOLIM, 2007a). Entretanto, não é cabível que haja um afunilamento para uma única definição de termos, uma vez que tal tentativa iria gerar debates intermináveis, a partir de aspectos ideológicos distintos, conforme revela Guenther (2012). Sobre essa polêmica, Sabatella (2005) menciona que o consenso do uso terminológico não é prevista a curto prazo.

A palavra superdotação não possui uma aplicação decorrente de concepção teórica. Ela é adotada no Brasil em documentos oficiais conectada ao termo altas habilidades, que do mesmo modo não possui um conceito próprio. Nas palavras de Guenther (2012, p. 10):

[...] o termo “habilidades” (em inglês, *skills*) se refere a resultado de algo aprendido intencionalmente, em geral um desempenho no campo físico, estendido a operações mentais. Mas incluir o qualificativo “altas” modifica a noção de habilidade e parece indicar erro na tradução da expressão inglesa *high ability*, que em português significa “alta capacidade”. Não existe conceituação para alta habilidade, porque o desempenho superior deixa de ser uma “habilidade” e passa a ser uma “expertise”.

Virgolim (2007a) advoga que todas as pessoas, sejam elas precoces, prodígios ou gênios, ou ainda aquelas que apresentam habilidades e potenciais menos aparentes, podem ser enquadradas como sujeitos com altas habilidades ou superdotação, uma vez que se entende que a superdotação pode se manifestar em diversas áreas do conhecimento humano, em um *continuum* de habilidades, em graus diversos de talento, motivação e conhecimento, destacando o indivíduo

com altas habilidades ou superdotação como aqueles que se diferenciam ao serem comparados com a população geral.

A complexidade em tela referenda a ideia de que é fundamental que o conhecimento seja o ponto de partida para a transformação do estado de inércia atual, uma vez que há políticas públicas, e publicações na literatura brasileira, que reconhecem o direito e as necessidades educacionais dessa parcela de alunos.

## 1.2 A Teoria dos Três Anéis

A partir de questões sobre a constituição da superdotação e o desenvolvimento de superdotação em jovens e adultos Renzulli (2014a, p. 220) desenvolveu estudos para apontar “a superdotação como algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias”. O autor revela que pessoas podem demonstrar um potencial notável, todavia, até que esse potencial se manifeste como um comportamento superdotado<sup>3</sup> há um longo caminho, de modo que o desafio para o professor é justamente transformar o potencial em desempenho, criando condições adequadas para que isso ocorra.

Para Renzulli (2014a), a concepção da superdotação no Modelo dos Três Anéis<sup>4</sup> é uma teoria que busca esclarecer as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva e a dimensão acadêmica, dividindo-se, segundo o autor anteriormente mencionado, em dois tipos de superdotação, quais sejam: a superdotação acadêmica e a superdotação criativo-produtiva.

A superdotação acadêmica ou escolar é o tipo mais facilmente mensurável em testes de QI, ou outros testes de habilidades cognitivas, e, por esse motivo, segundo Renzulli (2014a), são, também, os mais frequentemente selecionados para a participação em programas especiais. Tal fato ocorre em razão das aptidões mais valorizadas nas situações tradicionais de aprendizagem escolar, são exatamente as habilidades mais demonstradas nos testes

---

<sup>3</sup> Renzulli (2014a) utiliza o termo superdotado como adjetivo, e não como substantivo. Assim, em sua teoria, o autor discute o desenvolvimento de comportamentos superdotados ou a superdotação, como também aponta uma distinção entre potencial e desempenho, uma vez que, segundo seus estudos, pessoas podem apresentar um potencial notável em determinada área, como a matemática, mas há uma distância até que esse potencial se manifeste em um desempenho superior, podendo ser considerado um comportamento superdotado.

<sup>4</sup> A escolha do referencial teórico adotado neste estudo se deu em razão da consonância com a base teórica utilizada pela rede estadual paulista.

psicométricos. Assim, pesquisas e estudos desenvolvidos pelo referido autor, ao longo de algumas décadas, têm revelado que a superdotação acadêmica existe em vários níveis, podendo ser identificáveis por técnicas de avaliações padronizadas. Ainda, é sugerido por Renzulli (2014a) que nesses casos são adequados procedimentos para modificar o conteúdo curricular, com a finalidade de oferecer aos aprendizes formas de conhecimentos mais avançadas, além de técnicas de aceleração. Tais medidas, como parte do programa escolar, são ações que respeitam as diferenças individuais dessa parcela de alunos, conforme suas habilidades cognitivas.

Todavia, conforme destaca Renzulli (2014a, p. 229):

Apesar de existir uma correlação geralmente positiva entre pontuações em testes de QI e notas escolares, não devemos concluir que pontuações em testes sejam únicos fatores do sucesso escolar. Como as pontuações de QI correlacionam-se com notas escolares somente 0,40 a 0,60, nas notas escolares, elas são responsáveis por somente 16% a 36% da variação desses indicadores de potencial. Muitos jovens moderadamente abaixo do tradicional ponto de corte de 3% a 5% para admissão em programas para superdotados demonstram claramente poder realizar tarefas em níveis avançados.

Diante do exposto, o mencionado autor, adverte que os educadores deveriam adotar a flexibilidade de técnicos de basquete para identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação, em especial a superdotação acadêmica, fazendo alusão às práticas de avaliação para acesso em equipes esportistas, pois em geral um jovem que faz o teste para participar de uma equipe de basquete e não possui a altura esperada como critério de participação, são analisados flexivelmente, considerando que seus talentos podem suplantar o quesito em diferença de altura com outras habilidades, como motivação, rapidez, trabalho em equipe, técnicas de manobra da bola, entre outras, tornando-os tão aptos ou talentosos como aqueles que se enquadram, comumente, no padrão de altura dos jogadores de basquete. Sendo assim, as ressalvas apontadas por Renzulli (2014a) demonstram que apenas o teste de QI não pode ser o fator determinante para a oferta de programas de atendimento educacional para alunos com altas habilidades ou superdotação.

Para ilustrar sobre a superdotação acadêmica, o Quadro 1 apresenta algumas características notadas em crianças com esse tipo de superdotação:

QUADRO 1 – Características Superdotação Acadêmica

Tira notas boas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê por prazer	Tende a agradar aos professores
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar
Sente necessidade de saber sempre mais, buscando ativamente novas aprendizagens	Demonstra perseverança nas atividades motivadoras para si
Apresenta grande necessidade de estimulação mental	Apresenta grande intensidade emocional
Tem paixão em aprender	Revela intenso perfeccionismo

Fonte: Elaboração própria. Extraído e adaptado de Virgolim (2007a, p. 43).

As características apontadas no Quadro 1 são exibidas consideravelmente pelos alunos com superdotação acadêmica. Todavia, o aluno não necessariamente apresenta todas elas em seus comportamentos.

Outro tipo de superdotação, a criativo-produtiva, que segundo Renzulli (2014a) é aquela que se destaca em pessoas que de algum modo são capazes de modificar a nossa cultura, uma vez que implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais, cuja ênfase é dada no uso e aplicação da informação, ou conteúdo, e nos processos de pensamento de maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais, ou seja, está ligada a um tipo de criatividade que se apresenta em indivíduos cujas ideias e seu trabalho terão impacto real nos outros, causando sensíveis mudanças. O foco, portanto, dessa criatividade está centrada na novidade e adequação de um produto final, e desse modo, para alunos com superdotação criativo-produtiva deve ser oferecido um programa diverso na escola regular (RENZULLI, 2014a).

Sobre a autodeterminação e a competência (RENZULLI, 2014a, p. 231) assinala que:

A necessidade de autodeterminação ou o sendo de autonomia é satisfeita quando se é livre para atuar de acordo com a própria vontade, em vez de ser forçado a

agir de acordo com os desejos dos outros. Os indivíduos que também se esforçam para se sentir proficientes e capazes de desempenhar a tarefa que escolheram se engajar. Essa necessidade de autodeterminação e competência motiva as pessoas a buscar e conquistar desafios otimizados, que expandam suas habilidades ao experimentar algo novo [...]. O desafio da situação depende do grau de combinação entre as duas estruturas internas de uma pessoa e as demandas de seu ambiente.

Nessa perspectiva, a superdotação criativo-produtiva se relaciona aos aspectos da atividade e do envolvimento humano, considerando como ênfase o desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, desenvolvidos propositalmente para impactar no meio vivenciado (RENZULLI, 2014a).

O mesmo autor orienta que as situações de aprendizagem projetadas para promover a superdotação criativo-produtiva realçam o uso e a aplicação de conteúdos e processos de pensamento de uma maneira integrada, indutiva e orientada a um problema real, permitindo que os alunos adotem uma postura de pesquisadores questionadores e autodeterminados para satisfazer o que desejam. Entretanto, não se trata de conduzir os alunos para simplesmente acumular conhecimento, mas, sobretudo, agir no que acredita e conhece, transformando-se de aprendiz de lições, para investigador, ou *modus operandi*, como trata Renzulli (2014a).

Quanto ao uso de testes de QI para identificação de indivíduos com superdotação criativo-produtiva, Renzulli (2014a) ressalta que há muito mais possibilidades de se desenvolver comportamentos superdotados do que são revelados em testes tradicionais de inteligência, aptidão e realização. Ainda, o autor menciona que as pessoas criativas e produtivas, identificadas ao longo da história humana, foram muito mais produtoras do que consumidoras de conhecimento e reconstrução de pensamentos em todas as áreas do esforço humano. Sob essa perspectiva, “a história não se lembra das pessoas que meramente obtiveram boas pontuações em testes de QI ou daquelas que aprenderam bem as lições, mas não aplicaram seus conhecimentos de formas inovadoras e práticas” (RENZULLI, 2014a, p. 232).

O Quadro 2 demonstra características apresentadas por alunos com superdotação do tipo criativo-produtiva:

QUADRO 2 – Características Superdotação Criativo-produtiva

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor de conhecimento
Não gosta da rotina	Encontra ordem no caos
Investe uma quantidade significativa de energia emocional no que faz	Apresenta preocupação moral em idades precoces
Tem necessidade de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero	Precisa de apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente
Frequentemente questiona regras/autoridade	Demonstra sensibilidade/empatia
Demonstra autoconsciência	Demonstra perceptividade ( <i>insight</i> )
Demonstra capacidade de reflexão	Apresenta senso agudo de justiça
Apresenta imaginação vívida	

Fonte: Elaboração própria. Extraído e adaptado de Virgolim (2007a, p. 43)

Conforme pode ser visto no Quadro 2, o aluno com superdotação criativo-produtiva apresenta características peculiares, centradas em problemas que têm relevância pessoal e que são considerados desafiadores.

Apresentados os tipos de superdotação descritos por Renzulli (2014a), cabe evidenciar que a denominação da Teoria dos Três Anéis surgiu de seu marco conceitual, que tem como base três conjuntos de traços que interagem entre si - habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade – e, seu relacionamento com as áreas gerais e específicas do desempenho humano.

A Figura 1 expõe a representação gráfica da concepção dos três anéis. Vale apontar que os três anéis estão graficamente representados sobre um padrão em forma de malha xadrez (em inglês esse padrão é chamado de *Houndstooth*), que representa uma interação entre personalidade e fatores ambientais, principiando os três anéis (RENZULLI, 2014a).

## Representação gráfica da definição de superdotação

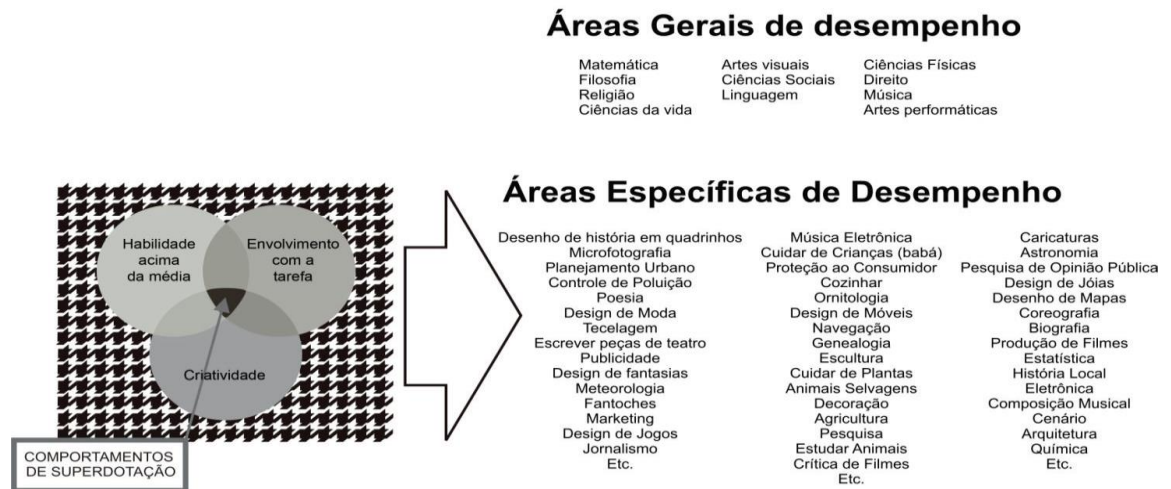


FIGURA 1 – Representação Gráfica da Concepção dos Três Anéis

Fonte: Renzulli (2014a, p. 233).

Conforme pode ser observado na Figura 1, Renzulli (2014a) revela que o indivíduo que apresenta pelo menos uma habilidade acima da média, associado ao alto nível de energia e envolvimento com a atividade, cujo desenvolvimento é criativo, tem grande probabilidade de demonstrar comportamentos de superdotação. Virgolim (2014, p. 584) destaca que para o autor “este conjunto de traços tem um papel decisivo na produção criativo-produtiva daquelas pessoas que foram capazes de dar uma contribuição ímpar à humanidade”.

Pesquisas realizadas por Renzulli (2014a) demonstram que, apesar de não haver um critério único para determinar a superdotação, as pessoas que atingem o reconhecimento por suas realizações e contribuições criativas pessoais têm um conjunto relativamente bem-definido dos três traços interconectados (habilidade acima da média, que não necessariamente são habilidades superiores, comprometimento com a tarefa e criatividade).

Na representação da Figura 1 pode-se observar que é a intersecção entre os traços que compreende o desenvolvimento do comportamento superdotado, considerando que cada conjunto possui papel preponderante, mas é a interação entre eles que promove a condição da superdotação.

Nas palavras de Renzulli (2014a, p. 246), de maneira resumida, o comportamento superdotado pode ser apontado como:



[...] pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução.

Quanto à habilidade acima da média Renzulli (2014a) define duas formas distintas. As habilidades gerais, cujos traços podem ser aplicados em todos os domínios, como por exemplo, a inteligência geral, ou ainda, em domínios amplos, como por exemplo, habilidade verbal geral aplicada a várias dimensões da tarefa de linguagem. Essas habilidades compreendem a capacidade de processar informação, integrar experiências e se engajar em pensamento abstrato, por exemplo, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Normalmente, essas habilidades são mensuradas por meio de testes de aptidão geral ou de inteligência, ainda, eles são amplamente aplicáveis a muitas situações de aprendizagem.

Já as habilidades específicas tratam-se da capacidade de adquirir conhecimento e técnica, ou ainda, habilidade de executar uma ou mais atividades do tipo específico e em âmbito mais restrito. Essas habilidades se definem pela maneira que representa as formas como as pessoas se expressam (em situação de não teste). Alguns exemplos de habilidades específicas são química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia.

Vale apontar que cada uma dessas habilidades específicas citadas pode ser subdividida em áreas ainda mais afuniladas, como fotografia de retratos, fotojornalismo, ou outros. Determinadas habilidades específicas podem ser medidas por testes, ao passo que outras, como artes, atletismo, liderança, entre outras, são avaliadas por meio da observação, realizada por profissionais ou técnicas de avaliação baseadas em desempenho (REZULLI, 2014a).

Virgolim (2014) relata que quando Renzulli (2014a) usa o termo habilidade acima da média, a referência trata dos dois tipos de habilidades (gerais ou específicas), de modo que a interpretação deve ser entendida como o domínio superior do potencial em alguma área específica, podendo ser identificáveis em pessoas que já possuem a capacidade desenvolvida ou naquelas que apresentam potencial para desenvolver habilidades em uma determinada área do desenvolvimento.

O conjunto de traços denominado comprometimento com a tarefa são encontrados em pessoas criativo-produtivas, são consideradas por Renzulli (2014a) uma motivação refinada e

concentrada. Nesse sentido, o comprometimento com a tarefa se relaciona com a energia exercida em uma situação particular ou área específica de desempenho.

A criatividade, que compõe o terceiro grupo de traços que caracteriza a pessoa com altas habilidades ou superdotação consiste em fatores de complexa definição, uma vez que envolve inúmeras variações, como por exemplo, a originalidade e efetividade, ou seja o caráter de novidade e aplicabilidade viável. Desse modo, um produto criativo visa a resolução de um problema (RENZULLI, 2014a). Virgolim (2014) destaca que o processo criativo envolve três fatores: de atenção, motivacional e de habilidade.

Recentemente, Renzulli (2014a) atribuiu novas dimensões aos seus estudos do modelo dos três anéis, com uma série de seis fatores que o autor chamou de cocognitivos, como pode ser visto na Figura 2.

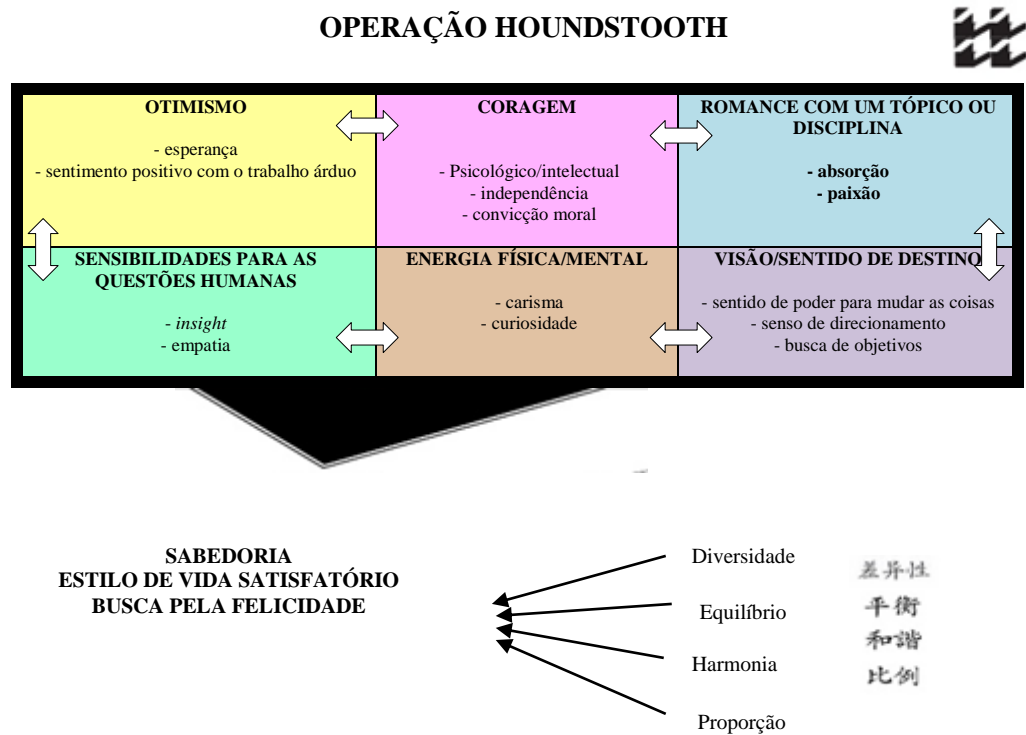


FIGURA 2 – Operação Houndstooth<sup>5</sup>

Fonte: Elaboração e tradução própria. Extraído e adaptado de Renzulli (2002; 2014a).

<sup>5</sup> A palavra Houndstooth é um termo específico utilizado pelo autor para se referir ao realce e a interação dos traços cognitivos. O Anexo 2 mostra a Figura original.

Renzulli (2002; 2014a) postula que os traços dos seis componentes são denominados como fatores cocognitivos porque interagem e realçam os traços cognitivos que em geral são associados ao desenvolvimento das habilidades humanas. As setas bidirecionais, mostradas na Figura 2, têm a intenção de apontar para as muitas interações que ocorrem entre os componentes do padrão *Houndstooth*. O significado desse termo pode ser visualizado em (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/houndstooth>).

O que o autor busca com essa nova iniciativa é ampliar o papel da educação para o sujeito com altas habilidades ou superdotação, quanto ao “preparo das pessoas com alto potencial para a liderança responsável e ética em todos os caminhos da vida e uma preocupação com o bem-documentado declínio do capital social em sociedades modernas” (RENZULLI, 2014a, p. 249-250). Trata-se de uma proposta de intervenção, ainda em desenvolvimento, que visa contribuir com estratégias para a promoção educacional das pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Renzulli (2014a) assinala o interesse e os esforços em ofertar serviços para atender as necessidades educacionais de jovens com potencialidades, que nem sempre são reconhecidas no campo escolar, têm motivado o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas, com o intuito de explicar as altas habilidades ou superdotação, a partir de *insights* e abordagens mais defensáveis, tanto no que se refere à identificação desses indivíduos, quanto para a construção de programas de atendimento.

Ainda, o referido autor declara que sempre haverá uma variedade de respostas para o questionamento sobre o que constitui as altas habilidades ou superdotação, o que torna os avanços em pesquisas altamente desafiadores e animadores, pois as diferentes interpretações se convertem em características positivas para qualquer campo que tenha o objetivo de aprofundar o entendimento sobre uma condição humana.

Quanto à necessidade de prestar melhores serviços aos sujeitos promissores, Renzulli (2014a) concorda com outros autores, como Guenther (2012), quando afirma que não se pode esperar que o atendimento a essa parcela de educandos ocorra quando teóricos e pesquisadores produzam uma verdade absoluta, a prova de críticas, pois essa verdade provavelmente jamais existirá.

### 1.3 Modelo Triádico de Enriquecimento

Os alunos com altas habilidades ou superdotação devem ser encorajados a participar de atividades investigativas, as quais resultarão no desenvolvimento de um produto criativo. Assim, conforme apresentado na Teoria dos Três Anéis, para que os estudantes sejam estimulados a desenvolverem habilidades, promovendo condições para que sejam mais produtores, do que consumidores de conhecimento propõem-se o Modelo Triádico de Enriquecimento, cuja proposta se divide em três tipos de enriquecimento, que podem ser aplicados em ambientes escolares, ou ainda, em atendimentos especializados (RENZULLI, 2014a; 2014b; BURNS, 2014).

O Modelo de Enriquecimento oferece uma variedade de atividades, que podem ser aplicadas em toda escola, ou ainda, para um grupo específico de alunos. As atividades podem ser trabalhadas na sala de aula comum, ou no atendimento educacional especializado – AEE, em sala de recursos (BURNS, 2014). A Figura 3 apresenta o Modelo.

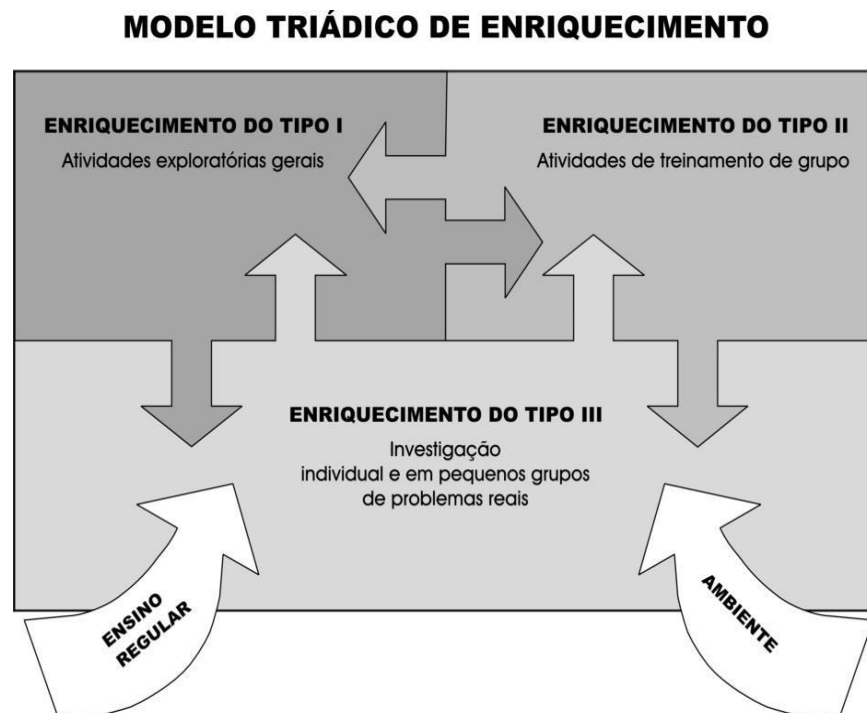


FIGURA 3 – Modelo Triádico de Enriquecimento

Fonte: Burns (2014, p. 48).

### 1.3.1 O Enriquecimento Escolar do Tipo I

O Enriquecimento Escolar do Tipo I se destina a aplicação em sala de aula comum, com foco no desenvolvimento de atividades para todos os alunos. O principal objetivo é expor aos alunos uma variedade de disciplinas, explorando interesses, por meio de atividades como: palestras de convidados, excursões e viagens de campo, participação em reuniões especiais, exibição de filmes, vídeos ou programas de televisão, entre outras situações de aprendizagem (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a).

Essa abordagem tem três importantes contribuições, as quais: dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu interesse real; enriquecer a vida dos estudantes por meio de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e, estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-lo em atividades criativas e produtivas posteriores (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a; VIRGOLIM, 2014). A Figura 4 ilustra o Enriquecimento Escolar do Tipo I.

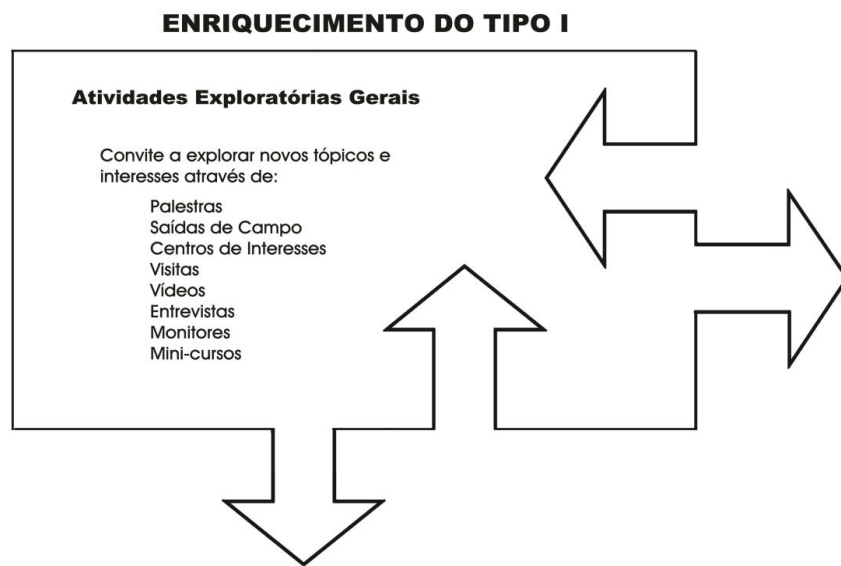


FIGURA 4 – Enriquecimento Escolar do Tipo I

Fonte: Burns (2014, p. 49).

### 1.3.2 O Enriquecimento Escolar do Tipo II

O Enriquecimento Escolar do Tipo II compreende atividades de treinamento. São atividades que visam o ensino de alguma habilidade que permita ao aluno ser um melhor aprendiz, pensador ou investigador. Também pode ser aplicadas no contexto de sala de aula comum, ou em sala de recursos, no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos designados ao desenvolvimento de três grandes áreas, quais sejam: o desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior; habilidades específicas de como conduzir pesquisas e utilizar referências; e, processos relacionados ao desenvolvimento pessoal, afetivo e social do aluno (BURNS, 2014; VIRGOLIM, 2014).

Os objetivos desse tipo de enriquecimento se concentram em: desenvolver nos alunos habilidades gerais de pensamento crítico e resolução de problemas; desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, como por exemplo, sentir, apreciar, valorizar e respeitar; desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de ‘como fazer’, como por exemplo, tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões, entre outros; desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, a exemplo de resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet, entre outros; e, desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, com o intuito que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas situações de aprendizagem.

Sendo assim, a implementação dessas atividades pode contribuir e melhorar a criatividade, resolução de problemas, tomada de decisão ou aprender novas habilidades (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a; VIRGOLIM, 2014). A Figura 5 demonstra o Enriquecimento Escolar do Tipo II.

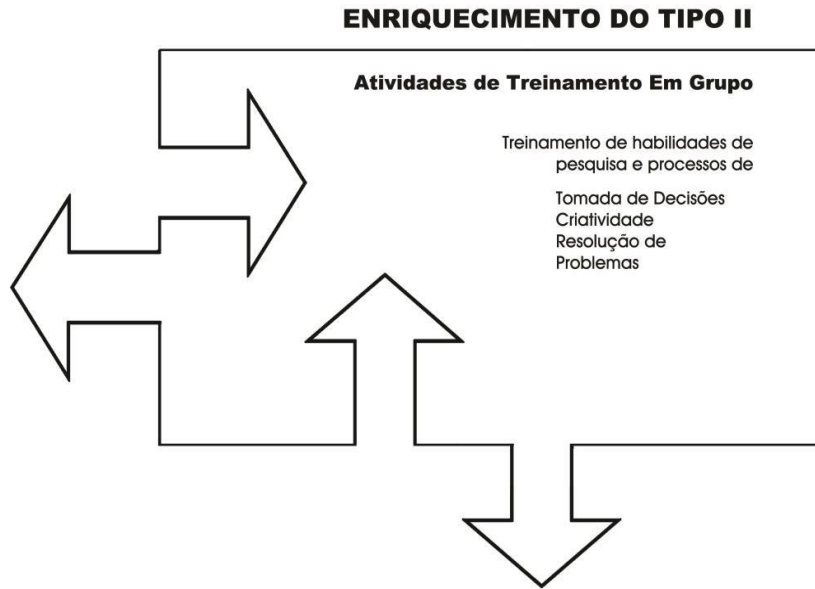


FIGURA 5 – Enriquecimento Escolar do Tipo II

Fonte: Burns (2014, p. 50).

### 1.3.3 O Enriquecimento Escolar do Tipo III

Por fim, o Enriquecimento Escolar do Tipo III se destina especialmente para os alunos que demonstram um nível alto e incomum de interesse e que estão prontos para revelar um comportamento de superdotação (cerca de 5% a 10% dos alunos). Esses alunos usam suas habilidades acima da média para aprender mais sobre a área que lhes interessam, por meio de intensa pesquisa. Ainda, demonstram a criatividade para pensar em uma solução para um problema original, ou mesmo para fazer uma melhoria ou contribuição única para sua área de interesse.

Os alunos que se encontram nesse nível são notadamente comprometidos com a tarefa, o que representa que estão dispostos a trabalhar arduamente por muito tempo para atingir seus objetivos em investigações ou experimentos. De forma geral, esses alunos tornam-se especialistas em seu campo e desenvolvem produtos criativos para compartilhar com outras pessoas que tenham interesse (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a).

Entre as metas desse tipo de enriquecimento destacam-se oportunidades para que o aluno possa: aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua preferência; adquirir um conhecimento avançado sobre o conteúdo ou

metodologia específica de uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; desenvolver produtos autênticos, que visa produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada. Também, desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e, desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a; VIRGOLIM, 2014). A Figura 6 apresenta do Enriquecimento Escolar do Tipo III.

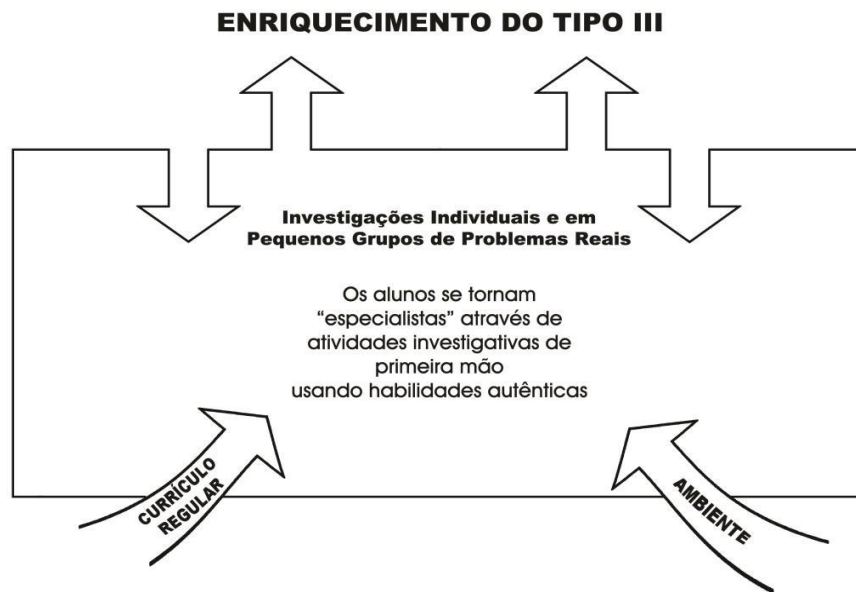


FIGURA 6 – Enriquecimento Escolar do Tipo III

Fonte: Burns (2014, p. 51).

O Modelo Triádico de Enriquecimento tem como objetivo trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais do aluno, em longo prazo, valorizando o trabalho criativo, nutrindo o potencial criativo e minimizando as barreiras existentes no percurso educacional para os alunos com potencial de altas habilidades ou superdotação, contribuindo para que no futuro se revelem um grande número de adultos criativos-produtivos (RENZULLI, 2014a; VIRGOLIM, 2014).



## 1.4 Atendimento Educacional

Em países como a Inglaterra, Estados Unidos, Israel e os Tigres Asiáticos há uma preocupação dos sistemas educacionais em priorizar o atendimento para as crianças superdotadas, pois se entende que quanto mais cedo é ofertado um atendimento educacional para os alunos que apresentam uma precocidade intelectual ou superdotação em alguma área de seu desenvolvimento, maiores são as chances de que esses indivíduos contribuam significativamente, quando adultos, para o bem estar da comunidade (GAMA, 2006).

Do mesmo modo, a mesma autora salienta que há uma vasta literatura internacional que aponta que o não reconhecimento das aptidões dos alunos superdotados faz com que eles aprendam, desde muito cedo, a esconder seu potencial, buscando igualar-se aos seus pares escolares, justamente por acreditarem que precisam se adequar aos comportamentos esperados deles.

Guenther (2006) aponta que o desenvolvimento de capacidades e talentos é responsabilidade de todos, incluindo escola, família, comunidade, Estado e sociedade, e do mesmo modo, deve ser visto como um investimento social.

No Brasil, desde a década de 1930, é evidenciado o interesse por alunos superdotados, por meio de publicações realizadas por Leoni Kasef e Estevão Pinto sobre a temática, ainda, no mesmo período, pelas manifestações de Helena Antipoff, que demonstrava sensível preocupação com a população que ela apontava como os bem-dotados, incluindo-os, em seus estudos, como parte dos alunos excepcionais (NOVAES, 1979; GAMA, 2006).

A partir desse período, é possível apontar algumas iniciativas, no cenário brasileiro, que visavam o atendimento educacional às altas habilidades ou superdotação, como também o estabelecimento de algumas políticas públicas que marcaram e respaldaram a atenção a essa parcela de educandos.

Registros quanto ao atendimento aos indivíduos com altas habilidades ou superdotados no Brasil evidenciam que a própria Helena Antipoff idealizou e organizou, em Ibirité, Minas Gerais, próximo à Fazenda do Rosário, um dos primeiros trabalhos voltados para esses sujeitos no país, visando o enriquecimento cultural e educacional, de grupos de alunos, em período integral, durante as férias (GAMA, 2006).

Em seguida, em 1950, foi desenvolvido em São Paulo o Programa Cientistas para o Futuro, por Julieta Ormastroni, cujo foco era o campo das ciências. Ocorreu, ainda, na Bahia, sob o patrocínio da Fundação José Carvalho, o desenvolvimento de um programa, como curso técnico de ensino médio, em regime de internato, que focalizava a mineração, ciência da computação e administração voltado para alunos identificados com altas habilidades ou superdotação de baixa renda, oriundos do nordeste brasileiro. A metodologia aplicada, nesse último curso, reconhecia e valorizava os estilos pessoais de aprendizagem, além do envolvimento em atividades comunitárias, programas de aconselhamento educacional, esporte e cultura (GAMA, 2006).

Em 1971, com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), em seu Art. 9º, foi determinado que os alunos com deficiências físicas ou mentais, como também aqueles que apresentassem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados, deveriam receber tratamento especial. Esse documento possui importante papel, quanto ao histórico das políticas públicas voltadas para as altas habilidades ou superdotação, por seu caráter inédito no país. Entretanto, surtiu praticamente um efeito nulo no que diz respeito ao atendimento nas redes públicas de ensino.

No ano de 1972, o Centro Educacional Objetivo, de São Paulo, criou um atendimento específico para alunos que se destacavam na instituição de ensino particular. Esse programa se transformou no Projeto de Orientação e Identificação de Talentos – POIT, fomentado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Paulista – UNIP e pelo Centro de Pesquisa e Tecnologia UNIP - Objetivo, com atividades orientadas pela Professora Erika Landau, da Universidade de Tel Aviv, visando a avaliação dos superdotados, também atendimento e oferta de cursos extracurriculares.

Na mesma década, em 1975 foi criado, em Brasília, Distrito Federal, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado - NAS do Superdotado. Esse núcleo se destinou especificamente ao atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação inseridos no 1º grau, equivalente, nos dias de hoje, ao Ensino Fundamental.

Já em 1978, foi criada a Associação Brasileira de Superdotação - ABSD, com sede no Rio de Janeiro e escritórios regionais em outros estados brasileiros, os quais objetivavam colaborar com instituições públicas e particulares; congregar indivíduos e instituições

interessados no assunto para estabelecer trocas de conhecimento e de experiências na área; além de promover encontros, seminários e pesquisas, receber e alocar contribuições.

Alguns anos mais tarde, em 1986, foi criado, por Solange Wechsler, o programa Clube de Talentos, visando desenvolver métodos eficientes para a identificação e planejamento educacional para alunos com altas habilidades ou superdotação. A contribuição marcante dessa iniciativa foi pautada na verificação de que os assuntos trabalhados nos programas de ensino dos alunos deveriam partir de seus próprios interesses, como por exemplo, as mudanças do sistema monetário brasileiro e os efeitos do congelamento de salários sobre o comportamento das pessoas, que eram temáticas importantes nessa época, com destaque na mídia e nos contextos de vida das pessoas.

No ano de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988, s/p), trazendo em seu bojo inovações significativas para o campo da educação, considerando já em seu preâmbulo inicial a seguridade do “exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. Ainda, no texto do mesmo documento, em seu Art.205, é destacada a educação como um direito universal, ou seja, para todos os alunos, estabelecendo no Art. 206, o direito a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de determinar, por meio do Art. 208, que a oferta do atendimento educacional deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, como um dever do Estado.

A concepção de Educação para Todos foi referendada mundialmente, a partir da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), resultado de um movimento internacional, ocorrido em 1990, em Jomtien, na Tailândia, com o intuito de trazer à tona os princípios promulgados pela Declaração Universal de Direitos Humanos. Pois, em 1945, já defendia o direito de todas as pessoas quanto ao acesso à educação. Assim, o que se buscava era juntar esforços de países do mundo inteiro, incluindo o Brasil, para modificar a realidade de exclusão e segregação impostas a milhões de indivíduos, em todas as partes do planeta, pela falta de acesso ao universo educacional.

À luz das políticas públicas estabelecidas no referido período, o atendimento às altas habilidades ou superdotação, seguia um panorama de avanços, uma vez que se reconhecia as

diferenças entre as pessoas, e se buscava garantir direitos, sob um novo paradigma, cujos princípios estavam pautados em uma transformação filosófica, cultural, política e educacional.

Diante dessa realidade, em 1993, foi criado em Minas Gerais, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, sob o prisma de que é “necessário haver intervenção educacional intencional e sistematizada, para tornar possível estimular e provocar o desenvolvimento de capacidades e talentos” (GUENTHER, 2008, p. 03).

O CEDET se estabeleceu como um órgão da Secretaria Municipal de Lavras, para identificar e ofertar atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação, por meio de uma metodologia própria de trabalho, centrada no enriquecimento em áreas de interesse e um plano individualizado para cada aluno.

No mesmo ano, em 1993, sob a coordenação da Professora Cristina Delou, a Universidade Federal Fluminense lançou um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação, aos quais são oferecidos cursos e aulas na própria universidade, sobre temáticas diferenciadas.

A partir das demandas levantadas por ocasião da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, a Unesco organizou um novo movimento internacional, no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, denominado Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), fomentando o direito de todas as pessoas a um mesmo sistema educacional comum. Desta forma, rompeu-se com a discriminação, o preconceito e a dualidade de ensino, regular e especial, reconhecendo as diferenças individuais dos sujeitos, além de fortalecer o papel da Educação Especial nos sistemas de ensino.

Sob essa orientação, em 1996, no Brasil, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que definiu, além de outras normativas, a Educação Especial como uma modalidade de ensino, e assegurou o AEE para um público específico, alvo da Educação Especial, que compreende as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa Lei foi alterada em 2013, pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), apontou uma meta que tratou da Educação Especial, a estimativa de existência no Brasil de cerca de 15 milhões de indivíduos com necessidades especiais, entre eles as pessoas

com altas habilidades ou superdotação, sendo que entre os 293.403 alunos matriculados com necessidades especiais, segundo esse documento, apenas 0,3% compunham a parcela identificada com altas habilidades ou superdotação.

Esse documento buscou estabelecer metas para a educação brasileira, em um período decenal, incluindo a identificação e atendimento às necessidades educativas para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

Todavia, a identificação dos alunos com altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001, s/p), bem como o atendimento educacional, de acordo com o PNE, ficou a cargo de professores, que deveriam realizar uma observação sistemática do comportamento e desempenho do aluno, considerando aspectos como o contexto socioeconômico e cultural em que o sujeito está inserido, além da intensidade, frequência e consistência dos traços, ao longo do desenvolvimento do educando, muito embora não estejam descritos quais instrumentos devem ser utilizados para essa prática, também não foram descritos conceitos e os traços esperados para a caracterização e identificação desses sujeitos.

Apesar do avanço no que diz respeito ao reconhecimento e necessidade de atenção aos alunos com altas habilidades ou superdotação, na prática o documento pouco contribuiu para efetivar as políticas públicas já existentes nesse período.

Nesse cenário, Gama (2006) destaca que foi fundado em Brasília, em 2003, o Conselho Brasileiro de Superdotação, o ConBraSD, congregando profissionais e interessados na criança e no jovem superdotado brasileiro, com o intuito de promover ações e conhecimentos sobre essa área, colaborando com entidades públicas e privadas, na formação e promoção de políticas públicas para as altas habilidades ou superdotação.

Em 2005, considerando as diretrizes nacionais e internacionais no campo da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, foi criado em Brasília, no Distrito Federal, e em todas as Unidades da Federação, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, a fim de oferecer atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação, oriundos das redes públicas de ensino, além de orientações e apoio para famílias e professores dessa parcela de alunos.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um sensível avanço para o atendimento voltado aos alunos com altas habilidades ou superdotação, uma vez que reconheceu essa parte da população escolar e ratificou

os propósitos estabelecidos pela LDBEN, de 1996, assinalando-os definitivamente como PAEE no Brasil.

Na mesma direção, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011, s/p), em seu parágrafo primeiro do Art. 1º, reafirma esse reconhecimento ao considerar como “público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com **altas habilidades ou superdotação**” (grifo nosso). Destacando, ainda, em seu Art. 2º que “a educação especial deve **garantir os serviços de apoio especializado** voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação.**” (grifos nossos).

Fica claro, pois, que o direito ao atendimento educacional especializado, para os alunos com altas habilidades ou superdotação, na forma suplementar ao ensino regular, é indubitável, inclusive com a previsão de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, para aplicação na escola, mediante comprovação da matrícula pelo registro no Censo Escolar/MEC/Inep, e aprovação do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2011, Art, 4º, § 2º).

Todavia, a concretização do processo de inclusão para essa parcela de alunos depende do encaminhamento para atendimentos que podem ocorrer intra ou extramuros da escola, entre pares da mesma idade, juntamente com alunos mais velhos da própria unidade escolar, ou com alunos universitários com formação profissional, em nível mais alto, em grupos, que estejam em áreas de interesse comuns ou diferenciados, na forma de enriquecimento curricular ou aceleração de estudos (DELOU, 2014a).

Os avanços em razão da atual propositura legal no Brasil para os alunos com altas habilidades ou superdotação são representativos, porém, a resistência nas escolas, diante dos casos de alunos mais capazes, que apresentam um ritmo acelerado de aprendizagem é uma realidade que atrapalha e impede que esses alunos consigam a efetivação de seus direitos, sobretudo para que eles possam ser beneficiados com a conclusão dos estudos em um prazo de tempo mais curto em comparação aos seus pares de classe, conforme previsto nas legislações brasileira (BRASIL, 1996, 2008; DELOU, 2014a).

Assim, o atendimento educacional é um direito ainda a ser conquistado pelos alunos com altas habilidades ou superdotação, por meio da superação de toda forma de barreira de acessibilidade existente na sociedade brasileira, em especial, a barreira atitudinal de gestores

que inviabilizam o sentido real do princípio da inclusão escolar para todos os alunos, inclusive para aqueles com altas habilidades ou superdotação, pela falta de atenção e reconhecimento dessa população presentes, em grande proporção, dentro das unidades escolares, tema que foi tratado na próxima seção.

## **2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS**

### **2.1 Modelo Democrático e Participativo: caminhos para o ensino de qualidade**

A gestão educacional atravessa, nos últimos anos, em consonância com os aspectos da globalização mundial, um período de profundas transformações. Tais transformações se referem a diversas perspectivas, que buscam, em especial, redefinir o conceito de escola, com ações mais autônomas, adaptadas à diversidade existente nos contextos escolares, ainda na heterogeneidade do alunado que compõe a população escolar.

Entende-se por gestão democrática o “princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte” (BRASIL, 2013b, p. 56).

De acordo com Libâneo (2004), o sistema escolar e as políticas educacionais não podem ser explicados somente pela importância cultural, mas, sobretudo, por suas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Sob esse prisma, o autor mencionado ressalta que a gestão educacional está relacionada, nos dias de hoje, à autonomia e poder de decisão, por meio da descentralização do ensino e de iniciativas de planejamento, organização e avaliação dos serviços educacionais.

Trata-se, contudo, da valorização de ações concretas dos profissionais da instituição escolar, a partir de suas iniciativas, interesses e participação, “dentro do contexto sociocultural da escola, em função de interesses públicos educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades” (LIBÂNEO, 2004, p. 30).

Lück (2012a) destaca os esforços atuais para se romper com o enfoque limitado da administração, considerando a alta complexidade dos problemas educacionais, os quais exigem uma visão global e abrangente, além de ação articulada, dinâmica e participativa, com o intuito de transformar o significado da educação brasileira, dos sistemas de ensino e suas escolas. As transformações desejadas, entretanto, conforme explica a referida autora, parte dos gestores



educacionais, cuja atuação deve ser inspiradora e mobilizadora de energia e competência coletiva, orientada para a efetividade.

Nas palavras de Lück (2012a, p. 24), por efetividade entende-se:

[...] realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômico-cultural e desenvolvimento criativo e aberto de competências humanas, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado, e a organização competente do trabalho e emprego criativo de recursos os mais diversos.

Sob este olhar, abordado por Lück (2012a), o papel da gestão educacional compreende a área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização para sustentar e dinamizar todas as práticas relacionadas aos sistemas de ensino e, propriamente dito, das escolas, pois é no “chão da escola” que se efetiva a oferta do ensino de qualidade para todos os alunos, e de onde se obtém os resultados intencionados pelas políticas públicas implementadas para a transformação desejada no âmbito social.

De acordo com a citada autora, entende-se por gestão:

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2011, p. 21).

Dessa forma, pode-se inferir, contudo, que o modelo de gestão é resultante de um processo histórico, social e político, ainda, vale evidenciar que as concepções sobre a gestão correspondem a projetos sociais, ou seja, está atrelada a forma em que se acredita que devam ser as relações sociais, econômicas e políticas em cada período em que se estabelece (CONTI, RISCAL e SANTOS, 2012).

A visão de gestão democrática está associada a uma concepção de sociedade democrática e participativa, oriunda de importantes movimentos sociais mundiais, tais como a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia, em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, entre outros significativos movimentos internacionais, com a propositura de novas formas de gestão pública, distinta do posicionamento tradicional, ditatorial e centralizador das

estruturas administrativas existentes até esse período, nas mais diversas partes do mundo, inclusive no Brasil.

No Brasil os ideais democráticos se fortaleceram, no final da década de 1980, acompanhando diretrizes internacionais, que resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), cujas lutas em torno da redemocratização do país, fomentou inúmeros debates políticos, que levaram a mobilização de diversos setores da sociedade brasileira em prol da democratização das instituições, bem como das decisões políticas em todos os âmbitos sociais (RISCAL, 2009; LUIZ, SILVA, 2011; CONTI, RISCAL e SANTOS, 2012).

O próprio termo gestão, que substitui o uso da palavra administração, utilizado até a década de 1990, sob uma influência autoritária e diretiva, para se referir ao campo administrativo, incluindo a área educacional, possui uma conotação mais aberta e democrática, com uma perspectiva moderna, inovadora e flexível, que busca caracterizar os ambientes escolares como espaços de diversidade, constituído por grupos de natureza e interesses distintos (CONTI, RISCAL e SANTOS, 2012).

Nesse sentido, “a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante, que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade” (PARO, 2004, p. 24).

Libâneo (2004) assinala que, a partir da perspectiva democrática, a escola contemporânea não pode ser considerada isoladamente de outros contextos sociais, políticos, filosóficos e sociais, devendo atender as necessidades atuais da realidade em que vivemos.

Destarte, uma educação pautada em valores e princípios democráticos e de igualdade está intrinsecamente relacionada à qualidade de ensino, pois de nada vale a universalização do ensino sem o compromisso de atender as particularidades individuais de cada educando. A oferta do acesso à educação deve estar em consonância com a participação e sucesso no percurso escolar, considerando a ressalva de que o sucesso vai além dos ganhos acadêmicos dos alunos.

Como qualidade em educação, Libâneo (2004, p. 66) conceitua que:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras,

escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão.

O que se entende, portanto, como base primordial da concepção de gestão democrática é que a escola está inserida na sociedade, e desse modo é nela onde se inicia o aprendizado e as práticas que irão repercutir para a vida, nas relações de participação e cidadania, em condições justas e igualitárias.

Sendo assim, o que se presa como qualidade de ensino se relaciona intimamente com o grau de desenvolvimento democrático das relações escolares, desde as práticas de gestão, em todas as suas instâncias, até a sala de aula, no que diz respeito às questões relativas às desigualdades sociais e diversidade nos elementos curriculares, uma vez que os princípios democráticos visam a construção de novas formas de aprender, discutir, elaborar regras, oportunizar e criar condições de equidade, a fim de ultrapassar todas as barreiras e limites da exclusão.

Carneiro (2006) aponta que a gestão participativa e democrática não é um processo rápido e fácil, porém, não se trata de um modelo tão complexo ao ponto de tornar-se irrealizável. A referida autora deixa claro tratar-se de uma ação, uma prática, a ser construída pela escola e seus gestores.

Cabe mencionar novamente, que nesse ponto conforme exposto anteriormente, a gestão educacional possui duas importantes dimensões, a saber: centralizada e descentralizada. A dimensão centralizada se concentra em sedes, como exemplo as diretorias de ensino do Estado de São Paulo, que promove a mediação entre a secretaria estadual de educação e as escolas. Ao passo que a dimensão descentralizada se dá no nível de unidade escolar. Todavia, em ambos os casos a perspectiva democrática e participativa deve ser concebida como um princípio de atuação, para transformação do contexto educacional (MACHADO, MAIA, 2000).

A gestão escolar não deve se ocupar apenas de métodos e técnicas, do mesmo modo não pode preocupar-se meramente com o controle do trabalho alheio, pois a ênfase dessa atuação deve ter como foco a ação mediadora, adequando ações, recursos e processos aos fins educacionais. Daí a importância de subsídios das políticas educacionais, para a concretização das realizações no cotidiano escolar.

Essas realizações no âmbito da gestão podem estar diretamente relacionadas à liderança que se pratica. Essa, em gestão educacional, demanda investigações no contexto escolar sobre as práticas pedagógicas e demais relações sociais que ocorrem no dia a dia da escola, pois é dessa maneira que se torna possível conhecer e compreender os problemas existentes, as virtudes, e, por fim, avaliar as potencialidades para orientar ações efetivas, que se traduzam em qualidade de ensino para todos os alunos (PARO, 2007; LÜCK, 2012a). A liderança em gestão educacional será abordada no próximo item.

No que diz respeito à construção de princípios da escola inclusiva, para efeitos de elaboração de um ambiente que promova a inclusão escolar para todos os alunos, torna-se fundamental o envolvimento de todos os atores do cenário educacional. Paro (2007) evidencia que a opinião, os interesses e as expectativas de professores, alunos, família, gestores, entre outros envolvidos fundamentam na visão da educação e de seus problemas correlatos, determinando a postura e a disposição para aderir a novas propostas.

Schaffner e Buswell (1999) ponderam que estabelecer uma filosofia no ambiente escolar baseada em princípios democráticos e igualitários é o primeiro passo para uma escola inclusiva. As autoras mencionadas destacam, ainda, que um sistema de educação inclusiva e de qualidade se atenta para as necessidades gerais do aluno, abrangendo três importantes esferas do desenvolvimento: acadêmica; social e emocional; e, a responsabilidade pessoal e coletiva e a cidadania. Trata-se de uma força tarefa para a construção de um processo contínuo de planejamento, monitoramento e aprimoramento de esforços para garantir o sucesso dos alunos, atendendo as necessidades individuais de todo alunado.

Nessa direção, os gestores educacionais devem reconhecer suas responsabilidades ao definir objetivos e propósitos para as escolas, garantindo tomada de decisão, enfrentamento de desafios e apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da educação inclusiva (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999).

Todavia, vale evidenciar que sob a égide de princípios democráticos foram transferidos para a escola novos papéis de competências, bem como uma nova política de autonomia, a fim de que esta possa atender seus alunos, de acordo com suas especificidades locais. Essa autonomia se refere a um campo de forças onde se equilibram diferentes influências, externas e internas. Segundo Barroso (2013, p. 27):

A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola. Não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso de suas margens de autonomia relativa. Não existe uma autonomia da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada dos seus membros.

Diante dessa perspectiva, há que se reconhecer que no cenário atual da educação brasileira se implantou uma maior flexibilidade no contexto escolar, no que diz respeito à construção de uma nova filosofia educacional, mais ampla e dinâmica, porém, a concessão de níveis superiores de autonomia às escolas traz a tona uma importante questão sobre como os órgãos de gestão vão exercer suas competências na efetivação das políticas públicas, transformando diretrizes em realidade nas ações educacionais.

A diminuição da dependência vertical das escolas, quanto ao processo de administração, é um avanço ímpar para a concretização de sua autonomia, porém o acompanhamento e a orientação das atividades escolares, na forma de participação e parcerias, a partir das regras e estruturas que a governam são fundamentais para o estabelecimento das raízes inclusivas, transformando propostas políticas em práticas cotidianas com a oferta de ensino de qualidade para todos os alunos.

O próximo item tratou da autonomia e liderança para o processo de gestão democrática.

## **2.2 Autonomia e Liderança em Gestão Democrática**

Quanto à autonomia, Lück (2012a, p. 91) defende que se trata de um processo complexo, que corresponde a situações de múltiplas facetas. Nas palavras da autora anteriormente mencionada:

[...] autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos. Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos,

adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade.

Diante do exposto, compreende-se que a autonomia da gestão escolar possibilita a demonstração da responsabilidade no fazer educacional, agindo e inovando, com tomada de decisões conscientes e comprometidas com os princípios e valores esperados no contexto escolar.

É importante ressaltar que dentro da gestão escolar é a liderança que corresponde ao processo de gestão de pessoas. Os conceitos de liderança e de gestão se complementam, pois são elementos que dizem respeito à dimensão humana do trabalho e sua mobilização, assim, o exercício da gestão pressupõe liderança, e sem esse exercício “as ações do dirigente escolar ou supervisor pedagógico se reduzem à dimensão administrativa de seu trabalho, de efeitos limitados e sem orientação para o necessário desenvolvimento e transformação pelas quais as escolas devem passar [...]” (LÜCK, 2012b, p.143).

Segundo Ferreira e Bittencourt (2008) os gestores dos sistemas educacionais devem ter ouvidos atentos para os desejos e necessidades e demandas escolares. Dessa maneira, suas atribuições são amplas e não se limita à prescrição de ações que devem ser realizadas pelos profissionais da escola e, sim, como articuladores entre a esfera administrativa, a produção cultural e a ação educacional da escola, disponibilizando propostas, materiais, projetos e cuidados que atendam a realidade escolar, por meio de saberes e conhecimentos próprios do papel gestor.

Nessa ótica, pressupõe-se que as ações de liderança na gestão escolar afastam a escola da perspectiva reprodutivista, promovendo a possibilidade de realização da cidadania, por meio do conhecimento, habilidades técnicas e de novas formas de solidariedade social.

Pensar o trabalho da educação, no contexto atual, requer afastar o autoritarismo, burocratização e centralismo de poder, uma vez que estes são obstáculos para a organização, funcionamento e, conseqüentemente, para uma administração educacional compatível com a melhoria da qualidade de ensino ofertada pelas escolas (MACHADO, MAIA, 2000).

Sendo assim, conceito de liderança é amplamente utilizado no âmbito da administração de empresas. Entretanto, nas últimas décadas, o cenário educacional, nas mais diversas partes do mundo, a partir de uma visão democrática e participativa, têm se apropriado de

práticas de liderança, com a finalidade de influenciar a formação de equipes integradas, participativas e empreendedoras na realização de objetivos escolares.

Nesse encaminhamento, conforme destaca Lück (2012b) a liderança contribui para o desenvolvimento da gestão escolar, como promotora de uma cultura educacional proativa, sinérgica e voltada para a aprendizagem. A autora conceitua a liderança como sendo (LÜCK, 2012b, p. 35):

[...] o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

De acordo com o exposto, trata-se, portanto, de um processo em que sejam desencadeadas ações com objetivos claros, mediante práticas e atitudes revestidas de princípios para o desenvolvimento, proatividade, compromisso e competência na realização dos fins propostos.

Apesar da aparente simplicidade do conceito apresentado, a tarefa do líder apresenta alta complexidade, em especial, por haver a necessidade do rompimento com as características de autoritarismo, próprias da visão e do modelo burocrático e tradicionalista, que se opõe aos ideais de democracia e participação. Para Lück (2012b) o líder possui a competência de mobilizar as pessoas para segui-lo, sem que para isso disponha de qualquer autoridade, mas principalmente pela aceitação e respeito, também pela compreensão do grupo da necessidade de unir forças em direção de um bem comum.

Nesse cenário, cabe aos líderes uma postura agregadora na tomada de decisões, inspirando seus seguidores a agirem para implementar as decisões tomadas com responsabilidade e consciência, como parte de um contexto geral, no compromisso e superação dos desafios vivenciados no meio educacional.

A liderança pressupõe desdobramentos em algumas dimensões, as quais se expressam no Quadro 3.

QUADRO 3 – Dimensões da Liderança

Dimensões da Liderança	
Liderança Transformacional	Consiste na liderança baseada em valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, partilhado por todos em uma organização, a partir de uma perspectiva transformadora de processos sociais e da organização como um todo. Transformar difere de inovar, pois se trata de uma mudança no modo de ser e de fazer da organização, envolvendo práticas, processos, organização do trabalho, interação entre as pessoas, entre outros.
Liderança Transacional	Focaliza além da interação entre as pessoas e o estilo de relacionamento mantido por elas, pois busca influir no conjunto das relações entre todas as pessoas participantes da comunidade escolar, mobilizando-as para trocar experiências e ideias, a aprender em conjunto e a se articularem na proposição e realização de linhas comuns de ação.
Liderança Compartilhada	Situa-se no contexto das organizações de gestão democrática. A tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar, e as pessoas têm liberdade para agir com criatividade, com o objetivo de contribuir, promover e atingir os propósitos da organização.
Coliderança	É exercida entre os profissionais da equipe de gestão, tais como: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino, entre outros. A coliderança se realiza a partir do princípio de como as responsabilidades e funções, entre os diferentes cargos de gestão escolar, se sobrepõem, de forma articulada entre todos, e no desenvolvimento de habilidades especiais.
Liderança Educativa	Está centrada na formação de organizações de aprendizagem e entendida como fundamental na orientação das escolas, no sentido de seu estabelecimento como organizações que aprendem, em especial, frente às demandas da sociedade atual, marcada pelo conhecimento e pela tecnologia da informação. Essa liderança se preocupa com os profissionais, mas também com o processo de aprendizagem dos alunos, com o que acontece na sala de aula. Trata-se do foco principal dos gestores escolares, exigindo desses a presença, observação,



	acompanhamento e o <i>feedback</i> aos processos pedagógicos, requerendo reflexão constante, para se atingir o propósito maior das ações da escola, quais sejam, a aprendizagem dos alunos.
Liderança Holística	Considera a organização em sua totalidade, como um conjunto de todos os aspectos envolvidos, de modo global e equilibrado, como por exemplo: condições ambientais, contextuais, fatores individuais, objetivos organizacionais, visão, missão e valores, desafios apresentados na realização do trabalho educacional. Nesse sentido, o princípio norteador da liderança holística considera que o trabalho educacional, assim como todo processo sociocultural, se realiza em uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados, cuja consistência influencia o funcionamento do todo.

Fonte: Elaboração própria. Baseado em Lück (2012b).

Vale evidenciar que os aspectos e dimensões de uma determinada realidade não tem existência ou coexistência própria, e, dessa forma, elas se inter-relacionam e se sobrepõem em sua expressão. Cumpre assinalar, portanto, que essas dimensões não devem ser analisadas individualmente, pois seu caráter deve ser representado plenamente, para a compreensão e interação de uma realidade em sua totalidade. O Quadro 3 demonstra as principais dimensões da liderança, sem esgotar outras possibilidades existentes.

Sendo assim, a liderança se constitui em um dos principais papéis da gestão escolar. É por meio do exercício da liderança que dirigentes escolares ou supervisores de ensino ultrapassam a barreira da dimensão administrativa de seu trabalho, de efeitos limitados e falta de orientação para o necessário desenvolvimento e transformações pelas quais as escolas precisam passar para efetivamente desempenhar seu papel educacional, em uma sociedade que sofre mudanças constantemente. Segundo Lück (2012b, p. 143) com a liderança busca-se “o espírito de desenvolvimento humano e seus processos sociais no contexto da escola. Estes, caracterizados pela criatividade, inovação, capacidade de resolução de problemas, em constante movimento de realização”.

Cabe aos gestores educacionais dedicar atenção especial às práticas de liderança. Para tanto, é exigido que as denominações atuais que transformam a figura do gestor, em um líder, estejam acompanhadas de práticas significativas, conforme os novos desafios da escola contemporânea. O horizonte de novas práticas educacionais é um passo importante para a

qualidade de ensino, que deve ser incessantemente buscada, com determinação e entusiasmo. Entre as práticas, pode-se destacar os conselhos escolares e o projeto político pedagógico abordado no item que se segue.

### **2.3 Os Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico**

Na organização do processo de gestão estão, ainda, os Conselhos Escolares, que se compõem como “espaço de mediação entre os diferentes agentes, para a exposição de posições antagônicas, conflitos e proposições, com o objetivo de se conhecer o que pensam os interlocutores e de se buscar estratégias para superar as divergências” (CONTI, RISCAL e SANTOS, 2012, p. 96-97).

O Conselho Escolar é, portanto, um espaço sem prejuízo das diferentes opiniões e multiplicidade de posições diante de um fato, ou tomada de decisão, cuja função é normativa, consultiva e deliberativa, a partir da participação, abertura e diálogo, entre os membros da escola e a sociedade, tanto no que diz respeito aos processos decisórios, quanto nos projetos da unidade escolar (BRASIL, 2004).

Nessa direção é fundamental que haja participação, como membros autênticos dos Conselhos Escolares, dos supervisores de ensino e professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP), representando a gestão centralizada diretamente na escola para atuar na elaboração, orientação, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que a figura desses gestores, na perspectiva participativa e democrática, não são meramente fiscalizadoras. Portanto, não se finda na escola, já que eles transitam entre os níveis da gestão educacional, tornando-se, então, co-responsáveis pela transformação das políticas públicas em propostas educacionais das escolas.

Desse modo, compete aos gestores do âmbito centralizado assumir como função orientar, contribuir e organizar os direcionamentos peculiares para cada unidade escolar, formando, assim, uma unicidade entre as políticas públicas educacionais existentes e a realidade escolar (MACHADO; MAIA, 2000).

Os Conselhos são considerados espaços legítimos de reflexão, discussão, decisão e implementação das decisões, buscando alcançar os anseios da comunidade local, favorecendo a democracia e o exercício (ALVES, 2010). Eles surgiram na década de 1980, visando contribuir

com a democratização da gestão da escola pública, sob a ótica de que a participação e o envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola seria um passo fundamental para democratizar os espaços educacionais para a contribuição da melhoria da qualidade de ensino (ALVES, 2010; LUIZ, 2010; CONTI, RISCAL, SANTOS, 2012; LUIZ, NASCENTE, 2013).

Sobre essa perspectiva, Luiz (2010, p. 12) comenta:

[...] Parte-se do pressuposto de que os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de diretores, professores, funcionários, comunidade, pais, alunos nas instituições escolares. Eles são compreendidos como espaços coletivos de deliberação, assumindo a perspectiva de órgãos co-responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das escolas, embora cumpram, em muitos casos, o mero papel de aprovação da prestação de contas, órgão responsável por medidas disciplinares, etc.

A partir dessa proposta colegiada e democrática, o exercício da gestão educacional deixa de ser função única e exclusiva de uma pessoa, passando a contar com o apoio dos segmentos escolares e da comunidade em que está inserida a instituição, partilhando poderes e responsabilidades, na construção de uma identidade educacional, comprometida, sobretudo, com o processo ensino e aprendizagem, desempenhando um papel político e pedagógico.

Na publicação Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004) orienta que a escola, juntamente com o Conselho Escolar, busca a qualidade social da educação. Dentro de seu exercício, e no desenvolvimento das atribuições conjuntas, é indispensável à realização de uma proposta educacional que represente o cotidiano vivido, a garantia do direito de aprender, da mesma maneira o crescimento intelectual, afetivo, político e social de todos os envolvidos (BRASIL, 2004; LUIZ, NASCENTE, 2013).

O Conselho Escolar, em uma perspectiva mais aprofundada, se constitui como um importante instrumento de viabilização da escola como um local em que se respeite a diversidade, e se realize os direitos humanos, assumindo o desafio de modificar a sociedade, tradicionalmente marcada por desigualdades e desrespeito ao direito do outro. Nessa ótica, a educação se reveste de valores de respeito ao ser humano e à sua dignidade, visando à formação de uma cultura escolar que prioriza a igualdade, o respeito às diferenças e à diversidade, estabelecendo reais condições para a materialização de uma educação inclusiva, a partir de práticas frequentes na vida escolar (LUIZ, NASCENTE, 2013).

Ao Conselho Escolar compete a discussão de suas atribuições, conforme normas de seu sistema de ensino e legislação vigente. A Figura 7 ilustra as atribuições do Conselho Escolar.

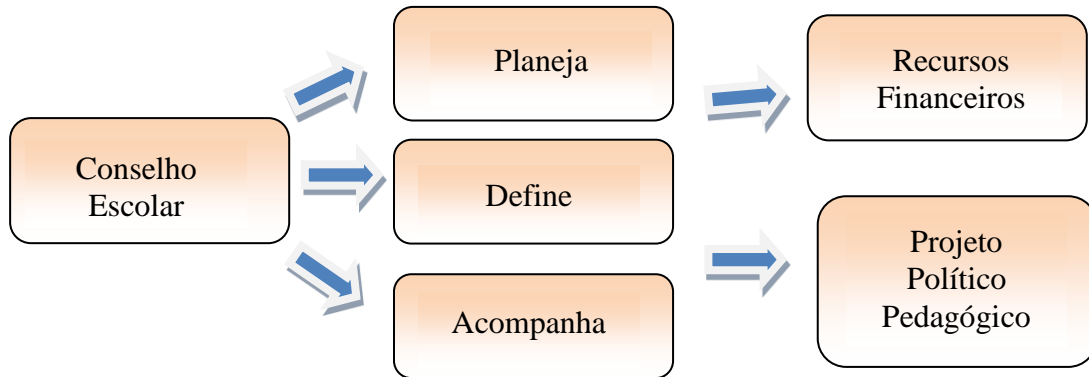


FIGURA 7: Atribuições do Conselho Escolar

Fonte: Elaboração própria. Baseado em Brasil (2004, p.58).

A autonomia da escola é o foco da constituição do Conselho Escolar, conforme demonstra a Figura 7, além do empenho no processo de construção de um PPP coerente com os objetivos e prioridades, definidas a partir da demanda da comunidade escolar. Por meio desse documento se expressa a autonomia da escola, afirmando os propósitos coletivos da comunidade escolar, estabelecendo objetivos da educação da unidade escolar, bem como explicitando como a comunidade escolar vai se organizar para atingir os fins propostos.

De acordo com o explicitado na publicação Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013b, p. 47):

O projeto político pedagógico, nomeado pela LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido com a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias.

Sendo assim, a comunidade escolar, deve assumir, por meio do PPP, ao mesmo tempo, a força indutora do processo participativo na instituição, e, a instrumentalização de conciliação das diferenças, buscando constituir, de forma responsável e compartilhada, sujeitos

históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes (BRASIL, 2010; 2013b).

O Art. 44 da Resolução CNE/CBE nº 4 (BRASIL, 2010), destaca que o PPP, na qualidade de instância coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, esses devem ser vistos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social e considerar que:

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura professor-estudante e instituição escolar;

IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional (BRASIL, 2010, s/p).

Por meio das orientações apresentadas, infere-se que o PPP é resultado do planejamento escolar, o qual consiste em uma atividade de previsão da ação a ser realizada, e implica diretamente na definição de possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação.

Libâneo (2004) assinala que o planejamento tem como característica processual, e como tal parte da antecipação da prática, prevendo e programando ações e resultados desejados, e desse modo, se trata de uma atividade necessária para a tomada de decisões. Assim, se não houver um planejamento a gestão escolar corre ao sabor das circunstâncias, com ações

improvisadas, que inviabilizam a avaliação dos resultados, por meio de análise crítica, e reordenação de novos rumos.

Conforme explicitado na Resolução nº4 (BRASIL, 2010), o primeiro fundamento para a formulação do PPP é a construção coletiva, em qualquer escola ou rede de ensino. Nesse âmbito, o PPP só existe de fato, não apenas como texto formal, mas, sobretudo, como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que orientam a comunidade escolar, se for resultante de um debate e reflexão coletivo, construído a partir da necessidade do grupo e compromisso com esse projeto, protagonizando o seu desenvolvimento.

Nas palavras de Libâneo (2004, p. 151) o PPP:

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. [...] orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

O mesmo autor menciona que ao longo do ano letivo o PPP deve ser avaliado, a fim de se verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, ou se as metas necessitam de alterações em razão de fatores inesperados, pois se trata de um documento inconcluso, que é continuamente construído, dado a natureza da escola. Ele é marcado pela interação entre pessoas, pela intencionalidade, e interligação com os acontecimentos externos (fora da escola). Todavia, vale ressaltar, que esse documento não pode ser visto como mera proposição da organização escolar, tampouco substitui a gestão. “A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão” (LIBÂNEO, 2004, p. 153).

O PPP evidencia o rumo, a direção, mas especialmente, o sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente, preocupando com a forma de organização escolar, sobretudo, quanto ao trabalho pedagógico, desvelando conflitos e contradições, eliminando toda forma de relação competitiva, corporativa e autoritária (BRASIL, 2010).

Quanto à proposta educativa, a unidade escolar a revela, por meio de ações voltadas para o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, questões de gênero, etnia e diversidade cultural, expressos pela organização e gestão escolar, como componentes do projeto político pedagógico, prevendo as prioridades educacionais, definindo ações educativas relativas a cada etapa da educação básica, conforme especificidades que lhe corresponda, preservando uma articulação sistêmica (BRASIL, 2013b).

A Figura 8 demonstra a consolidação da construção coletiva do PPP:



FIGURA 8 – Consolidação da Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Elaboração própria. Baseada no documento Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004, p. 77).

Conforme pode ser analisado, com base na Figura 8, a escola é um todo composto por partes distintas, que deve se articular e interagir em prol de uma educação de qualidade e democrática.

É a partir do PPP que a escola vai colocar em ação os objetivos que intenciona executar, portanto, esse documento deve ser expresso com clareza, quanto ao planejamento e metas a que se propõe, também, quanto à avaliação do que foi possível atingir, servindo de parâmetro para novas metas e replanejamentos.

A base do PPP são os alunos e a comunidade em que a escola está inserida. Ainda, por se tratar de um modelo flexível de planejamento, as metas podem ser traçadas anualmente, porém podem ser reformuladas ou incluídas novas metas semestrais, bimestrais ou mensais, conforme necessidade e adequações dentro do cronograma planejado, em um processo de

construção, acompanhamento e reflexão constante, com alternativas e estratégias para os problemas e as necessidades da escola (RISCAL, 2009).

A Figura 9 demonstra como o PPP se define a partir de um processo que possui duas dimensões que estão intrinsecamente ligadas: a dimensão política e a dimensão pedagógica.



FIGURA 9 – Processo de Construção do Projeto Político Pedagógico

Fonte: Elaboração própria. Baseada no modelo proposto por Riscal (2009).

Como pode ser visto na Figura 9, o PPP é processual e deve suprir a demanda dos alunos. Assim, em tempos em que a sociedade brasileira é chamada a se organizar de maneira inclusiva, não há sentido se não forem identificadas perspectivas educacionais, nesse documento, para os alunos com altas habilidades ou superdotação, considerando-os como público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011), e tangenciando aspectos pedagógicos e políticos visando à qualidade de ensino para essa parcela de educandos.

Os caminhos revelados até este ponto apontam que “as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade” (LIBÂNEO, 2004, p. 124).

Sob esse olhar o modo como a escola se organiza e se estrutura referenda o seu caráter pedagógico, intencional e sistemático, de autonomia e responsabilidade coletiva frente aos objetivos educacionais e compromisso com seus alunos.



Libâneo (2004, p.126) esclarece que “se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada”.

Sendo assim, fica evidenciado que o PPP não é um mero documento escrito, e, sim, conforme assinala Delou (2014a, p. 415):

[...] é um instrumento ativo, que viabiliza a realização da prática cotidiana. Não é um instrumento de gaveta ou mera formalização conceitual, demarcação ideológica. Quanto mais detalhado, maiores as chances de praticar a educação especial da perspectiva inclusiva, garantindo os direitos conquistados pela legislação recente.

A Figura 10 demonstra a organização da escola para delineamento da gestão democrática e participativa.

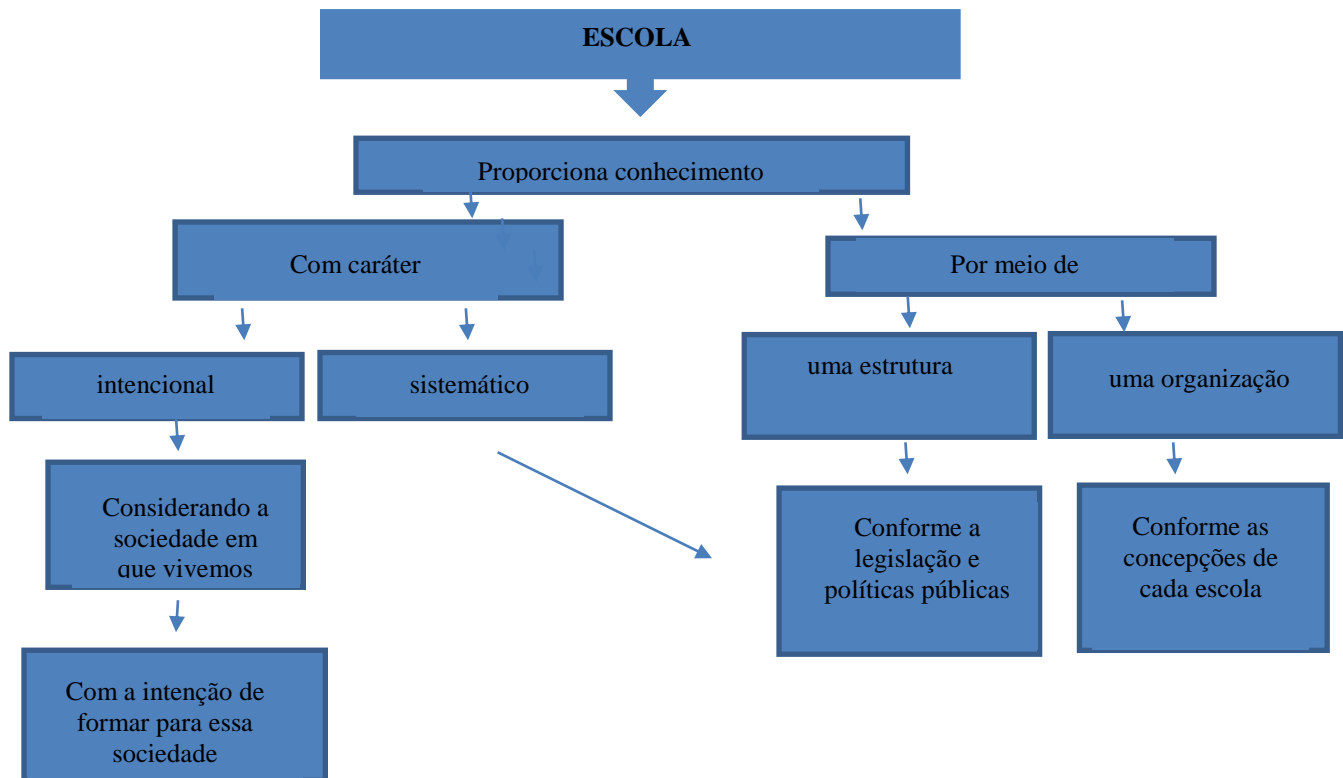


FIGURA 10 – A Organização da Escola

Fonte: Elaboração própria. Baseada no modelo proposto por Luiz; Silva (2011).

Como pode ser observado, na Figura 10, a estrutura demonstrada viabiliza a disposição da escola como um espaço que atende aos diferentes saberes, as diferentes manifestações culturais e as diferentes óticas, constituindo-se, concomitantemente, em um lugar de heterogeneidade e pluralidade, em um processo de relações intersubjetivas, a partir de um princípio emancipador<sup>6</sup>.

Ainda na perspectiva da elaboração do PPP, intenções coletivas e democráticas que contemplem a heterogeneidade da população escolar, entre elas, os estudantes com altas habilidades ou superdotação, Delou (2014a) advoga que cada aluno é único, e desse modo as experiências de aprendizagem de cada indivíduo.

Conforme expresso pela referida autora, a aprendizagem torna-se mais eficaz quando os alunos se identificam com o que estão fazendo, emergindo neles o prazer no aprender, transformando-se em aprendizagem significativa, cujo conteúdo e processo (conteúdos, habilidades de pensamento, métodos de identificação) estejam vinculados em um problema real e atual, justificando-se, assim, a necessidade de um ensino personalizado, de acordo com as necessidades, interesses e potencialidades dos educandos.

Cumprir evidenciar, portanto, que as concepções representadas pelo estilo de gestão educacional adotadas em uma rede de ensino possibilitam realizar análises sobre sua estrutura, dinâmica organizativa e as situações concretas, advindas das concepções abordadas por seus gestores, que refletem nas práticas escolares, quanto à oferta do ensino de qualidade, que respeita as peculiaridades de seus educandos.

Isso possivelmente revela se os intentos democráticos das políticas públicas e legislações se concretizam ou apenas reproduzem formas de organização e gestão convencionais e burocráticas, que pouco se comprometem com a totalidade e heterogeneidade da população escolar, sejam estes os que estão dentro do nível esperado no desenvolvimento de aprendizagem, ou aqueles que apresentam necessidades de complementação ou suplementação curricular para atender as individualidades educacionais, como é o caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

O próximo item abordou a escola inclusiva e as altas habilidades ou superdotação.

---

<sup>6</sup> Freire (1987) defende uma educação problematizadora, humanista e libertadora, pois dessa forma os homens submetidos à dominação, sobretudo, em razão da prática educacional autoritária do educador “bancário” tem a possibilidade de lutar por sua emancipação. Assim, para o autor, é por meio do princípio emancipador que a educação assume o importante papel da ação transformadora dos homens.

## 2.4 Escola Inclusiva e as Altas Habilidades ou Superdotação

A escola inclusiva refere-se a movimentos para reorganização e transformação do cenário escolar, no âmbito do ordenamento jurídico, estrutura física e filosófica, e, sobretudo, das práticas pedagógicas, possibilitando oportunidades, quanto à inserção e permanência aos grupos historicamente excluídos do espaço escolar, seja por aspectos sociais, econômicos e culturais, ou ainda, por peculiaridades individuais do desenvolvimento (KARAGIANNIS, STANINBACK, STANINBACK, 1999; BRASIL, 2008; PADILHA; OLIVEIRA, 2013).

A Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) preconiza que na escola inclusiva todas as crianças devem aprender juntas, no mesmo espaço, sempre que possível, independente de quaisquer diferenças ou dificuldades apresentadas por elas. Segundo o referido documento, toda criança tem direito fundamental à educação, tendo respeitadas a unicidade de suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Dessa forma, as escolas devem prover, impreterivelmente, oportunidades curriculares que sejam apropriadas às crianças com habilidades e interesses distintos.

Ainda, de acordo com o preconizado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola inclusiva assume papel fundamental no enfrentamento de práticas discriminatórias e superação da lógica de exclusão no contexto educacional brasileiro, visando promover uma educação de qualidade.

Sobre o binômio inclusão x exclusão, Nakayama (2007) relata que historicamente a escola possui forças no mecanismo de reprodução da exclusão social, ou pelo menos conserva mecanismos de situações de desigualdade presentes na sociedade, em especial na formação do preconceito e construção do estigma, visto que se baseia no conceito de normalidade, partindo da base da média da população, que pouco considera a diversidade humana.

A citada autora frisa que para a superação do modelo tradicionalista educacional, normalizador e excludente, se faz necessário extinguir categorizações entre os indivíduos, sejam estes: iguais x diferentes, construindo novos paradigmas que considera a articulação, flexibilização e interdependência de pensamentos, ações e sentimentos, redefinindo planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena e livre de preconceitos, reconhecendo e valorizando toda forma de diferença entre as pessoas.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) apontam que o modelo educacional inclusivo é aquele em que se pratica a inclusão de todos os alunos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural.

Os autores mencionados destacam, ainda, que esse modelo educacional se dá a partir de três componentes práticos interdependentes: rede de apoio, que compreende o componente organizacional, envolvendo a coordenação de equipes e indivíduos, que apoiam uns aos outros, seja por meio de conexões formais ou informais; a equipe cooperativa e o trabalho em equipe, que envolve o planejamento e implementação de programas para diferentes alunos em ambientes integrados; e, a aprendizagem cooperativa, que deve se traduzir como o componente do ensino, que se relaciona com a criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, em que alunos com vários interesses e habilidades possam atingir o seu potencial.

Vale apontar que, de acordo com os autores anteriormente mencionados, se entende que a educação inclusiva é um movimento internacional de transformação dos sistemas educacionais, em uma perspectiva democrática, justa e igualitária. E, a partir desse modelo inclusivo, a inclusão escolar enfatiza a inserção e apoio aos alunos que compreendem o público alvo da Educação Especial.

Sobre os arranjos inclusivos Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 22) mencionam que:

Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso.

Segundo Nakayama (2007) a escola inclusiva deve se pautar em um rol de princípios, definindo alicerces para fundamentar as relações pessoais e organização acadêmica existentes na escola, quais sejam: aceitação das diferenças; acessibilidade; currículo multicultural crítico; pedagogia diferenciada; avaliação formativa; formação do professor crítico-reflexivo; gestão participativa; interrelação escola - família - comunidade; e, serviço de apoio pedagógico. Esses princípios são ilustrados na Figura 11.



FIGURA 11 – Princípios da Escola Inclusiva

Fonte: Elaboração própria. Baseada em Nakayama (2007, p. 95).

Ainda o Quadro 4 revela do que se trata e a importância de cada princípio da escola inclusiva proposto por Nakayama (2007). Vale ressaltar que, de acordo com a autora, tais princípios demonstram a influência para a escola inclusiva, de modo que se sucedem e se alternam, mas sem, contudo, haver uma ordem hierárquica ou sequencial entre eles.

QUADRO 4 – Princípios da Escola Inclusiva

Princípios	Fundamentos
Aceitação das Diferenças	Necessidade de mudanças de paradigmas na escola, para renovação e afastamento de todo tipo de discriminação e preconceito, minimizando aspectos da cultura de exclusão. Oportunidade para o desenvolvimento de todos os alunos.
Acessibilidade	Bases legais e situacionais da acessibilidade: física, instrumental, comunicacional, atitudinal e curricular.
Currículo Multicultural Crítico	Necessidade de tornar o currículo crítico, que rompe com os aspectos uniformes e sequenciais da escola tradicional, e multicultural, por abranger e valorizar as diferenças, identidade e manifestações culturais brasileiras.

Pedagogia Diferenciada	Necessidade de gestão de sala de aula direcionada para a diversidade dos alunos, com organização do grupo-classe, oferecendo a turma uma diversificação de atividades. Conhecimento sobre a história pessoal dos alunos, identificação das necessidades individuais dos alunos, estilos de aprendizagem e fortalecimento do ensino colaborativo.
Avaliação Formativa	Acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, identificando a forma como aprende, o que já sabe e o que precisa aprender, a fim de propor novos desafios de aprendizagem.
Formação do Professor Crítico Reflexivo	Formação voltada para a reflexão sobre a prática, formulando o fazer pedagógico a partir da valorização do conhecimento historicamente construído, aliado às novas demandas e necessidades do cotidiano atual, por meio de estudo e renovação constante da prática pedagógica.
Gestão Participativa	Valorização da participação de todas as pessoas da escola, reforçando ações positivas, em prol de avançar e oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.
Inter-relação Escola x Família x Comunidade	Necessidade do envolvimento da família no contexto escolar, bem como de parcerias com a comunidade valorizando as peculiaridades, necessidades e recursos do meio local.
Serviço de Apoio Pedagógico Especializado	Articulação entre os diversos profissionais da escola e de fora dela, de áreas diversas, com a finalidade de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Fonte: Elaboração própria. Baseado em Nakayama (2007).

Posto os princípios da escola inclusiva, conforme explicitado no Quadro 4, torna-se fundamental uma redefinição de planos para uma educação que valorize as individualidades do ser humano, reconhecendo potenciais e ofertando oportunidades que atenda todos os alunos, sob uma perspectiva voltada para a cidadania global, plena e livre de toda forma de preconceito, discriminação, e, conseqüente exclusão, visando a transformação social, de forma processual, cada vez mais justa e igualitária.

A meta de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, permitindo para além da matrícula, uma proposta pedagógica, com mecanismos diferenciados para toda diversidade de alunos configura-se como desafio para uma educação, que se quer inclusiva.

Atualmente a educação inclusiva<sup>7</sup> e a inclusão escolar<sup>8</sup> se constituem como temas altamente debatidos, trazendo a tona importantes discussões no cenário educacional brasileiro, em especial, quanto ao acesso e à qualidade de ensino. Entretanto, apesar do consenso sobre o direito à educação para todos os alunos são inúmeras as lacunas existentes para a garantia e efetivação do atendimento escolar adequado às diferenças existentes entre o alunado (GUENTHER; FRANÇA-FREITAS, 2014).

As mesmas autoras, anteriormente mencionadas, relatam que a simples matrícula do aluno na escola não garante o atendimento às suas necessidades especiais, cabendo, pois, aos profissionais que trabalham com educação, desconstruir concepções errôneas e mitos sobre os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, seja em que grau for, bem como a descrença em relação a esses alunos.

Silva e Leme (2009) concluíram em seus estudos que a constituição de um ambiente inclusivo, propício à inclusão escolar, depende de uma construção coletiva, em que o gestor possui um papel decisivo.

Tezani (2004) ao pesquisar o papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, definiu que há uma íntima relação entre a postura assumida pela gestão escolar e a influencia na prática pedagógica cotidiana, apontando que o envolvimento da família e o comprometimento docente são fatores preponderantes na construção da escola inclusiva.

Ainda, de acordo com o estudo desenvolvido por Silva e Leme (2009), os sistemas educacionais devem assumir sua parte na responsabilidade quanto à construção de contextos escolares democráticos, por meio da formação continuada dos profissionais envolvidos com a educação escolar, como também, com a disseminação dos pressupostos filosóficos expressos nas políticas públicas para a educação inclusiva, mantendo condições favoráveis para a efetiva inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. As referidas autoras

---

<sup>7</sup> Vale apontar que se entende neste estudo como educação inclusiva o movimento de democratização do ensino, pelo qual se traduz a premissa maior de toda escola, diante dos princípios igualitários de acesso e permanência de todos os educandos quanto ao direito à educação de qualidade em ambientes comuns.

<sup>8</sup> A inclusão escolar é compreendida, neste estudo, como a garantia de acesso de alunos público alvo da Educação Especial ao ensino regular, em uma perspectiva inclusiva, conforme orienta os documentos legais no país.

ênfatisam que a democratização da gestão e a educação inclusiva estão estreitamente relacionadas, sugerindo que uma escola inclusiva é, antes de tudo, uma escola democrática.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o processo de inclusão escolar bem sucedido deve garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar, implicando necessariamente apoios adequados às necessidades dos alunos. A partir dessa perspectiva, as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino trazem à tona a emergência de se confrontar práticas de discriminação, bem como criar opções para a superação de toda forma de barreira existente no meio escolar, a fim de se garantir o que é de direito, expresso nas políticas públicas nacionais e internacionais, para todos os alunos (SIMPLÍCIO, 2014).

Destarte, os princípios da escola inclusiva, que faz parte da premissa legal da educação brasileira (NAKAYAMA, 2007; PADILHA, OLIVEIRA, 2013), a definição e características do alunado pertencente à unidade escolar, a oferta de ações para o atendimento das necessidades individuais dos alunos, seja na sala de aula ou na forma de serviços especializados, o estabelecimento de metas que desejam ser alcançadas e a forma de avaliação para verificar se tais metas foram atingidas são aspectos fundamentais que devem estar claramente dispostos no PPP, e se configurar como alvo da gestão escolar.

Conforme exposto anteriormente, esses princípios darão suportes necessários, por um lado para a diretriz do trabalho pedagógico, e por outro lado para a formalização da expressão política do desejo coletivo para uma educação democrática e de qualidade para os educandos.

Nas palavras de Guenther e França-Freitas (2014, p. 167):

Conceitua-se como escola de orientação inclusiva aquela em que todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integrados à convivência com pares etários diversificados, vistos como indivíduos do modo como são, sem ser necessário apresentarem uma característica pré-determinada a definir a qual agrupamento de colegas que eles deveriam pertencer. Para seguir essa orientação, cabe à instituição escola aprender a lidar com a diversidade dos alunos, aceitando-os na qualidade de seres humanos, cidadãos, membros da sociedade e da comunidade. Implicitamente esse conceito assume pela escola o compromisso atitudinal e efetivo de oferecer a cada criança aquilo que ela necessita para se desenvolver e se aperfeiçoar, seja individualmente, em grupos ou subgrupos, na escola ou na comunidade. Nessa linha de pensamento não se aceitariam, em princípio, ações que resultassem em submeter turmas inteiras de alunos ao mesmo tratamento pedagógico, mesmo que esse tratamento pareça ser pedagogicamente apropriado à maioria dos componentes do grupo.



As autoras referidas evidenciam que não se pode ignorar que entre os grandes entraves quanto aos problemas permanentes na área da educação no Brasil está a desconfortável diferença existente entre o conhecimento acumulado pelas pesquisas científicas e prática comum nas escolas. Assim, esse se configura como um importante fator que implica a ação direta de professores e gestores, uma vez que estes não visualizam a relação direta entre o que se estuda na formação docente, bem como o que se produz teoricamente no campo das pesquisas educacionais, e a prática de sala de aula com os educandos, o que promove um constante sentimento de inviabilidade, descrença, distanciamento pessoal, entre outros.

No tocante às pessoas com altas habilidades ou superdotação, elas sempre existiram na história humana. Todavia, a preocupação com a parcela da população que apresenta esse comportamento, no que diz respeito às políticas públicas, iniciou-se apenas na década de 1960 no Estado de Minas Gerais, e dez anos depois, na década de 1970, no Brasil (PÉREZ; FREITAS, 2014; SIMPLÍCIO, 2014).

Simplício (2014) destaca como políticas públicas o conjunto de ações do Estado destinadas para a garantia de direitos sociais e orientação nas tomadas de decisões relativas a assuntos públicos. Sendo assim, compreende-se que esse conjunto de ações tem como intuito responder às necessidades de diversos grupos sociais, no que se refere à efetivação de direitos quanto à dignidade humana, como, por exemplo, o acesso à educação. Logo, diante das políticas públicas relativas à educação inclusiva se pressupõe que serão concretizados os direitos de todos os alunos no âmbito da escola regular.

No caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação esse cenário se agrava, pela falta de conhecimento e clareza sobre o reconhecimento dessa parcela de alunos como PAEE, nas escolas, o processo de identificação desses alunos no cenário escolar e as intervenções educativas adequadas às suas necessidades.

Sobre a falta de respostas às necessidades educacionais específicas do aluno com altas habilidades ou superdotação, Guenther e França-Freitas (2014) destacam que facilmente se identifica na maioria das escolas brasileiras a ausência de ações voltadas para o desenvolvimento do potencial desses alunos de maneira adequada, sistematizada e organizada. Desse modo, as mesmas autoras apontam, também, que o lugar da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades ou superdotação, comparado aos alunos que apresentam outras NEEs, é o da invisibilidade.

Nesse ponto de vista, Pérez e Freitas (2014, p. 634) explicam que “o pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AH/SD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam seus direitos”. Da mesma forma, não obstante a obrigatoriedade do AEE, para os alunos com altas habilidades ou superdotação, são vistas como uma surpresa para as administrações das escolas públicas e privadas, por desconhecimento das normas legais e políticas públicas destinadas a essa parcela de alunos.

Desta feita, torna-se imperioso desconstruir a invisibilidade do aluno com altas habilidades ou superdotação no cenário escolar, identificando-o e reconhecendo-o como sujeito de direito, bem como viabilizando o desenvolvimento de atendimentos e práticas educativas efetivas para as suas necessidades, propiciando condições favoráveis às suas aprendizagens e desenvolvimento potencial.

Em suma, é na escola, sob o domínio da gestão democrática e participativa, que se deve cuidar para que todos os alunos tenham suas necessidades educacionais atendidas, a partir de ações ativas e intencionais, para que o potencial de cada criança, adolescente, jovem ou adulto realmente se transforme em referencial produtivo para a vida e para a sociedade.

A próxima seção destacou o panorama da rede estadual paulista e a oferta de atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

### **3 PANORAMA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

O Estado de São Paulo se caracteriza por possuir a maior rede de ensino brasileira com cerca de 5.300 unidades escolares, aproximadamente 230 mil professores e mais de quatro milhões de alunos. Ainda, essa rede possui 91 Diretorias de Ensino, responsáveis pelo gerenciamento e funcionalidade dos sistemas educacionais, de acordo com o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Nesse âmbito com o intuito de apresentar, em especial, como se estabelece o panorama da rede estudada, apontando a atual estrutura organizacional da SEE-SP, a realidade quanto a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação, a legislação pertinente à Educação Especial e o papel dos gestores que compõem a gestão centralizada das diretorias de ensino da SEE-SP.

Cumprе mencionar que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os estados, por meio de seus sistemas de ensino estaduais, têm como dever proporcionar acesso à educação e legislar sobre ela e o ensino.

Ainda, Machado e Maia (2000, p. 90) evidenciam que “a gestão assume o importante papel de atingir a globalidade da organização e buscar comprometimento de todos os seus elementos na construção de consensos na identificação de princípios, valores e políticas que serão orientações para as resoluções de problemas”.

Assim, uma rede de ensino estadual é responsável por grande número de alunos, de vários níveis e modalidades de educação, de professores e servidores, de unidades escolares públicas, bem como privadas. Assumindo, portanto, funções de manutenção do ensino, na esfera estadual, exercendo funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

A estrutura da SEE-SP é composta por sete órgãos centrais e dois vinculados, responsáveis pelo atendimento pleno da rede estadual de ensino, quais sejam: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão

de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamentos e Finanças (COFI); Subsecretaria de Articulação Regional (SAREG). E, como órgãos vinculados: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); e, Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE).

A Figura 12 apresenta o organograma da organização da SEE-SP.

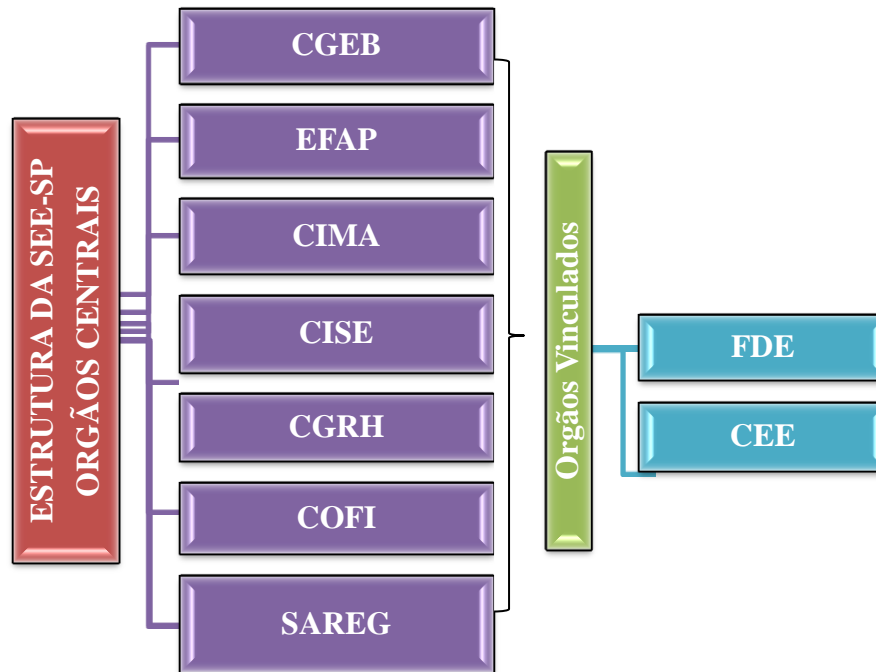


FIGURA 12: Organograma da SEE-SP

Fonte: Elaboração própria. Baseada em dados disponíveis na SEE-SP.

O Quadro 5, a seguir, detalha a dimensão desses órgãos.

QUADRO 5 – Estrutura da SEE-SP: órgãos centrais e vinculados

Órgãos	Descrição
EFAP	Desenvolvimento profissional para servidores. Conta com instalações físicas, ambientes de aprendizagem nas Diretorias de Ensino e ambiente virtual.
CGEB	Centro pedagógico, que tem como objetivo o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Responsável por normatizar o currículo da educação básica.
CIMA	Organiza e gerencia sistemas de informações que abrangem estatísticas, avaliações e indicadores de gestão. Engloba a Central de Atendimento.
CISE	Responsável pela gestão de infraestrutura, suprimentos e assistência aos alunos, como merenda escolar, transporte, saúde e acessibilidade.

CGRH	Planeja, gerencia e controla ações e atividades inerentes à administração de recursos humanos dos servidores da rede estadual de educação.
COFI	Agrupar toda a administração financeira e orçamentária da Secretaria da Educação. Entre suas atribuições estão o planejamento, gerenciamento e controle das finanças.
SAREG	O órgão tem entre suas atribuições estabelecer um contato próximo entre as 91 diretorias regionais de ensino distribuídas pelo Estado e os órgãos centrais da Administração. A SAREG tem papel importante na implantação das diretrizes e políticas educacionais, principalmente as que envolvem a gestão e o currículo. Para isso, o órgão coordena, planeja e acompanha o trabalho realizado pelas regionais, além de analisar e avaliar seu desempenho. Ainda, entre suas atribuições, a SAREG deve garantir o atendimento das demandas colocadas pelas diretorias de ensino e assessorar o secretário da Educação nessa missão.
FDE	Órgão responsável por construir, reformar, adequar e abastecer as escolas da rede.
CEE	Órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado.

Fonte: Elaboração própria. Baseado nos dados disponíveis na SEE-SP.

A partir da estrutura apresentada no Quadro 5 torna-se possível visualizar os papéis desenvolvidos pelos órgãos centrais e vinculados que compõem e organizam as práticas da SEE-SP. A disposição dessa estrutura da SEE-SP foi reorganizada no ano de 2009, buscando atender as demandas das 91 Diretorias de Ensino do Estado.

Vale apontar que, no que tange ações voltadas para os alunos PAEE, no interior da CGEB, da SEE-SP, encontra-se o serviço de Educação Especial, que opera por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que direciona e operacionaliza o APE para os alunos PAEE.

Atualmente a SEE-SP disponibiliza o Atendimento Pedagógico Especializado (APE), por meio de Sala de Recursos, Atendimento Itinerante, e Classe Regida por Professor Especializado (CRPE). Estes serviços possuem critérios específicos para funcionamento e destinação do PAEE atendidos (SÃO PAULO, 2014).

Nesta direção, a Diretoria de Ensino pesquisada possui, entre as escolas de atuação, o APE para as áreas: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, e, transtornos globais do desenvolvimento. Esses serviços estão alocados em algumas unidades

escolares, de modo que os alunos atendidos não necessariamente são oriundos da escola de origem da sala de aula comum.

Os alunos com altas habilidades ou superdotação, são considerados PAEE, e sob essa égide devem ter assegurado o APE, com ações de apoio pedagógico suplementar, conforme a necessidade de cada educando (BRASIL, 2013; SÃO PAULO, 2014).

Assim, para melhor compreensão sobre como está disposta a identificação dessa parcela de alunos, nessa rede de ensino, buscou-se levantar e apresentar o ingresso de matrículas de alunos identificados com altas habilidades ou superdotação na rede estadual paulista, no período de 2000 a 2014, conforme pode ser visto no Quadro 6.

QUADRO 6 – Quantitativo de Matrículas dos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na SEE-SP (2000 – 2014)

Ano	Número de Alunos	Etapas de Ensino	Rede
2000	59 alunos	PE; EF e EJA	Particular e Municipal
2001	74 alunos	PE e EF	Particular e Municipal
2002	33 alunos	CR; EF e EP	Particular e Municipal
2003	73 alunos	PE; EF; EJA e EP	Particular e Municipal
2004	64 alunos	CR; PE; EF e EJA	Particular e Municipal
2005	Sem dados sobre AH ou S	--	--
2006	Sem dados sobre AH ou S	--	--
2007	2 alunos	Sem especificação	Sem especificação
2008	2 alunos	Sem especificação	Sem especificação
2009	2 alunos	Sem especificação	Sem especificação
2010	2 alunos	Sem especificação	Sem especificação
2011	Não há dados	Sem especificação	Sem especificação
2012	15 alunos com apoio e 968 alunos sem apoio	Sem especificação	Sem especificação
2013	Não há dados	--	--
2014	7 alunos com apoio e 1025 alunos sem apoio	Sem especificação	Sem especificação

Fonte: Elaboração própria. Baseado nos dados fornecidos pela SEE-SP, coletados em 2015.

As etapas de Ensino apresentadas referem-se: Creche (CR); Pré-escola (PE); Ensino Fundamental (EF); Educação de Jovens e Adultos (EJA); e, Educação Profissional (EP).

Os dados obtidos com a pesquisa documental sobre as matrículas de alunos apontados com altas habilidades ou superdotação foram informados pela secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), por meio de planilhas e relatórios gerenciais com informações a respeito do censo da Educação Especial, no período do ano 2000 a 2014. Vale apontar que foram extraídas, dessas planilhas e relatórios gerenciais, somente as informações específicas sobre as altas habilidades ou superdotação disponibilizados pela SEE-SP.

Quanto à apresentação dos dados disponibilizados pela SEE-SP, o primeiro bloco de planilhas contemplou dados de 2000 a 2006, apresentando dados que compreendem as dimensões de unidades escolares estaduais, particulares e municipais, da jurisdição de cada Diretoria de Ensino (DE) da rede estadual de São Paulo.

Já no segundo bloco, de 2007 a 2013, denominado “Relatório Gerencial de Matrículas por rede, necessidade especial e tipo de ensino”, os dados apresentados são mais concisos, sem especificação por Diretoria de Ensino.

Por fim, o terceiro bloco referente aos anos de 2012 a 2014 trouxeram apenas informações gerais, destacando a parcela de alunos público alvo da Educação Especial da rede de ensino estadual, considerando: alunos com apoio, classes com apoio, alunos sem apoio, classes sem apoio, total de alunos e total de classes. Os dados apresentados não ofereceram maiores especificações, apresentando queda significativa de matrículas nos anos de 2005 a 2011, retomando a 983 alunos em 2013 e 1032 em 2014, conforme pode ser visto no Quadro 6. Mesmo com esse aumento nos últimos dois anos, pode-se inferir que o número de alunos é ínfimo se comparado aos 10% indicados por Gagné (2008).

Os dados revelaram que 2.326 alunos com altas habilidades ou superdotação identificados pela SEE-SP de 2000 a 2014, denotando que há necessidade de maiores investimentos em ações junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação no Estado de São Paulo para garantir seus direitos educacionais aos seus potenciais.

Diante dos dados revelados quanto ao panorama estadual, no que tange alunos com altas habilidades ou superdotação, buscou-se verificar a relação de incidência sobre a identificação dessa parcela de educandos, da rede estadual paulista constantes no Quadro 6, com os dados disponibilizados no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dos estudantes no mesmo período de anos. O Quadro 7 demonstra o número de matrículas de alunos com altas habilidades ou superdotação no Estado de São Paulo.

QUADRO 7 - Dados do INEP Sobre o Quantitativo de Matrículas dos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Estadual Paulista (2000 – 2014)

Ano	Número de Alunos	Identificação por Etapa de Ensino
2000	56 alunos	3 PE; 42 EF; 11 EJA
2001	74 alunos	4 PE; 70 EF
2002	35 alunos	13 CR; 2 CA; 9 EF; 11 EP
2003	95 alunos	10 PE; 22 CA; 49 EF; 13 EJA; 1 EP
2004	65 alunos	28 CR; 19 PE; 11 EF; 7 EJA
2005	49 alunos	16 com apoio em Sala de Recursos 33 sem apoio em Sala de Recursos
2006	174 alunos	24 com Apoio Pedagógico Especializado 150 sem Apoio Pedagógico Especializado
2007	283 alunos	15 em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes comuns e/ou EJA 253 em classes comuns e/ou EJA 3 em classes especiais do ensino regular e/ou EJA 12 em escola exclusivamente especial
2008	716 alunos	87 em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes comuns e/ou EJA 542 em classes comuns e/ou EJA 16 em classes especiais do ensino regular e/ou EJA 71 em escola exclusivamente especial
2009	--	Não especificação de dados por tipo de PAEE
2010	--	Não especificação de dados por tipo de PAEE
2011	--	Não especificação de dados por tipo de PAEE
2012	--	Não especificação de dados por tipo de PAEE
2013	--	Não especificação de dados por tipo de PAEE
2014	--	Não especificação de dados por tipo de PAEE

Fonte: Elaboração própria. Baseado nos dados oficiais disponibilizados pelo INEP, coletados em 2015.



As etapas de ensino apresentadas referem-se a: Creche (CR); Pré-escola (PE); Classe de Alfabetização (CA); Ensino Fundamental (EF); e, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme pode se observar na comparação entre os dados apresentados até o ano de 2014 há uma estreita relação entre os dados obtidos quanto à quantidade de alunos identificados com altas habilidades ou superdotação. Todavia, a partir do ano de 2005 esses dados se apresentam de forma discrepante. Tais observações podem ser analisadas na Quadro 8 a seguir.

**QUADRO 8 - Relação Sobre os Dados de Matrículas de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação entre a SEE-SP e o INEP**

<b>Ano</b>	<b>Dados SEE-SP</b>	<b>Dados INEP</b>
<b>2000</b>	59 Alunos	56 Alunos
<b>2001</b>	74 Alunos	74 Alunos
<b>2002</b>	33 Alunos	35 Alunos
<b>2003</b>	73 Alunos	95 Alunos
<b>2004</b>	64 Alunos	65 Alunos
<b>2005</b>	--	49 Alunos
<b>2006</b>	--	174 Alunos
<b>2007</b>	02 Alunos	283 Alunos
<b>2008</b>	02 Alunos	716 Alunos
<b>2009</b>	02 Alunos	--
<b>2010</b>	02 Alunos	--
<b>2011</b>	--	--
<b>2012</b>	983 Alunos	--
<b>2013</b>	--	--
<b>2014</b>	1032 Alunos	--

Fonte: Elaboração própria. Baseado nos dados da SEE-SP e INEP, coletados em 2015.

A realidade demonstrada pelos dados fortalece a necessidade de se debruçar sobre esse panorama para compreender como a gestão educacional centralizada pode ocupar um papel importante na organização das matrículas de alunos com altas habilidades ou superdotação. O Quadro 8 revela que nos anos de 2005, 2006, 2011 e 2013 não há dados sobre matrículas de

alunos com altas habilidades ou superdotação na SEE-SP, e, do mesmo modo, de 2009 a 2014 não há censo disponibilizado pelo INEP sobre a matrícula dessa parcela de alunos.

A seguir é apresentada a legislação estadual no que se refere à Educação Especial, focalizando, principalmente, os aspectos que apontam as altas habilidades ou superdotação.

### **3.1 Legislação Estadual Pertinente à Educação Especial**

No ano de 2000, em consonância com a LDBEN – 9394/96 (BRASIL, 1996), o Conselho Estadual de Educação, com foco na Educação Especial no Estado de São Paulo, consolidou por meio da Deliberação CEE nº 5/00 (SÃO PAULO, 2000), normas para a educação de alunos com NEE na educação básica, na rede estadual de São Paulo. Todavia, apesar da importância desse estabelecimento, na época, o documento não descreveu a quem se destinada especificamente especial atenção no contexto educacional.

Em seguida, em 2002, a Resolução SE 61/02 (SÃO PAULO, 2002, s/p) trouxe em seu bojo, por meio do artigo 1º, a identificação dos alunos a que se destinam o atendimento pedagógico especializado, entre eles, os alunos com “transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências”. Todavia, não se apresentou no dispositivo legal especificações sobre a operacionalização do atendimento especializado.

Em 2007, a Resolução SE 32 destacou a importância de se oferecer condições para agilizar o desenvolvimento de ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com NEE, ressaltando ainda, a necessidade de formação continuada, sobretudo, para professores especialistas, para garantir um percurso educacional de sucesso para os alunos identificados como sujeitos com NEE. O documento evidencia, em seu Art. 1º, que compete à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (atualmente a CENP está localizada dentro da CGEB), a coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e das ações de apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar, por meio do CAPE, contando com o apoio operacional da FDE. Conforme pode ser visto no texto da legislação são apontadas ações para (SÃO PAULO, 2007, s/p):

- I - efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- II - oferecer aos professores, recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;
- III - selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar;
- IV - adaptar os prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais.

Como pode ser visto no trecho anterior, ainda que não haja a identificação específica para os alunos com altas habilidades ou superdotação, torna-se possível inferir que essa parte da população escolar possui, reconhecidamente, direitos quanto às suas demandas didático pedagógicas, assim como aos recursos teóricos e técnicos, entre outros, para seu pleno desenvolvimento educacional.

No ano seguinte, em 2008, a Resolução SE 11 representou um avanço significativo na definição de quem são alunos PAEE, do mesmo modo quanto à organização dos serviços de Educação Especial na rede de ensino do estado de São Paulo, entre outras disposições. Isso pode ser visto na disposição dos artigos a seguir (SÃO PAULO, 2011, s/p).

Art. 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais:

- I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
- II - **alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;**
- III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
- IV - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.

[...]

Art. 7º - Consideradas as especificidades regionais e locais, **serão organizados, gradativamente, em nível de unidade escolar e por sua solicitação, Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs), desde que acompanhados dos termos de anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.** (Grifos Nossos).

No trecho anterior pode ser observado que, referente à Resolução SE 11 (SÃO PAULO, 2011), embora tenha se tornado evidente a quem se destina os serviços da Educação

Especial, quanto ao que tange o atendimento do aluno com altas habilidades ou superdotação não há especificidade apresentada no documento, ficando claro, pois, a carga e responsabilidade das diretorias de ensino a indicação para a organização dos serviços educacionais especializados nas unidades escolares.

No ano de 2012, em alusão específica à área das altas habilidades ou superdotação, a Resolução SE 81 salientou sobre a importância do atendimento para esses alunos nas escolas da rede estadual de ensino, e, sobre o reconhecimento do processo de aceleração de estudos, como mecanismo de flexibilização de estratégias educacionais, respeitando a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem dessa parcela de alunos, ainda, sobre a necessidade de estabelecer critérios e procedimentos operacionais para subsidiar as unidades escolares na identificação e atendimento desses alunos, e, sobre a necessidade de adoção de mecanismos que lhes assegurem efetivas oportunidades de aceleração de estudos. O documento define que (SÃO PAULO, 2012b, s/p.):

**Artigo 1º - São considerados alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como as áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança e de criatividade, associados a um alto grau de motivação para a aprendizagem e para a realização de tarefas em assuntos de seu interesse.**

Parágrafo único - Os alunos com altas habilidades/superdotação deverão ser matriculados em classes comuns do ensino fundamental ou médio das escolas estaduais, ficando-lhes assegurado atendimento escolar adequado à especificidade das necessidades educacionais que lhes forem apontadas pela avaliação pedagógica a ser realizada pela escola.

**Artigo 2º - Caberá à Diretoria de Ensino a coordenação geral do processo de atendimento e regularização da vida escolar de alunos com altas habilidades/superdotação, acompanhando e orientando as respectivas unidades escolares na implementação das diretrizes contidas na presente resolução.**

Artigo 3º - O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, deverá se pautar:

I – rotineira e basicamente, pelo aprofundamento e/ou enriquecimento curricular que promovam, em horário de aula ou em turno diverso, o desenvolvimento de atividades voltadas às potencialidades e interesses apresentados pelo aluno, articuladamente aos demais programas e projetos da Pasta ou, em interface com instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Grifos Nossos).

A Resolução SE 81, acima mencionado traz, entre outros aspectos, definições importantes para o atendimento do aluno com altas habilidades ou superdotação, inovadoras no âmbito da SEE-SP, visto que se trata do primeiro texto legal, com critérios específicos para essa parcela de alunos, direcionando ações e implicando o papel de gestores na efetivação de serviços e orientações no âmbito pedagógico, salutaras às necessidades vivenciadas por esses alunos no dia a dia escolar (SÃO PAULO, 2012).

Em 2013, com vistas a atender a reorganização da estrutura da SEE-SP, a Resolução SE 32 dispôs sobre as atribuições do CAPE, em diretorias de ensino, corroborando com a possibilidade de desenvolvimento de ações voltadas para os alunos PAEE, entre os quais os que apresentam altas habilidades ou superdotação, ficando assegurado que:

Parágrafo único – As atribuições de que trata o caput deste artigo serão desempenhadas por uma equipe de profissionais de educação, em atuação nas diretorias de ensino, designada pelo respectivo dirigente regional, de modo a:

1. **garantir o suporte à inclusão educacional** dos alunos com deficiência, **altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento**;
2. avaliar multiprofissionalmente os alunos, público alvo da educação especial, e articular os encaminhamentos necessários ao atendimento de suas especificidades;
3. promover a convivência harmoniosa dos alunos nas escolas, nas famílias e nos diferentes grupos sociais;
4. **orientar e subsidiar a comunidade escolar, as famílias e os grupos sociais para melhor atendimento aos alunos, público alvo da educação especial**;
5. **mapear os recursos disponíveis na comunidade, orientar alunos e familiares quanto aos encaminhamentos necessários**;
6. estabelecer relação de parceria com as instituições de saúde, sociais, educacionais e empregatícias para atendimentos e encaminhamentos dos alunos;
7. elaborar materiais adaptados para os alunos com deficiência visual;
8. especificar mobiliários e equipamentos (SÃO PAULO, 2013, s/p). (Grifos Nossos).

Diante do exposto, no documento legal, são previstas as possibilidades para ampliação de oportunidades para o atendimento das necessidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação, considerando, ainda, a descentralização do papel de destaque para viabilizar ações práticas, pelas próprias Diretorias de Ensino e seus gestores.

Ainda, em 2014, a Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014) vigorou, revogando a Resolução SE 11 (SÃO PAULO, 2011), e, reforçando dispositivos já regulamentados

anteriormente, fundamentais, sobre a identificação do aluno PAEE, o direito e acesso ao APE, trazendo, ainda, inovações quanto à necessidade de suplementação pedagógica para os alunos com altas habilidades ou superdotação. Foi mencionando, inclusive, diretrizes e requisitos para solicitação de autorização para oferta do APE, sob a forma de sala de recursos, **mediante avaliação pedagógica, complementada por avaliação psicológica, quando necessário**, nos casos de altas habilidades ou superdotação. (Grifos Nossos).

Complementar à Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014), foi publicado, por meio do Diário Oficial de São Paulo, em janeiro de 2015, um caderno de instrução sobre a referida Resolução, contendo diretrizes específicas por área de NEE, contemplando itens como: definições, formas de APE, matrícula, matrícula em sala de recursos, organização do horário do APE, avaliação inicial, adaptações de acesso ao currículo, plano de atendimento especializado, atribuições específicas dos professores, entre outros.

A publicação traz, ainda, em anexos próprios, relacionados a cada área específica de NEE, roteiros para documentação do percurso educacional dos alunos PAEE. Todavia, esse documento não contempla às altas habilidades ou superdotação, contrariando a própria resolução a que se refere.

Diante do exposto, torna-se possível inferir que a legislação proposta pela SEE-SP apresenta avanços importantes na trajetória processual do estabelecimento de perspectivas inclusivas para os alunos com altas habilidades ou superdotação. No entanto, há lacunas sobre a clareza da disposição de serviços voltados para essa parcela de alunos, em especial, para a identificação e oferta do APE, conforme previsto nos documentos legais.

Guardadas as devidas ressalvas, tendo em vista a consideração processual entre a propositura de políticas públicas e a efetivação de ações que tornem reais os resultados no campo educacional, sobretudo, quando se torna necessário assumir novas posturas que implicam o reconhecimento da diversidade humana e a necessidade de disseminar novos conhecimentos. Torna-se imperativo, nesse contexto, a atenção dos gestores educacionais, que devem promover situações de transformação da realidade atual, configurando um plano para superar as dificuldades encontradas, dando verdadeiro significado à educação inclusiva para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

De acordo com Guenther e França-Freitas (2014) garantir uma educação de qualidade para a diversidade de alunos, incluindo os mais talentosos, depende, em grande parte,

do esforço coletivo das pessoas, nos mais diversos segmentos, rumo a uma meta comum, para enfrentar todo tipo de exclusão.

A seguir é apresentado o perfil da gestão centralizada das diretorias de ensino da SEE-SP.

### **3.2 Gestores da Rede Estadual**

Nesse estudo são caracterizados como gestores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Dirigente Regional de Ensino, Supervisor de Ensino e Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – PCNP.

Segundo Tezani (2008) no caminho entre ações políticas e a escola, vale ressaltar a interferência da gestão escolar, no âmbito das secretarias, diretorias de ensino e gestores das escolas, uma vez que irão contribuir sobremaneira na transformação da estrutura organizacional da escola, tornando-a aberta às proposituras da inclusão escolar.

Ainda, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411) “a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados”.

Os mesmos autores mencionam, também, que a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, do mesmo modo, como a coordenação e o acompanhamento das pessoas. Pois, dessa maneira, a condução das funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar, mediante diversas ações e procedimentos, é que designa a gestão, ou seja, a atividade que põe em ação um sistema organizacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Sob essa ótica Libâneo (2004) pontua que a gestão, que envolve a direção e a coordenação, são funções típicas dos profissionais que respondem pela área, ou setor, educacional, tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito pedagógico. Sendo assim, para o autor, dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas a serem alcançadas. Tal exercício depende de alguns fatores, os quais: autoridade (para dirigir e coordenar as medidas tomadas coletivamente); responsabilidade (exigência inerente à autoridade, para tomada de decisões e descentralização de tarefas); decisão

(capacidade de selecionar, diante de várias alternativas, a medida mais adequada conforme as situações concretas); disciplina (compatibilizar normas, regulamentos, interesses de vida social e educacional); e, iniciativa (capacidade crítica e criadora de encontrar soluções aos problemas que se apresentam no desenvolvimento do processo de gestão).

Diante do exposto, destaca-se o papel dos gestores, no âmbito centralizado, anteriormente mencionados, da SEE-SP, e suas atribuições.

Cabe apontar, pois, que é comum a ideia de que a atuação do Dirigente Regional de Ensino é meramente burocrática, entretanto, na perspectiva democrática, a atuação dessa figura deve ser integrada aos supervisores de ensino, PCNPs, bem como diretores de escola.

De acordo com a Resolução SE 76, de 12 de abril de 1995, que dispõe sobre as competências do Delegado de Ensino<sup>9</sup>, compete, em sua área de atuação, entre outras atribuições (SÃO PAULO, 1995, s/p):

- I – autorizar o funcionamento e o encerramento de cursos e estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus regulares e supletivos, de educação especial e de educação infantil, excetuando-se a autorização de 2º grau, quando se tratar do poder municipal;
- II – aprovar os regimentos das escolas municipais e particulares;
- III – concluir os processos de regularização de vida escolar nos termos da legislação vigente.

Desse modo, conforme se observa, é competência do Dirigente Regional de Ensino acompanhar os processos que ocorrem nas escolas, até mesmo relacionados à vida escolar dos alunos, no que diz respeito à vigência legal.

Já a competência do supervisor de ensino, a Resolução SE 97, de 18 de dezembro de 2009, determina que (SÃO PAULO, 2009, s/p):

Artigo 1º - ao Supervisor de Ensino compete exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade.

---

<sup>9</sup> A denominação Delegado de Ensino foi alterada para Dirigente Regional de Ensino conforme a Resolução SE 14, de 30 de janeiro de 1998 (SÃO PAULO, 1998, s/p), que dispõe sobre alteração do nome de cargo do quadro de magistério, sem alteração no teor de competências de atuação.



Sendo assim, faz parte da atuação do supervisor de ensino a participação nas políticas educacionais, sendo ao mesmo tempo articulador e mediador entre as políticas públicas e as propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. Na qualidade de agente de supervisão, é co-responsável na implementação de políticas educacionais que visam a qualidade de ensino.

A Resolução SE 68, de 19 de junho de 2012, estabelece qual é papel do Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – PCNP-, entre outros aspectos, atuar nas unidades escolares, em conjunto com o supervisor de ensino, para melhoria de ensino público estadual. Ainda, é de sua competência (SÃO PAULO, 2012a, s/p):

Artigo 1º - As Orientações Técnicas realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNPs, visam, precipuamente, a acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica.

O Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – PCNP-, em conjunto com o supervisor de ensino, articula e faz a mediação entre as políticas públicas e a proposta pedagógica desenvolvidas nas unidades escolares. Dessa forma, ele deve implementar ações de apoio pedagógico, orientando professores na condução de procedimento relativos à organização do currículo escolar, atendendo as necessidades dos alunos, inclusive nos ajustes necessários para alunos com altas habilidades ou superdotação, deficiência e transtorno global do desenvolvimento, articulando ações conjuntas entre a Educação Especial e inclusão escolar.

Postas as atribuições dos gestores participantes desse estudo, vale apontar que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o exercício de práticas de gestão democráticas e participativas a serviço de uma organização escolar, que melhor atenda à aprendizagem dos alunos implica em conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos, os quais devem garantir de modo ativo e eficaz a organização e a gestão educacional.

O capítulo a seguir destacou os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo.

## 4 MÉTODO

### 4.1 Pesquisa Exploratória Descritiva: um Estudo de Caso

Este estudo teve como base a Pesquisa Exploratória Descritiva, com delineamento de Estudo de Caso.

De acordo com Gil (2011, p. 27):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Os aspectos que conduzem esse estudo como uma Pesquisa Exploratória se fortalecem no fato de que os participantes pesquisados são gestores, ainda pouco estudados em relação a sua atuação com a temática altas habilidades ou superdotação e a efetivação de políticas públicas educacionais.

Ainda, o estudo se caracteriza como uma Pesquisa Descritiva por ter como foco a descrição de características apontadas por determinada população sobre um tema específico. Conforme destaca Gil (2011, p. 28), entre as Pesquisas Descritivas salientam-se:

[...] aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental, etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade [...]. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

O mesmo autor salienta que a Pesquisa Descritiva se aproxima da Pesquisa Exploratória à medida que servem para aproximar uma nova visão sobre determinado problema, e que, em geral, se preocupa com a atuação prática, como por exemplo, nas organizações de instituições educacionais.

O Estudo de Caso, nesta pesquisa, tem seus fundamentos respaldados por Yin (2015).

Para o referido autor, a primeira e mais importante condição para diferir a escolha entre os vários tipos de métodos de pesquisa diz respeito à classificação do tipo de questão que está sendo feita no estudo. Sendo assim, no Estudo de Caso as questões “como” e “por que” favorecem essa escolha, quando são feitas sobre um conjunto de eventos contemporâneos, ou ainda, sobre algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle (YIN, 2015).

O citado autor pontua que o Estudo de Caso possui capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências (documentos, artefatos, entrevistas e observações), investigando empiricamente um fenômeno em profundidade e em seu contexto de mundo real, em especial, quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

De forma simplificada é possível afirmar, segundo Yin (2015), que o Estudo de Caso pode ser usado quando se deseja entender um determinado fenômeno que ocorre na realidade, considerando que tal entendimento provavelmente se relaciona com importantes condições contextuais, pertinentes ao caso estudado.

Do mesmo modo, outras características metodológicas, também relevantes, quanto à investigação do Estudo de Caso, são apontadas:

Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados (YIN, 2015, p. 18).

Diante dessa explanação, essa pesquisa investigou uma realidade específica em uma Diretoria de Ensino no interior do estado de São Paulo.

## 4.2 Aspectos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, sob o parecer nº 804. 372 (ANEXO I), cumprindo, dessa feita, todas as recomendações da Resolução 466/2012 do CONEP, cujas diretrizes e normas regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos. Neste sentido, todo processo de desenvolvimento respeitou princípios básicos da beneficência, respeito à pessoa e a justiça. Os dados levantados no estudo foram utilizados exclusivamente para fins científicos, com devidos cuidados quanto à preservação da privacidade e confidencialidade dos participantes envolvidos.

Vale apontar que conforme orientações da Resolução 466/2012, foram solicitadas, anteriormente ao início da coleta de dados, a concordância dos participantes do estudo, quais sejam: Dirigente Regional de Ensino; Supervisores de Ensino; e, Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica (PCNP), por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1, 2 e 3). No momento de aceite em participar da pesquisa os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, bem como a importância da sua participação e preservação de sua identidade.

## 4.3 Coleta de Dados

### 4.3.1 Local

O estudo foi realizado em um município do interior do Estado de São Paulo, em uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual de São Paulo, cuja dimensão de abrangência de atuação se dá em três esferas, as quais: Escolas da Rede de Ensino Estadual; Escolas Municipais e Escolas Particulares, distribuídas em um universo de dezesseis municípios.

A Rede de Ensino Estadual pesquisada compreende oitenta e duas Escolas Estaduais, além de 10 unidades de atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>10</sup>. As

---

<sup>10</sup> Essas dez unidades de atendimento da EJA, em forma de classe, estão alocadas com a seguinte estrutura: dois Centros de Detenção Provisória; um Instituto Penal Agrícola; seis Penitenciárias; e, um Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Unidades Municipais totalizam cento e oitenta e duas escolas. A Rede de Ensino Particular abarca cento e quarenta e seis instituições de ensino.

A Tabela 1 demonstra como estão distribuídas as modalidades de ensino oferecidas nas unidades escolares de abrangência da Diretoria de Ensino pesquisada.

TABELA 1 – Abrangência de Atuação da Diretoria de Ensino Pesquisada

<b>Escolas Estaduais</b>	
<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Nº de Unidades</b>
Ensino Fundamental Anos Iniciais	15
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	09
Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio	47
Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e EJA	01
Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	47
Ensino Fundamental Anos Finais, Integral e Ensino Médio	02
Ensino Médio Integral	01
<b>Total</b>	<b>82</b>
<b>Escolas Municipais</b>	
Educação Infantil	113
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais	05
Ensino Fundamental Anos Iniciais	54
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	08
EJA	02
<b>Total</b>	<b>182</b>
<b>Escolas Particulares</b>	
Educação Infantil	68
Educação Especial	10
Educação Profissional	06
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais	08
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	08
Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio	14
Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais, Ensino Médio e Profissional	03

Ensino Fundamental Anos Iniciais	02
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	03
Ensino Fundamental Anos Finais	02
Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio	08
Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	02
Ensino Médio	09
EJA	01
<b>Total</b>	<b>144</b>
<b>Total Geral</b>	<b>408</b>

Fonte: Elaboração própria. Baseado nos dados disponibilizados pela própria diretoria de ensino pesquisada (2015).

Conforme pode ser visto na Tabela 1, a Diretoria de Ensino pesquisada possui dimensão de gestão em quatrocentos e oito escolas, entre Rede Estadual de Ensino, Redes Municipais e Rede Particular.

#### 4.3.2 Participantes da Pesquisa

Foram convidados a participar da pesquisa a Dirigente Regional de uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, situada no interior do estado, todos os Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógicos da mesma Diretoria.

É importante mencionar que a equipe de gestão educacional da Diretoria de Ensino pesquisada conta com um total de: 1 Dirigente de Ensino; 24 Supervisores de Ensino; e, 21 Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, totalizando 46 profissionais.

A amostra reuniu um total de 22 participantes da pesquisa, ou seja, 47,74% do total, distribuídos da seguinte forma:

- a) **Dirigente de Ensino** – 1 participante
- b) **Supervisor de Ensino** – 10 participantes
- c) **Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico** – 11 participantes

Desvelando o papel dos gestores pesquisados, os resultados serão apresentados separadamente, contemplando as três categorias de gestores participantes, assinalando aspectos relacionados a características pessoais, formação e atuação profissional.

Para organização e apresentação dos resultados, os participantes da pesquisa foram identificados a partir da combinação de letras e números, da seguinte forma:

- ✓ Dirigente de Ensino – D1
- ✓ PCNP – P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; e, P11.
- ✓ Supervisor de Ensino – S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10.

A Tabela 2 demonstra a distribuição da faixa etária dos participantes.

TABELA 2 – Faixa Etária dos Participantes

Participantes	20 a 25 Anos	26 a 30 Anos	31 a 35 Anos	36 a 40 Anos	41 a 45 Anos	46 a 50 Anos	51 a 55 Anos	56 a 60 Anos	Mais de 60 Anos	N=22
<b>Dirigente de Ensino</b>	--	--	--	--	--	1	--	--	--	1
<b>Supervisor de Ensino</b>	--	--	1	--	2	2	2	1	2	10
<b>PCNP</b>	--	1	4	--	2	1	2	1	--	11
<b>Total</b>	--	1	5	--	4	4	4	2	2	22

Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado na Tabela 2, entre os 100% dos participantes, observa-se que 72,64% estão em faixa etária acima dos 41 anos de idade.

TABELA 3 - Gênero dos Participantes

Participantes	Feminino	Masculino	N=22
<b>D</b>	1	--	1
<b>S</b>	8	2	10
<b>P</b>	8	3	11
<b>Total</b>	17	5	22

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 3 aponta que entre os participantes 77,18% são do gênero feminino, e apenas 22,7% são do gênero masculino.

A seguir são apresentados os instrumentos, materiais e equipamentos que compuseram a pesquisa.

#### **4.4 Instrumentos, Materiais e Equipamentos**

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário (APÊNDICE 4), construído à luz da literatura especializada da área das Altas Habilidades ou Superdotação.

De acordo com Vilelas (2009, p. 287) “os questionários são instrumentos de registro escritos e planejados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos”.

Ainda, para Gil (2011, p. 121), pode-se definir questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados.

O questionário elaborado teve como objetivo caracterizar os participantes, como também, levantar e analisar o conhecimento da equipe gestora da Diretoria de Ensino pesquisada sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação. Portanto, o questionário foi constituído por dois blocos distintos, os quais: A – caracterização do gestor e B – questões sobre o tema, este último contendo 11 questões, entre elas questões abertas e fechadas.

A construção de um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. Dessa forma, são as respostas obtidas por meio das questões que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada, além de testar as hipóteses construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2011).



O mesmo autor destaca que a construção de um questionário requer uma série de cuidados em sua elaboração, os quais: constatação de sua eficácia para verificação de objetivos; determinação da forma e conteúdos das questões; quantidade e ordenação das questões; apresentação do questionário; e, pré-teste do questionário.

Sob este olhar, antes de iniciar o procedimento de coleta de dados, os questionários foram enviados para três juízes com formação em doutorado para adequação semântica e verificação quanto à quantidade e ordenação das questões.

Foram utilizados materiais, tais como: papel, cartucho para impressora, envelopes, cliques, entre outros, para apoio funcional do andamento da pesquisa e coleta de dados.

Os equipamentos utilizados foram computador, impressora e calculadora.

#### **4.5 Procedimentos de Coleta de Dados**

A partir do parecer de aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSCar (ANEXO 1), foram executadas as seguintes etapas:

1. Contato inicial com a Diretoria de Ensino da Rede Estadual de São Paulo onde se pretendeu desenvolver a presente pesquisa;
2. Exposição do Projeto para a Dirigente Regional de Ensino, para obtenção da autorização de aplicação da pesquisa junto a mesma, também extensivo aos supervisores de ensino e PCNPs (APÊNDICE 1);
3. Levantamento de informações documentais (dados da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e Legislações);
4. Construção do questionário para coleta de dados e envio para os juízes para correção semântica;
5. Coleta de dados junto à Dirigente de Ensino;
6. Solicitação de participação em reunião de supervisores de ensino e PCNP's para coleta de dados (APÊNDICE 6);
7. Coleta de dados junto aos Supervisores de Ensino e PCNP's (APÊNDICES 2 e 3).

O primeiro passo para a coleta de dados foi o agendamento de um horário de atendimento com a Dirigente Regional de Ensino, que atendeu o pedido prontamente, em seu gabinete. Nesse encontro, a pesquisadora conversou sobre o andamento da pesquisa e entregou um envelope contendo um questionário e duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da Dirigente de Ensino na pesquisa. O retorno da coleta de dados foi combinado, entre a pesquisadora e a participante, com aviso prévio pela assessora de gabinete, para retirada na recepção do gabinete. Assim, essa tramitação levou um período de vinte dias, quando houve o contato.

O próximo passo foi entrar em contato com a equipe de supervisão de ensino para conversar sobre o melhor modo para proceder a coleta de dados junto aos supervisores de ensino e PCNP's. Esse contato foi feito pessoalmente pela pesquisadora, na Diretoria de Ensino, com a responsável pela assessoria de gestão, ficando acordado que a mesma telefonaria para a pesquisadora para informar quais seriam as orientações para a coleta de dados.

Em dois dias a assessora de gestão da supervisão de ensino realizou contato telefônico informando que o procedimento de coleta de dados deveria ser realizado por meio da participação da pesquisadora em uma reunião semanal, que aconteceu na Diretoria de Ensino e envolveu os referidos gestores. Nessa ocasião, a pesquisadora foi informada sobre a necessidade de protocolar uma solicitação para participação na reunião semanal de supervisores de ensino e PCNP's. Essa solicitação foi entregue em mãos para a assessora de gestão no dia seguinte, que mais uma vez, combinou o retorno com o agendamento da data de coleta de dados, via ligação telefônica.

Dessa maneira, após autorização para a participação em reunião de supervisores de ensino e PCNP's, na Diretoria de Ensino, foi marcado o dia da coleta. Foi dada a orientação para a pesquisadora que não seria possível a permanência na reunião por mais de quinze minutos para não atrapalhar o andamento da pauta de trabalho.

Sendo assim, no dia agendado, logo no início da reunião, após a rotineira abertura e sensibilização para a pauta do dia, as supervisoras de ensino responsáveis pela condução da reunião (a cada mês dois supervisores de ensino são responsáveis pela pauta e condução das reuniões) fizeram a devida apresentação da pesquisadora e explanação sobre a autorização para a aplicação da pesquisa junto aos mesmos. Logo em seguida, a pesquisadora foi acenada a

apresentar de forma breve o projeto e o convite para a participação na pesquisa, evidenciando a livre escolha de participação aos presentes.

Após tal explanação, alguns dos participantes da reunião fizeram alguns questionamentos sobre o estudo para a pesquisadora, que buscou sanar as dúvidas existentes, e, em seguida foram distribuídos envelopes, devidamente identificados com targeta – Supervisor de Ensino e PCNP's, conforme o participante – para todos os presentes na reunião, contendo uma cópia do questionário a ser respondido e duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, sendo uma das cópias destinadas ao próprio participante do estudo, e a outra devendo retornar, devidamente assinada, juntamente com o questionário respondido pelos participantes que aceitaram fazer parte do estudo.

Devido à organização do procedimento de coleta de dados, o estudo se limitou a participação de supervisores de ensino e PCNP's presentes na referida reunião na data reservada para a coleta dos dados. Desse modo, vale evidenciar que esta Diretoria de Ensino conta com vinte e quatro supervisores de ensino e vinte e um PCNP's, contudo, estavam presentes na data da coleta de dados dezessete supervisores de ensino e quinze PCNP's, destes somente dez supervisores de ensino e onze PCNP's aceitaram participar da pesquisa.

Considerando, ainda, a dinâmica da reunião e o tempo disposto para a pesquisadora, ficou combinado um período de uma semana para devolutiva dos questionários, visto que não era possível tempo hábil para que os participantes respondessem de imediato. Assim, ficou acordado o retorno da pesquisadora, na semana seguinte, no horário da próxima reunião, apenas para buscar a coleta de dados.

Em sete dias houve o retorno da pesquisadora à referida Diretoria de Ensino, conforme combinado. Todavia, muitos dos supervisores de ensino e PCNP's não estavam presentes na Diretoria, pois conforme informado estavam em cumprimento de outras atividades externas próprias da função em exercício. Desse modo, a pesquisadora retornou por mais três semanas consecutivas, em horários devidamente agendados, para encontrar os participantes que aceitaram fazer parte da coleta de dados e obter a devolutiva dos questionários, somando ao final, um total de vinte e um participantes, entre supervisores de ensino e PCNP's. Alguns dos participantes convidados manifestaram que não tinham interesse ou tempo para participar da pesquisa, outros devolveram o envelope em branco, em um total de cinco envelopes, e outros não se manifestaram e não devolveram os envelopes.

Entre o contato realizado com a Dirigente de Ensino, a aplicação da coleta de dados e o recolhimento das devolutivas se passaram por volta de sessenta dias, englobando os meses de março de abril.

Sobre a aplicação de questionários em coleta de dados Gil (2011) aponta que há uma série de vantagens e desvantagens, como por exemplo, são vantagens alguns aspectos como: a possibilidade que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente, também, não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. E, como desvantagens o autor evidencia algumas limitações, tais como: impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-nos devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra, entre outras.

#### **4.6 Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados coletados por meio da parte B dos questionários, com questões sobre a temática das altas habilidades ou superdotação, foram tratados por análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), que aponta essa técnica como um conjunto de instrumentos metodológicos, os quais se aplicam a discursos diversificados, e se aperfeiçoam constantemente.

Bardin (1977, p. 39) evidencia que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”. Inferência esta que pode se apresentar na forma de indicadores quantitativos ou não.

Ainda, de acordo com a autora, esta técnica segue uma ordem para tratamento da informação, as quais: pré-análise; exploração do material; e, tratamento dos dados coletados, inferência e interpretação.

A pré-análise se constitui da organização dos dados coletados, cujo ponto de partida se dá a partir dos primeiros contatos com o material, fase chamada de leitura flutuante. Na sequência, nessa fase, é feita a escolha de documentos, formulação de hipóteses e objetivos, procedendo a preparação do material para a análise (BARDIN, 1977). Assim, foi realizada uma

cuidadosa leitura de todos os questionários, classificando as respostas e organizando os dados em categorias, as quais: definição e identificação; aceleração e enriquecimento curricular; atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na SEE-SP; e, formação e capacitação para gestores da SEE-SP sobre as altas habilidades ou superdotação.

As categorias destacadas tiveram como finalidade apresentar os aspectos mencionados pelos participantes sobre as temáticas abordadas, dessa forma foram estabelecidas a priori a partir dos eixos presentes no questionário (Apêndice 4). Ainda, a análise dos resultados se pautou na frequência observada nas respostas dadas pelos participantes, as quais são apresentadas em tabelas, gráficos e descrições, como subcategorias estabelecidas a posteriori.

O Quadro 9 evidencia a distribuição das categorias utilizadas no estudo, suas finalidades, como também as questões do instrumento de coleta de dados que a compreenderam.

QUADRO 9 – Categorias de Análise de Dados

Categoria	Finalidades	Questões
Definição e Identificação	Apresentar como os gestores pesquisados definem o aluno com altas habilidades ou superdotação. Também, se estes possuem conhecimento sobre essa parcela de alunos nas unidades escolares estaduais dessa Diretoria de Ensino, e, ainda quais as ações que têm sido desenvolvidas para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação no âmbito dessa Diretoria.	1, 2 e 3
Aceleração e Enriquecimento Curricular	Compreender o que os gestores entendem por aceleração e os tipos de aceleração que eles conhecem. Também, o que eles entendem por enriquecimento curricular.	4, 5 e 6
Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na SEE-SP	Compreender se há serviços de Atendimento Pedagógico Especializado <sup>11</sup> para os alunos com altas habilidades ou superdotação. Ainda, se na opinião dos gestores para que o aluno com altas	7, 8 e 9

<sup>11</sup> Utilizou-se o termo Atendimento Pedagógico Especializado para referir-se ao AEE por estar em consonância com a Resolução SE 61/2014 (SÃO PAULO, 2014).

	habilidades ou superdotação tenha acesso ao APE se há necessidade do laudo clínico, por qual motivo. Por fim, se o participante conhece os critérios de identificação desses alunos nas escolas da rede estadual, e se conhecer quais são.	
Formação e Capacitação para Gestores da SEE-SP sobre as Altas Habilidades ou Superdotação	Analisar se os gestores da SEE-SP recebem formação e capacitação sobre as altas habilidades ou superdotação, uma vez que o conhecimento sobre a temática é um aspecto que pode corroborar para que haja direcionamentos assertivos quanto à orientação para a identificação e atendimentos no âmbito educacional para essa parcela de alunos.	10 e 11

Fonte: Elaboração própria.

No passo seguinte, foi realizada a exploração do material coletado. Essa fase dedicou-se para administração sistemática do que foi planejado na pré-análise. Procedeu-se, então, a codificação dos dados, por meio de recortes das unidades escolhidas, enumeração para organizar a contagem a partir de uma regra, e, classificação das categorias para a análise.

Em seguida, teve início o tratamento dos dados, com a inferência e a interpretação dos mesmos, objetivando torna-los válidos e significativos para a pesquisa, conforme orienta Gil (2011). Para tanto, foram construídos quadros, inicialmente para apresentar a caracterização dos gestores participantes, além da descrição das informações obtidas, buscando confrontar os dados encontrados com informações já existentes na literatura sobre as altas habilidades ou superdotação, gestão educacional e aspectos legais que norteiam as perspectivas de atendimento às necessidades educacionais essa parcela de alunos.

De acordo com Lüdke e André (1986), na etapa destinada à análise de dados deve-se buscar o âmago das questões, sem haver a restrição ao que se observam, explicitamente, nos dados obtidos, desvelando-se aspectos implícitos, bem como as dimensões contraditórias existentes na realidade.

Ainda, o pesquisador deve buscar a relação entre os dados que se obteve no estudo com o que se encontra disposto na literatura sobre as temáticas abordadas, focalizando, dessa

forma, atenção e esforços, de maneira acautelada, nas decisões que direcionam os resultados da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Sobre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo Minayo, Deslandes e Gomes (2015) evidenciam que esses são utilizados a partir da pesquisa qualitativa, seja de forma exclusiva ou não, por meio de categorização, inferência, descrição e interpretação, os quais não necessariamente não ocorrem de modo sequencial.

Cumprе mencionar que a pesquisa sobre os aspectos legais dispostos pela SEE-SP foi realizada no endereço eletrônico da própria SEE-SP, no item denominado legislação, referente especificamente à educação, organizado com publicações a partir de 1981, para fins de uso público. Nesse espaço, foi utilizado o filtro de pesquisa por palavra-chave (recurso próprio do referido *site*), buscando a fonte Educação Especial.

O capítulo a seguir apresentou os resultados e as discussões levantadas por meio da coleta de dados, analisadas à luz da revisão de literatura.

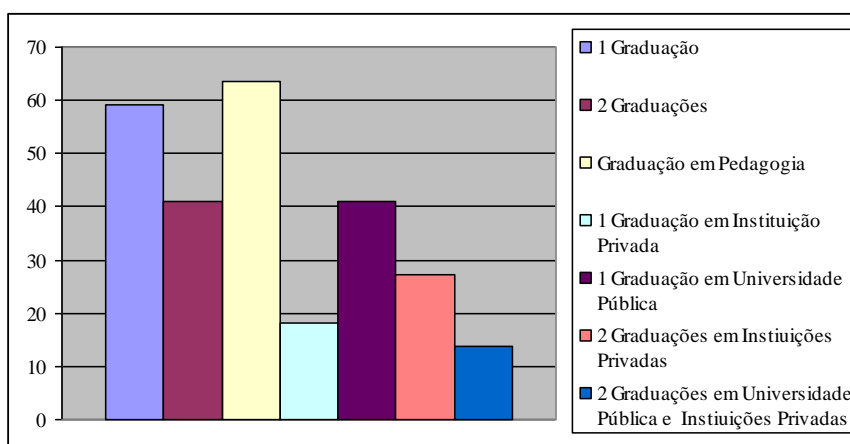
## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 Contextualizando o Perfil Formativo e Carreira dos Participantes na Rede Estadual

A partir dos dados quanto à formação, em nível de graduação, observa-se que entre os participantes 59,02% possuem apenas um curso de graduação, e 40,86% possuem dois cursos de graduação. Ainda, entre o total de participantes observa-se que 63,56% são graduados em Pedagogia.

As respostas obtidas revelaram, ainda, que entre os participantes com um curso de graduação 18,16% se formaram em instituições privadas de ensino, outros 40,86% com um curso de graduação se formaram em universidades públicas. Já, entre os participantes que concluíram duas graduações, 27,24% obtiveram suas graduações em instituições privadas de ensino, e outros 13,62% realizaram um curso em universidade pública e outro em instituição privada de ensino. O gráfico 1 aponta a formação dos gestores em relação à graduação.

GRÁFICO 1 – Formação dos Gestores em Nível de Graduação



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 ilustra que a maior parcela dos gestores possuem apenas um curso de graduação.

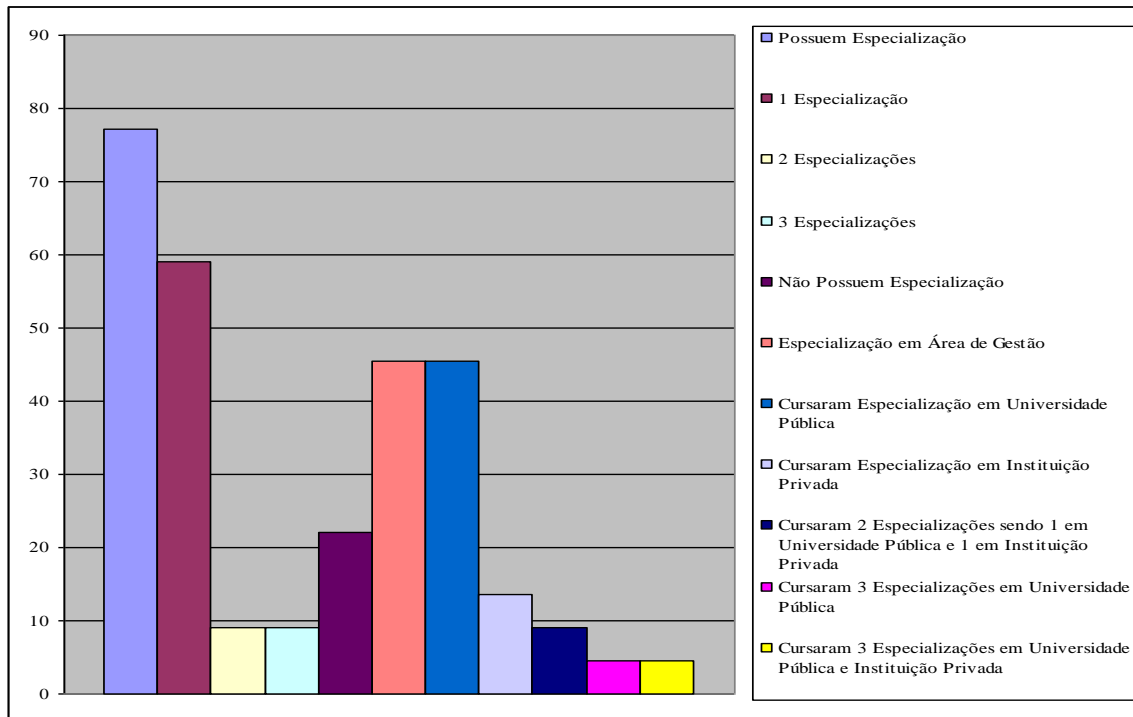


Com relação à formação em nível de especialização, entre os participantes 77,18% dos respondentes possuem especialização, sendo entre os quais: 59,02% possuem um curso, 9,08% dois cursos, e 9,08% três cursos. Destaca-se, todavia, que 22,07% não cursaram especialização.

Os cursos de especialização realizados pelos participantes 45,4% são sobre especialização na área da gestão. Os demais cursos mencionados pelos respondentes são em áreas afins da educação, os quais: Língua Estrangeira; Psicopedagogia, Língua Portuguesa; Educação Inclusiva; Formação do Leitor Crítico; Formação de Professores para Curso Semipresencial e EaD; Microbiologia Clínica; e, Educação Especial.

Entre esses, 45,4% cursaram um curso de especialização em universidade pública, 13,62% cursaram uma especialização em instituição privada de ensino, 9,08% cursaram duas especializações sendo uma em universidade pública e uma instituição privada de ensino. Entre eles 4,54% realizaram três especializações sendo todas em universidades públicas, e, por fim 4,54% cursaram três especializações, das quais duas em universidades públicas e uma em instituição privada de ensino. O Gráfico 2 destaca a formação dos gestores em nível de especialização.

GRÁFICO 2 - Formação dos Gestores em Nível de Especialização



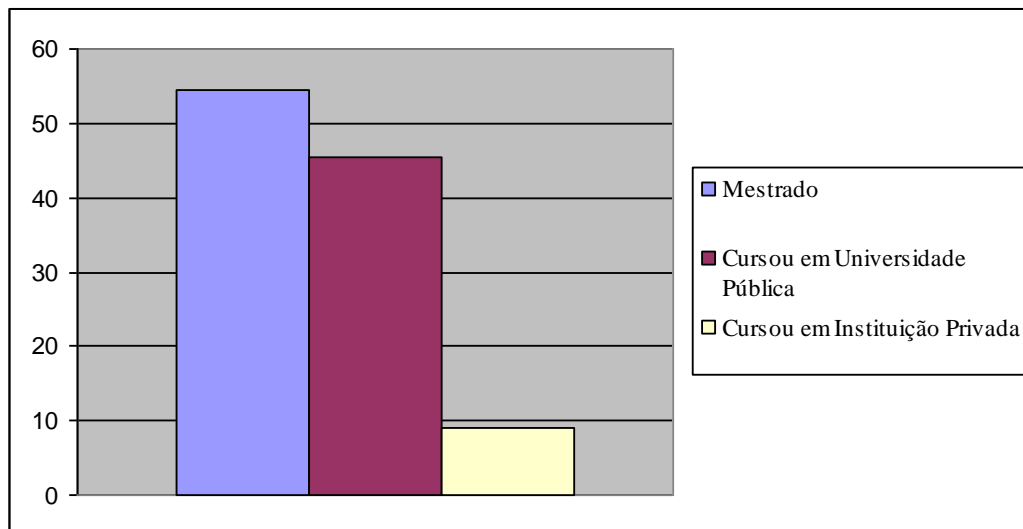
Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 2 evidencia que a maior parte dos gestores possui especialização como parte da formação na área da educação.

Quanto à formação em nível de mestrado, 54,48% dos respondentes a possuem, pois, desses 45,4% se formaram em universidades públicas e 9,08% em instituições privadas de ensino. Entre as áreas dos cursos apontadas pelos respondentes estão: Gestão Educacional; Educação para a Ciência; Comunicação; Educação; e, Matemática e Trabalho e Educação.

O Gráfico 3 apresenta os dados anteriormente mencionados quanto a formação dos gestores em nível de mestrado.

GRÁFICO 3 - Formação dos Gestores em Nível de Mestrado



Fonte: Elaboração própria.

Inferese com esses dados, que a maior parcela dos gestores possui formação em nível de mestrado.

Por meio da formação, o gestor, que antes de tudo é um professor, ocorre o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Dessa forma, a formação inicial, que acontece no âmbito profissional, com a graduação, refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação docente, que é completado por estágios. Já a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, que pode ocorrer ao longo do no próprio contexto de trabalho, desenvolvimento de uma cultura e visão geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004).

O mesmo autor menciona que no campo educacional, em especial no âmbito da gestão, é crucial uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida profissional, uma

vez que essa área lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, em tempos em que se renovam os currículos, são introduzidas novas tecnologias, acentuam-se problemas sociais, modificam-se os modos de viver e de aprender, além de se reconhecer a diversidade social, cultural e potencial dos alunos (LIBÂNEO, 2004).

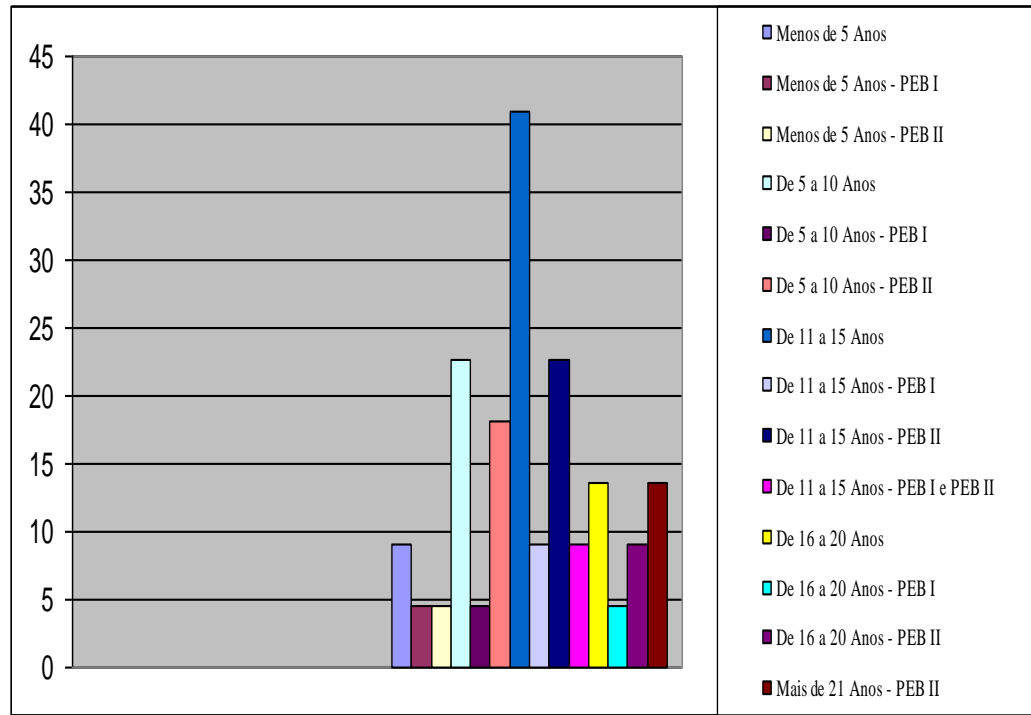
Nessa direção compreende-se que a formação, sobretudo continuada, promove condições de exercício da profissão, possibilitando a flexibilidade e as mudanças práticas requeridas no contexto atual da educação, as quais devem acontecer a partir da tomada de consciência das exigências e dificuldades encontradas, a fim de compreendê-las e elaborar formas para enfrenta-las, modificando, portanto, o cenário real das escolas, onde o aluno tem que ser o protagonista principal, e, suas necessidades educacionais devem ser atendidas.

Assim, observa-se que em relação à formação geral, no campo da educação, os gestores pesquisados possuem um nível adequado, inclusive com especialização específica para a área de atuação que ocupam, frente à gestão educacional.

Em relação ao tempo de atuação dos participantes na função de docência: 9,08% dos respondentes atuaram por um período menor que cinco anos, sendo entre esses 4,54% Professor de Educação Básica I - PEB I e 4,54% Professor de Educação Básica II – PEB II; outros 22,7% atuaram nessa função por um período entre cinco e dez anos, dentre os quais 4,54% como PEB I e 18,16% como PEB II; ainda, 40,86% atuaram por um período entre onze e quinze anos na docência, sendo entre esses 9,08% como PEB I, 22,7% como PEB II e 9,08% como PEB I e PEB II; também, 13,62% atuaram por um período entre dezesseis e vinte anos, sendo entre esses 4,54% como PEB I e 9,08% como PEB II; e, por último, 13,62% atuaram na sala de aula por um período maior que vinte e um anos, sendo esses todos como PEB II.

O Gráfico 4 evidencia os dados mencionados sobre o tempo de atuação dos gestores na docência.

GRÁFICO 4 – Tempo de Atuação dos Gestores na Docência



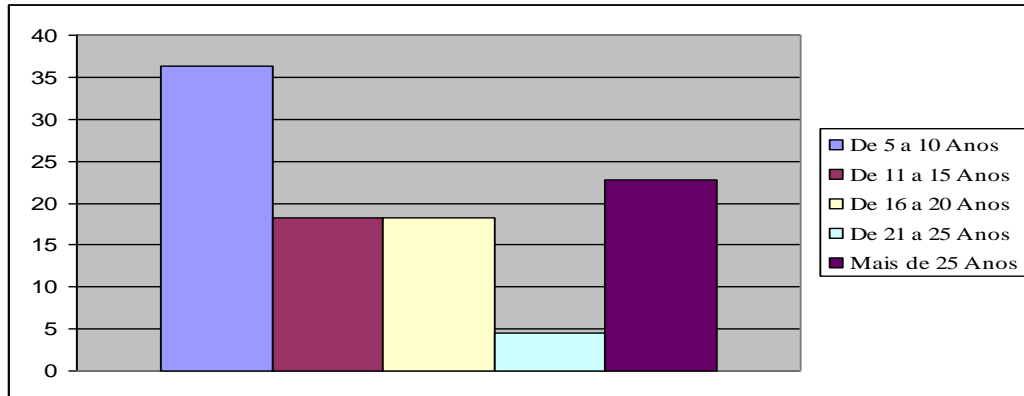
Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no Gráfico 4, os dados destacam que 68,1% possuem experiência no campo da docência por mais de dez anos.

Quanto ao tempo de atuação na rede estadual, as respostas dadas pelos participantes apontaram que: 36,32% estão na rede estadual entre cinco e dez anos; 18,16% atuam nessa rede entre onze e quinze anos; 18,16% atuam entre dezesseis e vinte anos; 4,54% atuam por um período entre vinte e um e vinte e cinco anos; e, 22,7% estão na rede estadual por um período maior que vinte e cinco anos.

O Gráfico 5 apresenta os dados sobre o tempo de atuação dos gestores na rede estadual.

GRÁFICO 5 – Tempo de Atuação na Rede Estadual



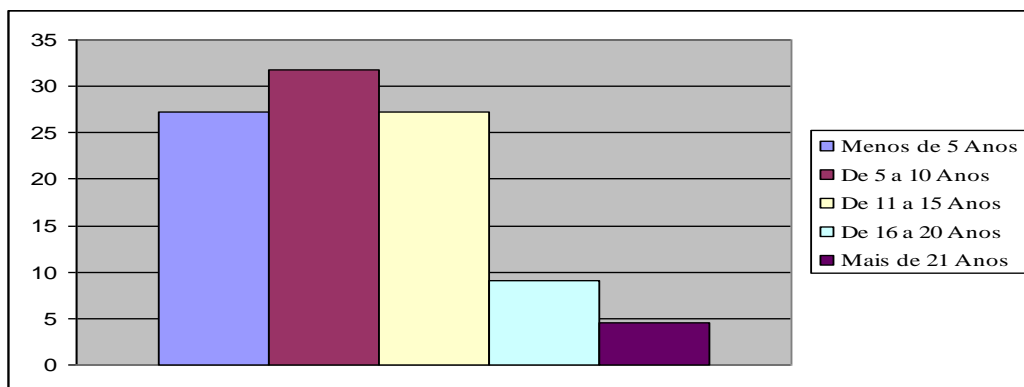
Fonte: Elaboração própria.

De maneira geral, as respostas obtidas demonstram que 63,56% dos respondentes estão na rede estadual há mais de dez anos, conforme visto no Gráfico 5.

Já quanto à atuação dos participantes na área da gestão educacional, resultaram que: 27,24% atuam nessa área por um período menor que cinco anos; outros 31,78% estão na gestão por um período entre cinco e dez anos. Também, 27,24% atuam por um período entre onze e quinze anos; ainda, 9,08% por um período entre dezesseis e vinte anos; e, 4,54% atuam na área da gestão há mais de vinte e um anos.

O Gráfico 6 aponta o tempo de atuação dos participantes na gestão.

GRÁFICO 6 – Tempo de Atuação na Gestão



Fonte: Elaboração própria.

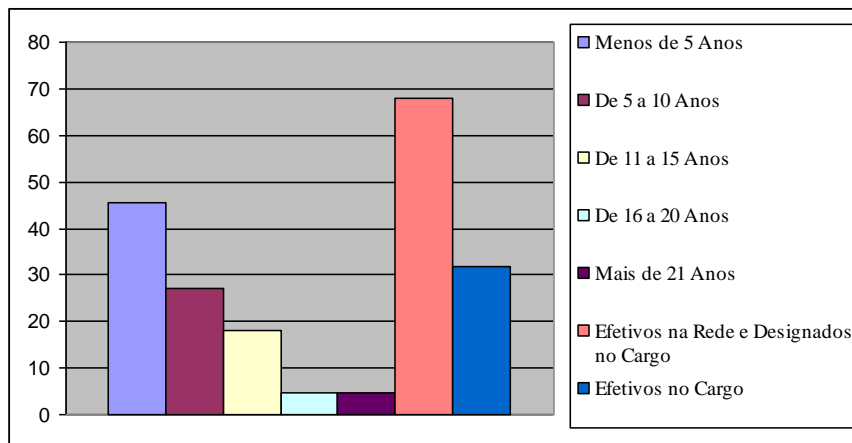
Nota-se, portanto, de acordo com o Gráfico 6, que entre os respondentes 40, 86% possuem experiência profissional na gestão educacional há mais de uma década.

Quanto ao tempo que os participantes ocupam no cargo atual, expressam que: 45,4% ocupam o cargo há menos de cinco anos; 27,24% estão no cargo entre cinco e dez anos; outros 18,16% estão atuando no cargo de gestão por um período entre onze e quinze anos; também, 4,54% estão nesse cargo entre dezesseis e vinte anos; e, 4,54% estão ocupando o cargo de gestão atual há mais de vinte e um anos.

Ainda, foi destacado pelos respondentes que 68,1% são efetivos na rede estadual e designados para ocupar o cargo que em atuam, ao passo que outros 31,78% são efetivos no cargo em que ocupam atualmente.

O Gráfico 7 apresenta o tempo de atuação dos gestores no cargo que ocupa atualmente.

GRÁFICO 7 – Tempo de Atuação no Cargo Atual



Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, conforme visto no Gráfico 7, os dados apontaram que 72,64% dos gestores estão atuando no cargo há menos de dez anos, sendo a maior parcela dos gestores designados para os cargos em que ocupam na rede estadual.

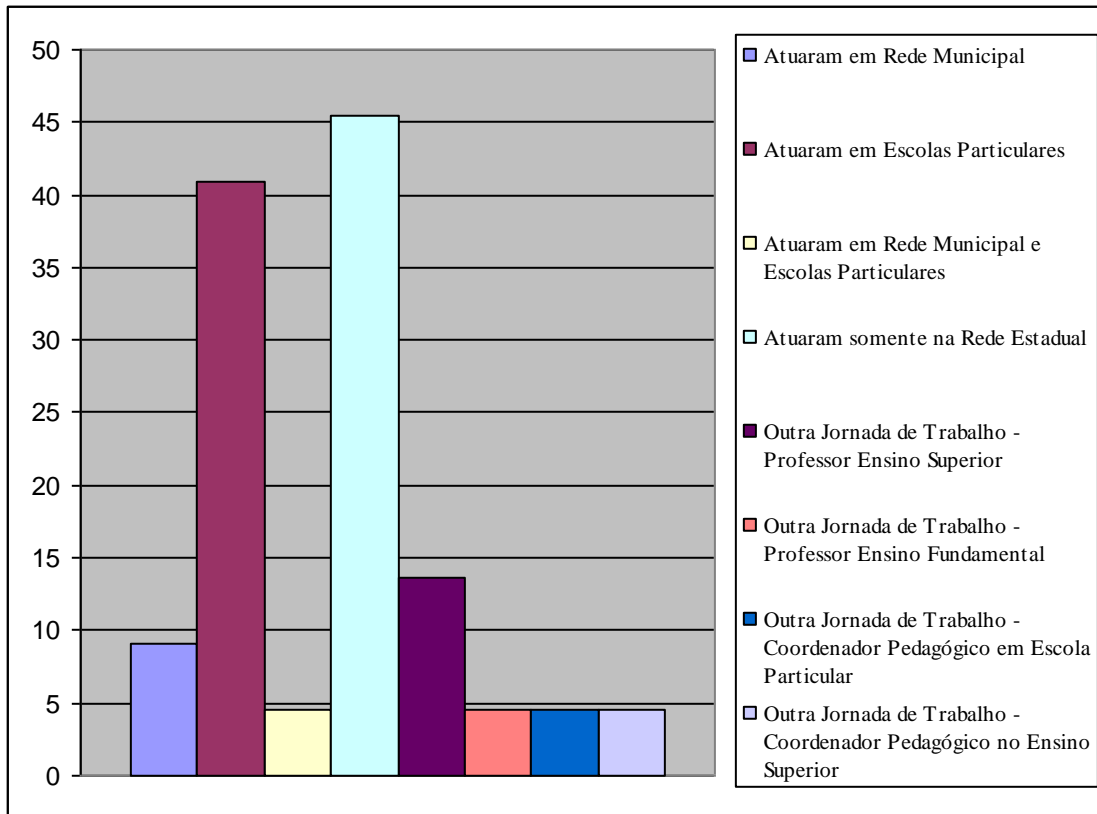
Foi perguntado ainda aos respondentes se na trajetória profissional ocuparam outros cargos em redes distintas que estão lotados atualmente. As respostas obtidas: 9,08% apontaram que atuaram em rede municipal; 40,86 mencionaram que atuaram em escolas particulares; 4,54% evidenciaram que trabalharam em rede municipal e escola particular; e, 45,4% não tiveram outras atuações fora da rede estadual.

Os respondentes mencionaram a experiência profissional em outras redes de ensino, 13,62% atuam em outra jornada de trabalho atualmente como professor no ensino superior; outros 4,54% estão como professor no ensino fundamental. Ainda, 4,54% como

coordenador pedagógico em escola particular; e, 4,54% atuam como coordenador pedagógico no ensino superior.

O Gráfico 8 demonstra outros dados sobre a trajetória profissional dos participantes.

GRÁFICO 8 – Cargo em Outra Rede de Ensino e Outras Atividades



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se nos dados revelados no Gráfico 8, que a maior parcela dos participantes possuem experiência profissional somente na rede estadual de ensino de São Paulo, e, 27,24% estão com dupla jornada de trabalho, conciliando o cargo na área da gestão educacional com outras atividades no campo da educação.

A apresentação do perfil dos participantes permitiu uma ampla visão sobre a formação e a experiência profissional dos gestores, desse modo, infere-se, que, de modo geral, os gestores obtiveram uma formação adequada aos cargos que ocupam, em especial, a formação específica na área da gestão educacional. Ainda, com relação à experiência, sobretudo, em relação à vivência dentro da escola, na docência, se configura como um importante fator que tem

influenciado a prática do gestor, por conhecer a realidade da diversidade existente nas salas de aula.

A seguir são apresentados os resultados da segunda parte do instrumento de coleta de dados, referente às questões relacionadas à temática altas habilidades ou superdotação.

## **5.2 Altas Habilidades ou Superdotação: onde estão esses alunos?**

Conforme aspectos apresentados no percurso teórico desse estudo, os documentos legais inscrevem os direitos da comunidade escolar, por meio de leis, resoluções, diretrizes, normas educacionais, entre outros. Todavia, não constituem garantia da implantação de políticas públicas eficientes, que atendam as necessidades reais de todos os alunos (PÉREZ; FREITAS, 2014).

As autoras mencionadas destacam que embora a legislação brasileira seja muito avançada, comparada ao contexto internacional, se faz necessário refletir e revisar pressupostos teóricos e princípios que terminam ações e programas, que possam concretizar, na prática, as políticas públicas brasileiras (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Nessa direção, um estudo realizado por Almeida e Capellini (2005) evidenciou que no Estado de São Paulo, sob a mesma perspectiva brasileira, ocorre um descaso quanto ao atendimento educacional para os alunos com altas habilidades ou superdotação, tendo em vista que dentre 1.408 professores pesquisados, 41% consideraram ter em suas salas de aula alunos talentosos, ainda, a maioria dos docentes destacaram desconhecer as necessidades dessa população e os programas previstos para desenvolver os potenciais desses alunos.

Os dados coletados na segunda parte do instrumento de coleta dessa pesquisa foram organizados em categorias temáticas, para melhor análise e discussão dos resultados obtidos, as quais, unidas contemplam o papel dos gestores educacionais frente à efetivação das políticas públicas para os alunos com altas habilidades ou superdotação, no âmbito de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo.

Com base em Minayo, Deslandes e Gomes (2015), o material analisado foi decomposto em partes, as quais foram distribuídas em categorias, procedendo, na sequência, uma



descrição do resultado da categorização, ou seja, a exposição dos achados na análise, e inferências dos resultados, interpretando-os conforme o percurso teórico adotado.

Assim, os resultados apresentados nessa seção estão organizados em quatro categorias, sendo elas: a) Definição e Identificação; b) Aceleração e Enriquecimento Curricular; c) Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na SEE-SP; e, d) Formação e Capacitação para Gestores da SEE-SP sobre as Altas Habilidades ou Superdotação. Essas categorias são apresentadas nos itens a seguir.

### 5.2.1 Categoria Definição e Identificação

Nessa categoria buscou-se apresentar como os gestores pesquisados definem o aluno com altas habilidades ou superdotação. Se estes possuem conhecimento sobre essa parcela de alunos nas unidades escolares estaduais dessa Diretoria de Ensino, e, ainda quais as ações que têm sido desenvolvidas para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação no âmbito dessa Diretoria.

Sendo assim, a questão 1 do instrumento de coleta de dados perguntou aos gestores a respeito da definição sobre as altas habilidades ou superdotação. Todos os participantes responderam a essa questão, e entre as respostas, contempladas como subcategorias, observou-se maior frequência nos seguintes aspectos demonstrados no Quadro 10.

QUADRO 10 – Definição sobre Altas Habilidades ou Superdotação na Perspectiva dos Gestores

Respostas	Participantes	N
Alunos com grande facilidade ou potencial elevado para aprender algo específico ou em alguma área específica.	D1; S1; S2; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; P2; P3; P4; P9; P10; e, P11.	16
Aluno com potencial elevado de desempenho, potencialidades diferenciadas, talentosos.	S3; P8.	2
Alunos com comportamento e desempenho cognitivo superiores em relação aos outros alunos e avançado para a idade.	P1; P7.	2
Alunos com potencial de assimilação de informações e aprendizagem acima da média.	P5; P6.	2

Fonte: Elaboração própria.

A partir das respostas mencionadas pelos participantes é plausível inferir que estes possuem noção adequada a respeito da definição sobre altas habilidades ou superdotação, muito embora, seja possível observar que são levados em consideração pelos respondentes principalmente os aspectos cognitivos.

De modo geral, não obstante, é comum a falta de identificação dessa parcela de alunos nas escolas em razão de dificuldades em relação ao conhecimento sobre as características desses sujeitos (GUENTHER, 2006; 2012; GAMA 2007).

As noções equivocadas e estereotipadas sobre a inteligência e as altas habilidades ou superdotação se caracterizam como um importante fator para que esse campo tenha permanecido, por muito tempo, pouco desenvolvido para a população de modo geral, o que contribui sobremaneira para o evidente preconceito, desconhecimento e mitos que impedem o desenvolvimento pleno dessa área de conhecimento (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014).

Guenther (2012) chama a atenção para o desperdício e o desvio dos talentos humanos, pontuando que compete aos educadores encaminhar o desenvolvimento dos alunos, da forma mais apropriada, provendo a cada educando aquilo que ele necessita, para que este se torne o melhor ser humano que pode vir a ser.

Neste encaminhamento, Virgolim e Konkiewitz (2014) salientam que em nosso país há vários problemas ainda enfrentados pela população com altas habilidades ou superdotação, sendo um dos principais mitos, permeados pela sociedade, a ideia de que esses indivíduos são aqueles que têm tudo, e desse modo não necessitam de mais recursos para se desenvolver, o que evidencia uma falta expressiva de maior conhecimento da área.

As respostas de alguns participantes destacam o que eles pensam sobre o conceito sobre o aluno com altas habilidades ou superdotação, demonstrando uma clara superação do ideário mitificado e distorcido sobre a temática, como pode ser visto a seguir:

*D1 – Alunos com grande facilidade para aprender algo específico ou em alguma área específica. Não está ligado à genialidade*

*S5 – Características de pessoas que apresentam facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente conceitos e procedimentos e também atitudes, ainda que em determinada área do conhecimento.*

*S10 – Alunos com altas habilidades ou superdotação são aqueles que possuem alto desempenho ou elevada potencialidade em alguma área do conhecimento*

*de forma isolada ou combinada com outras áreas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes).*

*P3 – Altas Habilidades ou Superdotação é a característica atribuída ao aluno que possui muita facilidade em alguma área ou disciplina e se destaca dos demais.*

*P10- Entendo como altas habilidades ou superdotação a pessoa que apresenta talentos e habilidades em aspectos isolados ou combinados como capacidade intelectual, criatividade e aptidão acadêmica específica.*

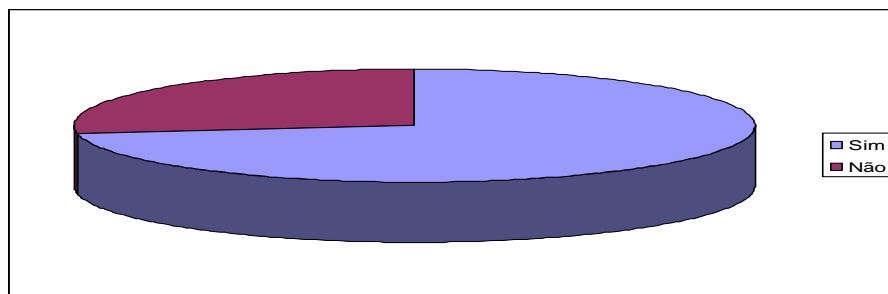
*P11- Crianças que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador, capacidade de liderança, capacidade psicomotora.*

Diante do exposto, cabe alertar para a necessidade de se ampliar o entendimento desses gestores para o contexto escolar, uma vez que à medida que os professores desmitificarem seus conceitos referentes às altas habilidades ou superdotação, haverá maior possibilidade de que estes alunos sejam identificados e tenham seus direitos educacionais efetivados. Brancher e Freitas (2011) assinalam sobre a necessidade de um amplo movimento de discussão sobre os alunos com altas habilidades ou superdotação para que o setor educacional promova formas mais adequadas e profícuas para trabalhar com esses sujeitos.

Ao responderem sobre se eles têm conhecimento da existência de alunos com altas habilidades ou superdotação em escolas estaduais da Diretoria pesquisada, 72,64% dos respondentes afirmaram positivamente, e 27,24% mencionaram não ter esse conhecimento.

O Gráfico 9 demonstra os dados apresentados.

GRÁFICO 9 - Conhecimento dos Gestores Sobre Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Diretoria de Ensino



Fonte: Elaboração própria.

O processo de identificação é um dos fatores mais importantes a se considerar para que haja a ampliação de serviços educacionais para atender as necessidades educacionais dessa parcela de alunos (BRANCHER e FREITAS, 2011). Como pode ser observado no Gráfico 9, a maioria dos gestores participantes afirmaram ter conhecimento da existência de alunos com altas habilidades ou superdotação, o que nos leva a inferir que este é um passo fundamental para o desenvolvimento de ações e práticas voltadas para esses alunos, a fim de oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento adequadas às potencialidades de cada um.

É notadamente claro para diversos autores, entre eles: Guenther (2012), Brancher e Freitas (2011), Delou (2014a); Freitas e Pérez (2010); Virgolim e Konkiewistz (2014), apontam que há que haver uma coerência entre a identificação dos alunos com altas habilidades e o atendimento educacional às suas necessidades, pois, o processo de identificar esses educandos não se encerra em si mesmo, implicando necessariamente em propostas de atendimentos educacionais para esses sujeitos adequadas às singularidades próprias de cada um.

Dessa forma, a identificação e o atendimento são processos que devem ocorrer simultaneamente, visto que é a partir da observação direta dos educadores envolvidos e estimulação a esses alunos que tornam possível verificar aspectos como: a intensidade, frequência, além da consistência dos traços e comportamentos superdotados ao longo de seu desenvolvimento. E, a partir dessas evidências viabilizar contribuições para seu desenvolvimento global, considerando suas necessidades educacionais especiais (BRANCHER; FREITAS, 2011).

Na sequência, foi questionado aos participantes sobre as ações realizadas para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

A frequência das respostas obtidas nas questões que compõem essa categoria pode ser observada no Quadro 11. Vale ressaltar que um mesmo respondente apontou diversos aspectos em sua resposta, conforme pode ser visto no Quadro 11.

QUADRO 11 – Oferta de Ações Para Atender as Necessidades Educacionais dos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação

Respostas	Participantes	N
Orientação para professores para oferta de possibilidades para desenvolvimento das habilidades do aluno.	D1; S3 e P10.	3
Atendimento em sala de aula pelo próprio professor.	S1; S2 e S7.	3

Atendimento em sala de recursos.	S1 e P5.	2
Parceria com universidade.	S1; S4; S5; S6; S7; S8; S9 e S10	8
Oferecimento de atividades de enriquecimento curricular na área de interesse do aluno.	S2; S3; S7; S8; S9; S10; P6 e P10.	8
Processo de abertura de sala de recursos especializada.	S9 e S10.	2
Oferta de aulas adaptadas para ser desafiado e motivado.	P3 e P4.	2
Encaminhamento para avaliação e aprofundamento do currículo.	P8 e P9.	2
Nenhuma	P7	1
Não respondeu	P1; P2 e P11.	3

Fonte: Elaboração própria.

Foram apontadas pelos participantes diversas ações para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação, demonstrando que há a preocupação com essa parcela de alunos. Revelou-se, ainda, outro ponto importante no que tange a atenção aos alunos com altas habilidades ou superdotação, para superar os desafios educacionais quanto à oferta real de uma educação de qualidade para esses educandos, considerando, segundo Lück (2008), o gestor deve inspirar seus seguidores a agir para implementar as decisões e diretrizes educacionais em favor do papel primordial da escola.

Vale evidenciar que, tendo em vista os aspectos da educação inclusiva, a escola deve prover, quanto à aprendizagem do aluno com altas habilidades ou superdotação, por meio de seus professores, tanto na sala de aula, como nos atendimentos por professores especialistas, estratégias pedagógicas e metodológicas que potencializem o processo educacional desses alunos. Para tanto, é imprescindível conhecer as suas necessidades, interesses e domínios potenciais, para a propositura de variedades de experiências de aprendizagem, as quais sejam enriquecedoras, favorecendo o potencial de cada aluno (BRANCHER; FREITAS, 2011).

Algumas respostas dos participantes revelam os aspectos mencionados anteriormente.

*S10 – Por meio da Resolução SE 61/2014, foi viabilizada a abertura de uma sala de recursos para o atendimento desses alunos, bem como foi estabelecida*

*uma parceria com a UNESP, de modo a viabilizar o atendimento desses alunos enquanto enriquecimento curricular.*

*P9 – Orientações pedagógicas e/ou encaminhamento a um especialista para diagnosticar o grau de superdotado ou altas habilidades.*

Pereira e Guimarães (2007) mencionam que a oferta educacional para as altas habilidades tem sido ampliada à medida que são reconhecidas as diferenças entre as habilidades individuais dos alunos, implicando na necessidade de oportunizar o atendimento adequado para que os alunos otimizem plenamente seus potenciais. As mesmas autoras afirmam que a educação é um investimento social de amplo alcance, de modo que as instituições educacionais devem se configurar com cenários favoráveis para a expressão do potencial humano em toda sua diversidade, além de espaço para o desenvolvimento de habilidades, valores morais e convivência grupal.

Nas palavras de Pereira e Guimarães (2007, p. 164):

*Em face da compreensão das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades, alguns professores oportunizam modificações curriculares iniciais que, adotadas em sala de aula, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, reestruturação de currículos, atividades pedagógicas diferenciadas e clima favorável à aprendizagem.*

Contudo, as mesmas autoras deixam claro que em muitos casos esse entendimento sobre as necessidades dos alunos e as práticas no dia a dia escolar não correspondem suficientemente como alternativas satisfatórias para suprir as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação, tanto no que diz respeito a propostas desafiadoras às suas capacidades, como também a oferta de atividades que favoreçam a superação de conceitos já dominados e a convivência com pares de capacidades semelhantes.

Um dos fatores que, hipoteticamente, pode dificultar o processo educacional do aluno com altas habilidades ou superdotação é a concepção de currículo escolar por parte de alguns professores, que pode ser entendido equivocadamente como um instrumento inflexível e predefinido para atender a uma gama homogeneizadora de alunos, sem estender possibilidades para o atendimento diferenciado. Isso precisa, muitas vezes, precisa ser enriquecido, ampliado e alterado, concebendo a possibilidade de respostas de aprendizagem: não esperadas usualmente pela maior parte do alunado (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

Desta feita, é esperado que, processualmente, as equipes gestoras, em especial, aquelas que estão diretamente ligadas ao processo de desenvolvimento dos currículos educacionais e do reconhecimento e identificação dos alunos nas escolas, orientem e viabilizem a existência de serviços e atendimentos para que possam cumprir as exigências necessárias para transformar o cenário educacional inclusivo para todos os alunos, inclusive para aqueles com altas habilidades ou superdotação.

No próximo tópico é apresentada a categoria que tratou sobre o que os participantes do estudo conhecem sobre a aceleração e o enriquecimento curricular.

### 5.2.2 Categoria Aceleração e Enriquecimento Curricular

Essa categoria buscou compreender o que os gestores entendem por aceleração e os tipos de aceleração que eles conhecem. Além disso, o que eles entendem por enriquecimento curricular.

Nessa seção foram analisadas as questões de número 4, 5 e 6 do instrumento de pesquisa. Para a análise das respostas, do mesmo modo que a categoria anterior, foi utilizada a frequência das respostas dos participantes, as quais foram apresentadas por meio de tabelas e descrições.

Assim, foi perguntado aos participantes qual seu entendimento por aceleração. O Quadro 12 demonstra as respostas obtidas, nas seguintes subcategorias:

QUADRO 12 – Aceleração

Respostas	Participantes	N
Metodologia para recuperação do tempo perdido	P1	1
Avanço série/ano	D1; S1; S9; S10; P3; P6; e P10.	7
Correção da distorção idade/série - reclassificação	S2; S4; S7; P2; P4; P7 e P11.	7
Avanço e aprofundamento nos estudos	S5; S6; S8; S9; S10; P2; P3 e P8.	8
Não sabe	P5 e P9.	2

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser visto na Quadro 12 os respondentes assinalaram que a aceleração está relacionada ao avanço série/ano, à correção da distorção idade/série, e, ao avanço e aprofundamento nos estudos. Todavia, é importante salientar que a conceituação da aceleração

acontece no Brasil um comum estreitamento da visão sobre suas dimensões, pois, por um lado trata-se de um processo, indicado para alunos com altas habilidades ou superdotação, que permite um avanço no ritmo da aprendizagem, enquanto que, por outro lado, é uma medida administrativa para compatibilizar a idade do aluno com a série em que está frequentando a escola.

Assim, de acordo com Freeman e Guenther (2000, p. 282) ora, em Educação Especial, a aceleração corresponde a um conceito para a “compatibilização da vida escolar com produção mental, independente da idade, para alunos mais capazes, que vencem rapidamente o conteúdo curricular”. Ao passo que, ora, nas políticas públicas educacionais brasileiras aparecem como uma orientação para atendimento dos alunos defasados e repetentes, “pela equiparação da idade cronológica com série escolar, independente da produção mental”, denotando aspectos diametralmente opostos nas duas diretrizes.

Em linhas gerais, a aceleração é uma oportunidade para que o aluno com altas habilidades ou superdotação, em especial, aquele que apresenta talento acadêmico, possa progredir pela seriação escolar de modo rápido, como também indica a possibilidade desse aluno iniciar os diversos níveis de escolarização em idade mais nova que o convencional. Isso representa, frequentemente, a adaptação do currículo escolar ao nível de desenvolvimento, produção e aprendizagem do aluno, seja numa condição individual ou em pequenos grupos, como uma intervenção que adianta os estudos desses alunos, como uma alternativa do trabalho escolar, distinguindo o ritmo entre os alunos (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Segundo Guenther (2009) são possíveis dezoito tipos de aceleração voltadas para os alunos dotados no domínio da inteligência, divididos em duas amplas categorias, que se distinguem conforme as dimensões de tempo e conteúdo, dentre as quais:

Doze tipos de aceleração se baseiam na temporalidade, com objetivo precípua de adiantar o tempo escolar, sem alterar o conteúdo curricular:

1. Admissão antecipada à Educação Infantil (pós creche)
2. Admissão antecipada à 1ª série fundamental
3. Saltar uma ou mais séries escolares
4. Progressão continuada
5. Classes combinadas (multi-seriadas)
6. Currículo Telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um)
7. Diplomação antecipada
8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino)
9. Cursos para crédito (secundário ou superior)
10. Créditos por exames e provas
11. Entrada antecipada ao nível médio e superior



## 12. Aceleração do próprio curso universitário

Com base no conteúdo, o objetivo de re-organizar o currículo regular, há seis tipos diferenciados:

1. Instrução auto-regulada pelo aluno
2. Aceleração parcial por matérias/disciplinas
3. Compactação de currículo
4. Mentoria
5. Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas
6. Cursos por correspondência (GUENTHER, 2009, p. 283).

Isto posto, vale evidenciar as respostas de alguns participantes sobre o que entendem por aceleração:

*S1 – Possibilidade do aluno ser reclassificado para série mais adequada ao seu nível intelectual, propiciando ao aluno terminar um curso num tempo menor do que estabelecido em lei (LDB 9394/96).*

*S8 – É um processo de aprofundamento dos conhecimentos para os alunos com altas habilidades/superdotação e não uma simples abreviação do tempo de conclusão do nível de escolaridade.*

*P10 – Entendo que deve ser dada oportunidade de acelerar ou seja promover para séries mais avançadas, o aluno que tenha altas habilidades, dependendo da análise e avaliação para verificar a série.*

*P11 – Para o MEC, visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e série que os alunos estariam cursando. Esta distorção está ligada à repetência e evasão escolar.*

Como pode se observar pelas respostas dadas são notáveis algumas distorções sobre o conceito de aceleração esperada para os alunos com altas habilidades ou superdotação, mas de todo modo, é possível perceber que os gestores possuem uma frágil noção sobre essa alternativa como uma medida educacional adotável, não sob a perspectiva central na idade cronológica do aluno, e sim a partir do ritmo de aprendizagem e domínios apresentados pelo sujeito e identificados na sala de aula.

No que diz respeito à aceleração foi perguntado ainda quais os tipos de aceleração que os participantes conhecem.

O Quadro 13 revela os pontos mais frequentes mencionados pelos respondentes, que pode ser observado a seguir:

QUADRO 13 – Tipos de Aceleração

Respostas	Participantes	N
Falta de clareza sobre critérios e procedimentos	D1	1
Não há regulamentação no Estado de São Paulo	S1	1
Prova de reclassificação para séries mais avançadas	S2; S3; S4; S5; S6; S7; S9; S10 e P10.	9
Atividade de enriquecimento na própria sala de aula	S5; S6; S9 e S10.	4
Aceleração de estudos/conteúdos	S8; P10 e P11.	3
Adaptação curricular realizada pelo professor/ recuperação paralela e contínua	P3; P7 e P8	3
Não respondeu	P1; P2; P4; P5; P6 e P9.	6

Fonte: Elaboração própria.

Nas respostas obtidas, ainda sobre aspectos relacionados à aceleração, confirma-se a hipótese anteriormente inferida, uma vez que se observa o apontamento dessa medida como algo realizável nas escolas, quando da possibilidade de identificar um aluno com altas habilidades ou superdotação. Contudo, tais conceitos parecem distantes dos gestores, no que diz respeito ao entendimento real quanto à aplicação dessa medida na prática pedagógica, isso pode ser notado nas respostas evidenciadas a seguir:

*D1 – Ainda sei pouco sobre o assunto, mas entendo pelo que li que o tema não é claro no que tange a critério e procedimentos.*

*S8 – Pela Resolução 81/2012 temos orientações de que a aceleração de estudos para os alunos com altas habilidades ou superdotação deve ser indicada pela equipe gestora desde que nas avaliações demonstre resultados de excelência e que não se consiga atender estes alunos com enriquecimento curricular.*

Infere-se, nesse ponto, que para um conhecimento tornar-se prática na orientação e diretriz de implementação de uma política pública é preciso uma confluência entre aquilo que o gestor interpreta do texto legal, conhece teoricamente e reconhece no contexto da escola, oferecendo possibilidades e caminhos que possam discutidos e adotados pela equipe escolar como alternativas para um processo educacional adequado à diversidade de alunos.

Assim, cumpre evidenciar que, no âmbito da SEE-SP, a Resolução SE 81 (SÃO PAULO, 2012b), trata especificamente sobre o processo de aceleração de estudos para alunos

com altas habilidades ou superdotação, sob uma postura antagônica à perspectiva de ajuste entre a distorção idade e série. Desse modo, os resultados obtidos apontam uma possível falta de conhecimento e aceitação desse conceito.

Para finalizar essa categoria, foi perguntado aos participantes o que eles entendem por enriquecimento curricular. As respostas revelaram que os participantes possuem pouco domínio de conhecimento sobre o tema, referendando aspectos que tornam pouco visíveis práticas que aproximem uma proposta de trabalho pedagógico apropriada para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

O Quadro 14 demonstra os aspectos principais mencionados pelos respondentes.

QUADRO 14 – Enriquecimento Curricular

Respostas	Participantes	N
Ações, atividades e projetos	D1; S1; S6; S8; S9; S10; P6; P7 e P11.	9
Conteúdo ampliado e aprofundado	S1; S4; S5; S6; S7; S10; P1; P2; P4; P8 e P11.	11
Atividades diferenciadas e desafiadoras/interesse do aluno	S2; S3; S7; P3 e P5.	5
Metodologia diferenciada/lúdicas	P9 e P10.	2

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao enriquecimento curricular, Pereira e Guimarães (2007) ressaltam que se trata de um programa que tem sido comumente o mais adotado em escolas regulares, no atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação. As autoras mencionam, ainda, que esse programa, a exemplo do modelo proposto por Renzulli (2014a), compreende a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis com os interesses e as necessidades apresentadas pelos alunos, com fundamentos em ações planejadas e preparadas a fim de propiciar troca de conhecimentos, investigação de temas variados, desenvolvimento de distintas habilidades, envolvimento em trabalhos no contexto real e a condução de experimentos.

Dessa forma, as respostas dos participantes demonstram afinidades com o que se propõe nessa medida educacional. Isso pode ser visto nas respostas dos gestores:

*S2 – Atividades diferenciadas para atender a necessidade e o interesse do aluno superdotado.*

*S3 – São atividades diferenciadas que complementam o currículo e contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.*

*S7 – Aprofundamento do currículo na sala de aula e com a oferta ou outras atividades em horário contrário no foco do interesse do aluno.*

*S8 – São ações além do currículo regular para os alunos, e que, no horário diverso das aulas, a eles serão oferecidos (podendo ter parceria de instituições) atividades que contemplem pesquisas, arte, prática de esportes, dentre outros.*

O delineamento de programas de enriquecimento curricular visa atender às demandas dos alunos com altas habilidades ou superdotação, além da organização administrativa educacional de modo flexível. Nessa perspectiva, o enriquecimento pode ser desenvolvido na própria sala de aula, pelos professores comuns, por meio de estratégias e técnicas de ensino variadas, ou, ainda, de atividades extracurriculares supervisionadas por professores especializados, em outros ambientes fora da sala de aula e em horário oposto. E, em outro plano pode ser organizado por meio de currículos adaptados e enriquecidos. As alternativas de escolha da operacionalização do enriquecimento curricular dependem das especificidades demonstradas pelo aluno, além das condições estruturais dos sistemas de ensino (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

A próxima categoria tratou da temática do atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na SEE-SP.

### 5.2.3 Categoria Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na SEE-SP

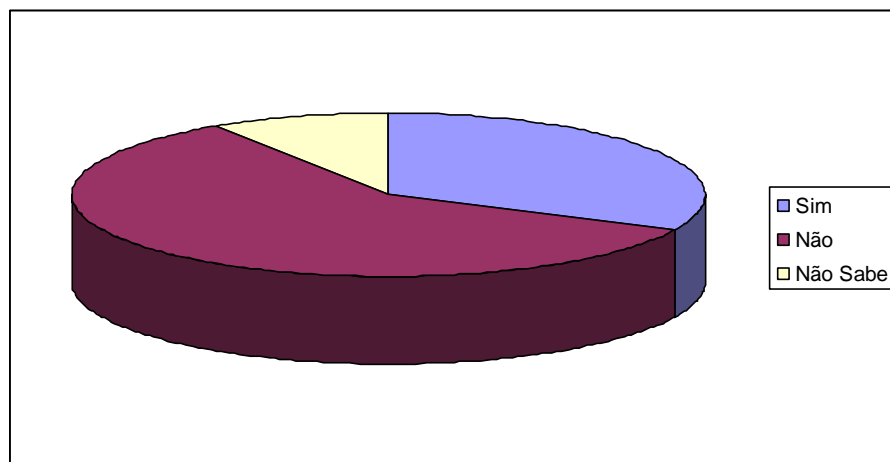
Nessa categoria houve a intenção de compreender se há serviços de Atendimento Pedagógico Especializado para os alunos com altas habilidades ou superdotação. Ainda, se na opinião dos gestores para que o aluno com altas habilidades ou superdotação tenha acesso ao APE e se há necessidade do laudo clínico, por qual motivo. Por fim, se o participante conhece os critérios de identificação desses alunos nas escolas da rede estadual, e se conhecer quais são.

Foram analisadas as questões 7, 8 e 9 nessa seção, e os resultados foram obtidos por meio da frequência das respostas dadas pelos participantes, os quais são apresentados em tabelas, gráficos e descrições.

Perguntou-se aos gestores se na rede estadual de ensino de São Paulo há sala de recursos específica para o atendimento ao aluno com altas habilidades ou superdotação, assim, 59,02% dos participantes indicaram que não há esse atendimento na rede, outros 31,78% dos participantes responderam afirmativamente, apontando que há esse atendimento na rede, e, ainda, 9,08% dos respondentes destacaram que não sabem.

O Gráfico 10 demonstra esses dados.

GRÁFICO 10 - Conhecimento dos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Estadual de Ensino de São Paulo



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se observa no Gráfico 10, a maior parte dos respondentes sinalizou que na rede estadual de ensino não é disponibilizado esse atendimento em formato específico para os alunos com altas habilidades. Essas respostas correspondem à realidade da SEE-SP, uma vez que não há a oferta da especificidade desse serviço pela Educação Especial para alunos com altas habilidades ou superdotação, na rede estadual de ensino em salas de recursos.

Infere-se, ainda, que, hipoteticamente, os respondentes que apontaram que há esse serviço disponível na rede estadual de ensino não conhecem a dimensão dos serviços oferecidos pela Educação Especial na SEE-SP. Assim, a soma entre os gestores que declararam não saber da existência desse serviço e os que afirmaram positivamente totaliza 40,86% dos respondentes, o que denota um alto percentual de gestores que desconhecem sobre a oferta de atendimento para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

A legislação educacional da rede estadual de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), em consonância com os documentos legais brasileiros (BRASIL, 2008; 2013), reconhece a

necessidade de atendimento especializado ao aluno com altas habilidades ou superdotação, e como tal garante a viabilidade do desenvolvimento de estratégias para a realização de programas educacionais para essa parcela de alunos. Todavia, falta na rede estadual a organização explícita desses programas de atendimento, conforme a ausência de disposição no documento de instrução da Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014), publicado no Diário Oficial de São Paulo (2015), bem como a normatização de ações educativas em diversas instancias, consolidando o respaldo legal existente até a implementação real de propostas educacionais e programas de APE.

No que diz respeito à dimensão de gestão educacional, um dos principais eixos norteadores para se consolidar o atendimento educacional aos alunos com NEE, incluindo alunos com altas habilidades ou superdotação, se concentra na elaboração do PPP escolar, cujo acompanhamento e orientação são feitos pelos gestores das escolas e dos órgãos competentes acima dela, ou seja, nas diretorias de ensino. Assim, o PPP, fruto de uma reflexão da comunidade escolar a respeito de sua própria realidade, tem responsabilidade de definir metas, estratégias e políticas de ação, contemplando a estrutura, funcionamento e processos pedagógicos na unidade escolar, em determinado período (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

Nessa perspectiva, a organização das estratégias traçadas no PPP, inclui ações que podem ser empreendidas em classes comuns, em sala de recursos ou, ainda, em outros serviços de atendimento, conforme a realidade da escola. O Quadro 15 evidencia a distribuição das respostas dadas pelos participantes.

QUADRO 15 - Respostas Dadas pelos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Estadual de Ensino de São Paulo

Respostas	Participantes	N
Sim	S1; S5; S7; S10; P5; P7 e P8.	7
Não	D1; S2; S3; S4; S6; S8; S9; P2; P4; P6; P9; P10 e P11.	13
Não Sabe	P1 e P3.	2

Fonte: Elaboração própria.

As respostas observadas no Quadro 15 referendam os aspectos inferidos na questão anterior, evidenciando que uma grande parcela de respondentes não possui conhecimento sobre a dimensão dos serviços ofertados pela Educação Especial, visto que 7 (31,78%) dos participantes responderam afirmativamente, quando, de fato, na rede estadual não há o APE

disponível com especificidade para altas habilidades ou superdotação, e 2 (9,08%) assinalaram não saber sobre essa disponibilidade, totalizando 9 (40,86%) dos respondentes. Ainda, 13 (59,02%) dos participantes indicaram a não existência de APE para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

Pereira e Guimarães (2007) apontam que as atividades pedagógicas realizadas em sala de recursos para os alunos com altas habilidades ou superdotação são desenvolvidas por professor especializado, que suplementa ou enriquece o currículo educacional para esses alunos.

Sendo assim, a sala de recursos, onde deve se desenvolver o APE, que está regularmente disciplinado pela Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014), disposto no Art. 3º, trata-se de um ambiente educacional dotado de equipamentos, materiais e recursos pedagógicos que visam atender às necessidades educacionais particulares dos alunos inscritos nesse serviço de Educação Especial.

Sobre o atendimento em salas de recursos Pereira e Guimarães (2007, p. 170) evidenciam que:

No caso do aluno com altas habilidades, possibilitam a realização de projetos pessoais, o envolvimento com atividades de seu interesse e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. As atividades implementadas envolvem diferentes grupos de alunos que apresentam necessidades educacionais semelhantes, em horários contrários ao oferecido na escola regular frequentada pelo aluno.

Na mesma direção, a Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014), em seu Art. 4º, normatiza que na ausência de espaço físico na unidade escolar para instalação da sala de recursos, onde haja a demanda de alunos PAEE, observada a inexistência desse serviço em escolas próximas, o APE pode ser ofertado na forma de atendimento itinerante. Este pode ser realizado por professor especializado, nos moldes indicados na referida resolução, sob parecer favorável do supervisor de ensino responsável pela unidade escolar.

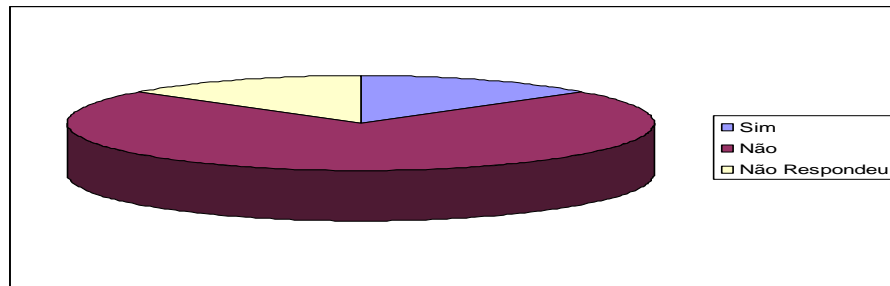
O atendimento itinerante é um serviço de orientação e supervisão pedagógica, realizado por professor especialista, que visita a escola regularmente. Para os alunos com altas habilidades ou superdotação esse serviço tem como foco o acompanhamento do desenvolvimento das atividades pedagógicas, orientação à equipe escolar sobre as necessidades do aluno com altas habilidades ou superdotação, sensibilização e esclarecimento de dúvidas da comunidade escolar

sobre os aspectos a respeito dessa temática. Também, o acompanhamento de ações administrativas relacionadas a essa parcela de alunos voltadas para programas de aceleração e enriquecimento curricular, além de orientação quando observada a necessidade do aluno para outros encaminhamentos para área clínica (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

Na continuidade das questões, quando perguntado aos participantes se nessa DE há salas de recursos para o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Entre as respostas obtidas 72,64% afirmaram que não há esse atendimento disponível nessa DE, também, 13,62% ressaltaram que sim, apontando que esse serviço está disponível na DE, e outros 13,62% não responderam. Vale destacar que entre os respondentes 36,32% mencionaram que a sala de recursos com essa especificidade está em processo de abertura na DE.

O Gráfico 11 mostra as respostas das pelos participantes.

GRÁFICO 11 - Conhecimento dos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Diretoria de Ensino



Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao APE para alunos com altas habilidades ou superdotação na Diretoria de Ensino, a maior parte dos participantes respondeu que não há esse serviço disponível nessa Diretoria de Ensino, conforme pode ser visto no Gráfico 11, confirmando novamente os dados obtidos nas indagações anteriores.

Na Diretoria pesquisada não há a disponibilidade de serviços de Educação Especial, seja na forma de sala de recursos ou itinerância, com especificidade de atendimento para altas habilidades ou superdotação, assim como em toda rede de ensino estadual de São Paulo.

O Quadro 16 apresenta as respostas dadas pelos participantes sobre o aspecto abordado, a partir das seguintes subcategorias:



QUADRO 16 – Respostas Dadas pelos Gestores sobre a Oferta do APE para Altas Habilidades ou Superdotação na Diretoria de Ensino

Respostas	Participantes	N
Sim	S1; S9 e S10.	3
Não	D1; S2; S3; S4; S6; S7; P1; P2; P3; P4; P6; P7; P8; P9; P10 e P11.	16
Não respondeu	S5; S8 e P5.	3
Mencionaram sobre o processo de abertura desse serviço	D1; S1; S4; S5; S6; S8; S9 e S10.	8

Fonte: Elaboração própria.

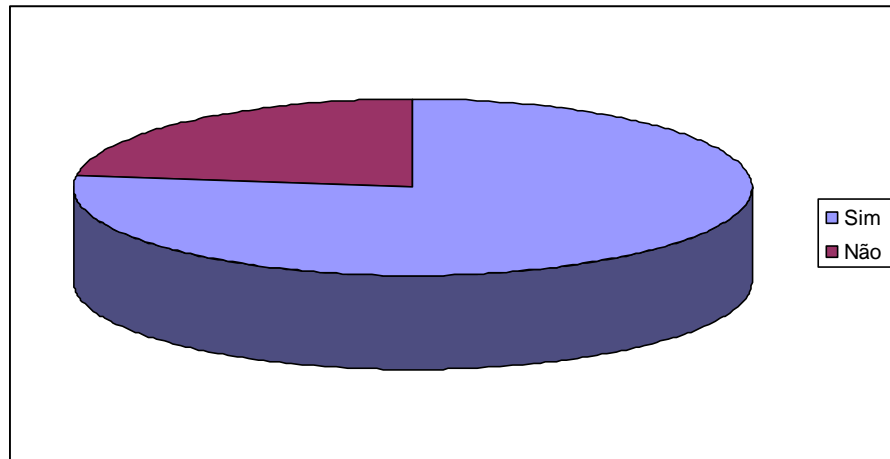
De modo geral, o confronto entre os dados apresentados nos Quadros 15 e 16, demonstram que a maior parte dos respondentes foi coerente em suas respostas, uma vez que se confirma a identificação de aspectos que correspondem à realidade atual da DE e da própria rede estadual.

Infere-se, portanto, que dada à existência de documentos legais que admitem o direito dos alunos com altas habilidades ou superdotação à equidade educacional na escola regular, a realidade a partir dos dados coletados evidencia um enfoque fragmentado de ações da gestão, as quais não são localizadas, mediante o reconhecimento da existência desses alunos, tornando as escolas ambientes excludentes para a parcela de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Na continuidade, dentro dessa mesma categoria, foi perguntado aos participantes se, na opinião deles, se para a oferta do APE para os alunos com altas habilidades ou superdotação há necessidade de um laudo clínico. Os resultados demonstraram que 77,18% dos respondentes consideram que sim. O aluno com altas habilidades ou superdotação deve ter um laudo clínico para ter o atendimento educacional, enquanto 22,7% responderam que não, o laudo clínico não é preciso para esses casos.

O Gráfico 12 revela os dados obtidos sobre esse questionamento aos participantes.

GRÁFICO 12 - Necessidade de Laudo Clínico para o Atendimento Educacional para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação



Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser visto no Gráfico 12 a maior parte dos respondentes considera que para o atendimento educacional ao aluno com altas habilidades ou superdotação é necessário o laudo clínico.

Sobre essa temática, a Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014, s/p), em seu art. 6º, inciso I, letra c, destaca a necessidade de “avaliação pedagógica, complementada por avaliação psicológica, **quando necessário**, em casos de altas habilidades ou superdotação” (Grifos Nossos).

A mesma Resolução, no art. 4º (SÃO PAULO, 2014, s/p), Inciso I, letra d, que trata do APE, por meio do atendimento itinerante, denota para o atendimento do PAEE a necessidade de “laudo clínico **e/ou** pedagógico que justifique o atendimento” (Grifos Nossos).

Conforme se verifica nesse documento o laudo clínico não é uma exigência absoluta para o APE na rede de ensino paulista. Todavia, a não observância nos aspectos grifados, além disso o possível desconhecimento dos participantes sobre outros documentos que orientam sobre essa questão, nos levam a inferir que tais aspectos podem ser fatores que induzem aos respondentes considerar o laudo clínico como uma indicação para o atendimento dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Sobre o laudo clínico a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014, s/p) dispõe que:

Neste liame **não se pode considerar imprescindível** a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou **altas habilidades/superdotação**, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (Grifos Nossos).

De acordo com o exposto, e na direção dos mesmos documentos, exigir um diagnóstico clínico para os casos de alunos identificados como PAEE, entre eles as altas habilidades ou superdotação, para garantir atendimentos às suas necessidades educacionais, denota a imposição de “barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014).

Ainda, na mesma questão foram levantados os motivos apontados pelos participantes, os quais consideram para a necessidade do laudo clínico para o atendimento educacional de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Os dados obtidos referendam os aspectos mencionados pelos respondentes anteriormente, sobre a opinião que possuem a respeito da necessidade do laudo clínico para o acesso do aluno PAEE ao APE, quando perguntados sobre a motivação para tal exigência. A frequência das respostas obtidas é evidenciada no Quadro 17.

QUADRO 17 - Motivos Apontados pelos Participantes sobre a Necessidade de Laudo Clínico para o Atendimento Educacional para Altas Habilidades ou Superdotação

Respostas	Participantes	N
Para afirmar a identificação feita pela equipe escolar.	D1; S4; S5; S9; S10; P7 e P10.	7
Para atender o que é disciplinado pela Resolução SE 61/2014.	S1 e S2.	2
Para orientações adequadas. Também, para lidar com comportamentos específicos e para fins de documentação.	S7; S8; P5 e P6.	4
Para que o aluno estudioso não seja rotulado como especial.	S1	1

Para garantia do direito do aluno com altas habilidades ou superdotação.	S2; S6; P3 e P4.	4
Para diferenciar um aluno inteligente de um aluno superdotado.	S3.	1
Não respondeu sobre o motivo.	P1; P2 e P11.	3

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observado no Quadro 17 foram apontados diversos motivos pelos quais os respondentes consideram a pertinência da necessidade do laudo clínico para o atendimento educacional de alunos com altas habilidades ou superdotação. Entre eles, 7 (31,78%) relataram tal necessidade para afirmar a identificação feita pela equipe escolar, 4 (18,16%) apontaram para orientações adequadas, para lidar com comportamentos específicos e para fins de documentação; 4 (18,16%) destacaram para garantia do direito desses alunos.

Cabe mencionar, neste ponto, que a compreensão do fenômeno das altas habilidades ou superdotação é de alta complexidade (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007). Portanto, implica conhecimento sobre os referenciais teóricos que fundamentam essa condição, assim como o processo de identificação dessa parcela de alunos, levando-se a inferir que o caminho que possivelmente irá ampliar oportunidades nesse campo é o estabelecimento de programas de orientação e formação para gestores. E, sobretudo, que possam refletir aos professores, viabilização de discussões, esclarecimentos, afastando mitos e fatores mal compreendidos, entre outros aspectos, que obstem o acesso do aluno com altas habilidades ou superdotação aos serviços que irão favorecer o desenvolvimento de seus talentos e potencialidades.

Questionou-se, ainda, dentro dessa categoria, se os participantes conhecem os critérios de identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação na rede estadual. Foram solicitados, do mesmo modo, que em caso afirmativo, apontassem quais são esses critérios. As respostas dadas pelos participantes podem ser analisadas a partir dos dados apresentados no Quadro 18.

QUADRO 18 - Critérios de Identificação das Altas Habilidades ou Superdotação nas Escolas da Rede Estadual Apontados pelos Participantes

Respostas	Participantes	N
Observação na sala de aula e avaliação pedagógica	D1; S1; S7 e P5.	4
Avaliação pedagógica e psicológica, por meio de testes e atividades aplicadas por profissionais da Pedagogia e Psicologia	D1; S3; S6; S8; S9 e S10.	6
Encaminhamento para Educação Especial	S2; P6 e P8.	3
Está sendo criado um protocolo pela equipe do CAPE	P10.	1
Não sabe	S4; S5; P1; P2; P3; P4; P7; P9 e P11.	9

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, entre as respostas obtidas, 9 (40,86%) dos respondentes afirmaram não saber sobre quais são os critérios utilizados, outros 6 (27,24%) destacaram que os critérios são avaliação pedagógica e psicológica, por meio de testes e atividades aplicadas por profissionais da Pedagogia e Psicologia. Ainda, 4 (18,16%) relatam a base de critério como a observação na sala de aula e avaliação pedagógica, 3 (13,62%) dos respondentes indicaram encaminhamento para a Educação Especial, e, por fim, 1 (4,54%) apontaram que a base de critérios para essa identificação está sendo elaborada pela equipe do CAPE.

A partir desses dados, infere-se que possivelmente os respondentes que apontaram encaminhamento para Educação Especial, ainda os que responderam que há um protocolo sendo elaborado para esse fim não possuem clareza sobre os termos, podendo ser considerado, juntamente com aqueles que declararam não saber, cuja soma totaliza a maioria dos gestores participantes.

Assim, os 6 (27,24%) respondentes que destacaram a necessidade de avaliações pedagógica e psicológica referendaram, hipoteticamente, suas crenças na necessidade do laudo clínico para essa identificação. E, apenas 18,16% restantes concebem a possibilidade de identificação dessa parcela de alunos a partir da observação e avaliação pedagógica feitas pelo professor da sala comum, juntamente com a equipe pedagógica da escola, os quais são minoria.

Refletindo pela ótica da identificação, Brancher e Freitas (2011) assinalam que o processo de identificação é um dos principais fatores para o estabelecimento de atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, trata-se de uma tarefa desafiadora à

medida que são inúmeras as questões controversas que permeiam a temática, entre elas aspectos ligados a multiplicidade de terminologias existentes na literatura especializada, que, em geral, leva as pessoas a uma dificuldade de compreensão por falta de aprofundamento de conhecimento sobre a área. Incluindo, além disso, as questões ligadas a necessidade de mensuração da inteligência por meio de testes psicológicos, que corroboram para a ideia equivocada na identificação desses indivíduos.

Um ponto evidenciado por diversos autores da área, tais como: (RENZULLI 2014a; BRANCHER, FREITAS, 2011; GUENTHER 2012; GUENTHER, FRANÇA-FREITAS, 2014) é que a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação deve atender a um princípio básico de coerência, considerando o atrelamento da identificação com o atendimento, pois esse processo não pode se encerrar em si mesmo, devendo ser continuado por uma proposta de atendimento a esses sujeitos. Assim, a validação da identificação deve se coadunar com a oferta de caminhos para o desenvolvimento de seu potencial.

Dessa forma, segundo Branches e Freitas (2011) o processo de identificação precisa considerar os indicadores de altas habilidades ou superdotação, (VIRGOLIM, 2007a), conforme explicitado em capítulo anterior numa abordagem dinâmica que consiste em oferecer experiências que estimulem e desafiem esses alunos. Assim, em um processo contínuo, os critérios de identificação devem abranger um planejamento de atividades em diversas áreas, visto que se trata de um grupo heterogêneo, não permitindo uma padronização única para sua identificação. Sendo assim, o professor e a sala de aula são determinantes como fontes de informação sobre os indicadores dos comportamentos para identificar essa parcela de alunos, sob uma perspectiva global do sujeito.

#### 5.2.4 Categoria Formação e Capacitação sobre as Altas Habilidades ou Superdotação para Gestores da SEE-SP

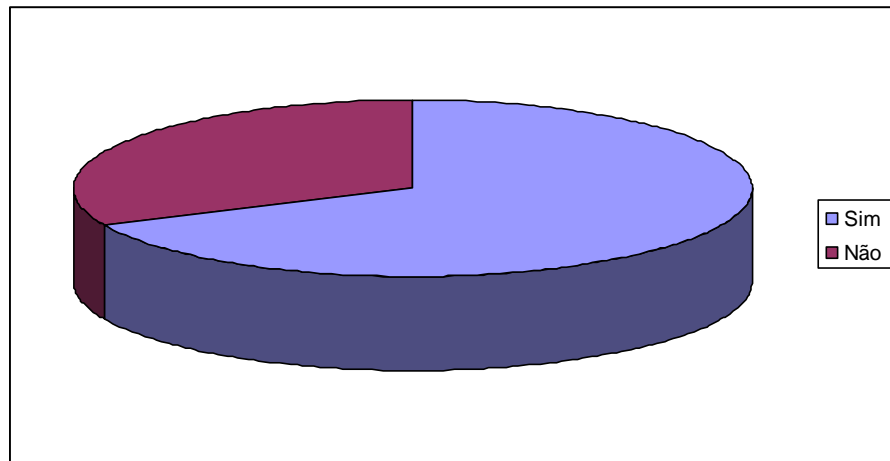
Essa categoria teve como foco verificar se os gestores da SEE-SP recebem formação e capacitação sobre as altas habilidades ou superdotação, uma vez que o conhecimento acerca da temática é um aspecto que pode corroborar para que haja direcionamentos assertivos quanto à orientação para a identificação e atendimentos no âmbito educacional para essa parcela

de alunos. Para compor essa categoria foram analisadas as questões 10 e 11 do instrumento de coleta de dados.

Assim, primeiramente, foi indagado aos participantes se são oferecidas capacitações sobre o tema pela SEE-SP para os gestores educacionais. Entre os respondentes 68,10% assinalaram positivamente, e 31,78% afirmaram que não.

O Gráfico 13 demonstra essas respostas.

GRÁFICO 13 - Oferta de Capacitação sobre Altas Habilidades ou Superdotação para Gestores

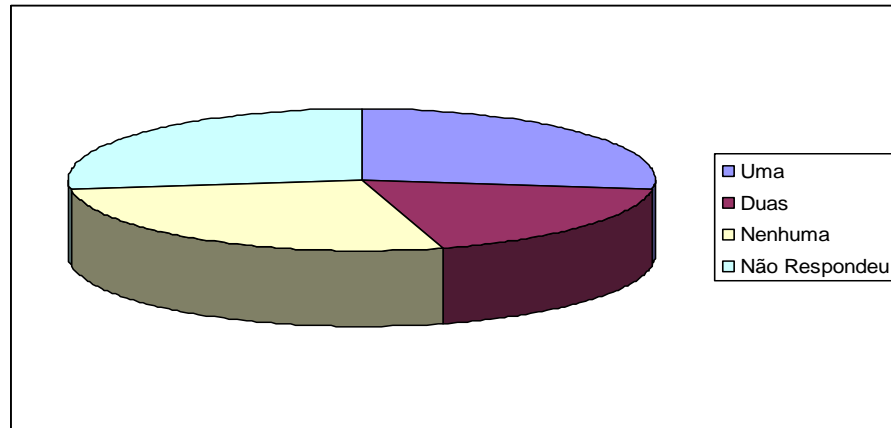


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 13 é possível verificar que a maior parte dos participantes sinalizou positivamente quanto à oferta de capacitação sobre altas habilidades ou superdotação. Desse modo, questionou-se na sequência sobre quantas capacitações o gestor já havia participado. Dentre os resultados obtidos, 27,24% dos respondentes afirmaram que não participaram de nenhuma capacitação, outros 27,24% apontaram que participaram de uma capacitação, ainda, 18,16% dos gestores evidenciaram que participaram de duas capacitações sobre o tema. Também, 27,24% não responderam a questão.

Esses dados podem ser vistos no Gráfico 14.

GRÁFICO 14 – Quantidade de Capacitações que os Gestores Participaram



Fonte: Elaboração própria.

Os dados obtidos e demonstrados no Gráfico 14 ilustram que uma grande parcela dos respondentes não participou de capacitações oferecidas pela rede estadual de ensino. Todavia, alguns dos participantes não responderam a essa questão, provavelmente por nunca terem participado de capacitações sobre o tema das altas habilidades ou superdotação.

Sob esse ponto de vista, a hipótese que se sugere é que somadas essas respostas torna-se evidente que a maior parcela dos gestores, ou seja, 54,48% dos participantes, não tiveram capacitações nessa área, muito embora anteriormente tenham respondido, na grande maioria, afirmativamente em relação à oferta de capacitação sobre o tema para gestores.

Na continuação, ainda dentro da mesma questão anterior, foi perguntado aos participantes de que forma foram realizadas as capacitações as quais participaram e se foram no modelo presencial ou à distância, considerando essa última, sobretudo, por haver a possibilidade de serem usados. Nos dias de hoje, recursos informacionais e de comunicação, a exemplo, das videoconferências, tornam possíveis uma abrangência ampliada dentro da SEE-SP, podendo atingir todas as diretorias de ensino do estado. Todavia, nenhum dos participantes mencionou o item à distância.

Tendo em vista que no questionário havia a indicação para os gestores continuarem a responder em caso afirmativo das questões anteriores, somente 45,4% do total dos participantes continuaram a responder as indagações a seguir.

Dessa maneira, todos os 45,4% dos gestores que responderam a questão sobre a forma de oferta da capacitação apontaram o modelo presencial. Dentre esses, 40,86% relataram



que a capacitação ofertada ocorreu na própria Diretoria de Ensino, e 4,54% que participaram de capacitação no CAPE.

Quando foi perguntado a esses gestores a respeito dos participantes da capacitação, 31,78% apontaram que se destinou a supervisores de ensino e diretores de escolas. Ainda, outros 9,08% afirmaram que a capacitação foi oferecida para supervisores de ensino, professores coordenadores e professores especialistas da Educação Especial. E, 4,54% mencionaram que a oferta foi para supervisores de ensino e PCNP; responsáveis pela Educação Especial das diretorias de ensino da SEE-SP.

Do mesmo modo, na mesma questão, ao se indagar quem ministrou a referida capacitação ofertada, todos os 40,86% dos gestores responderam que ficou a cargo do supervisor de ensino e PCNP responsáveis pela Educação Especial na DE, e, 4,54% responderam que a capacitação foi dada pela equipe técnica do CAPE.

A última questão do instrumento de coleta de dados perguntou aos respondentes como a capacitação oferecida aos gestores tem atingido os professores. O intuito desse questionamento foi compreender como ocorre o desdobramento de orientações e conhecimentos até chegar ao ponto fundamental, que é na sala de aula, para o professor, que está diretamente em contato com quem se destina as práticas educativas, ou seja, nesse caso com os alunos com altas habilidades ou superdotação. Essa questão foi respondida por 45,4% dos gestores participantes da pesquisa. Os resultados podem ser vistos por meio das subcategorias no Quadro 19.

QUADRO 19 - Apontamento dos Gestores sobre Capacitações para Professores

Respostas	Participantes	N
Professores Coordenadores multiplicam as capacitações recebidas na Diretoria de Ensino para os professores em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)	S2; S4; S5; S6; S7; S8 e S9.	7
As capacitações para professores na área das altas habilidades ou superdotação são pouco significativas	P7	1
Gestores e professores conhecem pouco da área	P8	1
Professores não recebem capacitação sobre esse tema	P10	1
São ofertados cursos de especialização pela EFAP	S9 e S10	2

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados no Quadro 19 torna-se possível inferir que a maior parte dos gestores, que responderam essa questão, sinalizou que as capacitações chegam até os professores por meio do professor coordenador de cada escola, o qual multiplica os conhecimentos e as informações recebidas nas capacitações na DE, em serviço, aos professores, em ATPC, nas suas unidades escolares.

Vale destacar, que o ATPC se destina à formação e orientação para os professores, sobretudo, a respeito das questões pedagógicas, direcionando práticas e diretrizes educativas, sobre os mais diversos aspectos e orientadas pelas políticas públicas educacionais.

Conforme visto na análise dos dados os participantes apontam a existência de capacitações sobre a temática das altas habilidades ou superdotação. Todavia, se observa ao longo desse estudo diversas lacunas no que diz respeito ao conhecimento dos participantes sobre aspectos fundamentais para transformar a política pública que respalda os direitos educacionais do aluno com altas habilidades ou superdotação, em ações reais para essa população escolar.

Sobre a garantia da implantação de políticas públicas eficientes para a determinação de ações e programas que concretizem, na prática, seus efeitos no atendimento educacional dos alunos com altas habilidades ou superdotação Pérez e Freitas (2014) mencionam que:

As leis, normas e documentos norteadores educacionais, então, determinam e asseguram o direito ao AEE dos estudantes com AH/SD, mas a sua execução e a sua aplicabilidade ficam comprometidas por diversos fatores: o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades desses estudantes e o preconceito ideológico (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 630).

Alunos com altas habilidades ou superdotação são vistos, em senso comum, como pessoas que possuem uma aparente vantagem, o que não pode ser considerado verdadeiro, pois, conforme destaca Branches e Freitas (2011), deve ser construído um novo olhar sobre a educação desses alunos, a partir de uma formação teórica e prática, que possa repercutir nas salas de aula, identificando e valorizando o potencial dos alunos alto habilidosos ou superdotados.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino da rede estadual paulista, localizada no interior do Estado de São Paulo, sobre o conceito, as formas de identificação e a oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação. Como também descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual.

Para tanto, o estudo se pautou em uma Pesquisa Exploratória Descritiva, com delineamento de Estudo de Caso.

Ainda, participaram da pesquisa, vinte e dois gestores educacionais de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo.

O percurso teórico adotado abordou aspectos relativos a conceitos acerca das altas habilidades ou superdotação, com ênfase na Teoria dos Três Anéis, bem como a abordagem do Modelo Triádico de Enriquecimento, como forma de atendimento às necessidades educacionais dessa parcela de alunos. Ainda, foram dispostos no levantamento teórico, temas relacionados à gestão democrática e inclusão escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Utilizou-se a rede estadual paulista, como pano de fundo, pois ela se configura como a maior rede de ensino brasileira, e como tal possui uma legislação própria que se coaduna e fortalece os princípios da escola inclusiva, tratando de aspectos especificamente relativos às altas habilidades ou superdotação. Todavia, os elementos legais que respaldam a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades não se refletem no discurso e nas ações voltadas para essa população.

Os dados estudados revelaram que os gestores participantes possuíam clareza sobre a definição das altas habilidades ou superdotação, o que evidenciou como um ponto de partida importante, pois, é comum, que essa temática esteja permeada de mitos e compreensões equivocadas, dificultando avanços no que diz respeito à identificação e atendimento a essa parcela de alunos.

Notou-se, no entanto, a valorização, por parte dos gestores, de aspectos cognitivos acadêmicos, em detrimento de outros elementos potenciais do ser humano, referendando o que se pensa no senso comum quando se trata de assuntos envolvendo essa temática, visto que os traços de comportamentos relativos à superdotação acadêmica são sempre mais reconhecidos e valorizados do que a superdotação criativo-produtiva.

Ficou claro, ainda, que os gestores possuem conhecimento da existência desses alunos na rede de ensino. Entretanto, no que diz respeito às ações desenvolvidas em prol dessa população escolar, percebeu-se que embora haja a preocupação, não são claros para os gestores os encaminhamentos de ações que possam garantir um percurso educacional de qualidade para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

A evidência sobre a dificuldade dos gestores quanto às ações voltadas para os alunos com altas habilidades ou superdotação se deu nas questões sobre as formas de atendimento a essa parcela de alunos, uma vez que eles demonstraram em suas respostas pouco conhecimento sobre elementos importantes para um atendimento educacional adequado.

Inferiu-se, também, que os alunos com altas habilidades ou superdotação não são atendidos por serviços educacionais especializados, como se prevê nos documentos legais e nos princípios da escola inclusiva.

Outro ponto importante constatado na pesquisa é a valorização dos gestores quanto à necessidade do laudo clínico para o atendimento educacional do aluno com altas habilidades ou superdotação, contrariando as diretrizes que tratam desse assunto, sendo que é papel da educação partir de pressupostos pedagógicos, olhar para os indivíduos sob a perspectiva da aprendizagem, tendo o âmbito clínico somente de forma complementar. Nessa direção, é interessante destacar que a gestão educacional, em sua função pedagógica, pode orientar e capacitar o professor para identificar sinais de altas habilidades ou superdotação na sala de aula, por meio de instrumentos validados na literatura como uma ação preliminar da escola para que se proponha as ações pedagógicas necessárias ao atendimento aos indicados com capacidade elevada.

Entretanto, percebeu-se a dificuldade dos gestores quanto à identificação desse grupo de aluno, pela fragilidade nas respostas apresentadas quanto aos critérios que a escola deve abordar para identificar esses alunos.

No tocante à oferta de capacitações sobre o tema altas habilidades ou superdotação para os gestores, notou-se que a SEE-SP possui ações direcionadas. Porém, dados aos aspectos

levantados na pesquisa, infere-se que essas ações se configuram como insuficientes para atender uma demanda existente no âmbito do atendimento.

Em relação como a capacitação do gestor tem atingido os professores, percebeu-se que não há práticas direcionadas que atenda essa lacuna do campo educacional satisfatoriamente.

Em linhas gerais, as considerações dos resultados obtidos demonstram que a transformação do cenário educacional em uma perspectiva inclusiva, em processo, tem tido avanços significativos à medida que se constrói parâmetros legais que sustentam os paradigmas de uma educação para todos. Ao mesmo tempo, reconhece-se a importância de uma gestão escolar comprometida com a promoção de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, notou-se que a validação e efeitos dos documentos legais não refletem efetivamente um contexto igualitário para todos os alunos, em especial para aqueles com altas habilidades ou superdotação na rede pesquisada. Portanto, confirma-se a hipótese inicial de que a escola está longe de ser inclusiva para todos os estudantes, uma vez que a visibilidade e ações mais expressivas com a inclusão escolar focalizam os déficits de seus alunos, sem fortalecer os potenciais, nem mesmo aqueles que os possuem em nível elevado. Torna-os, dessa forma, invisíveis na massificação de currículos e práticas inflexíveis nas salas de aula.

Sob cenário, aponta-se como papel da gestão educacional modificar essa realidade, por meio do conhecimento, confluindo o teor teórico e as ações práticas, a fim de minimizar barreiras que obstem o acesso dos alunos a uma educação de qualidade, construindo, assim, caminhos para a educação inclusiva, democrática e transformadora da sociedade.

Assim, compreende-se que compete ao gestor, em especial do setor centralizado da gestão escolar, conhecer e orientar as escolas, com espírito de liderança, quanto a aplicação das políticas públicas existentes na SEE-SP, ampliando, contudo, possibilidades no sentido de que seja ofertada uma educação igualitária aos educandos, ou seja, mais amplo do direito à equidade educacional trazida no bojo da carta magna brasileira.

As mudanças necessárias na reforma educacional brasileira passam, sobretudo, pela perspectiva filosófica de se olhar para seus educandos com respeito a toda forma de diversidade, reconhecendo os potenciais de cada um, e, apoiando-os no desenvolvimento dos talentos individuais, sob uma ótica futura, com o propósito do que se espera que esses cidadãos. Que eles possam trazer de contribuição positiva para a sociedade, uma vez que de outra forma, conforme se observa na literatura especializada da área de altas habilidades ou superdotação,

corre-se o risco de uma marginalização perigosa, de potenciais desenvolvidos para caminhos indesejados para o bem social.

Essa pesquisa teve como limitação a impossibilidade de generalização de seus resultados para as outras Diretorias de Ensino paulista, uma vez que indubitavelmente os dados obtidos com outros participantes não iriam revelar o mesmo nível de compreensão sobre a temática, por diversas razões, mas sobretudo, por que no decorrer da coleta de dados os participantes da DE estudada passaram por um momento de parceria com uma universidade pública para identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação, na forma de um projeto em uma unidade escolar. Esse encaminhamento resultou em uma proposta de abertura de um atendimento pedagógico especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação identificados. Tal situação, provavelmente, causou uma influência significativa nos resultados finais da pesquisa, demonstrados no discurso dos gestores participantes, pois ao mesmo tempo em que por um lado aparentou um dado dentro do esperado frente as políticas públicas existentes, por outro lado apresentou-se uma lacuna no que de fato é realidade nas escolas, conforme o número de matrículas levantados na rede de ensino.

Desse modo, quanto as implicações decorrentes da pesquisa, são levantadas outras inúmeras indagações, tais como: é possível uma correlação entre a presente pesquisa e a identificação de aluno com altas habilidades ou superdotação realizada em parceria com a universidade pública nessa Diretoria de Ensino paulista? Está sendo ofertado atendimento pedagógico especializado para os alunos identificados com altas habilidades ou superdotação na Diretoria de Ensino pesquisada? As escolas atendem o que é proposto pelas políticas públicas nos casos de alunos identificados com altas habilidades ou superdotação nas salas de aula? Esse estudo é passível de aplicação em toda rede estadual paulista? Qual a contribuição que os supervisores de ensino e PCNPs da rede estadual paulista oferecem para a gestão descentralizada, quanto a temática abordada, em especial para o Professor Coordenador Pedagógico da escola, visto que esse possui a função de formador dos professores, se os próprios participantes apontam em seus discursos que não recebem essa formação?

Entende-se, por fim, que o levantamento da realidade e a discussão permitida por meio desta pesquisa contribui significativamente para a reflexão na busca por novos caminhos para avanços no campo da educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, pois se há essa lacuna nas escolas, os gestores, sobretudo do âmbito centralizado, podem modificar essa

condição, orientando e acompanhando o trio gestor das escolas para a efetivação das políticas públicas. Em última análise, a proposição dessa pesquisa abre espaço para o encaminhamento de outros estudos que possam explorar um campo de conhecimento amplo para novas descobertas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.55, n.1, p.45-64, 2005.

ALVES, A. V. V. **Fortalecimento de Conselhos Escolares**: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. 2010. 151 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010. Disponível em: <[http://www.ufgd.edu.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=179](http://www.ufgd.edu.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=179)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ANJOS, I. R. S. **Dotação e Talento**: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

ANTUNES, J. A. S. **Gestão Democrática do Ensino Público**: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5360](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5360)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

**BANCO DE PERIÓDICOS DA CAPES**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2015.

**BANCO DE TESES DA CAPES**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O Reforço da Autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. IN: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BECKER, M. A. D. E Possível Encontrar Talentos nas Ruas e em Instituições Prisionais? IN: **Revista Educação Especial. Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 689-698, set.-dez., 2014.

**BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. de. **Altas Habilidades/Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.



BRASIL. **Lei nº 5.962**, de 20 de dezembro de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Curso de Formação para Conselheiros Escolares: Módulo 1 – Conselho Escolar na Democratização da Escola**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, 2010. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013a. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica Nº 04**, de 23 de janeiro de 2014, sobre orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123)> . Acesso em: 12 mar. De 2015.

BURNS, D. **Altas Habilidades/Superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em Serviço Sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil**. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <[http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1415](http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1415)>. Acesso em: 12 mar 2015.

CIANCA, F. S. C. **A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Londrina, Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180291>. Acesso em: 12 mar 2015.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 591-604, Out-Dez, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução Nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CONTI, C. L. A.; RISCAL, S. A.; SANTOS, F. R. **Organização Escolar**: da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CUPERTINO, C. M. B. **Um Olhar Para as Altas Habilidades**: construindo caminhos. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, CENP/CAPE; São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C.M.C. Os Braços da Inclusão Devem se Estender aos Alunos Superdotados. Entrevista concedida à **Revista Projetos Escolares**. Inclusão na Escola: on line Editora, pp. 29-32, 2010.

\_\_\_\_\_. Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individualizado de Ensino com Vistas à Aceleração de Estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. IN: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: SP, Papirus, pp. 411-426, 2014a.

\_\_\_\_\_. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). IN: **Revista Educação Especial. Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação** (pp. 675-688). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 675-698, set.-dez., 2014b.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Instrução**, de 15 de janeiro de 2015.

Disponível em: <

[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/janeiro/15](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/janeiro/15)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (Orgs.). **Formação Humana e Gestão da Educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FREEMAN, J. GUENTHER, Z. C. **Educando os Mais Capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação**. Atendimento Especializado. Marília: abpee, 2010.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents. Talent development according to the DMGT. Veröffentlicht. IN: **news&science**. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 19/Ausgabe 2, 2008, S. 27-30

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver Capacidades e Talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Coleção Debutante - CEDET – 15 anos**: referencial e bases teóricas. vol. 1. Lavras, MG: CEDET, 2008.

\_\_\_\_\_. Aceleração, Ritmo de Produção e Trajetória Escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, pp. 281-298, set./dez. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Crianças Dotadas e Talentosas... Não as Deixem Esperar Mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z. C.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. Tornar-se Visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva. IN: SOUZA, R. C. S.; ANJOS, I. R. S.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. (Orgs.) **Dotação e Talentos na Educação Inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. Learners with special gifts and talents. In: \_\_\_\_\_. **Exceptional learners**: an introduction to special education. 12.ed. New Jersey: Pearson Education, 2012.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp. 21-34, 1999.

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

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Gestão participativa na Escola**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Liderança em Gestão Escolar**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M. C. (Org.). **Conselho Escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

LUIZ, M. C.; SILVA, F. C. **Políticas Públicas, Legislação e Organização da Escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. **Conselho Escolar e Diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Orgs.). **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

MENDES, E. G.; VILARONGA C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo Como Apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. Edufscar, 2014.

MENEZES, E. P.; MELLO, V. S. S. A Produção de Práticas de Normalização nos Discursos Orientadores/Reguladores do Atendimento Educacional Especializado. IN: **Revista Educação Especial. Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 725-736, set.-dez., 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NAKAYAMA, A. M. **Educação Inclusiva: princípios e representação**. 2007. 353 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/pt-br.php>>. Acesso em: 12 mar 2015.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação para Todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades. IN: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de (Orgs.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, pp. 163-175, 2007.

PÉREZ, S.G.P.B. E que Nome Daremos à Criança?. IN: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba, Juruá, pp. 43-61, 2012.

PÉREZ, S.G.P.B. E; FREITAS, S. N. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. IN: **Revista Educação Especial. Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 627-639, set.-dez., 2014.

RANGNI, R. A. **Reconhecimento do Talento em Alunos com Perdas Auditivas do Ensino Básico**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RENZULLI, J. **Expandido a Concepção de Superdotação para Incluir Traços Co-cognitivos e Promover o Capital Social**, 2002. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/expandgt.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. A Concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. IN: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: SP, Papyrus, pp. 219-264, 2014a.

\_\_\_\_\_. Modelo de Enriquecimento para toda a Escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. IN: **Revista Educação Especial. Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 539-562, set.-dez., 2014b.

RISCAL, S. A. **Gestão Democrática no Cotidiano Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Editora IBPEX, 2005.

SÃO PAULO. **Resolução SE 76**, de 12 de abril de 1995. Dispõe sobre competências do Delegado de Ensino, 1995. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76\\_1995.htm?Time=05/07/2015%2011:15:07](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_1995.htm?Time=05/07/2015%2011:15:07)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 14**, de 30 de janeiro de 1998. Dispõe sobre alteração do nome de Cargo do Quadro do Magistério, 1998. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14\\_1998.htm?Time=05/07/2015%2011:13:55](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_1998.htm?Time=05/07/2015%2011:13:55)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE nº 5**, de 29 de março de 2000. Fixa normas para educação de alunos que apresentam necessidade educacionais especiais na educação básica do sistema Estadual de Ensino, 2000. Disponível em: <<http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=48&codigo=195>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 61**, de 5 de abril de 2002. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar, 2002. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61\\_2002.htm?Time=30/06/2015%2012:51:13](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_2002.htm?Time=30/06/2015%2012:51:13)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 32**, de 23 de maio de 2007. Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais, 2007. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32\\_07.HTM?Time=30/06/2015%2013:30:44](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_07.HTM?Time=30/06/2015%2013:30:44)>. Acesso em: 12 mar. De 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 97**, de 18 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino, 2009. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97\\_09.HTM?Time=05/07/2015%2011:17:12](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97_09.HTM?Time=05/07/2015%2011:17:12)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 11**, de 31 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, 2011. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11\\_08.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 68**, de 19 de junho de 2012. Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas, 2012a. Disponível em:

<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_12.HTM?Time=05/07/2015%2011:18:38](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_12.HTM?Time=05/07/2015%2011:18:38)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 81**, de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas, 2012b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201208070081>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 32**, de 17 de maio de 2013. Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas, 2013. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32\\_13.HTM?Time=30/06/2015%2015:24:35](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_13.HTM?Time=30/06/2015%2015:24:35)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 61**, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>>. Acesso em 12 mar. 2015.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino inclusivo e Eficaz. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp. 69-87, 1999.

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar 2015.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. da S. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. IN: **Psicologia , Ciência e Profissão**. V. 29, p. 494-511, 2009.

SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Orgs). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SIMPLÍCIO, M. I. de B. Capacidade e Talento. IN: SOUZA, R. C. S.; ANJOS, I. R. S.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. (Orgs.) **Dotação e Talentos na Educação Inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

SPERONI, K. S. **Discursos e Efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4660](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4660)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEZANI, T. C. R. **Gestão Escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2015.

VIEIRA, N. J. W. Políticas Públicas Educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das altas habilidades/superdotação. **Rev. Educação Especial**, v.23, n. 37, p. 273-285, 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1443>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda, 2009.

VIRGOLIM, A.M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

\_\_\_\_\_. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. IN: A. M. R.VIRGOLIM (Ed.). **Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora UnB, pp. 159-185, 2007b.

\_\_\_\_\_. A Contribuição dos Instrumentos de Investigação de Joseph Renzulli para a Identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista de Educação Especial**. v.27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



# **ANEXOS**

## ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO NA REDE DE ENSINO PAULISTA

**Pesquisador:** ELIANE MORAIS DE JESUS MANI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 36462214.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 804.372

**Data da Relatoria:** 30/09/2014

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa que visa investigar as políticas públicas e o atendimento a altas habilidades ou superdotação.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

i) Levantar e analisar o conhecimento da equipe gestora de uma diretoria de ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação;

Objetivo Secundário:

ii) Conhecer a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais brasileiras, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

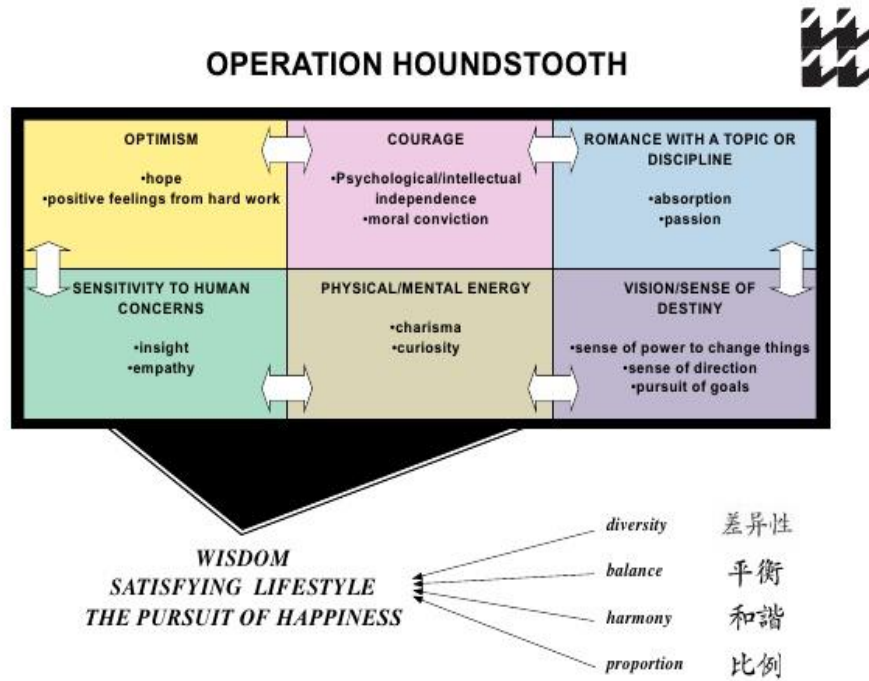
**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

ANEXO 2 – Operação Hounstooth



© Operation Houndstooth  
 The National Research Center on the Gifted and Talented  
 University of Connecticut  
 Joseph S. Renzulli, Rachel E. Sytsma, & Kristin B. Berman  
 November, 2000 www.gifted.uconn.edu

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Dirigente Regional de Ensino

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Dirigente Regional de Ensino \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**Altas Habilidades ou Superdotação: Políticas Públicas e Atendimento na Rede de Ensino Estadual Paulista**” de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Eliane Moraes de Jesus Mani com a orientação da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Os objetivos desse estudo são: i) analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação; ii) descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa envolverá instrumento como entrevista, por meio de questionários, que será aplicada a você, Dirigente Regional de Ensino participante. Informamos que não haverá envolvimento com recursos financeiros quanto à sua participação nesta pesquisa.

Os prováveis riscos com a sua participação poderão ser decorrentes de você se sentir constrangido (a) em participar da entrevista ou sentir-se incomodado (a) com as questões ou por não saber respondê-las. Caso isto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento auxílio à pesquisadora. Caso, ainda, sinta que não consegue, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou a instituição.

Quanto aos benefícios, esses serão promissores para o entendimento das políticas públicas e da gestão da rede de ensino estadual paulista.

Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que constará o endereço e telefone da pesquisadora e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. As informações obtidas, por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade.

Eliane Moraes de Jesus Mani  
E-mail: [eliane.agudos@lpnet.com.br](mailto:eliane.agudos@lpnet.com.br) / [elianemjmani@gmail.com](mailto:elianemjmani@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
abaixo assinado, Dirigente Regional de Ensino na rede estadual paulista, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pré-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, K.m 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Dirigente Regional de Ensino participante

## APÊNDICE 2 – Supervisor de Ensino

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
 Centro de Educação e Ciências Humanas  
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Supervisor (a) de Ensino \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Altas Habilidades ou Superdotação: Políticas Públicas e Atendimento na Rede de Ensino Estadual Paulista**” de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Eliane Morais de Jesus Mani com a orientação da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Os objetivos desse estudo são: i) analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação; ii) descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa envolverá instrumento como entrevista, por meio de questionários, que será aplicada a você, Supervisor de Ensino participante. Informamos que não haverá envolvimento com recursos financeiros quanto à sua participação nesta pesquisa.

Os prováveis riscos com a sua participação poderão ser decorrentes de você se sentir constrangido (a) em participar da entrevista ou sentir-se incomodado (a) com as questões ou por não saber respondê-las. Caso isto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento auxílio à pesquisadora. Caso, ainda, sinta que não consegue, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou a instituição.

Quanto aos benefícios, esses serão promissores para o entendimento das políticas públicas e da gestão da rede de ensino estadual paulista.

Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que constará o endereço e telefone da pesquisadora e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. As informações obtidas, por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade.

Eliane Morais de Jesus Mani  
 E-mail: [eliane.agudos@lpnet.com.br](mailto:eliane.agudos@lpnet.com.br) / [elianemjmani@gmail.com](mailto:elianemjmani@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
abaixo assinado, Supervisor de Ensino na rede estadual paulista, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pré-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, K.m 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do Supervisor de Ensino participante



**APÊNDICE 3 – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você, Professor (a) Coordenador de Núcleo Pedagógico \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**Altas Habilidades ou Superdotação: Políticas Públicas e Atendimento na Rede de Ensino Estadual Paulista**” de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Eliane Morais de Jesus Mani com a orientação da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Os objetivos desse estudo são: i) analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação; ii) descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa envolverá instrumento como entrevista, por meio de questionários, que será aplicada a você, Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico participante. Informamos que não haverá envolvimento com recursos financeiros quanto à sua participação nesta pesquisa.

Os prováveis riscos com a sua participação poderão ser decorrentes de você se sentir constrangido (a) em participar da entrevista ou sentir-se incomodado (a) com as questões ou por não saber respondê-las. Caso isto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento auxílio à pesquisadora. Caso, ainda, sinta que não consegue, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou a instituição.

Quanto aos benefícios, esses serão promissores para o entendimento das políticas públicas e da gestão da rede de ensino estadual paulista.

Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que constará o endereço e telefone da pesquisadora e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. As informações obtidas, por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade.

Eliane Morais de Jesus Mani

E-mail: [eliane.agudos@lpnet.com.br](mailto:eliane.agudos@lpnet.com.br) / [elianemjmani@gmail.com](mailto:elianemjmani@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
abaixo assinado, Professor (a) Coordenador de Núcleo Pedagógico na rede estadual paulista,  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e  
concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pré-Reitoria de Pesquisa da Universidade  
Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, K.m 235, Caixa Postal 676,  
CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico:  
[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor (a) Coordenador de Núcleo Pedagógico participante

## APÊNDICE 4 – Questionário para Coleta de Dados

A apresentação do presente questionário tem como objetivo analisar o conhecimento da equipe gestora da Diretoria de Ensino sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. O questionário está constituído por dois blocos distintos: A – caracterização do gestor e B – questões sobre o tema.

Elaborado por Eliane Moraes de Jesus Mani

### A – CARACTERIZAÇÃO DO GESTOR

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** ( ) 20 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 41 a 45 anos  
( ) 46 a 50 anos ( ) 51 a 55 anos ( ) 56 a 60 anos

Gênero: ( ) masculino ( ) feminino

#### Formação:

Graduação – Qual? \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Especialização - Qual? \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Mestrado – Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Doutorado – Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa atualmente na Rede Estadual: \_\_\_\_\_

**Tempo em que atuou na docência:** ( ) menos de 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( )  
16 a 20 anos ( ) mais de 21 anos

disciplina(s): \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na Rede Estadual:**

( ) menos de 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( )  
mais de 25 anos

**Tempo na gestão na Rede Estadual:**

( ) menos de 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( )  
mais de 25 anos

Efetivo ( ) Designado ( )

Já ocupou cargo em outra Rede: ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

Exerce outra atividade/função na área da Educação? ( ) sim ( ) não

Qual? \_\_\_\_\_

**Tempo em que atua como:**

Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) - ( ) menos de 5 anos ( ) 5 a 10 anos  
( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( ) mais de 26 anos

Supervisor de Ensino - ( ) menos de 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos  
( ) 21 a 25 anos ( ) mais de 26 anos

Dirigente de Ensino - ( ) menos de 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 anos ou mais

**2 – QUESTÕES SOBRE O TEMA**

1. Qual a sua definição sobre Altas Habilidades ou Superdotação?

---



---



---



---

2. Você tem conhecimento da existência de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em  
escolas estaduais dessa Diretoria de Ensino? ( ) sim ( ) não

3. Quais ações são realizadas para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos?

---

---

---

4. O que você entende por Aceleração?

---

---

---

5. Quais os tipos de Aceleração que você conhece?

---

---

---

6. O que você entende por Enriquecimento Curricular?

---

---

---

7. Há salas de recursos com atendimento específico para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação:

Na Rede Estadual? ( ) sim ( ) não

Nessa Diretoria de Ensino ( ) sim ( ) não

8. Em sua opinião há necessidade de laudo clínico para o Atendimento Pedagógico Especializado<sup>12</sup> do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação? Por qual motivo?

---

<sup>12</sup> Termo utilizado conforme Resolução SE nº 61 (SÃO PAULO, 2014)

---

---

---

9. Você conhece os critérios de identificação desses alunos nas escolas da Rede Estadual? Quais são?

---

---

---

10. São oferecidas capacitações sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação para equipes gestoras da Rede Estadual de ensino? ( ) sim ( ) não Em caso afirmativo:

De quantas capacitações você já participou?

---

De que forma foi realizada a capacitação? ( ) Presencial ( ) À distância

Onde?

---

Quem participou dessa capacitação?

---

Quem ministrou a capacitação?

---

11. Como a capacitação oferecida aos gestores tem atingido os professores?

---

---

---

Agradecemos a sua participação

**APÊNDICE 5 – Carta de Anuência****CARTA DE ANUÊNCIA**

São Carlos, 24 de junho de 2014.

À Dirigente Regional de Ensino

**Assunto:** Solicitação de autorização

A pesquisadora Eliane Moraes de Jesus Mani, mestranda no Programa de Pós – Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos solicita a essa instituição autorização para desenvolver sua pesquisa intitulada “Altas Habilidades ou Superdotação: Políticas Públicas e Atendimento na Rede de Ensino Estadual Paulista” , sob a orientação da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, que tem como objetivos: i) Levantar e analisar o conhecimento da equipe gestora de uma diretoria de ensino do interior do estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. ii) Conhecer a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais brasileiras, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

Todos participantes e seus responsáveis serão comunicados da realização da pesquisa.


Atenciosamente,

Eliane Moraes de Jesus Mani  
Profª. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

---

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

De acordo com a Carta de Anuência acima, autorizo a realização da pesquisa solicitada.



Ms. Gina Sanchez

RG. 13.343.586

Dirigente Regional de Ensino

Gina Sanchez  
Dirigente Regional de Ensino

**APÊNDICE 6 – Solicitação para Coleta de Dados**

XXXXX, 24 de março de 2015.

À Diretoria de Ensino Regional de XXXXXXX

Dirigente de Ensino

Ref.: **Solicitação para coleta de dados de pesquisa de mestrado**

ELIANE MORAIS DE JESUS MANI, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, portadora do RG XX.XXX.XXX-X, vem perante Vossa Senhoria, **solicitar autorização para participar da reunião de Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNP’s para realizar coleta de dados** referente à pesquisa de mestrado, intitulada “Altas Habilidades ou Superdotação: Políticas Públicas e Atendimento Educacional na Rede de Ensino Paulista”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosemeire de Araújo Rangni.

A coleta de dados tem por objetivo i) analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação; ii) descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

Aproveito a oportunidade para renovar protestos de estima e consideração.

Termos em que pede e aguarda deferimento.

*Eliane Moraes de Jesus Mani*