



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado**

GRAZIELA CRISTINA JARA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO
BRASIL E URUGUAI: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS**

**CAMPO GRANDE – MS
2025**

GRAZIELA CRISTINA JARA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO
BRASIL E URUGUAI: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Bigarella

CAMPO GRANDE – MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

J37p Jara, Graziela Cristina

Políticas públicas educacionais para altas habilidades ou superdotação no Brasil e Uruguai: aproximações e distanciamentos/ Graziela Cristina Jara sob orientação

da Profa. Dra. Nádia Bigarella.-- Campo Grande, MS
: 2025.

6 p.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025

Bibliografia: p. 116-122

1. Políticas públicas educacionais. 2. Educação especial.
3. Inclusão escolar. 4. Altas habilidades - Superdotação
I. Bigarella, Nádia. II. Título.

CDD: 371.95

**“POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL E URUGUAI: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS”**

GRAZIELA CRISTINA JARA

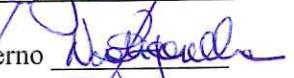
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca



Prof. Dr. Nielsen Pereira (PPGS/PURDUE-INDIANA/USA) Examinador Externo



Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (PPGE/UFMS), Examinadora Externa



Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande, 19 de março de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar tantas possibilidades e conquistas.

Aos meus pais, Arnaldo Jara e Ivone Marques Jara, pelo apoio em todos os momentos que precisei, a minha irmã Andrea Jara pelo incentivo e apoio.

À professora Nádia Bigarella, que esteve comigo orientando e me encorajando para a realização dessa pesquisa.

Aos professores do Programa, pelas enriquecedoras aulas e discussões.

À minha amiga Paola Gianotto por estar ao meu lado nessa caminhada.

À CAPES, por possibilitar financeiramente a efetivação desta pesquisa.

Ao Professor Ivo Leite, por sempre me incentivar e apoiar nos estudos e pesquisa.

In memoriam, ao Professor Hermerson Pistori por compartilhar ideias e sonhos com relação ao atendimento aos alunos superdotados.

JARA, Graziela Cristina. **Políticas Públicas Educacionais para Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil e Uruguai: aproximações e distanciamentos.** Campo Grande, 2025. p126 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

RESUMO

Este estudo apresenta a pesquisa que foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Insere-se na Linha de Política, Gestão e História da Educação e no Projeto de Pesquisa Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenado pela Professora Dra. Nádia Bigarella. A pesquisa teve como objetivo principal analisar os desdobramentos das políticas públicas educacionais para as Altas Habilidades ou Superdotação, do Brasil e do Uruguai, buscando entender as suas características a partir das implicações contextuais e da relação com a construção do direito à educação, no período de (1994-2023). As políticas públicas educacionais nesses dois países são instituídas por um conjunto de documentos (legislações e regulamentos), que, entretanto, nem sempre se efetivam, na prática. Os dois países atendem às decisões da Conferência Mundial sobre Educação Especial, levada a efeito em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Essas decisões são expressas nas orientações normativas, definidas por órgãos governamentais, tais como: ministérios, secretárias, escolas, conselhos, colegiados, órgãos normativos e outras instituições integrantes de cada sistema. O interesse em relação a esses dois países se deve a alguns aspectos que apontavam para rumos diferentes nas políticas educacionais referentes ao objeto da pesquisa. Como objetivos específicos foram definidos: contextualizar o movimento histórico das políticas públicas educacionais e os conceitos de educação e educação especial do Brasil e do Uruguai; verificar a trajetória das políticas da educação para altas habilidades ou superdotação (Brasil e Uruguai) em seus sistemas de ensinos; analisar as propostas expressas em planos, projetos e programas de atendimento do Brasil e do Uruguai sobre políticas públicas envolvendo altas habilidades ou superdotação. A abordagem é qualitativa, com base no estudo dos dois casos - Brasil e Uruguai. Realizou-se um levantamento de documentos oficiais das administrações públicas nacionais, legislações e referenciais teóricos pertinentes à temática. Defende-se e reafirma-se a educação como direito social, nesse sentido, investigou-se sobre como estão configuradas as normativas educacionais e as estruturas dos sistemas públicos de ensino obrigatório brasileiro e uruguai, e de como essas políticas públicas foram contextualizadas historicamente. Os resultados indicaram que o Brasil tem maior corpus de documentos legais (leis, decretos, normas, resoluções, memorandos etc.), com procedimentos específicos para a garantia do direito à educação. Contudo, na prática, o país tem enfrentado barreiras e tensões em relação ao cumprimento desses procedimentos, devido a condições sociais, conflitos no sistema político-administrativo e no interior dos sistemas educacionais. No Uruguai, cujas condições materiais são diferentes do Brasil, existem poucas leis com prescrições para a educação especial, especificamente para as altas habilidades ou superdotação. É escasso, também, o número de profissionais envolvidos com a temática; a formação para professores, nessa área, é iniciada tarde; há escassez de documentos de orientações às famílias e programas de atendimento educacionais aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Especial; Inclusão Escolar; Altas Habilidades ou Superdotação.

JARA, Graziela Cristina. **Public Educational Policies for High Abilities or Giftedness in Brazil and Uruguay: approaches and distances.** Campo Grande, 2025. p.126 Thesis (Doctorate in Education) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

This study presents the research that was financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES, linked to the Research Group on Educational Policies and Management Bodies of Educational Systems, of the Postgraduate Program in Education - Masters and Doctorate of Dom Bosco Catholic University. It is part of the Policy, Management and History of Education Line and the Policies, Plans, Projects, Programs and Educational Management Research Project, coordinated by Professor Dr. Nádia Bigarella. This research had as main objective to analyze the developments of public educational policies for High Abilities or Giftedness, in Brazil and Uruguay, Uruguay, seeking to understand their characteristics based on the contextual implications and the relationship with the construction of the right to education, in the period from (1994-2023). Public educational policies in these two countries are established by a set of documents (legislation and regulations), which sometimes do not come into effect in practice. The two countries comply with the decisions of the World Conference on Special Education, in Salamanca, Spain/1994, expressed in normative guidelines, defined by government bodies, such as: ministries, secretaries, schools, councils, collegiate bodies, regulatory bodies and other member institutions of each system. The look at these two countries stood out due to some aspects that pointed to different directions in educational policies regarding the research object. Specific objectives were defined: contextualize the historical movement of public educational policies and the concepts of education and special education in Brazil and Uruguay; verify the trajectory of education policies for high abilities or giftedness (Brazil and Uruguay) in their education systems; analyze the proposals expressed in plans, projects and service programs in Brazil and Uruguay on public policies involving high abilities or giftedness. The research was carried out using a qualitative approach, based on the study of two cases, Brazil and Uruguay. A survey of official documents from national public administrations, legislation and theoretical references relevant to the topic was carried out. The research therefore started from the defense of education as a social right; pointing out how the educational regulations and structures of the Brazilian and Uruguayan public compulsory education systems are configured, and how these public policies were historically contextualized. The results indicated that Brazil has a larger corpus of legal documents (laws, decrees, norms, resolutions, memoranda, etc.), with specific procedures to guarantee the right to Education. However, in practice, it faces barriers and tensions in complying with these procedures, due to social conditions, conflicts in the political-administrative system and within educational systems. In Uruguay, whose material conditions are different from Brazil, there are few laws with prescriptions for special education, specifically for high abilities or giftedness, professionals involved with the subject, starting training for teachers late, guidance documents for families and programs educational services for students with high abilities or giftedness.

KEYWORDS: Public Educational Policies; Special Education; School Inclusion; High Abilities or Giftedness.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Alunos com Altas Habilidades/Superdotação	10
Quadro 2 – Constituição e Educação: Trajetória brasileira	27
Quadro 3 – Níveis de ensino de educação formal obrigatória no Brasil	32
Quadro 4 - Lei Geral da Educação Brasil.....	34
Quadro 5 - Lei Geral de Educação no Uruguai	42
Quadro 6- Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, Uruguai	43
Quadro 7 – Níveis de ensino de educação formal obrigatória no Uruguai.....	44
Quadro 8 – Estrutura do Sistema de Educação do Uruguai	47
Tabela 1 – Número de alunos por nível de ensino e sistema.....	46
Tabela 2 – Número de alunos da educação especial	46
Tabela 3 – Atendimento Educacional Especializado (AEE) – total de alunos com AH/SD....	98

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANEP	Administração Nacional da Educação Pública
CEAM/AHS	Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO URUGUAI	24
1.1 Organização da educação pública no Brasil	24
1.2 Organização da educação pública no Uruguai	37
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL E URUGUAI	51
2.1 Políticas públicas educacionais para altas habilidades ou superdotação no Brasil	51
2.2 Políticas públicas educacionais para altas habilidades ou superdotação no Uruguai	82
CAPÍTULO 3 – EFETIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM SUPERDOTAÇÃO A PARTIR DOS PLANOS, PROJETOS E PROGRAMAS NO BRASIL E URUGUAI	86
3.1 Programas de inclusão para altas habilidades ou superdotação no Brasil	86
3.2 Uruguai - caminhos para atendimento aos alunos com altas capacidades	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto as políticas educacionais para as Altas Habilidades ou Superdotação, dos países Brasil e Uruguai, expressas nas orientações normativas, definidas por órgãos governamentais, tais como: Ministérios, Secretarias, escolas, conselhos, colegiados, órgãos normativos e outras instituições integrantes de cada sistema, no período de 1994-2023.

A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está vinculada à Linha de Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPSE), e, também, ao projeto de pesquisa Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenado pela Profa. Dra. Nadia Bigarella.

O interesse da pesquisadora em investigar sobre políticas voltadas a Altas Habilidades ou Superdotação está relacionado à trajetória profissional de 17 anos, cuja atuação nessa área foi, inicialmente, como técnica da educação especial e coordenadora do NAAHS-MS (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) desde 2006.

Essa experiência possibilitou a participação em formação de educadores e gestores dos núcleos no MEC, por meio da qual foram adquiridos subsídios teóricos e conceituais, além da ressignificação da prática pedagógica. Essa formação levou a entender que os alunos com Altas Habilidade ou Superdotação - até então não identificados e incluídos nas escolas com atendimento especializado - teriam esse direito, entretanto, estavam anonimamente nas escolas e não eram identificados como superdotados.

Por intermédio do trabalho desenvolvido como coordenadora do NAAHS-MS, fui convidada, no ano de 2014, a fazer parte do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), uma organização não governamental que objetiva a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Em 2016 fui indicada e eleita presidente do ConBraSD, condição que me levou a buscar visibilidade no nosso estado.

Assim, surgiu o interesse de tentar uma nova fase como pesquisadora, dando entrada no mestrado, em 2017. Minha pesquisa e dissertação teve o título “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): Política Educacional para o estado de Mato Grosso do Sul”.

Tendo ingressado no processo de doutoramento, esta nova pesquisa foi desenvolvida de forma a possibilitar uma ampliação do conhecimento acerca das políticas públicas educacionais

para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, neste caso, nos países do Brasil e Uruguai. Ao desenvolver uma pesquisa internacional, busco aprimorar pensamento crítico para coletar dados e resolução do problema aqui proposto.

A fim de dar continuidade e aprofundamento à pesquisa desenvolvida no mestrado, defendida em 2019, na Universidade Católica Dom Bosco, lancei-me a esta investigação, agora, sobre políticas públicas educacionais para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil e no Uruguai.

A pesquisa bibliográfica inicial originou o Estado do Conhecimento, que é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini, 2015, p. 102). Esse levantamento foi realizado na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal que tem por objetivo integrar em um único site informações de teses e dissertações existentes no país. Os descritores utilizados foram Altas Habilidades ou Superdotação, Educação Especial e inclusão escolar, Políticas Públicas Educacionais para Altas Habilidades ou Superdotação, os quais deveriam constar no título, resumo ou palavras-chave das produções.

A seguir, identifico, no Quadro 1, os dados referentes aos trabalhos selecionados. Em seguida, descrevo o Estado do Conhecimento correspondente a essa revisão.

Quadro 1 – Teses e dissertações pesquisadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Marisa Ribeiro de Araújo	Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva	2014	Universidade Federal do Ceará
Carly Cruz	Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?	2014	Universidade Federal do Espírito Santo
Leandra Costa da Costa	High Abilities/Gifted and elderly scholars: the right to identification	2016	Universidade Federal de Santa Maria
Gilka Borges Correa	O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência	2011	Universidade Federal do Paraná
Clayton dos Reis Marques	Programas de Atendimento em Altas Habilidades/Superdotação no Brasil	2016	Universidade Federal de São Carlos
Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli	Políticas Educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo sobre a transversalidade	2017	Universidade Federal do Paraná
Eliane Morais de Jesus Mani	Altas Habilidades ou Superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista	2015	Universidade Federal de São Carlos

Graziela Cristina Jara	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação (NAAH/S): política educacional para o estado de Mato Grosso do Sul	2019	Universidade Católica Dom Bosco
------------------------	---	------	---------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tese de Araújo (2014), defendida na Universidade Federal do Ceará, “Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva”. O estudo avaliou alunos com altas habilidades/superdotação (AH/S) e apontou que a identificação desses indivíduos requer formação adequada dos profissionais envolvidos, a fim de evitar equívocos nesse processo. Uma vez que, a despeito das diversas características comuns encontradas nas pessoas com AH/S, têm sido evidenciadas variadas habilidades e competências, demonstradas em diferentes proporções, por meio de suas performances. A autora concluiu, ainda que existam garantias legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com AH/S, a presença de mitos e preconceitos tem constituído obstáculos significativos para as provisões educacionais voltadas às necessidades dessa clientela.

A pesquisa de Cruz (2014), desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada “Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?”, teve como objetivo analisar as concepções de altas habilidades/superdotação por meio de narrativas de professores de educação especial que atuam na referida área, bem como a imbricação dessas concepções na identificação de estudantes nessas condições.

A Tese de doutorado de Costa (2016), com o título “High Abilities/Gifted and elderly scholars: the right to identification”, defendida na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, teve como objeto de estudo a identificação de AH/SD em acadêmicos idosos inseridos no ensino superior naquela universidade, para que estes possam ser reconhecidos com indicadores e características de AH/SD e receber um atendimento educacional condizente com as suas necessidades. Dessa forma, foi desenvolvido um instrumento que possibilitou a identificação das AH/SD em acadêmicos idosos para facilitar a sua inserção no âmbito acadêmico e social. Como conclusão.

Correa (2011), em sua Tese “O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência”, defendida na Universidade Federal do Paraná, trabalhou com o enfoque metodológico transdisciplinar sobre estudantes adolescentes com AH/S, com o objetivo de investigar e compreender o processo de construção do autoconceito durante o rito de passagem para a adolescência, por meio de procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico. A tese defendida é [de](#) que o desenvolvimento do

potencial de estudantes com AH/S depende, em grau significativo, dos contextos social e institucional mais amplos que a sua atividade individual, oportunizando a ressignificação dos conceitos sobre si mesmo. O referencial teórico tem como fundamentos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner,1979) e a Teoria da Superdotação de Joseph Renzulli (1986).

Marques (2016) desenvolveu a Tese “Programas de Atendimento em Altas Habilidades/Superdotação no Brasil”, pela Universidade Federal de São Carlos, cujo objetivo era caracterizar os programas de atendimento em AH/S no Brasil, que foram levantados junto ao Ministério de Educação e ao Conselho Brasileiro de Superdotação para caracterização e análise. O resultado da pesquisa sugere que os programas são pouco ativos. O Brasil apresenta uma legislação atual, mas que, na prática, não tem sido aplicada. A sociedade ainda tem uma visão baseada em mitos e senso comum, com relação a Altas Habilidades/Superdotação, e há pouca mobilização. As pessoas que têm essas características compõem o grupo mais negligenciado entre o público-alvo da Educação Especial.

A tese de Martelli (2017), intitulada “Políticas Educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo sobre a transversalidade”, foi desenvolvida em programa da Universidade Federal do Paraná. O objetivo principal foi o de identificar se o fluxo das políticas inclusivas destinadas a esse alunado é contínuo e automático, nas diferentes etapas/níveis de ensino, ou se há interrupção no atendimento das necessidades educacionais especializadas desses estudantes. Os resultados da pesquisa apontaram uma ruptura no processo de atendimento especializado destinado a esses estudantes. Foi constatado, contudo, um grande engajamento dos profissionais que atuam na área nas diferentes etapas/níveis de ensino, em especial quanto à sua formação continuada e à troca de informações e de experiências.

Mani (2015) desenvolveu a tese “Altas Habilidades ou Superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista”, defendida na Universidade Federal de São Carlos, cujo objetivo foi analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo sobre o conceito, formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação. Teve como objetivo, 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, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa demonstraram importantes avanços no que tange aos parâmetros legais para a transformação educacional em uma perspectiva inclusiva. No entanto, 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. Desse modo, a conclusão mostra a inferência de que esse que pode ser um dos fatores que impactam na falta de atendimento a essa parcela de alunos.

A dissertação de Jara (2019), defendida na Universidade Católica Dom Bosco, intitulada “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação (NAAH/S): política educacional para o estado de Mato Grosso do Sul”, teve como objeto de investigação o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do estado de Mato Grosso do Sul (NAAH/S - MS), no período de 2006-2018, criado, em âmbito local, pelo Decreto nº 12.169/2006. O objetivo geral foi analisar o NAAH/S como órgão impulsionador de políticas públicas para alunos com altas habilidades/superdotação no estado de MS, no período informado. Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes: discutir os marcos legais que deram base as políticas para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no âmbito da educação especial no Brasil; examinar as políticas educacionais que culminaram na criação do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S no Brasil; analisar o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de Mato Grosso do Sul, como uma política de educação para a rede pública do estado, voltada para os alunos com altas habilidade/superdotação (AH/SD).

Considerando que a história da educação especial tem seguido orientações de documentos internacionais e movimentos de outros países, desenvolvi o interesse por refletir sobre como acontece o atendimento educacional para os alunos com altas habilidades em outros países. Desse modo, deu-se origem ao problema desta pesquisa: como os estados nacionais do Brasil e do Uruguai responderam às prescrições das leis aprovadas em seus países em atendimento à Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, a respeito da inclusão de pessoa com altas habilidades ou superdotação. Foram levantados os seguintes questionamentos: a) Qual a legislação prescrita pelos Ministérios da Educação Brasil/Uruguai para seus sistemas de ensino, pertinentes às políticas para as pessoas com Altas Habilidades/superdotação? b) Quais são as aproximações e distanciamentos entre esses dois países?

Com base nesses questionamentos foi possível aprofundar o entendimento das políticas públicas educacionais para esses alunos, por meio de análise da literatura e de documentos, também prescritos em tratados internacionais dos quais os dois países (Brasil e Uruguai) fazem

parte, buscando entender o desenvolvimento das políticas educacionais nas suas dimensões, significados, abrangências, funções, efeitos e os elementos que atribuem forma e significado a estas políticas (Arretche, 1998).

Ao desenvolver uma pesquisa internacional, a intenção é de aprimorar pensamento crítico para coletar dados e resolução do problema aqui proposto.

O interesse de se pautar a pesquisa nas políticas referentes a superdotados, em específico no Uruguai, deve-se ao fato de estar entre os países com maior número de crianças e adolescente superdotadas, embora os asiáticos estejam claramente na liderança. Esse é um dos vários resultados do estudo realizado pelos cientistas Richard Lynn e Tatu Vanhanen, que desenharam um mapa-múndi dos países com melhor QI (Mercopress, 2022).

Os países asiáticos lideram o ranking de pessoas com o QI mais alto do mundo. Nos três primeiros lugares estão Cingapura, Coreia do Sul e Japão. Em quarto lugar aparece o primeiro país europeu: a Itália (Mercopress, 2022).

Outras curiosidades também são vistas no ranking elaborado por Lynn e Vanhanen. Embora Canadá (9º) e Estados Unidos (10º) liderem a lista nas Américas, é o Uruguai que lidera o pacote de países com o maior número de populações “superdotadas” na América Latina. A média é de 96 e ocupa a 12ª posição global. A Argentina segue de perto, em 15º lugar, seguida pelo Chile, cujo QI médio é de 90, depois México, com 89, Brasil e Bolívia, ambos com QI de 87¹ (Mercopress, 2022).

Segundo o grupo interdisciplinar Superdotação, primeira equipe de especialistas uruguaios que trabalham com alta capacidade intelectual, o país tem de 10.000 a 30.000 crianças e adolescentes com alta capacidade intelectual (Mercopress, 2022).

Pesquisas sobre o tema sugerem que “entre 1% e 3% da população tem alta capacidade intelectual”, dizem. “Uma pessoa superdotada é alguém que exibe, ou tem o potencial de exibir, um nível excepcional de realização em uma ou mais áreas de expressão, conforme definido pela Associação Nacional para Crianças Superdotadas na América” (Mercopress, 2022).

Com base nesses apontamentos e na problematização da pesquisa, delineou-se o seguinte objetivo geral: analisar os desdobramentos das políticas públicas educacionais para as Altas Habilidades ou Superdotação, do Brasil e do Uruguai, buscando entender as suas características a partir das implicações contextuais e da relação com a construção do direito à educação, no período de (1994-2023).

¹ É importante esclarecer que essa pesquisa não considera o QI como elemento principal para avaliação dos alunos com AH/SD, seguindo as referências de Renzulli, no entanto é um recurso que pode ser utilizado, caso necessário, para confirmar a avaliação diagnóstica final.

Como objetivos específicos têm-se os seguintes: contextualizar o movimento histórico das políticas públicas educacionais e os conceitos de educação e educação especial do Brasil e do Uruguai; verificar a trajetória das políticas da educação para altas habilidades ou superdotação (Brasil e Uruguai) em seus sistemas de ensinos; analisar as propostas expressas em planos, projetos e programas de atendimento do Brasil e do Uruguai sobre políticas públicas envolvendo altas habilidades ou superdotação.

De acordo com Bigarella (2015, p. 66), os programas educacionais estabelecem as instruções, as informações, objetivos e princípios que expressam o pensamento de um grupo que está à frente de governo com relação às suas políticas, como foram idealizados, e mostram no plano material as decisões e os caminhos escolhidos para a sua efetivação. Ainda segundo a autora, os planos, projetos e programas são uma expressão de uma política pública relacionada com o pensamento de um governo, com o planejamento estratégico, tático e operacional, organizado da seguinte forma:

Planos: estão no nível estratégico, pois envolvem aspectos da organização da política e a construção de cenários para longo prazo, por isso, exige entendimento profundo da realidade, para traçar metas e estratégias para o futuro. Projetos: estão no nível tático, porque estão relacionados com ações imediatas, por isso, são responsáveis por decisões mais restritas e têm organização para curto prazo, fazem as conexões entre as estratégias e a operação. Programas: estão no nível operacional, responde pela metodologia e têm pequenas atuações que unidas formam a estratégia (Kunsch, 2003 apud Bigarella, 2015, p. 66).

Contextualizando a pesquisa

Esta pesquisa busca analisar as políticas educacionais voltadas para estudantes com altas habilidades ou superdotação do Brasil e do Uruguai, fundamentando-se em dados empíricos que permitam expandir e aprofundar o campo de investigação, considerando a educação como elemento fundamental para desenvolvimento intelectual, aquisição de valores, formação de caráter, que influenciará no convívio social e no trabalho.

Na concepção de Saviani (1984), a educação faz parte da história, está presente em todas as sociedades, entendida como “produção de saber”, tendo em vista que os seres humanos são capazes de elaborar conceitos, ideias, planejamentos e diferentes atitudes e formas de pensar. Assim, transformam a matéria em objetos para sua própria sobrevivência, por meio do trabalho. O autor concebe a educação como

[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa definição

toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade. (Saviani, 2009, p. 18-19).

Para esse mesmo autor, as formas de educação foram sendo construídas com o aparecimento do trabalho, tornando-se um traço eliminável da humanização dos indivíduos, junto com a necessidade que as novas gerações têm de acessar o que as gerações que as antecederam acumularam ao longo da história da humanidade (Saviani, 1984).

É pertinente destacar, ainda, a função da educação como mediadora de práticas sociais inclusivas, necessária a todos. Cury (2008) explicita que a proteção a esse direito é expressa nos textos legais de todos os países, não por coincidência, mas porque a educação como um direito público subjetivo e universal, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos—DUDH/1948, demanda proteção jurídica, garantida e cercada de todas as condições.

Assim, a educação é abordada como direito universal; no Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante que seja direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando princípios fundamentais, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e a gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988).

A proteção do direito à educação para todos também é reafirmada como a proteção do direito à cidadania. Para Cury (2002, p. 246), “[...] educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

A educação escolar, de acordo com Cury (2008), é um serviço público e tem como primeira finalidade universalização, pois precisa gerar igualdade de condições e de oportunidades, sem distinções, sem exclusões, fundamentais para que todos consigam superar “[...] obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos” (Cury, 2008, p. 209).

O texto constitucional que estabelece o Estado Democrático de Direito arrevesa-se à ideia de direitos para alguns e estabelece a relação entre direito e democracia. Na área educacional, esse direito precisa ser entendido, conforme defende Cury (2011), como um serviço público, gratuito e universal, que garante a igualdade de condições e de oportunidades para todos, sem discriminação.

Na visão de Cury (2008), a inclusão busca resolver parte das injustiças existentes diante dos direitos sociais proclamados no texto constitucional, que expõe, como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito, a “[...] busca de uma sociedade livre, justa e

solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana”.

Garcia (2004, p. 22) chama a atenção para o fato de que o termo inclusão, atualmente, tem sido usado “como algo que pode superar a ordem social estabelecida”, ou seja, é apresentado como solução para a exclusão social. Está relacionado com direitos e valores comuns da sociedade, que incluem a valorização das individualidades, a troca, o respeito, o entendimento e a eliminação de barreiras “[...] tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na participação social, mediante a utilização de recursos de acessibilidade e estratégias” (Garcia, 2006, p. 13-16).

Para Laplane (2004), a inclusão escolar reconhece a importância e vantagens da educação inclusiva, mas chama a atenção para as diferentes realidades sociais existentes em cada país. Em muitos documentos oficiais, a inclusão escolar está relacionada ao atendimento educacional especializado, à inserção escolar gradativa e à escolaridade obrigatória. Bueno (2008) esclarece a diferença entre inclusão escolar e educação inclusiva. Para o autor, “inclusão escolar é uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” e “educação inclusiva é um objetivo político a ser alcançado” (Bueno, 2008, p. 49).

A inclusão escolar pressupõe que todas as crianças tenham uma resposta educativa em um ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Esse princípio está expresso na Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre “Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994), que garante:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 3).

Os princípios da inclusão escolar preveem políticas educacionais e práticas que reconheçam a satisfação das necessidades diversas dos alunos, o oferecimento de estilos de aprendizagem, a garantia de bom nível de educação para todos e um conjunto de apoio e de serviços para atender as necessidades especiais dentro da escola.

A concepção de políticas pode ser apreendida como um “[...] conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (Azevedo, 2010, p. 29). Para a autora, o arranjo das políticas acontece de acordo com a afinidade entre o poder público e seu projeto público que acontecerá “por meio de um determinado padrão de intervenção direta (ou indireta), regulando-os: tem-se, então, uma política pública” (Azevedo 2010, p. 30).

Sendo assim, as políticas públicas, após delineadas e legisladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando, então, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação e à análise dos pesquisadores.

É importante lembrar que os programas educacionais são fontes de expressão das crenças, das percepções, das relações do Estado com a sociedade e revelam o impacto das políticas educacionais no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. São constituídas por instruções, informações, fundamentos, princípios e objetivos que apresentam o pensamento de um governo com relação as suas políticas, que expressam como estas foram concebidas e revelam, no plano material, as decisões tomadas e os caminhos traçados, em relação às intervenções efetivadas durante um determinado mandato, de um determinado governo (Azevedo, 2009).

As políticas educacionais que garantam a inclusão escolar envolvem um público amplo, aqueles que injustamente foram deixados à margem da sociedade por motivo de raça, credo, gênero, idade, deficiência ou necessidades educacionais especiais. Nesta pesquisa, aborda-se sobre os alunos com altas habilidades ou superdotação que fazem parte do público da educação especial, e de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013a).

Considera-se que tenham altas habilidades ou superdotação as crianças que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade para liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora (Brasil, 2006).

Nas políticas educacionais implantadas na área de AH/SD, o referencial teórico adotado como orientação aos Núcleos de Atividades para Altas Habilidades foi de Renzulli (1997), que propõe uma concepção de AH/SD em que a superdotação é resultante de três fatores de

comportamento; habilidade acima da média, motivação ou envolvimento com a tarefa e criatividade (Brasil, 2006).

Os conceitos contextualizados permearão a escrita desta tese e são importantes para compreensão do movimento histórico das políticas educacionais, inclusão escolar e atendimento educacional dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa teve como princípio o método materialismo histórico-dialético, o qual caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade (Pires, 1997), pois segundo Saviani (1994, p.24) "o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

A pesquisa tem base na leitura histórico-cultural e na epistemologia qualitativa, uma vez que esta permite definições e redefinições durante o processo de excursão da pesquisa, enriquecendo assim a forma de representação teórica e sobre o modelo teórico em desenvolvimento. Essa metodologia possibilita o olhar do pesquisador no campo da pesquisa, considerando o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elemento que o constitui. Por ser um processo aberto submetido a infinitos e imprevisíveis desdobramentos, permite, em diferentes momentos, que a pesquisa introduza novos procedimentos e instrumentos de análise, entre eles a pesquisa documental.

A abordagem qualitativa tem sido adotada em pesquisas em educação e expressa avanços na ideia de que é preciso considerar os fenômenos humanos e sociais, pois são "um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2002, p. 34).

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe a produção de novos conhecimentos, a criação de novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (Sá-Silva; Almeida; Guindami, 2009). Propicia, ainda, o aprofundamento no campo de estudos ainda não conhecidos e a captação do fenômeno a partir das perspectivas contidas nesses documentos.

Quando são utilizados documentos em pesquisa é importante contemplar e valorizar a riqueza de informações que deles pode ser tirada, e resgatar o uso em várias áreas das ciências humanas e sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão

necessita de contextualização histórica e sociocultural. As políticas públicas estão contidas em documentos que nos remetem a uma possível interpretação dos fatos ocorridos em determinadas épocas,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, 295)

A pesquisa bibliográfica possibilitou maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (Minayo, 2002), e proporcionou aprofundamento teórico e investigação de informações e dados referentes a políticas educacionais, inclusão escolar e altas habilidades ou superdotação no Brasil e Uruguai.

O que se busca, nesse processo de investigação, é analisar a realidade de maneira consistente e consequente. Conforme Gatti (2011, p. 56), pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”.

Minayo e Sanches (1993) consideram que a pesquisa qualitativa é adequada para aprofundar a complexidade dos fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos de forma intensa.

Com relação à pesquisa documental, Lüdke e André (1986, p. 38) destacam: “Colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é ‘pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais’”.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (Figueiredo, 2007).

O pesquisador, tendo escolhido os documentos que utilizará, precisa definir claramente como utilizará os dados coletados nesses documentos. Não deverá ele manter o foco apenas no conteúdo, mas deverá considerar o momento histórico no qual esse documento foi construído.

Após termos obtido os dados documentais e históricos referentes ao tema da nossa pesquisa, realizamos uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural, que nos permitirá

apreender fatos pesquisados, analisar o objeto de estudo constituído nas suas relações sociais, dentro de um contexto histórico determinado.

Sobre a temática apresentada para esta pesquisa, dentro das particularidades de cada país, mediante o cenário exposto, o propósito é demonstrar que responsabilidades os países Brasil e Uruguai têm tido em relação à educação dos alunos com altas habilidades/superdotados, como previstas nos dispositivos legais.

Acreditamos que esta pesquisa possibilitará uma discussão sobre os direitos das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, que perpassa as barreiras atitudinais, pois traremos uma discussão de cunho internacional, abordando as ações e programas existentes em dois países. Ambos são participantes de tratados internacionais que garantem os direitos educacionais de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos dessa pesquisa.

Apresentamos, aqui, as aproximações e distanciamentos nos dois países, no que tange às políticas públicas para discentes com Altas Habilidades ou Superdotados, por meio de uma revisão da literatura e da análise documental referente a políticas educacionais, identificando as práticas e os desafios enfrentados na implementação dessas políticas.

Nesse sentido, com relação a aproximações e distanciamentos, buscamos

[...] reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno, em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade-multiplicidade de toda a entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar numa totalidade indistinta e [...] a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda a realidade estudada (Morin, 2005 p. 334).

A premissa defendida nessa tese, é que mesmo existindo documento oficiais, legais, estrutura ministerial, as consequências até a sala de aula dependem, da efetivação dessas políticas, dependendo dos interesses da gestão dos órgãos envolvidos e articulação dos entes envolvidos, isso ficou evidente nos dois países, e também dos professores que em última instância é quem decide se o aluno será atendido ou não porque quem planeja é o professor.

Esta tese está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos a educação como um direito social fundamental, essencial para promover e garantir o processo de formação humana. Esse processo envolve a apropriação de conhecimentos historicamente construídos e a compreensão da realidade social, em uma análise do contexto educacional tanto no Brasil como no Uruguai.

No segundo capítulo, apresentamos a trajetória das políticas da educação para Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil e no Uruguai, em seus sistemas de ensino, e o fazemos de modo a contribuir para a compreensão dessas políticas nos dois países.

O terceiro capítulo retrata a análise das propostas expressas em planos, projetos e programas de atendimento do Brasil e Uruguai sobre políticas públicas envolvendo AH/SD, com base nas aproximações e distanciamentos, no que se refere as políticas educacionais para estudantes com altas habilidades ou superdotação nos dois países.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO URUGUAI

Este capítulo apresenta os processos de formulação dos sistemas educacionais do Brasil e do Uruguai, tomando como referência as Constituições existentes nos dois países.

1.1 Organização da educação pública no Brasil

Nesta pesquisa, considera-se que a educação é um direito social essencial para promover e garantir o processo de formação humana (Saviani 1984; 2013; Saviani; Duarte, 2010), tendo em vista tratar-se de um processo de apropriação de conhecimentos historicamente construídos e de compreensão da realidade social. Assim, delineia-se o percurso que conduz ao desenvolvimento integral do indivíduo em suas múltiplas dimensões: político-social, ética, afetiva, corporal, cognitiva, artística e cultural. Esse é um pré-requisito fundamental para uma vida plena em sociedade.

Saviani (1984) alega que a educação favorece a conscientização dos sujeitos em relação a novas produções de conhecimentos de forma crítica, criativa e coletiva, com vistas à melhoria da organização social. Compreende, portanto, uma instrumentalização a qual é a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social” (Saviani, 1984, p. 74-75).

Esse mesmo autor expõe o seguinte, acerca do direito à educação:

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas (Saviani, 2013, p. 745).

Ao longo do tempo, os direitos sociais emergiram como parte integrante dos direitos fundamentais. Esses direitos têm sua origem historicamente associada à luta por melhores condições de trabalho e dignidade humana. Diversas transformações sociais e econômicas contribuíram para o surgimento e consolidação desses direitos.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os direitos dos homens são

inalienáveis, de modo especial no que se refere à paz entre as nações e contra a tirania e opressão. No Art. 26, essa Declaração prevê a garantia de que “Toda a pessoa tem direito à educação”, devendo ser gratuita em níveis elementares e fundamentais (ONU, 1948). Esse documento conduziu ao reconhecimento dos direitos do cidadão do mundo e não apenas dos Estados (Bobbio, 2004).

Consoante o Art. 6º dessa Declaração, entre os direitos sociais está incluído o da educação:

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

A Constituição Federal do Brasil, de 1988 (CF/1988), estabeleceu como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme se lê no Art. 3º, inciso IV. Estatuiu, também, no artigo 205: “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. E mais, no artigo 206, inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino, e garantiu, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme prescreveu no artigo 208 (Brasil, 1988).

As reformas educacionais, na década de 1990, foram significativas para a efetivação do direito à educação e valor da pessoa humana. No entanto, de acordo com Oliveira (2011, p. 95), cada reforma se mostrava “[...] gradativa, difusa e segmentada, porém, com rapidez surpreendente [...]”, pelo fato de visar “[...] reduzir gastos públicos destinados à proteção social [...]”.

A garantia do direito à educação básica é um dos direitos fundamentais decorrentes do próprio Estado Democrático de Direito, que se destina a assegurar:

[...] direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional [...] (Brasil, 1988, s/p).

Nesse sentido, veja-se o que é previsto na Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010, quando define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do

acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

A educação é um direito fundamental, haja vista que está intrinsecamente relacionada a um conjunto de garantias sociais, culturais e econômicas. Ela permite que cada indivíduo desenvolva suas potencialidades e seja incluído como cidadão, tendo o direito de participar plenamente da vida social do país.

Antes de se abordar o tema específico da educação no Brasil, considera-se válido mencionar dados que destacam o atual contexto nacional. A República Federativa do Brasil é o maior país em extensão da América do Sul e da região da América Latina, com área total de 8.515.767.049 km², dividido em 26 estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios que, juntamente com a União e o governo federal, organizam política e administrativamente o país. A população, conforme o censo 2022, chegou a 203.062.512, um aumento de 6,5% em relação ao censo demográfico anterior (IBGE, 2023).

O federalismo brasileiro iniciou com a Proclamação da República em 1889. Esse sistema foi uma resposta do governo central às demandas das elites regionais insatisfeitas com o modelo vigente. A constituição do Estado brasileiro como Império e as transformações ao longo do período republicano moldou as relações de poder entre as esferas de governo. A União, historicamente, exerceu papel proeminente na definição das linhas gerais de atuação, mas não absoluto, permitindo maior poder aos governos subnacionais. A desigualdade regional e as diferenças de receita tributária disponível per capita são traços persistentes do federalismo brasileiro. A dinâmica econômica influenciou o poder de cada região, resultando em um arranjo político peculiar (Brasil, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil, no Art. 1º, consagra:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V – o pluralismo político (Brasil, 1988).

O sistema federativo brasileiro, definido pela Constituição Federal de 1988, é baseado em uma estrutura cooperativa de repartição de competências entre os entes federados. Essas competências podem ser classificadas como exclusivas, privativas, concorrentes ou comuns, tanto nos aspectos legislativos quanto nos administrativos (Brasil, 1988).

Competências Exclusivas são aquelas atribuídas a um único ente federado, sem

possibilidade de intervenção dos demais. Exemplos incluem a defesa nacional (cf. Art. 21 da CF/1988) e a exploração de recursos naturais em terras indígenas (cf. Art. 231).

Competências Privativas são competências da União, mas que podem ser delegadas aos Estados e Municípios por meio de lei complementar. Exemplos incluem legislar sobre direito civil, comercial, penal e eleitoral (cf. Art. 22).

As competências concorrentes são aquelas desempenhadas simultaneamente pela União, Estados e Municípios. Exemplos incluem saúde, educação, cultura e meio ambiente (cf. Art. 24).

Competências Comuns são aquelas compartilhadas por todos os entes federados. Exemplos incluem proteção à infância e à juventude, combate à pobreza e promoção do turismo (cf. Art. 23).

Competências Suplementares são competências dos Estados e Municípios para legislar sobre assuntos não expressamente atribuídos à União. Exemplos incluem questões relacionadas à saúde e à educação (cf. Art. 24, § 2º).

Segundo documento elaborado pela Escola Nacional de Administração Pública-ENAP (2017, p.7),

Federalismo: é a forma de organização do Estado em que os entes federados são dotados de autonomia administrativa, política, tributária e financeira e se aliam na criação de um governo central por meio de um pacto federativo. O Federalismo surgiu da necessidade, principalmente, de países com grandes extensões territoriais descentralizar o seu poder. Nesses países, há diversidades culturais, climáticas, sociais e econômicas, de modo que as necessidades e prioridades diferem muito de uma região para a outra.

Apesar de os entes federados possuírem autonomia, eles estão sujeitos à Constituição Federal e protegidos por ela. A Constituição garante que esses estados não podem ser abolidos ou alterados por decisões unilaterais do governo (Thomazini, 2020).

O sistema federativo brasileiro se assemelha ao modelo alemão, mas também incorpora técnicas de repartição de competências típicas do federalismo norte-americano. Assim, enquanto algumas competências são fixas e atribuídas à União, outras são distribuídas às unidades subnacionais, garantindo uma complexa estrutura de cooperação entre os entes federados.

Enfatizando os princípios de autonomia e as ideias da cooperação entre os entes federativos, Cury (2010) afirma que:

[...] uma Federação é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional. No regime federal, só há um Estado Soberano cujas unidades federadas subnacionais (estados) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados [...] (Cury, 2010, p. 152).

No ano de 2023, o Brasil apareceu em nono lugar na lista das maiores economias mundiais, conforme divulgado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), com um Produto Interno Bruto (PIB) estimado em US\$ 2,13 trilhões; em contrapartida, nesse mesmo ranking divulgado pelo FMI, o país não aparece sequer entre os 60 mais bem colocados, em relação ao PIB *per capita*, haja vista que ocupa na 66^a posição-US\$ 10,4 mil.

Quanto à educação no Brasil, esta teve início na época das missões jesuítas, com a catequização dos povos indígenas e instruções de filhos de famílias portuguesas durante o Período Colonial (1549 a 1822) (Saviani, 2008). Na Constituição Imperial de 1824, outorgada por Dom Pedro I, encontramos referências à instrução pública e ao direito dos cidadãos à educação.

Naquela época, a sociedade brasileira ainda era predominantemente escravocrata, e a educação estava centrada em princípios religiosos. Essa garantia não se estendia aos escravos, que eram excluídos do acesso ao ensino oficial. Além disso, a questão da obrigatoriedade escolar não era abordada explicitamente na Constituição. A Igreja Católica desempenhava um papel significativo no processo educativo, catequizando as populações por meio da palavra. A maioria da população tinha como base de ensino a doutrina católica, uma vez que essa era a religião oficial transmitida a todos os cidadãos (Ferreira, 2008, p. 22).

Desde então, a educação pública no Brasil avança em termos de duração e número de matrículas. No entanto, persistem desigualdades nas oportunidades educacionais e nas condições de ensino e aprendizagem. Essas desigualdades são reflexo do contexto social, político, econômico e cultural do país

O Quadro 2 mostra os caminhos percorridos para a garantia do direito à educação para os brasileiros

Quadro 2 – Constituição e Educação: Trajetória brasileira

CONSTITUIÇÃO	REFERENCIA A EDUCAÇÃO
Constituição Imperial de 1824	Referência à instrução pública como um direito dos considerados cidadãos, excluindo do acesso ao ensino oficial os escravos. E nela não se colocava a questão da obrigatoriedade escolar.
Constituição de 1891	Não foram estabelecidas, a gratuidade nem a obrigatoriedade, sendo que o sistema de ensino primário ficou sob a responsabilidade dos Estados. Desse modo, o tratamento dispensado à educação, de uma maneira geral, foi limitado.
Constituição de 1934	Caracteriza-se pela positivação dos direitos sociais. Contemplou um pensamento educacional mais completo e coerente, ao ter também como referência o Manifesto dos Pioneiros de 1932.
Constituição Federal de 1937	Ocorre uma restrição aos deveres do Estado na manutenção do ensino, eliminando muitas das conquistas ocorridas

	anteriormente. O texto constitucional aponta a responsabilidade dos pais quanto ao dever da educação, como primeiro dever e um direito natural, assumindo o Estado um papel supletivo e subsidiário.
Constituição Federal de 1946	Não se diferencia da Constituição de 1934, retoma e assimila os avanços antes introduzidos, inclusive no que diz respeito à adoção do princípio do ensino primário obrigatório
Constituições de 1967 e 1969 (Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de outubro de 1969)	Estabelece expressamente que o ensino primário é obrigatório a todos, dos sete aos quatorze anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais. Surge pela primeira vez, nos textos constitucionais, a relação da obrigatoriedade com a idade do aluno e não a série ou ensino obrigatório.
Constituição de 1988	Avançou significativamente em matéria educacional, estabelecendo, desde logo, a educação como um direito social “fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações”.

Fonte: CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124–145.

Como se observa, a Constituição Federal do Brasil de 1988 representou um avanço significativo, em matéria de educação, estabelecendo-a como um direito social. Sem educação, não é possível estabelecer uma cidadania ativa e participativa. O capítulo específico sobre educação retoma a obrigatoriedade do ensino e o coloca como um direito público subjetivo.

Conforme instituído no Art. 205 da CF/1988 e reafirmado no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação é considerada um direito social para desenvolvimento pleno dos indivíduos e seu preparo para exercer a cidadania. Nesse sentido, Rodrigues et al. (2015) observam que a questão remete à perspectiva liberal que “[...] é insuficiente, ao se negligenciarem as condições históricas que constituem o ser social”. Os autores observam, ainda, que essa concepção de cidadania é “[...] pautada no pensamento especialmente de Locke, fundamentou-se na constituição de um tipo humano autocentrado em seus interesses privados, empreendedor em suas atividades econômicas e sem possíveis interferências da sociedade” (Rodrigues et al., 2015, p. 110–111).

A educação escolar se apresenta como uma política para concretização desse direito social. O Art. 208, § 1º da CF/1988 e Art. 5º da LDBEN/1996 apontam a garantia do direito social, ao se referirem à educação básica gratuita e obrigatória como único direito público subjetivo².

De acordo com a Constituição Imperial de 1824 e conforme reforçado por Francisco

² Segundo Duarte (2004, p. 113), “[...] o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é ação das normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo)”.

Cavalcanti Pontes de Miranda, em 1933, a educação só se tornou um direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988, resultado de um processo histórico que envolveu diversos segmentos da sociedade brasileira e refletiu na inclusão desse direito para todos os cidadãos brasileiros.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) da educação nacional brasileira é datada de 1961, como Lei n. 4.024/61; esta preconizava que a educação poderia ser oferecida tanto na escola quanto no lar, com o Ministério da Educação (MEC) responsável pelas atribuições e fiscalização do cumprimento das leis do ensino. Posteriormente, foi instituído o Ensino de Primeiro Grau—Lei 5.692/1971—com oito séries.

A nomenclatura atual da etapa do ensino fundamental surgiu com a Constituição de 1988, sendo proclamada como etapa obrigatória de ensino. Inicialmente, essa etapa era instituída com oito séries, mas foi reformulada a partir da implementação da Lei n. 11.114/2005, que estabeleceu o ensino obrigatório a partir dos 6 anos, e da Lei n. 11.274/2006, que ampliou para nove anos de duração o ensino fundamental.

Atualmente, tem-se a obrigatoriedade fixada na Lei n. 12.796/2013 que, entre outras medidas, estatui que a faixa etária obrigatória seja dos 4 aos 17 anos, compreendendo parte da educação infantil, o ensino fundamental e médio, considerando um processo de progressão nas etapas na idade certa. No entanto, tendo em vista os embates que a democratização de acesso ainda enfrenta para atender à classe popular, atrelar a obrigatoriedade à idade, e não à etapa de ensino, pode resultar em questões como a não efetivação do acesso e a não conclusão da educação básica.

O principal marco legal relacionado ao direito à educação no Brasil, como já mencionado, é a Constituição Federal de 1988. Essa legislação estabelece os fundamentos e os princípios que norteiam o sistema educacional brasileiro, garantindo o acesso à educação como um direito fundamental para todos os cidadãos. A CF reconhece a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento social e econômico do país, e suas disposições têm impacto direto nas políticas e práticas educacionais, como se pode conferir:

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

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

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazê-los a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n. 8069/1990, também consta, no Art. 4º, que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Por sua vez, a Lei n. 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDBEN) preconiza:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (Brasil, 1996).

Apesar de serem previstos nas normas jurídicas, conforme mencionado no início deste capítulo, a efetivação dos direitos depende de políticas públicas e enfrenta disputas sociais. Segue-se, aqui, uma síntese referente à situação da educação obrigatória no Brasil.

O Sistema Nacional de Educação brasileiro é dividido em diversas esferas, cada uma delas responsável pela organização, elaboração, funcionamento e execução de políticas educacionais que visam o progresso científico e cultural da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Cabe a cada uma estabelecer normas para atingir as metas estabelecidas em prol do desenvolvimento (Brasil, 1996).

Saviani (2010, p. 380) declarou o seguinte, acerca do conceito de sistema:

Nessa acepção difusa, o termo sistema se revela polissêmico, prenhe de ambiguidades e imprecisões. Em consequência, procurei depurá-lo de suas imprecisões, mostrando que frequentemente o termo se aplica não ao sistema propriamente dito, mas às suas partes constitutivas. Daí expressões como “sistema de ensino fundamental”, “sistema de ensino médio”, “sistema de ensino profissional”, “sistema de educação básica”, “sistema de ensino superior”, “sistema escolar”, “sistema estadual de ensino”, “sistema municipal de ensino”, “sistema federal de ensino”, “sistema de ensino

comercial (industrial, agrícola)”, etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto.

Tendo em vista que um sistema é a combinação intencional de vários elementos para formar um conjunto coeso e funcional, pode-se concluir que o Sistema Nacional de Educação representa a união dos diversos aspectos e serviços educacionais de um país, organizados eficazmente para promover a educação da população (Saviani, 2010).

Segundo o Art. 211 da Constituição Federal do Brasil, de 1988, os governos federais, estaduais, do Distrito Federal e os municipais devem organizar os respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração. As normas gerais nacionais emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) e estas sobrepõem as normas estabelecidas pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) e Secretarias Municipais de Educação (SMEs). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica³, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC, devem ser seguidas por todos os sistemas de ensino, porém, os planos de ensino e programas escolares podem ser definidos localmente.

Nesse contexto, veja-se o que consta na Resolução n. 4, de 14 de julho de 2010:

Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre **União, Estados, Distrito Federal e Municípios**, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.

§ 1º Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a **Educação Básica** em um sistema orgânico, sequencial e articulado (BRASIL, 2010, p. 2. Grifo nosso).

As responsabilidades de cada uma dessas esferas são assim estabelecidas: a União mantém a Rede Federal de ensino, o ensino superior e tem função redistributiva e supletiva para as outras esferas de governo; os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 1988).

Consoante os incisos I e II do artigo 21 da LDB/96, a educação escolar ficou assim definida:

- I. Educação básica, composta pelas etapas Infantil, Fundamental e Médio que tem como finalidade, proporcionar ao educando a formação para o exercício pleno da cidadania e progressão para o trabalho e estudos posteriores;
- II. Superior, que tem por finalidade a formação em áreas distintas de conhecimento, estimulando e desenvolvendo a cultura, o espírito científico e o pensamento crítico e reflexivo (Brasil, 1996).

³ Resolução n. 4 de 14 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010. Seção 1, p. 824.

A educação básica compreende as etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, oferecidas em escolas urbanas e rurais, com as modalidades ensino regular, educação especial, ensino profissional, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação quilombola e educação do campo, sendo obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Confira-se no Quadro 3.

Quadro 3 – Níveis de ensino de educação básica

Idade *	Etapa de ensino	Anos	Órgão responsável	Centros educativos
4 e 5	Educação Infantil	-	MEC e SMEs	Creche e Pré-escola
6 a 10	Ensino Fundamental	Iniciais: 1º a 5º	MEC, SMEs e SEEs	Escola
11 a 14		Finais: 6º a 9º		
15 a 17	Ensino Médio	1º, 2º e 3º	MEC e SEEs	Escola

* Idade considerada adequada para matrícula.

Fonte: MEC – Secretaria de Educação Básico, 2013. Dados organizados pela autora.

A LDBEN/1996 estabelece diretrizes que visam disciplinar a educação escolar. Foi criada com vistas a garantir os direitos educacionais da sociedade para que esta possa, posteriormente, requerê-los dos governantes.

Para Saviani (1987, p.92), “a compreensão do sistema educacional brasileiro exige que não se perca de vista a totalidade social da qual ela faz parte, proporcionado a sociedade a realizar movimentos em busca de reformas que possibilitem uma educação que vá além das pedagogias e que tenha a cidadania como foco principal”.

O atual funcionamento do sistema educacional brasileiro apoia-se inteiramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–Lei n.º 9.393/1996, que se encontra ombreada às diretrizes da Constituição Federal do Brasil (1988), além das muitas emendas da mesma, em vigor (Saviani, 1987)

A sociedade está exigindo, cada vez mais, uma educação que atenda aos requisitos previstos nas leis educacionais, para a efetivação de sua qualidade. Mas o que envolve essa educação de qualidade? Conquanto este não seja o principal foco deste estudo, vale ressaltar que, para Moran (2000, p. 14), por exemplo, alguns requisitos serão estes:

Uma **organização inovadora**, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, participativo; com **infraestrutura adequada**, atualizada, confortável; com

tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los (Moran, 2000, p. 14. Grifo nosso).

Não é por acaso que a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) contém importantes normas a esse respeito. Vejam-se estes artigos que ressaltam essa especificidade:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

[...]

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

[...]

VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. [...] (Brasil, 1996).

O que se pode notar é que na idealização desse estatuto existe um foco acentuado na valorização do estudante e do professor, em busca do padrão de qualidade no ensino e na escola.

Prossegue-se na abordagem sobre as etapas da educação, tal como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica oferecida às crianças de 0 a 3 anos, em creches (não obrigatório), e de 4 a 5 anos nas pré-escolas (já obrigatório), objetiva o desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual e social da criança, complementando as ações da família e da comunidade, segundo o Art. 29 da LDB (Brasil, 1996).

A Constituição Brasileira, em seu artigo 208, inciso IV, estabelece que o Estado é obrigado a disponibilizar vagas para a educação infantil. Caso haja negação de matrícula na rede pública, a família pode recorrer à promotoria pública. Além disso, o Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reforça o dever do Estado de assegurar o atendimento às crianças em creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

A segunda etapa da educação básica é o Ensino Fundamental, que abrange os anos iniciais do 1º ao 5º ano, e os anos finais do 6º ao 9º ano, e se destina a atender estudantes de 6 a 14 anos. Com duração de nove anos, portanto, essa etapa visa à formação essencial do cidadão, tendo

como requisitos básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. No currículo deve constar, obrigatoriamente, uma disciplina que trate do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA / Lei Federal n.º 8.069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990).

O Ensino Médio é a terceira e última etapa da Educação Básica, que prevê a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o exercício da cidadania, formação para o trabalho e estudos posteriores. Com previsão de idades de 15 aos 17 anos, aproximadamente, tem sua progressiva expansão obrigatória e gratuita garantidas no artigo 208, inciso II da Constituição Federal, e nos artigos 35 e 36 da LDBEN (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN define como carga horária anual mínima para a Educação Básica 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

No Quadro 4 referem-se alguns dispositivos legais que tratam da Educação Especial, a partir da Lei Geral da Educação no Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Quadro 4 – Dispositivos legais referentes à Educação Especial no Brasil

LEI	Objetivos
Lei 9394 20 de dezembro de 1996	Assegurar o direito social à educação a todos os estudantes brasileiros. A versão da LDB aprovada em 1996 garantiu: Ampliação do direito da educação dos 4 aos 17 anos. Organização da educação nacional com a distribuição de competências educacionais entre a União, Estados, DF e Municípios.
Lei 9394/96	A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, em seu capítulo V, artigo 58,
Lei nº 12.796	A modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
Art 3º CNE/CEB/2001	No âmbito das Políticas à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil.
Decreto nº 6.571/2008, Art. 1º	Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela lei nº 13.005/2014	Esse documento cria metas e estratégias para a efetivação do ensino inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Fonte: Elaboração própria com base em diversos documentos.

No caso do Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Diretrizes Nacionais de Educação e Lei Fundamental – LDB (nº 9.394/1996), Resolução CNE/CEB nº n.º 2/2001 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelecem a organização da Educação Especial.

O atual texto constitucional adota uma abordagem simplificada. Afirma em seu conteúdo que a educação é direito de todos (artigo 205) e garante, por meio do artigo 208, que o Estado preste atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência. Apesar dessas inserções, não há definição do público-alvo da educação especial, nem indicação de como funciona o AEE, nem descrição precisa do espaço e tempo em que esses indivíduos recebem educação (Mendes, 2019).

A Educação Especial na LDBEN/1996 possui um capítulo composto por quatro artigos (58, 59, 59-A e 60), sendo que o primeiro recomenda a integração de seus cursos à rede regular de ensino. Portanto, de acordo com o disposto na LDBEN/1996, a educação especial é uma modalidade de educação escolar, devendo as escolas regulares prestar serviços de apoio especializados para atender às singularidades dos estudantes da educação especial.

Pela Resolução nº 2/2001, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação (MEC) formulou as Diretrizes Nacionais sobre Educação Especial na Educação Básica ao prever um conceito aberto de “alunos com necessidades educacionais especiais” no artigo 5º. recursos e serviços de educação especial.

O âmbito observado no artigo torna o público-alvo da educação especial bastante vago, abrangendo potencialmente todas as pessoas com dificuldades de aprendizagem e comportamento disruptivo.

As normas preveem, no artigo 8º, que, de um modo geral, os discentes com necessidades educativas especiais sejam educados em turmas regulares do ensino e, em particular, em turmas e escolas especiais. Também oferece serviços dedicados de apoio ao ensino, tradutores/intérpretes e uma sala de recursos. Portanto, de acordo com a resolução, o tempo/espacó para a educação escolar é o mesmo oferecido a todos os estudantes das salas regulares da rede pública de ensino, com certa flexibilidade, podendo o AEE também ser ministrado extraclasse.

Em 2008, o MEC propôs a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), que visa garantir a matrícula, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação - definidos como o público-alvo da educação especial, em turmas regulares em escolas públicas. Neste documento, a educação especial é reafirmada como uma abordagem transversal a todos os níveis, etapas e métodos de ensino, desde o ensino básico até ao ensino superior. O público-alvo da educação especial precisa ser formado em classes regulares de escolas regulares, com ênfase no AEE como suplementar e/ou complementar, e em cursos oferecidos no contraturno escolar. O “Guia de Funcionamento do AEE da Educação

Básica” de 2009 apontará que o AEE deve ser realizado principalmente no espaço da sala de recursos multifuncional.

Com a análise apresentada, pode-se considerar que a educação especial no Brasil representa uma política em construção. A educação inclusiva se espalhou pelo movimento de educação global promovido pela UNESCO, por meio de cartas e tratados, e ambos os países são signatários.

1.2 Organização da educação pública no Uruguai

A Constituição do Uruguai é a lei suprema do país e estabelece os limites e as relações entre os poderes do Estado e os cidadãos. A primeira versão foi escrita em 1830, após a conclusão da Guerra Cisplatina, e sua última alteração ocorreu em 2004. Ela define as bases do governo e a organização das instituições em que esses poderes se baseiam.

O Uruguai foi pioneiro nas Américas, ao estabelecer uma educação primária universal, gratuita e obrigatória. Esse avanço ocorreu em 1877, com a Reforma Vareliana, que iniciou em 1876, porém, só ganhou maiores proporções e se institucionalizou com a aprovação do Decreto-lei n.º 1.350, de 24 de agosto de 1877, *Ley de Instrucción Pública* (URUGUAY, 1877), sob a influência de José Pedro Varela (1845-1879), que, como Diretor de Instrução Pública, propôs a Lei da Educação Comum de 1877. O modelo adotado para a escola pública foi baseado nos modelos de educação da Europa e dos Estados Unidos, buscando implantar um sistema educativo moderno e republicano que abrangesse todos os uruguaios, independentemente de sua origem.

O mesmo decreto-lei criou também a *Dirección de Instrucción Pública*, tendo à frente o próprio Varela. Houve uma expansão da educação no Uruguai, que passou de 62 escolas em Montevidéu, no ano de 1877, para 310 escolas de educação primária, em 1880, estendendo o atendimento ao interior do país. Antes dessa reforma, desde o surgimento do Estado, em 1830, o ensino no país era privado e restrito (Caetano; De Armas, 2014).

A Reforma Vareliana também tinha o intuito de implantar um ensino laico, porém, apenas conseguiu estabelecer a não obrigatoriedade do ensino religioso; a partir de 1909, inicia um processo mais efetivo de desvinculação de ensino religioso à educação pública, com a aprovação da Lei n.º 3.441/1909, que dispõe da supressão do ensino e prática religiosos em escolas estatais. Em 1918, o art. 5º da Constituição Federal do Uruguai consagrava a desvinculação entre Estado e Igreja.

Os programas das escolas urbanas, nos anos 1917, 1921 e 1925 “mantuvieron vigencia las concepciones de hombre, nación, patriotismo, solidaridad, justicia, amor y belleza como ejes de la identidad nacional”⁴ (CEIP-ANEP, 2007). Esses programas difundiam sentimentos de urbanidade, cooperação, respeito à personalidade e aos direitos alheios, com o que se deseja favorecer um sistema de vida em que possa haver iguais oportunidades para todos.

No Uruguai, a primeira Constituição Federal foi criada em 1930; esta não contemplava a questão educacional, discorria apenas sobre os direitos individuais, conforme se vê nesse trecho do Art. 130: “su vida, honor, libertad, seguridad y propiedad”⁵.

A Constituição Federal de 1934 determinava, no Art. 40, o “cuidado e educação dos filhos como dever e direito dos pais”, bem como reafirmava o direito e obrigatoriedade do ensino primário:

Art.59 - Queda garantida la libertad de enseñanza. [...]

Art. 61 - Es obligatoria la enseñanza primaria. El Estado dispondrá lo necesario para su cumplimiento.

Art. 62 - Declárase de utilidad social la gratuitad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares. En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos (Uruguay, 1934).

Segundo observa Martinis (2013), a perspectiva da educação na década de 1930 era voltada à diferença entre crianças consideradas normais e de classes elevadas, crianças de classes populares e que apresentavam problemas de saúde e de cognição; o autor ressalta, ainda, que os professores tinham a função de direcionar a formação das crianças na moralidade civilizatória, considerada também uma continuidade dos cuidados das mães.

Na década de 1950, os três ramos do sistema educacional conquistaram autonomia administrativa, incluindo controle total sobre seus recursos. A Lei da Universidade Orgânica, promulgada em 1958, garantiu que o grupo que governaria a Universidade da República seria eleito pelos membros da faculdade e dos estudantes. No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, as escolas secundárias e a universidade tornaram-se politizadas, enfrentando desafios políticos e sociais.

A Constituição de 1967 estabelecia nove anos de escolarização obrigatória, sendo seis anos de educação primária e três anos de educação média básica, mantendo o caráter moral e cívico do ensino (Art. 72) (Uruguay, 1967).

⁴ Tradução: As concepções de homem, nação, patriotismo, solidariedade, justiça, amor e beleza permaneceram válidas como eixos da identidade nacional.

⁵ Tradução: “sua vida, honra, liberdade, segurança e propriedade”.

Sob o Regime Militar de 1973–85, ocorreram mudanças significativas no sistema educacional uruguai. O *Consejo Nacional de Educación (CONAE)* foi criado para supervisionar os três ramos da educação, e a duração da educação obrigatória foi estendida de seis para nove anos. O currículo do ensino médio foi reorganizado, assim como o treinamento dos professores. No entanto, os gastos totais com educação diminuíram, e a taxa de matrícula na educação primária também sofreu flutuações. Essa época foi marcada por desafios e mudanças significativas no sistema educacional uruguai.

No período de 1973 e 1984, o Uruguai sofreu um Golpe Militar na administração do Estado cujo reflexo se fez sentir na educação. A Lei de Ensino n. 14.101/1973 terminou com a autonomia no ensino e a possibilidade de protesto. Desse modo, a participação dos professores na administração da educação pública ficou limitada, devido ao regime autoritário; muitos foram perseguidos e/ou destituídos de seus cargos.

A retomada do Estado democrático se deu em 1984 e, então, foi aprovada a Lei n. 15.739/1985, em caráter de emergência, a fim de que o processo democrático no sistema de ensino estatal fosse retomado. Essa lei favoreceu a criação da ANEP como entidade autônoma formada por conselhos.

Deve-se considerar, ainda, que durante a década de 1980 as políticas enfrentavam desafios em um mundo em constante transformação econômica. O capitalismo, diante de uma possível crise, assumia novas características. A globalização da informação e do mercado aproximava as fronteiras mundiais, mas, ao mesmo tempo, a crise econômica e a instabilidade nos mercados afetavam de maneira desigual as diferentes economias. Os países mais pobres eram particularmente vulneráveis. Essa vulnerabilidade se acentuou com o neoliberalismo, o qual surgiu declaradamente como “uma doutrina reacionária, que condicionava a legitimação da sociedade burguesa à ilegitimação do projeto socialista” (Rosenmann, 2006, p. 850).

O desenvolvimento do neoliberalismo tem base, principalmente, em Friedrich August Von Hayek (1899-1992), economista austríaco que desde a década de 1940 defende uma diminuição da ação econômica do Estado na economia. Nessa perspectiva, o equilíbrio da organização econômica e social são atribuições do mercado capitalista, pretenso espaço de liberdade da sociedade atual, onde, através da concorrência entre empresas e pessoas, caminharia-se em um sentido de progresso social.

As principais ideias de Hayek quanto ao neoliberalismo tiveram como aliados: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwing Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyr, Salvador de Mandrija, entre outros. Fundou-se a Sociedade de Mont Pèlerin, cujo propósito se baseava no combate ao keynesianismo e, se caracterizava pela natureza

franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada. A cada dois anos, realizam-se encontros internacionais para preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. (Anderson, 1995, p.205).

Vale ressaltar que, para Hayek, o papel do Estado tem de ser, consequentemente, o oposto da engenharia social. Em vez de remediar a desigualdade gerada pela justiça do mercado, seu papel tem de ser o de proteger a ordem espontânea. (Anderson, 1995, p.205).

De entre os diversos entendimentos acerca da questão neoliberal, destacamos aquele que entende o neoliberalismo como uma etapa do desenvolvimento capitalista decorrente da crise estrutural da década de 1970. Essa etapa se caracteriza pela proeminência do capital financeiro (fração hegemônica das classes capitalistas) e por um ideário concebido, no pós-1930, em oposição ao bloco socialista, assim como à ideologia referente ao Estado benfeitor e às políticas keynesianas (que vigoraram nos Estados Unidos e na Europa, durante o período da Guerra Fria). (Dardot; Laval, 2016).

A política educacional no Uruguai, nos anos de 1990, período em que muitos países da América Latina, inclusive o Brasil, renderam-se à lógica neoliberal na educação, reagiu de maneira contraria ao modelo. Martínez (2001, p. 150) confirma, quando expõe:

La reforma que tiene lugar en Uruguay con el Plan 96 se encuentra en las antípodas de la ideología del 'Estado minimalista', reafirma el carácter público de la enseñanza, propende la centralización del sistema educativo – con cierta desconcentración de servicios – y no abre espacios para el juego de experiencias o de autonomías de tipo privado o bajo modalidades que son frecuentes de encontrar en estrategias correspondientes al 'mix público-privado'. Las bases ideológicas de la reforma no confían en el poder de asignación del mercado como mecanismo eficiente para mejorar, al mismo tiempo, la calidad y equidad del sistema educativo.⁶

Mancebo (2007, p.7) fez um apanhado e reuniu em cinco etapas as políticas educacionais que marcaram o processo de redemocratização estatal pós-ditadura; são elas:

- 1985 a 1990 – Período de Restauração: com retomada dos cargos dos que haviam sido destituídos, retomadas de concursos e eleições, com a criação de uma lei de educação de emergência;
- 1990 a 1995 – Período de Acumulação Diagnóstica: as Assembleias Técnico-Docentes integrantes aos seus respectivos conselhos desconcentrados tiveram posicionamento no desenho das políticas educativas e houve a implementação de avaliações externas que apontavam o diagnóstico do sistema educativo trazendo à

⁶ Tradução: A reforma que ocorreu no Uruguai com o Plano 96 se encontra nos antípodas da ideologia do 'Estado minimalista', reafirma o caráter público da educação, promove a centralização do sistema educativo – com certa desconcentración de serviços – e não abre espaços para o jogo de experiências ou de autonomia de tipo privado ou baixas modalidades que são frequentemente encontradas em estratégias correspondentes ao 'mix público-privado'. As bases ideológicas da reforma não confiam no poder de designação do mercado como mecanismo eficiente para melhorar, ao mesmo tempo, a qualidade e a equidade do sistema educativo ((Martínez, 2001, p.150).

tona os desafios a serem enfrentados para qualidade e equidade;

- 1995 a 2000 – Período de Reforma: a liderança de Germán Rama como presidente da ANEP deu início a uma reforma com ampliação da educação inicial e de escolas de tempo completo, novo plano de estudos para a educação média ciclo básico com proposta de agrupamento de áreas de estudos e criação de Assembleias tecnológicas. Também houve mudança na formação docente, nos materiais didáticos e se instaurou um sistema de avaliação de aprendizagem em escala nacional⁴;

- 2000 a 2005 – Período de Amortização incremental: com a mudança de presidência da ANEP e com as resistências docentes para efetivação e continuidade da Reforma Rama, neste período volta-se ao incrementalismo e enfrentamento de uma crise econômica que repercute na educação;

- 2005-2010 – Período de Debate educativo: MEC e ANEP impulsionam um debate educativo com a sociedade civil para construção de uma nova lei de educação.

Em resumo, a história da educação no Uruguai é marcada por avanços pioneiros e desafios políticos, e sua Constituição desempenha um papel fundamental na estruturação do sistema educacional do país.

A *República Oriental del Uruguay*, considerada como Uruguai, caracteriza-se como um Estado unitário⁷, dividido administrativamente em 19 departamentos, cuja capital é Montevidéu. Tem 176.215 km² de área territorial total e população de 3.473.730 habitantes, (SITEAL, 2023).

Uruguai é o país pioneiro na implantação da educação pública universal, em relação aos países das Américas; tem sido destacado internacionalmente por causa dos princípios de liberdades individuais, democráticos e de bem-estar social⁵. A seguir, apresenta-se a configuração do sistema público de ensino nesse país.

O Uruguai é um estado unitário, no qual o centro de poder político nacional se estende por todo território, controlando todas as coletividades regionais e locais. O país difere-se do Brasil e Argentina, que são estados federais partilhando as competências entre União, os estados/províncias/distrito federal/Cidade autônoma da Buenos Aires e os municípios.

Destacamos, em seguida, os principais artigos da lei geral de Educação do Uruguai Nº 18.437 nos seus principais artigos:

Artigo 1. (Da educação como direito humano fundamental). Declara-se de interesse geral a promoção do gozo e exercício efetivo do direito à educação, como direito humano fundamental. O Estado garantirá e promoverá educação de qualidade para todos os seus habitantes, ao longo da vida. **Artigo 7.** (Obrigações). A educação infantil é obrigatória para meninos e meninas de quatro e cinco anos de idade, ensino fundamental e ensino fundamental e médio. **Artigo 8.** (Sobre diversidade e inclusão educacional). O Estado

⁷ “Apenas o governo central tem autoridade política própria, derivada do voto popular direto. A unidade do Estado nacional está garantida pela concentração de autoridade política, fiscal e militar no governo central, ao passo que a autoridade política dos governos locais é derivada de uma delegação de autoridade da autoridade política central.” (ARRETCHE, 2002, p. 28).

garantirá os direitos daqueles grupos minoritários ou em situação particularmente vulnerável, a fim de garantir a igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social. **Artigo 9.** (Da participação). A participação é um princípio fundamental da educação, pois o aluno deve ser sujeito ativo no processo educacional para se apropriar criticamente, responsavelmente e conhecimento criativo. **Artigo 10.^º** (Da liberdade de ensino). A liberdade de ensino será garantida durante todo o território nacional e nos termos do artigo 68.^º da Constituição da República, a intervenção do Estado será "com o único propósito de manter a higiene, a moral, a segurança e a ordem públicas". **Artigo 11.^º** (Da liberdade académica). O professor, como profissional, é livre de planear seus cursos, fazendo uma seleção responsável, crítica e fundamentada de tópicos e atividades educação, respeitando os objetivos e conteúdos dos planos e programas de estudos. (Uruguai, 2008, p. 2). **Artigo 12.^º** (Conceito). A política educativa nacional terá como objetivo fundamental que todos os habitantes do país alcançam uma aprendizagem de qualidade, ao longo da vida e em todo o território nacional, o Estado articulará as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento humano, cultural, sociais, tecnológicas, técnicas, científicas e econômicas. Articulará também as políticas sociais para que favorecer o cumprimento dos objetivos da política educacional nacional. (Uruguai, 2008, p. 2).

O sistema nacional de educação é constituído, conforme estabelecido pela Lei Geral de Educação (LGE) nº 18.437, aprovada em 2009, pelo conjunto de propostas educativas integradas e articuladas para todos os habitantes do país. Inclui, em diferentes modalidades e orientações, educação para a primeira infância, educação inicial, educação primária, média básica, média superior, terciária e educação para jovens e adultos. A escolaridade obrigatória abrange 14 anos e vai do nível inicial até a educação média superior.

O governo do sistema nacional de educação é formado por um conjunto de entidades autônomas: a Administração da Educação Pública não-Universitária (ANEP), a Universidade da República (UDELAR), a Universidade Tecnológica (UTEC), o Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai (INAU) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Conselho Diretivo Central (CODICEN) da ANEP elabora, desenvolve e implementa políticas educacionais e administra estabelecimentos de ensino através de quatro conselhos de educação: o Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP), o Conselho de Educação Secundária (CES), o Conselho de Educação Técnico-Profissional (CETP) e o Conselho de Formação em Educação (CFE).

O Uruguai destina 4,35% do seu PIB ao financiamento do sistema nacional de educação (BID - CIMA, 2015). Em 2017, o país gastou 81.419 milhões de pesos uruguaios em educação (Escritório de Planejamento e Orçamento, 2017).

O Quadro 5 mostra uma síntese da Lei Geral de Educação no Uruguai, Lei nº 18.437 de 2008.

Quadro 5 - Lei Geral de Educação no Uruguai

LEI	OBJETIVOS
Lei N° 18.437 de 2008	Ela determinou que o estado articulasse políticas educacionais com as políticas sociais, favorecendo o cumprimento de seus objetivos articulado às políticas de desenvolvimento humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico e econômico.
Artigo 1.	Da educação como direito humano fundamental).- Declara-se de interesse geral a promoção do gozo e exercício efetivo do direito à educação, como direito humano fundamental. O Estado garantirá e promoverá educação de qualidade para todos os seus habitantes, ao longo da vida, facilitando a continuidade educacional.
Artigo 7	A educação infantil é obrigatória para meninos e meninas de quatro e cinco anos de idade, ensino fundamental e ensino fundamental e médio. Para tais fins, é garantir a extensão do tempo pedagógico e da atividade curricular aos alunos da educação ensino fundamental e médio.
Artigo 8	Sobre diversidade e inclusão educacional).- O Estado garantirá os direitos daqueles grupos minoritários ou em situação particularmente vulnerável, a fim de garantir a igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social.
Artigo 9	A participação é um princípio fundamental da educação, pois o aluno deve ser sujeito ativo no processo educacional para se apropriar criticamente, responsável e conhecimento criativo. As metodologias aplicadas devem favorecer a formação do cidadão e autonomia das pessoas.
Artigo 10. ^º	A liberdade de ensino será garantida durante todo o território nacional e nos termos do artigo 68. ^º da Constituição da República
Artigo 11. ^º	O professor, como profissional, é livre de planejar seus cursos, fazendo uma seleção responsável, crítica e fundamentada de tópicos e atividades educação, respeitando os objetivos e conteúdo dos planos e programas de estudos.
Artigo 41	Cuidar e educar os filhos para que atinjam sua plena capacidade física, intelectual e social é dever e direito dos pais. Quem tem filhos numerosos ao seu cuidado tem direito a uma ajuda compensatória, sempre que dela necessite.
Artigo 75	As mães, pais ou tutores dos alunos têm o dever de: A) Assegurar a frequência regular do seu filho ou representante ao centro educativo, para cumprimento da escolaridade obrigatória prevista na presente lei. B). Acompanhar e apoiar o processo de aprendizagem do seu filho ou representado. C). Respeitar e fazer com que seus filhos o respeitem representando a autoridade pedagógica do professor
Artigo. 279 B	Omissão dos deveres inerentes à autoridade parental. Quem descumprir os deveres de assistência inerentes ao poder paternal, colocando em risco a saúde moral ou intelectual do filho menor, será punido com pena de prisão de três meses a quatro anos de prisão.
ANEP/CEIP Circular nº 58	Protocolo de Inclusão Educacional da Educação Especial É responsabilidade da Educação Especial fornecer ORIENTAÇÃO, APOIO e INTERVENÇÃO para promover a aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência, problemas de aprendizagem ou Altas capacidades através de: - Apoiar professores em escolas comuns - Salas de aula de recursos em escolas comuns
Lei N° 18.651- Ano 2010)	Lei de proteção Integral das Pessoas com Deficiência Art. 39 facilitar e proporcionar à pessoa com deficiência, de forma permanente e sem limites de idade, em matéria educacional, física, recreativa, cultural e social, as atividades científicas, técnicas ou pedagógicos ou meios necessários ao pleno desenvolvimento das suas faculdades intelectuais, artísticas, desportivas e sociais.

Fonte: Uruguai - MEC, 2009. Organizado pela autora.

Os direitos da pessoa com deficiência também são estabelecidos por meio da Lei Geral de Educação, nº 18.437, de dezembro de 2008, conforme é possível conferir no Quadro 6.

Quadro 6 - Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência - Uruguai

Objetivo Geral	O objetivo desta Convenção é promover, proteger e assegurar o pleno e igual gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito à sua dignidade.
Artigo 24	Enfoca especificamente a educação das pessoas com deficiência, reconhecendo seu direito à educação e especificando que, para tornar esse direito efetivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados "devem assegurar uma educação inclusiva em todos os níveis.

Fonte: Uruguai (2008).

O sistema educacional do Uruguai é predominantemente público, o que significa que é mantido pelo poder estatal, é organizado em nível nacional desde a etapa inicial até o ensino superior, podendo ser oferecido nas redes privadas.

O Uruguai destina 4,35% do seu PIB ao financiamento do Sistema Nacional de Educação (BID - CIMA, 2015). Em 2023, o país gastou 108.621 milhões de pesos uruguaios em educação (URUGUAI, 2023).

A política educativa nacional tem as seguintes finalidades:

Promover a justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a inclusão social, a integração coexistência regional e internacional e pacífica. B) Assegurar que as pessoas adquiram uma aprendizagem que lhes permita um desenvolvimento integral relacionadas com aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos. C) Formar pessoas reflexivas, autônomas, solidárias, não discriminatórias e protagonistas da construção de sua comunidade local, cultura, identidade nacional e uma sociedade com desenvolvimento sustentável e equitativo. D) Zelar pelo desenvolvimento da identidade nacional numa perspectiva democrática, com base reconhecimento da diversidade de contribuições que contribuíram para o seu desenvolvimento, desde a presença indígena e crioula, imigração europeia e afrodescendente. E) Promover a busca de soluções alternativas na resolução de conflitos e uma cultura de paz e tolerância, entendida como respeito ao próximo e não discriminação. F) Fomentar diferentes formas de expressão, promovendo a diversidade cultural e o desenvolvimento de potencialidades de cada pessoa. G) Estimular a criatividade e a inovação artística, científica e tecnológica. H) Integrar o trabalho como uma das componentes fundamentais do processo educativo, promovendo a articulação entre o trabalho manual e intelectual. (Uruguai, 2008, p. 2).

A educação na primeira infância compreende o ciclo de vida que vai do nascimento até os 3 anos. É a primeira etapa do processo educacional e está integrada ao sistema educacional nacional no formato educacional não formal.

A Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - pessoa jurídica e ente

estatal autônomo criado pela Lei n. 15.739/1985 – é responsável pela gestão, planejamento e administração da educação pública inicial, primária, média e formação docente, no Uruguai.

Conforme a Lei n. 18.437/2008, Ley General de Educación (LGE), a ANEP é composta pelos conselhos diretivos autônomos, a saber, um Conselho Diretivo Central (CODICEN) com cinco membros - três designados pelo poder executivo e dois eleitos pelos docentes - e mais quatro conselhos descentralizados: Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP), Conselho de Educação Secundária (CES), Conselho de Educação Técnico-Profissional (CETP-UTU) e Conselho de Formação em Educação (CFE). Cada conselho descentralizado é formado por três membros, dois eleitos por membros do CODICEN e um eleito pelo corpo docente. Além desses, há também o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), que é responsável pela regulação da educação de gestão privada dos níveis inicial, terciário e universitário, e com a *Universidad de la República* (UdelaR), responsável pela educação universitária oficial.

Segundo a LGE, no Art. 7º, a obrigatoriedade da educação é a partir da etapa inicial, para crianças de quatro e cinco anos, seguida da educação primária e da educação média básica e superior, como se pode conferir no Quadro 7; todas essas etapas são oferecidas em estabelecimentos públicos e privados de ensino.

Quadro 7 – Níveis de ensino de educação formal obrigatória no Uruguai.

Idade *	Etapa de ensino	Anos	Órgão responsável	Centros educativos
3 a 5	Inicial	-	CEIP-ANEP	Jardín de infantes
6 a 11	Primaria	1º a 6º	CEIP-ANEP	Escuela
12 a 14	Media Ciclo Básico	1º, 2º, 3º	CES-ANEP	Liceo
15 a 17	Media Superior/Bachillerato	4º, 5º, 6º	CES-ANEP	Liceo

* Referente à idade estimada para matrícula em tempo considerado adequado.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas regulamentações da ANEP.

A ANEP - CEIP, o INAU e escolas privadas particulares oferecem educação para a primeira infância. O INAU concentra 69,5% das matrículas (MEC, Anuário Estatístico, 2016).

A ANEP - CEIP, o INAU e escolas particulares oferecem a educação inicial. A ANEP - CEIP concentra 64,1% das matrículas. O número de crianças de 0 a 5 anos que frequentam centros de educação para a primeira infância e de nível inicial aumentou em 18% no período 2006-2010 (MEC, Anuários Estatísticos).

A educação inicial é destinada a crianças que tenham 4 e 5 anos e é etapa de escolaridade obrigatória. A finalidade é promover o desenvolvimento afetivo, social e psicomotor de crianças pequenas (Artigo 24 da LGE).

A educação primária é destinada a crianças de 6 a 11 anos e é obrigatória. Seu propósito é "fornecer os conhecimentos básicos e desenvolver principalmente a comunicação e o raciocínio que permitam a convivência responsável na comunidade" (artigo 25 da LGE). É oferecida em duas modalidades: comum e especial. A modalidade de educação especial atende crianças com deficiências. A ANEP – CEIP e escolas privadas oferecem educação primária comum e especial. A ANEP – CEIP concentra 82,1% das matrículas da educação primária comum e 64,1% da educação primária especial.

A educação média básica tem uma duração de três anos. A idade teórica de início e conclusão vai dos 12 aos 14 anos e é obrigatória. A finalidade é que os alunos desenvolvam competências e o domínio teórico-prático das disciplinas artísticas, humanísticas, biológicas, científicas e tecnológicas (Art. 26 da LGE). É oferecida em duas modalidades: geral e técnica e inclui o Programa Ciclo Básico Rural.

A ANEP – CES e escolas privadas oferecem educação média básica geral. A ANEP– CETP oferece educação média técnica. No período compreendido entre 2010 e 2016, a matrícula da educação média básica aumentou em 12% e a matrícula da educação média técnica cresceu 59,3% (MEC, Anuários Estatísticos).

A educação média superior tem uma duração de três anos. A idade teórica de início e conclusão vai dos 15 aos 17 anos. Essa etapa promove a continuidade educacional para o nível terciário, possui maior grau de especialização sendo oferecida em duas modalidades: geral e tecnológica.

A matrícula da educação média superior aumentou em 6,3%, no período de 2010 a 2016; a matrícula da educação média superior tecnológica cresceu 41% (MEC, Anuários Estatísticos).

A proporção de adolescentes de 15 a 17 anos que frequentam a escola aumentou em 9,2% durante o período 2006-2015. Em 2015, 82,1% frequentavam estabelecimentos de ensino. A desigualdade de escolaridade associada ao nível socioeconômico das famílias de origem e à área de residência é de 38,9 e 9,3 pontos percentuais, respectivamente, em detrimento dos adolescentes que compõem as famílias de menor nível socioeconômico e daqueles que residem em áreas rurais (SITEAL, com base na ECH do INE).

No observatório de Educação da ANEP (Uruguai, 2024) registrou-se o número de 1.021.264 alunos em escolas públicas e privadas para o ensino inicial, básico, secundário e superior e 228.334 alunos no ensino superior, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1- Número de alunos por nível de ensino e sistema (2023)

Nível educacional	Escolas públicas	Escolas particulares
Inicial	77.664	22.526
Primário comum	242.374	47.908
Primário especial	6.053	2.031
Secundário	307.120	41.235
Terciário	46.019	-
Ensino Superior (2022)	156.437	71.897

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Observatório da Educação, 2024.

A seguir, na Tabela 2 regista-se o número de alunos da educação especial referente aos anos de 2019 a 2024, encontrados no site do Consejo de Educacion inicial y Primaria-CEIP:

Tabela 2 - Número de alunos da educação especial

Ano	Quantitativo
2019	5.814
2020	5.639
2021	5.724
2022	6.003
2023 (abril)	5.926
2023 (dezembro)	6.053
2024 (abril)	5.935

Site: <https://www.dgeip.edu.uy/datos-estad%C3%ADsticos-educaci%C3%B3n-p%C3%BAblica/>

No Quadro 8 é possível visualizar a estrutura do sistema educacional do Uruguai.

Quadro 8 – Estrutura do Sistema de Educação do Uruguai

Educação na primeira infância		0 a 3 anos CINE 0 10	Obrigatório Formal	Comum/Especial/ Educação para Jovens e Adultos	Geral/Técnica/ Rural Geral Tecnológica
Educação inicial		4 a 5 anos CINE 0 20			
Educação primária		6 a 11anos CINE 1			
Educação média básica		12 a 14 anos CINE 2			
Educação média superior		15 a 17 anos CINE 3			
Educação terciária	Não universitária	18+			
		CINE 5			
	Formação em Educação	18+			
		CINE 5			
Educação terciária	Universitária	18+			
		CINE 6 e 7			

Fonte: Sitel (2029)

No sistema unitário do Uruguai, o país é regido por uma autoridade acima das demais, ou seja, o poder político é escolhido democraticamente, porém qualquer entidade governamental pode ser estabelecida ou encerrada, e suas atribuições podem ser expandidas ou limitadas sem a aprovação formal dessas entidades. Assim, apesar de existirem órgãos públicos responsáveis por serviços locais, estes não possuem a autonomia política e administrativa.

De acordo com Araújo (2005), nos estados unitários, teoricamente, os governos locais teriam menos autonomia do que os governos locais dos estados federativos, uma vez que somente o governo central teria autoridade política, fiscal e militar, enquanto os governos locais apenas seguiriam as determinações que lhes são atribuídas.

Essa Lei determinou que o Estado articulasse políticas educacionais com as políticas sociais; desse modo, favoreceu o cumprimento de seus objetivos, tendo em vista a articulação com as políticas de desenvolvimento humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico e econômico. O Art. 7º desse dispositivo legal estabelece a obrigatoriedade da EI.

Vale a pena destacar, nesse contexto, que o Uruguai foi o primeiro país sul-americano a descriminalizar o aborto, no ano de 2012; foi o primeiro país no mundo a legalizar a produção, venda e consumo de *cannabis*, no ano de 2013, e mais, em 2018 foi o primeiro país da Latinoamérica - e 30º no nível global – em nível de prosperidade, de acordo com o índice

Legatum⁸, que considera fatores relacionados com o crescimento econômico e com o bem-estar dos cidadãos (Legatum, 2018).

Sobre Educação Especial no Uruguai, seu público-alvo, os locais de sua escolarização e de prestação dos serviços especializados, buscaram-se informações na Constitución de La República de Uruguay (1967), Ley General de Educación (nº. 18.437/2008), Ley sobre la Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010) e Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos (2017). A Constitución de La República de Uruguay, promulgada em 1967, não aborda a Educação Especial, pessoas com deficiência ou indivíduos com necessidades educativas especiais. Também não menciona os direitos das pessoas com deficiência em geral.

A Lei Geral de Educação nº. 18.437, aprovada em 15 de dezembro de 2008, reconhece a Educação de indivíduos com necessidades especiais e a define como uma das formas de educação formal. No entanto, a legislação é bastante ampla, não especificando os indivíduos abrangidos por essa forma de educação, o que gera incerteza sobre quem se enquadra no conceito de pessoas com "necessidades especiais". A falta de esclarecimento também afeta aspectos como o ambiente e horário da escolarização e da disponibilidade de serviços especializados.

A Lei n. 18.651, aprovada em 19 de fevereiro de 2010, trata da proteção integral de pessoas com deficiência, abordando o conceito de deficiência de acordo com o modelo social e o direito à educação. Recomenda a inclusão dessas pessoas em classes regulares com suportes necessários, porém não menciona detalhes sobre o tempo e espaço do atendimento especializado.

Em 20 de março de 2017, o presidente uruguai Tabaré Vazquez, que governou o país de 1 de março de 2015 até 1 de março de 2020, aprovou o Protocolo de Atuação para a Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Escolas. O documento não esclarece como será oferecida essa modalidade de educação, especialmente em relação ao tempo e espaço de aprendizagem para esse público.

No entanto, ao analisar o plano de atuação, percebe-se que os indivíduos serão integrados ao mesmo ambiente que os demais, ou seja, no sistema regular de ensino, com a implementação de um desenho universal e condições de acessibilidade, além de disponibilização de auxílios técnicos quando necessário.

⁸ O Índice™ de Prosperidade Legatum é uma ferramenta de transformação, oferecendo uma visão única de como a prosperidade está se formando e mudando em todo o mundo. Disponível e: <https://www.prosperity.com/>.

No Uruguai, a educação especial teve início em 1949, com o estabelecimento da primeira "Escola de Recuperação Psíquica", que atendia desde a educação infantil até adultos. O foco principal era desenvolver competências básicas, hábitos de trabalho e habilidades sociais (Uruguai, 2017). Desde esse período, as escolas especiais têm permanecido como espaços segregados para alunos com deficiência, mesmo sendo o Uruguai signatário da Declaração de Salamanca (Pérez; Arbelo, 2024).

O Artigo 8.º da Lei Geral de Educação determina que "o Estado garantirá os direitos dos grupos minoritários ou em situação particularmente vulnerável, com o objetivo de assegurar igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e inclusão social efetiva" (Uruguai, 2009, p. 2). Embora a legislação defina que a política educativa nacional deve "incentivar diferentes formas de expressão, promovendo a diversidade cultural e o desenvolvimento das potencialidades individuais", é obrigação do Estado proporcionar "apoio específico necessário" às pessoas e setores em especial vulnerabilidade para promover real igualdade de acesso educacional". Porém, essa legislação não especifica claramente quem são os beneficiados por tais ações, exceto pelo artigo 72, o qual assegura aos alunos o direito a uma educação de qualidade com "[...] apoios educacionais específicos necessários caso apresentem deficiência ou doença impactando suas aprendizagens" (Uruguai, p17.).

A Educação Especial deve abranger todos os estudantes com necessidades educacionais específicas que o sistema regular não consegue atender sozinho. Isso inclui estudantes com deficiências auditivas, visuais, motoras, intelectuais, surdocegueira, múltiplas deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme apontado por Sánchez-Manzano (1998), Amiama-Espaillat (2020) e Hernández-Arteaga, Camacho-Candia e Hernández-González (2023), entre outros (Pérez; Arbelo, 2024).

Por educação especial inclusiva, entende-se a atenção educacional especializada para estudantes com deficiência e com AH/SD na sala de aula comum, com apoio complementar ou suplementar extracurricular para atender às suas necessidades específicas, sem implicar segregação (Pérez; Arbelo, 2024).

Tendo abordado a educação como direito social e contextualizado os sistemas educacionais no Brasil e Uruguai, prosseguimos com a apresentação e discussão referente às políticas públicas educacionais para AH/SD nesses dois países.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL E URUGUAI

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os processos de formulação dos sistemas educacionais do Brasil e do Uruguai, tomando como referência as Constituições existentes nos dois países.

2.1 Políticas públicas educacionais para altas habilidades ou superdotação no Brasil

Os alunos com altas habilidades ou superdotação são públicos da Educação Especial⁹ e necessitam de Políticas Públicas que amparem e garantam sua real inclusão no ensino regular comum, pois percebe-se que estes não têm suas necessidades atendidas em razão das dificuldades no processo de identificação, assim como dos mitos que os circundam. Nesse sentido, a inclusão tem como um dos seus objetivos aceitar e trabalhar com a diferença no contexto escolar, para, assim, possibilitar o acesso ao conhecimento.

O atendimento aos indivíduos superdotados no Brasil teve início de forma efetiva em 1929, quando a educadora russa Helena Antipoff chegou a Minas Gerais. Ela foi convidada pelo governo estadual mineiro para lecionar aulas de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, localizada em Belo Horizonte (Branco et al., 2017). Ao lado do educador Ulisses Pernambucano, Antipoff desempenhou um papel pioneiro no desenvolvimento desse campo no país. Helena Antipoff foi responsável por conduzir as primeiras pesquisas relacionadas à superdotação, contribuindo significativamente para a compreensão desse fenômeno. Embora seja frequentemente apontada como a pioneira nos estudos sobre superdotação no Brasil, Antipoff fez questão

⁹ Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, os alunos com AH/SD são aqueles que: “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmicas, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem, realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

de reconhecer que a primazia nessa área não lhe pertencia, mas sim a Ulisses Pernambucano (Barreto, 1992).

Em 1938, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em Belo Horizonte, um marco significativo no atendimento às crianças com altas habilidades ou superdotação. Essa instituição, que operou na primeira metade do século XX, desempenhou um papel importante no cuidado e na visibilidade desses alunos.

A Sociedade Pestalozzi promoveu diversas iniciativas em parceria com o poder público e a filantropia. Algumas delas incluíram apoio às Classes Especiais Mineiras, oferecendo suporte específico para alunos com altas habilidades, adaptando o ensino às suas necessidades individuais. Atendimento no Consultório Médico Pedagógico, o qual tinha como objetivo assessorar professores e profissionais da educação no atendimento aos alunos com características de altas habilidades ou superdotação. A Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro que foi criada para cuidar dos jovens jornaleiros, incluindo aqueles com habilidades excepcionais e o Instituto Pestalozzi que desempenhou um papel importante no desenvolvimento educacional desses alunos.

A experiência de Helena Antipoff, formada na Europa, especialmente no Instituto Jean-Jacques Rousseau, permitiu que ela conciliasse filantropia e ciência em prol das crianças com características excepcionais. Seu trabalho pioneiro na Sociedade Pestalozzi deixou uma marca duradoura no campo da educação especial no Brasil (Delou, 2007; Rangni, Costa, 2011).

No ano de 1967, sob a influência da educadora Helena Antipoff, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tomou uma medida significativa para o atendimento aos superdotados no Brasil. Por meio de uma portaria, o MEC criou uma comissão com o objetivo de estabelecer critérios claros para a identificação desses alunos e, consequentemente, garantir que recebessem o suporte necessário (Novaes, 1979).

Essa iniciativa foi fundamental para a promoção de políticas educacionais voltadas aos superdotados, reconhecendo a importância de atender às necessidades específicas desse grupo. A partir desse marco, o sistema educacional brasileiro passou a considerar critérios objetivos na identificação e no encaminhamento desses alunos para programas de enriquecimento curricular e apoio especializado (Novaes, 1979).

No ano de 1971, ocorreu um marco significativo para a divulgação das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: o primeiro Seminário voltado especificamente para esse grupo de alunos. Realizado na Universidade de Brasília, o evento reuniu os principais especialistas no assunto, incluindo a educadora Helena Antipoff (Alencar, 1986).

Esse Seminário foi fundamental para a conscientização sobre as necessidades educacionais desses alunos excepcionais. A partir desse momento, o termo “superdotado” passou a ser veiculado nos documentos oficiais e no sistema educacional brasileiro. Além disso, o público com altas habilidades/superdotação passou a receber atendimento especial por meio de políticas públicas específicas.

Um desses marcos foi o Projeto Prioritário nº 35, oriundo do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (Alencar, 1986; Brasil, 1973; Delou, 2019). Esse projeto estabeleceu diretrizes para o atendimento educacional desses alunos, reconhecendo a importância de promover uma educação equânime e adequada às suas necessidades.

Ainda em 1971, a Lei 5.692, que estabelece as diretrizes e reforma do Ensino de 1º e 2º graus no Brasil, trouxe à tona o termo “superdotado”. Pela primeira vez, o artigo 9º dessa lei determinou que alunos identificados como superdotados deveriam receber tratamento especial (Brasil, 1971).

Após a promulgação dessa lei, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) lançou o Projeto Prioritário nº 35, voltado especificamente para alunos com altas habilidades/superdotação. Esse projeto visava implantar políticas educacionais que garantissem o acesso e a permanência desses alunos nos espaços escolares (Brasil, 1971; Delou, 2019).

A legislação foi um marco importante para a promoção da igualdade de oportunidades e o reconhecimento das necessidades específicas dos superdotados no sistema educacional brasileiro. No entanto, além das leis, é fundamental investir em conscientização, melhorias nos ambientes educativos e conhecimentos científicos para elaborar políticas públicas eficazes (Delou, 2019).

No ano de 1972, o Brasil foi influenciado pelo “Relatório Marland”, proposto pelo Departamento de Saúde e Bem-Estar dos Estados Unidos. Esse relatório trouxe uma perspectiva multidimensional para a compreensão das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Alencar; Fleith, 2001; Rangni; Costa, 2011).

Dentre os principais aspectos considerados, destacam-se: Capacidade Intelectual: o relatório reconheceu que a superdotação não se limita apenas ao QI elevado. Ela envolve uma ampla gama de habilidades cognitivas e criativas; Talento Especial para Artes Visuais: além do desempenho acadêmico, o talento artístico, especialmente nas artes visuais, foi contemplado como parte das AH/SD; Capacidade de Liderança: A habilidade de liderança também foi reconhecida como um componente importante das AH/SD. Esses indivíduos frequentemente demonstram habilidades de influência e organização; Artes

Dramáticas e Música: O relatório considerou a expressão artística, incluindo teatro, música e outras formas de arte, como uma dimensão relevante das AH/SD; Capacidade Psicomotora: Além do intelecto, as habilidades psicomotoras, como coordenação motora fina ou habilidades esportivas excepcionais, também foram incluídas (Alencar; Fleith, 2001; Rangni; Costa, 2011).

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner contribuiu para essa compreensão ampliada, enfatizando que a superdotação se manifesta em diversas áreas da vida. Essa abordagem multidimensional permitiu uma visão mais completa e abrangente dos indivíduos com AH/SD (Alencar; Fleith, 2001; Rangni; Costa, 2011).

A Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Brasil (Lei 4024/1961)¹⁰, no título X, “Da Educação dos Excepcionais” havia dois artigos que tratavam do tema:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Com base nas pesquisas pioneiras de Helena Antipoff, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), promulgou uma Portaria em 1967, estabelecendo uma Comissão específica para a adoção de critérios de identificação de superdotados. Antes desse marco, os indivíduos superdotados não recebiam a devida atenção na Política Pública do país. Por outro lado, os alunos com deficiência eram atendidos em escolas públicas e beneficiados por campanhas nacionais, como a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão” e a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (Delou, 2019).

Helena Antipoff, desempenhou um papel fundamental na introdução da educação especial no Brasil. Suas contribuições abrangeram desde a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul até a fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e a promoção de métodos educativos inovadores. A trajetória

¹⁰ A Lei Nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) foi revogada posteriormente pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), exceto os artigos 6º ao 9º.

de Helena Antipoff no Brasil reflete seu compromisso com a educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias para atender às necessidades de diferentes grupos de alunos (Delou, 2019).

A legislação federal pioneira que abordava explicitamente o tratamento adequado para indivíduos com características de superdotação surgiu em 1971 (Alencar, 1986; Weschler; Fleith, 2017), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971).

Essa lei estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil (Branco *et al.*, 2017; FaverI; Heinzle, 2019), sendo a primeira vez que o termo “superdotado” foi oficialmente adotado no contexto educacional do país . O artigo nono dessa lei faz menção específica aos superdotados, reconhecendo a necessidade de atender às suas particularidades e necessidades educacionais:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os *superdotados* (grifo meu) deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 2).

Criou-se, em 1975, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), com o propósito de oferecer atendimento, para os estudantes superdotados do ensino de primeiro grau (Faveri; Heinzle, 2019). Nesse mesmo ano, aconteceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a “Semana de Estudos Sobre Educação Especial do Superdotado” (Alencar, 1986). Ocorreu também, em 1975, o “Seminário Sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos Para Superdotados”. No ano de 1977, foi realizado o “II Seminário Sobre o Superdotado no Rio de Janeiro” e, em decorrência de proposta recomendada neste seminário, foi criada a Associação Brasileira de Superdotação, em 1979 (Alencar, 1986; Faveri; Heinzle, 2019).

Nos últimos anos, houve um crescente reconhecimento da importância de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

Em 1967, o MEC criava uma Comissão encarregada de estabelecer critérios para a identificação e atendimento do superdotado. O Seminário sobre o tema, promovido em 1971, reuniu especialistas de todo o país para aprofundar as discussões. No ano seguinte, o Plano Setorial de Educação e Cultura dava maior prioridade à Educação Especial. (Associação Brasileira para Superdotados, 2000, p. 10).

Todas as ações mencionadas contribuíram para mudanças na legislação brasileira sobre Educação, pois esses estudantes foram incluídos em seus textos. Podemos dizer que isso também deu por influência de agentes sociais que defendem a causa e por ter exemplo de outros países que

avançavam nessas questões. Dessa forma, o primeiro documento oficial a mencionar os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 (Brasil, 1971). A referida Lei, em seu artigo 9º, aborda o “tratamento especial” que deve ser destinado aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais e também aos superdotados.

Nos últimos anos, observamos mudanças significativas na legislação brasileira relacionada à educação, especialmente no que diz respeito aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Essas mudanças foram impulsionadas por uma série de fatores, incluindo a influência de agentes sociais engajados na defesa dessa causa e o exemplo de outros países que avançaram nessa área. O primeiro documento oficial a mencionar explicitamente os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71.

No entanto, essa menção inicial foi breve e não ofereceu diretrizes específicas para atender a esse grupo de alunos excepcionais. Foi apenas o ponto de partida para discussões mais aprofundadas e ações subsequentes. Em seu artigo 9º, a Lei nº 5692/71, aborda o “tratamento especial” que deve ser destinado aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais e também aos superdotados:

Sobre os atendimentos aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, é oportuno destacar que nesse período o Centro Nacional de Educação Especial traça os rumos de sua atuação, procurando apontar alternativas de ações educativas que pudessem favorecer a expansão e o aprimoramento dos serviços prestados também aos superdotados (Associação Brasileira para Superdotados, 2000, p. 10).

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, prevê, no seu Artigo 208, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, porém, na maioria dos estados, apenas aos alunos com deficiência são atendidos. No mesmo artigo, também está previsto o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística conforme a capacidade de cada sujeito.

Além disso, ações específicas e de relevância também “aconteceram nos anos 80, como [...] o Conselho Federal de Educação nomeava uma Comissão Especial para propor subsídios que permitissem aos Conselhos Estaduais o incentivo a ações de atendimento aos portadores de altas habilidades/ superdotados e talentosos” (Associação Brasileira para Superdotados, 2000, p. 10). Assim, inicia-se um movimento que pensa a respeito dos atendimentos a esses estudantes e que atenda suas especificidades.

Os movimentos internacionais que deram origem à Declaração Mundial de Educação para todos, em Jomtien (1990), e à Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), sendo o Brasil

país signatário, compromete-se com uma postura inclusiva frente a todos aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial. A partir disso, é elaborado o documento da Política Nacional de Educação Especial (1994)

[...] produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial brasileira, pelos representantes dos Institutos Benjamin Constante Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não-governamentais (Delou, 2007, p. 30).

Esse documento, elaborado de forma colaborativa entre diferentes órgãos envolvidos com a Educação Especial, lançou olhar ao conceito de superdotação. Porém, ao passar por análises, constataram-se algumas inconsistências que foram revisadas posteriormente. Desse modo, ocorreu uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que passa a prever a Educação Especial como modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado e assegurando que professores tenham formação adequada para atuar nesta modalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) permanece em vigência até a atualidade; após a sua promulgação, outros documentos passaram a explicitar sobre os atendimentos especializados e referirem-se às Altas Habilidades/Superdotação.

O Plano Nacional de Educação do ano de 2001, a partir da Lei 10.172 (Brasil, 2001a), estimula a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e a organização de programas de atendimento a esses estudantes. Já o Parecer Nº 17 da Câmarade Educação Básica do MEC (Brasil, 2001b), deixa explícito que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação permanecem em situação de discriminação e à margem do sistema educacional e entende que esforços devem continuar sendo feitos para alterar esta situação e promover a inclusão de fato.

No mesmo ano, é publicada a Resolução nº 2 (Brasil, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001d), prevendo a organização da Educação Especial nas escolas e atendimentos incluindo os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Assim, “o reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades” (Freitas; Pérez, 2012, p. 11).

Em decorrência de estudos, pesquisas, diálogos e também como forma de garantir direitos e promover ações em prol das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, em 2003 foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).

Com o percurso progressivo das políticas públicas, em ações sociais, e em pesquisas ao longo dos anos, muitos aspectos foram se modificando, principalmente naquilo que diz respeito à compreensão de quem são essas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e as formas de atendimento especializado, enriquecimento de que necessitam para estimular suas potencialidades. Desse modo,

Desde o ano de 2005, o Brasil desenvolve uma política de atenção às Altas Habilidades/Superdotação, através da implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) [...] esses núcleos tem como objetivo prioritário promover o atendimento educacional especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, através da formação e capacitação dos professores para identificação e atendimento a esses alunos (Vieira, 2012, p. 307).

Considerando a evolução das políticas públicas, ações sociais e pesquisas ao longo dos anos, é fundamental que essas medidas não se restrinjam apenas à teoria, mas se tornem viáveis na prática. Especificamente no caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, é crucial que possamos efetivamente alcançá-los e tornar suas realidades mais acessíveis às suas necessidades.

Para tanto, é necessário um atendimento educacional especializado (AEE) que leve em conta suas características específicas. Algumas diretrizes nacionais orientam o atendimento escolar desses alunos, como o Parecer CNE/CEB 17/2001 e a Resolução CNE/CEB No 2/2001. Estes documentos reconhecem a importância de proporcionar ações educativas qualitativas, identificar as habilidades desses estudantes e respeitar suas necessidades individuais.

Além disso, a formação de professores e profissionais da educação é essencial para que possam identificar e atender adequadamente os alunos com altas habilidades/superdotação. O objetivo é estimular o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, direcionando suas energias para atividades de interesse e fomentando suas capacidades criativas-produtivas.

Em síntese, a viabilidade das políticas públicas para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação depende da implementação prática, do respeito às suas necessidades e do compromisso com a formação de educadores. Assim, poderemos efetivamente tornar suas realidades mais acessíveis e proporcionar um ambiente educacional enriquecedor.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 205, fundamenta a Educação como direito de todos (Brasil, 1988). A partir da elaboração da Política Nacional de Educação Especial de 1994, reconheceu-se a existência de pessoas na população brasileira com necessidades especiais relacionadas à sua educação. Essa questão passou a ser regulamentada com a implementação da Política Nacional de Educação Especial no Brasil (Brasil, 1994).

O termo "Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" define uma alguém

[...] que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. (Brasil, 1994, p. 22).

Desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, a efetivação do direito à educação constitui um desafio. No contexto da Educação Especial, ao longo da história, observa-se um cenário excludente que, por vezes, negou o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nos ambientes escolares. Essa exclusão também se manifestou na segregação desses alunos em classes e escolas especiais. Além disso, o acesso ao currículo e aos recursos de acessibilidade (física, arquitetônica e pedagógica) ainda é negado em muitos casos. É importante ressaltar que a defesa do direito à educação para todos é, também, uma defesa do direito à cidadania. Conforme Cury (2002, p. 246), a “[...] educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

A função da educação como mediadora de práticas sociais inclusivas é pertinente e necessária a todos. De acordo com Cury (2008), a proteção desse direito está expressa nos textos legais de todos os países. Essa proteção não é uma coincidência, mas sim uma consequência do fato de que a educação é considerada um direito público subjetivo e universal, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Portanto, a proteção jurídica desse direito é essencial e deve ser garantida e cercada de todas as condições necessárias.

As medidas de proteção garantem os direitos e obrigações de todos os cidadãos brasileiros, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

Esse artigo foi atualizado nos incisos I e VII, com nova redação por meio da emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, aos incisos “[...] de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]” (Brasil, 2009), conforme se pode conferir a seguir:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 2009).

As políticas de inclusão são baseadas nessas garantias legais. De acordo com Santos (2003, p. 53), deve tratar “[...] a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”; as políticas de inclusão combatem os processos discriminatórios e reconhecem as pessoas como sujeitos de direitos.

Na área educacional, o direito à educação precisa se traduzir pelo acesso, permanência e aprendizagem. A ideia de inclusão não está relacionada apenas ao acesso, relaciona-se ao reconhecimento das singularidades de cada sujeito, devendo, por isso, ser garantida nas leis e efetivada pelas políticas. As garantias educacionais prescritas no Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garantem efetivação de outros direitos fundamentais, considerados imprescindíveis, ou seja, todos os direitos que tutelam a dignidade, a liberdade e a igualdade de todos os seres humanos. Assim, é direito de todo cidadão brasileiro, de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ter a educação como o primeiro direito social, seguido de uma série de outros itens: “[...] a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, alinhadas à Declaração de Salamanca (1994), determinam o seguinte:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

A fim de compreender os vários desafios que enfrentam os alunos com necessidades especiais, que, no entanto, têm direitos sociais e educacionais, é fundamental ter esses conceitos em mente. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pelo Decreto nº 555/2007, ampliado pelo Decreto nº 948/2007, submetido ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, o seu objetivo era garantir que as escolas fossem inclusivas para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: “Acesso à educação formal, participação, aprendizagem e continuidade na educação ao mais alto nível ; modelo de educação especial desde a primeira infância até a transversalidade da educação ao ensino superior” (Brasil, 2008).

Conforme a PNEEPNEI, a educação inclusiva

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Nesse contexto, a educação inclusiva é defendida como garantia dos direitos humanos, porque entende que as interações intra e extracurriculares não podem aumentar as desigualdades e injustiças sociais.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaborada pelo Ministério de Educação-MEC e a Secretaria de Educação Especial-SEESP, atribuem a educação inclusiva a responsabilidade por dialogar, aprender e compartilhar de forma integrada e em colaboração efetiva para o processo de mudança, da gestão e prática pedagógica, de modo que o processo inclusivo não se limite à União, Estados, Distritos Federais e Municípios (Brasil, 2001).

Essas diretrizes salientam que a família, o administrativo da escola, entidades de pessoas com deficiência, instituições de ensino superior e de pesquisa deverão ter uma representatividade ativa, para concretizar os ideais da educação inclusiva (Brasil, 2001).

A Educação Inclusiva como o direito à diversidade objetiva transformar os sistemas escolares em inclusivos: “[...] uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação” (Brasil, 2004, p.7), traduzindo-se como orientações para as ações da educação especial voltadas aos alunos inseridos nessa categoria, que se apresenta a seguir.

A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, em seu capítulo V, artigo 58, como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

De acordo com o artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02, de 11 de setembro de 2001, a concepção de Educação Especial é importante no contexto das políticas educacionais para pessoas com deficiência no Brasil:

[...] entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define Educação Especial como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

A educação especial, conforme delineado em sua proposta pedagógica, visa eliminar barreiras que impedem a participação de seu público, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em situações que envolvem transtornos funcionais específicos, a educação especial trabalha de forma integrada com o ensino regular, orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008). Essa legislação prevê ainda:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da

educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 10).

As Políticas Públicas são estabelecidas visando proporcionar e assegurar a equidade e a oportunidade de acesso, além de combater a discriminação em relação aos alunos com deficiência. Mazzotta (1982, p. 10) considera que a educação especial está “baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. Para ele, trata-se de

um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 1982, p. 39).

Segundo Delou (2012), a política educacional brasileira para alunos com AH/SD registra iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924, quando foi realizada a primeira validação de testes de inteligência americanos no Recife e no antigo Distrito Federal. Em 1929, durante a reforma da educação primária, profissional e de professores no Rio de Janeiro, Brasil, foram registrados os primeiros serviços para alunos superdotados para prestar serviços especializados. Contudo, a autora relata que esta iniciativa não protegeu os direitos legais dos estudantes porque não foi acompanhada por políticas públicas estaduais ou federais.

Desde então, houve uma ruptura nas políticas de atendimento a esse público, seja por meio de iniciativas governamentais ou não governamentais, “os atendimentos têm sido realizados conforme as prioridades estabelecidas pelas políticas públicas definidas, oriundas das legislações brasileiras” (Delou, 2005, p.1).

Considerando que os alunos com AH/SD, têm direito a uma educação diferenciada e gratuita, e possuem especificidades educacionais, o que por sua vez exige nível de preparo das escolas, evidencia-se então a necessidade da criação de programas para atendimento desses estudantes.

A crescente necessidade de atendimento especializado aos estudantes com necessidades especiais levou à promulgação de decretos e resoluções em 2008 que alteram as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Agregação de Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir a disponibilização de recursos para esses alunos, que efetivamente estivessem matriculados em escola pública e recebessem atendimento educacional especializado. A Resolução nº 4 de 2009 estabelece as possíveis formas deste serviço:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Dessa forma, concretiza-se o direito dos alunos com altas habilidades ou superdotação ao atendimento educacional especializado, suplementando o ensino regular, financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, comprovando mediante matrícula e inscrição no censo escolar/MEC/Inep e obter comprovante de matrícula e aprovação do projeto pedagógico da escola (Delou, 2014).

É importante destacar um documento da política inclusiva, o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, correspondente ao decênio 2014-2024. Este documento estabelece metas e estratégias para efetivar a educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades. Salienta-se a meta 4 do plano, dada a sua vinculação a outras metas especificamente relacionadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, como uma importante forma de alcançar a equidade, além de proporcionar o acesso universal à educação básica e ao AEE para estudantes de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Uma das estratégias para essa meta é a permanência, que prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores na área da educação especial (Brasil, 2014).

Entende-se que o desenvolvimento de políticas educacionais significa o processo e resultado de relações complexas e contraditórias, constituídas entre Estado e classes sociais em cada momento histórico (Arretche, 1998). Essas políticas não devem ser entendidas como fatos em si, mas sim contextualizadas com o país em que foram desenvolvidas, pois são partes estruturais do todo (Kosik, 1986).

As políticas públicas educacionais se desdobram em planos, programas e projetos que devem garantir os direitos de cidadania, focando na solução de problemas da sociedade. Sabendo que a educação é um princípio e um direito expresso na Constituição Federal de 1988, nomeadamente no Art. 205, diz respeito ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p).

O direito à educação não se efetivará por si só, exceto por meio de políticas que, inicialmente, democratize o acesso, a permanência e a qualidade social da educação. O direito ao acesso é necessário para alcançar o objetivo principal, que é o aprendizado.

Agentes governamentais ou públicos, são entendidos conforme prescreve a Lei de Improbidade Administrativa n.º 8.429/1992, como “todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função nas entidades mencionadas no artigo anterior”. Trata-se, pois, de um gênero (Brasil,1992).

Tem-se que “em tese, todos os órgãos públicos são órgãos de Estado. E os agentes públicos são servidores do Estado. Como a própria etimologia da palavra explicita, estão a serviço da cidadania” (Bordignon, 2009, p. 61-62). Firma-se assim a importância de conhecer a organização da Educação sob o prisma da legislação e políticas públicas para o Superdotado e as responsabilidades jurídicas do Estado do Brasil e Uruguai. Também, pela riqueza de se desenvolver uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental de dois países da América do Sul.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e as diretrizes de documentos como a Convenção Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Convenção da Guatemala (1999), a Declaração de Salamanca (2004) e a Convenção sobre Direitos Humanos estão entre os, os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), a Lei de Diretrizes e Bases/LDB 1996, entre outros, são importantes que para orientar as políticas públicas de inclusão e acessibilidade na educação. Em países como o Brasil e o Uruguai, existem disposições sobre responsabilidades com a Educação no texto constitucional e nas leis infraconstitucionais.

O conceito de educação baseia-se nos princípios da Constituição Federal do Brasil, de 1988, nomeadamente no artigo 205. “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil,1988, s/p). Desde a Constituição Federal de 1988, a efetivação desse direito compõe um desafio. No que diz respeito a Educação Especial, tem-se, ao longo da história, um panorama excludente que, por vezes, não garantiu o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, nos ambientes escolares, restringindo a convivência deles com os demais alunos, destinando-lhes espaços exclusivos (ou excludentes) como classes e escolas especiais. Tem-se, ainda, negado o acesso em relação ao currículo e aos recursos de acessibilidade física, arquitetônica e pedagógica.

Menezes (2021) destaca um dos principais documentos mundiais, o qual dispõe sobre inclusão social, em conjunto com a Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990 - a Declaração de Salamanca, que

é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela “...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial

dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”. (Menezes,2021).

A autora enfatiza que o referido documento

Ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo que for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (Menezes, 2021).

Os documentos mundiais mencionados consolidaram a educação inclusiva como direito a uma educação de qualidade, como prescreve a Constituição Federal do Brasil, de 1988. Alguns conceitos apresentados nesta pesquisa são importantes para o entendimento desses documentos.

A definição de quem é o estudante com altas habilidades/superdotado, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê que

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2008, p.11).

No entendimento de política pública, segundo sua etimologia, refere-se à participação das pessoas nas tomadas de decisão das cidades e territórios. Historicamente, porém, esta participação assumiu características diferentes ao longo do tempo e do espaço, e pode ter ocorrido direta ou indiretamente (por meio da representação). Apesar disso, há um agente que sempre desempenha papel fundamental na formulação de políticas públicas: o Estado. De acordo com Souza (2003, p. 13), trata-se de um

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

As políticas podem ser concebidas como um “[...] conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos”. O arranjo das políticas acontece de acordo com a afinidade entre o poder público e seu projeto público que acontecerá “por meio de um determinado padrão de intervenção direta (ou indireta), regulando-os: tem-se, então, uma política pública” (Azevedo, 2010, p. 30).

A partir da articulação entre as compreensões de Dye (1984) e Lowi (1966), Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Para Oliveira (2007, p. 4), “a Política educacional é uma série de medidas planejadas e implementadas por um governo no campo da educação, intervindo nos processos formativos e informativos desenvolvidos em sociedade”. Conforme o autor:

É tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação que se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (Oliveira, 2007, p. 4).

As Políticas Públicas Educacionais para o Superdotado no Brasil têm suas garantias na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, em seu Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos:

Curículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A referência é a Constituição Federal de 1988, que garantiu, no Art. 205, a educação como um direito para todos e a estabeleceu como dever do Estado, demandando, dessa forma, propostas de atendimento educacional especializado para a educação especial. O texto constitucional que estabelece o Estado Democrático de Direito contraverte-se à ideia de direitos para alguns e estabelece a relação entre direito e democracia. No campo educacional, esse

direito precisa ser entendido, conforme defende Cury (2011), como um serviço público, gratuito e universal, que garante a igualdade, com base na lei, de condições e de oportunidades para todos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, admitindo-se, portanto, a inclusão do público da educação especial, que também aglutina, mesmo não se tratando de uma deficiência, alunos com AH/SD. O Art. 208 determina, como dever do Estado, garantir:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, no Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar aos educandos:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

No que diz respeito ao atendimento educacional especializado, esse dispositivo, no Capítulo V - Educação Especial, Art. 58 especifica:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, s/p.).

Todo direito dos cidadãos implica em deveres do Estado. Esses deveres também estão especificados no Art. 208 da Constituição Federal de 1988:

[...]

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988, s/p.).

Os princípios, direitos e deveres estabelecidos na Constituição de 1988, base legal para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, tem como eixo principal a universalização da educação, ao declarar a educação básica como um direito de todos, é “ [...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (Brasil, 1996, Art. 4, I) e que todos os cidadãos brasileiros têm garantido, na forma da lei o “[...] direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, Art. 3, XIII) e, ao preceituar no Art. 5º que o acesso à educação básica é um “ direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigir-lo (Brasil, 1988, s/p).

O direito à educação básica é um dos direitos fundamentais e decorre do próprio Estado Democrático de Direito destinado a garantir o exercício dos [...] direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional [...] (Brasil, 1988, s/p).

Esse direito é fundamental porque está relacionado ao conjunto de garantias sociais, culturais e econômicas que todo o sujeito precisa, no decorrer da sua vida, para desenvolver as suas potencialidades e ser incluído como cidadão, na vida social do país, exercendo o direito de participar da vida social do país.

Com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, a concepção de educação, no Art. 205, diz respeito ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p) e o “direito ao acesso é o instrumento necessário para se chegar ao objetivo principal que é o aprendizado, mas não pode ser um fim em si mesmo” (Lewandowski, 2015, p.15).

A defesa do direito à educação para todos reafirma-se também como defesa do direito à cidadania. Para Cury (2002, p. 246),

[...] educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Deve-se, ainda, destacar a função da educação como mediadora de práticas sociais inclusivas, portanto, necessária a todos. Segundo Cury (2008), a proteção a esse direito é expressa nos textos legais de todos os países, pois a educação como um direito público subjetivo e universal, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos–DUDH/1948, demanda proteção jurídica, garantida e cercada de todas as condições.

As medidas protetivas reconhecem o direito de todos e o dever do Estado brasileiro, conforme prescreve a Constituição Federal 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988).

Na educação, o direito traduz-se pelo acesso, permanência e aprendizagem. Incluir não deve relacionar-se apenas ao acesso, mas ao reconhecimento das singularidades de cada sujeito, devendo, por isso, ser garantida nas leis e efetivada pelas políticas. As garantias educacionais prescritas no Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garantem efetivação de outros direitos fundamentais, considerados imprescindíveis, ou seja, todos os direitos que tutelam a dignidade,

a liberdade e a igualdade de todos os seres humanos. O direito de todo cidadão brasileiro, conforme o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como o primeiro direito social, seguido de uma série de outros itens: “[...] a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Para Saviani (1984), a educação faz parte da história da humanidade, está presente em todas as sociedades, entendida como “produção de saber”, tendo em vista que os seres humanos são capazes de elaborar conceitos, ideias, planejamentos e diferentes atitudes e formas de pensar. Segundo o autor, transformam a matéria em objetos para sua própria sobrevivência, por meio do trabalho.

Para o autor, a educação foi construída com o aparecimento do trabalho, tornando-se um traço ineliminável da humanização dos indivíduos, junto com a necessidade que as novas gerações têm de acessar o que as gerações que as antecederam acumularam ao longo da história da humanidade (Saviani, 1984).

Saviani (1984) esclarece que o ser humano se diferencia de outros animais, pois utiliza a sua racionalidade para conquistar um lugar de destaque dentre os demais, transformando a natureza para seu próprio benefício.

Esse autor concebe a educação como

[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa definição toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade (Saviani, 2009, p. 18-19).

Para o autor, a educação é o “[...] ponto de partida e de chegada da prática social, [...]. Nesse caso, destaca-se a função social da educação” (Saviani, 2009, p.18). Desse modo, pode-se inferir que a educação seja o princípio da inclusão social e do acesso aos direitos humanos e constitucionais.

No Brasil, a inclusão, conforme a Declaração de Jomtien (1990), Conferência Mundial sobre Educação para Todos, consiste na ampliação de oportunidades da educação e desenvolvimento efetivo para todos os seres humanos, com o objetivo de desenvolver a solidariedade humana e relações econômicas mais justas e honestas, a fim de corrigir as atuais disparidades sociais (UNESCO, 1998).

Conforme mencionado por Garcia e Michels (2014), o termo inclusão não revela a amplitude dos problemas sociais, por isso é preciso que se atente para “[...] a incompletude do termo inclusão [...]”, tendo em vista que ele não pode ser definido sem levar em conta os

componentes “[...] social, educacional, escolar”. Os autores citam, também, “[...] educação, sistema educacional, currículo, adjetivados como inclusivos” (Garcia; Michels, 2014, p. 159).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), existem três justificativas para que se adote uma abordagem inclusiva:

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. **Segundo**, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em **terceiro** lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças. (UNESCO, 2009, p. 10, grifo nosso).

De acordo com a UNESCO (1994), a inclusão educacional implica que todas as crianças e alunos recebam uma resposta educativa adequada em um ambiente regular, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades. Este princípio está delineado na Declaração de Salamanca, que estabelece diretrizes, políticas e práticas na educação especial. A Declaração enfatiza a importância de atender às diversas necessidades dos alunos, oferecer diferentes estilos de aprendizagem, garantir um nível educacional de qualidade para todos e fornecer um conjunto de apoios e serviços para atender às necessidades especiais dentro das escolas.

Na Declaração de Salamanca (1994), no contexto da Estrutura de Ação em Educação Especial, o termo “necessidades educacionais especiais” é definido como aquelas necessidades que surgem devido a deficiências ou dificuldades de aprendizagem em crianças e jovens. O documento também afirma que muitas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 3).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, alinhadas à Declaração de Salamanca (1994), estatuem o seguinte:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

A compreensão dos conceitos apresentados leva a entender as especificidades que caracterizam os educandos com necessidades especiais que, entretanto, possuem direitos sociais e educacionais. A educação inclusiva reafirma-se como defesa dos direitos humanos, entendendo que as influências intra e extra escolares não podem se constituir como reforço das desigualdades e injustiças sociais.

Garcia (2004) pondera que a inclusão atravessa o discurso progressista e o conservador com diferentes posicionamentos político-ideológicos, o que gera dificuldade de identificação de suas filiações, pois são discursos opostos ao da exclusão. Assim, busca-se a compreensão dos “[...] posicionamento de alguns autores, sobre os significados e sentidos que atribuem aos dois conceitos” (Garcia, 2004, p. 22). A autora entende que

[...] a inclusão parece ser um conceito originado na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com uma ênfase própria na área da educação e educação especial. É interessante pensar porque, justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, esse conceito ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas (Garcia, 2004, p. 22-23).

No Brasil, o conceito de Altas Habilidades/superdotação, segundo a Resolução n.º 02 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, criada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), considerava:

Educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] altas habilidades/superdotação”, definindo-a no Art. 5º, mais precisamente no inciso III, como sendo a expressão de “grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2).

Esse documento estabeleceu, ainda, no Art.8º, inciso IX, que

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (Brasil, 2001, p. 2).

Os documentos oficiais estabelecem que estudantes com AH/SD têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados, como suplemento do currículo regular, ou seja, para além das atividades previstas para a classe regular em que esteja oficialmente matriculado. Essas

atividades podem ocorrer na própria sala de aula regular ou em salas de recursos, podendo ocorrer em outros espaços, como nas universidades, onde o discente pode ter abreviado o tempo de permanência na escola por ter atingido plenamente os objetivos daquela etapa escolar em que se encontra matriculado (Brasil, 1996).

É importante destacar que a legislação nacional é a base normativa referente aos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação são escassas, pois ainda é dada mais prioridade ao atendimento específico para as deficiências em detrimento, na maior parte dos casos, aos aspectos relativos a esse público. Alencar e Fleith (2005) também afirmam que as pessoas com AH/SD constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado, com poucos programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. Não obstante, escassas pesquisas sobre essa temática no Brasil têm seu início a partir da década de 1920-1930 (Pérez; Freitas, 2009; Virgolim, 2007).

Ainda sobre a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Art. 62 determina que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades [...]" (Brasil, 1996, p.46). Além disso, no primeiro parágrafo se lê: "A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (Brasil, 1996, p.46). Constatase que a formação dos professores deve ser, a princípio, exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação, e responsabilidade primordial das instituições públicas de nosso país.

Todavia, como afirma Barreto (2010, p. 85), "ainda são raros os cursos de licenciatura [...] que oferecem ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais". Indo ao encontro desse autor, Alencar e Fleith (2001), reforçam que são raros os cursos de Psicologia no Brasil que oferecem disciplinas como Psicologia do Superdotado e Psicologia da Criatividade, e que nos cursos de Pedagogia nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para o superdotado tem sido regularmente oferecida, e que, na maioria dos cursos de formação de professores, a temática de AH/SD sequer é lembrada.

Sabe-se que professor e escola são imprescindíveis na identificação do aluno superdotado ou talentoso, pois é o professor que, por meio do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação do aluno. Entretanto, segundo Winner (1998), "muitos professores não estão preparados para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação e, geralmente, esses alunos são

identificados como "alunos problemas" e não como crianças com altas habilidades/superdotação".

Pérez e Freitas (2011) afirmam que a invisibilidade dos alunos com AH/SD pela sociedade em geral está estreitamente ligada à desinformação, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com altas habilidades/superdotação (concepções que se tem sobre outra pessoa ou outro grupo social).

Ademais, a forma como o professor representa seu aluno está diretamente ligada à sua prática pedagógica e à relação estabelecida entre professor e aluno, e que, se o professor tem enraizados os mitos das AH/SD (Winner, 1998), ele tenderá a não observar esse aluno em sala de aula. Martins e Alencar (2011) afirmam que, para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, é importante que os professores sejam mais bem orientados e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) determina quem são os alunos com altas habilidades/superdotação, esclarecendo que esses demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas, como a intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. O documento destaca que tais sujeitos apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

A política educacional avança em relação aos documentos anteriores, ao considerar: 1) a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino (antes apenas direcionados ao ensino fundamental); 2) a oferta de atendimento educacional especializado e a 3) formação de professores para essa oferta e ao reafirmar a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, tão necessária para a área de AH/SD.

Destaca-se, em relação ao conceito de AH/SD, a mudança da expressão "desempenho e elevada potencialidade" para a expressão "potencial elevado", mais adequada ao contexto brasileiro, especialmente, em termos de populações socialmente desfavorecidas, nas quais "desempenho" é uma característica que só deveria ser aferida se oferecidas oportunidades para o desenvolvimento das AH/SD:

Alunos com altas habilidades/superdotação 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, p. 15).

Para instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, publicou-se o Decreto 6.571/08, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, o Decreto determina a adjudicação de matrícula adicional para os alunos que estejam recebendo AEE, com o financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). De acordo com os parágrafos 1º e 2º do Art. 1º desse documento,

§1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividade, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2008).

Quanto aos objetivos referentes a esse tipo de atendimento, o Art. 2º prevê o seguinte:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizado no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

O artigo 3º define o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação com o fim de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior prevê as seguintes ações:

I - Implantação de sala de recursos; II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidades; V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008).

Em 2011, o Decreto 6.571/08 foi substituído pelo Decreto 7.611/2011 que apresentou maiores orientações sobre o AEE e os repasses de recursos do FUNDEB. Esse documento, no parágrafo primeiro do Art. 1º, reafirma como “público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, destaca, ainda, no 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” (Brasil, 2011, s. p.).

O Decreto orienta que o direito ao AEE para os alunos com altas habilidades/superdotação na forma suplementar ao ensino regular é indubitavelmente necessário, com a previsão de financiamento do 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).

Para instituir orientações de implementação do decreto 6.571/08, criaram-se as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 e pelo Parecer nº 13 de 3 de junho de 2009 do CNE/CEB, ampliando a oferta do AEE a todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, determinando sua implementação nas “salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 considera o público-alvo do AEE, no Art. 4º, inciso III: “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isolados ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”.

No mesmo documento, o Artigo 7º pontua:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2009, p. 2).

O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação pode ser realizado na forma de “[...] agrupamento, aceleração e enriquecimento; é necessário assinalar, entretanto, que as alternativas não são modalidades conflitantes que devam ser adotadas com exclusividade, pois há entre eles pontos comuns e entrelaçamentos” (Brasil, 2007, p.70).

Em termos de conceito, considera-se que educandos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001). Essa definição ressalta duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que esses indivíduos se engajam em sua área de interesse.

Considera-se, “[...] assim, que a superdotação ultrapassasse a tradicional visão acadêmica para ser entendida em uma perspectiva mais plural” (Brasil, 2007, p. 28).

Esses conceitos chamam a atenção para aspectos, como: a) a pluralidade de áreas do conhecimento humano em que uma pessoa possa se destacar, não se limitando à tradicional visão acadêmica da superdotação; b) o entendimento de que as altas habilidades se relacionam tanto com o desempenho demonstrado quanto com a potencialidade em vir a demonstrar um notável desempenho e c) a percepção de que a superdotação se modifica no decurso do desenvolvimento do indivíduo (Virgolim, 2007, p. 28).

É necessário que se faça referência a uma distinção mencionada por Renzulli e Reis (1997, p. 73):

Uma distinção entre ser superdotado, um conceito absoluto e em poder desenvolver comportamentos de superdotação, um conceito relativo que pode variar em graus de comportamentos de superdotação, que podem ser desenvolvidos em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias.

Nas décadas finais do século XX, as diferenças sociais e culturais dos alunos com AH/SD foram reconhecidas e a escola, num esforço conjunto, tenta mudar suas práticas para à permanência dos mesmos em seu interior. A educação se torna forte aliada contra a injustiça social e ampliam-se os esforços para se efetivar o que afirma o Art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (Brasil, 1948).

Desse modo, o sujeito com AH/SD apresenta especificidades que são explicadas por Renzulli (1986, p. 11-12):

O comportamento de superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três agrupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses agrupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Para melhor entendimento desses três agrupamentos, apresenta-se, a seguir, a descrição deles, conforme elencados por Renzulli.

Inicialmente, tem-se a concepção da capacidade acima da média, que se refere à capacidade geral ou às capacidades específicas, em qualquer área; segundo esse autor, sujeitos com AH/SD são “[...] pessoas que são capazes de ter um desempenho ou um potencial de desempenho que seja representativo dos 15 a 20% superiores de qualquer área determinada do esforço humano” (Renzulli, 1986, p. 8).

Habilidade geral, nesse sentido, consiste na “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas em situações novas e de envolver-se no pensamento abstrato” (Renzulli; Reis, 1997, p. 5). Costumeiramente, essa é a habilidade mais valorizada no contexto escolar e está representada pelo raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência verbal, a fácil adaptação e a reestruturação de situações novas, a automatização do processamento das informações e a recuperação rápida, precisa e seletiva das informações.

A habilidade específica, uma modalidade da habilidade superior à média, é, para os autores em referência, a capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades ou a capacidade de desempenho em uma ou mais atividades especializadas, dentro de uma gama limitada delas. “Estas habilidades específicas são definidas de uma forma que representa as maneiras como os seres humanos se expressam em situações da vida real” (Renzulli; Reis, 1997, p. 6). Porém, tais aspectos não se aplicam em situações de teste. Exemplos de habilidades específicas podem ser representados pela química, o ballet, a matemática, a composição musical, a escultura ou a fotografia, ou ainda mais específicas como o retrato fotográfico, a astrofotografia ou a fotografia jornalística.

Muitas são as habilidades específicas, mas não podem ser facilmente medidas por testes e devem ser avaliadas por outras técnicas (Renzulli; Reis, 1997). Essas áreas específicas em lógico-matemáticas, por estarem relacionadas com a habilidade geral, podem mostrar algum indicador do potencial nessas áreas, nos testes de inteligência ou em testes específicos, mas muitas delas não podem ser mensuradas facilmente.

O comprometimento com a tarefa é uma forma refinada de motivação, sistematicamente encontrada nas pessoas criativas e produtivas; é a energia que uma pessoa coloca para realizar uma ação em relação a uma determinada tarefa ou área específica, comumente associada à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante (Renzulli, 1986). O compromisso com a tarefa constitui-se em um dos componentes mais importantes, frequentemente encontrado em pessoas que apresentam comportamento de AH/SD.

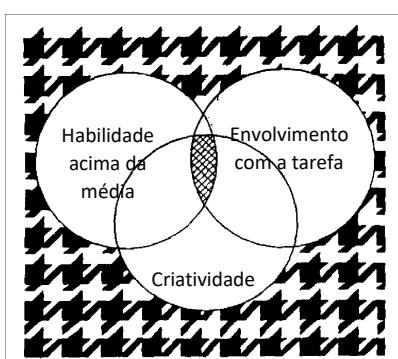
O terceiro grupo de traços da concepção – a criatividade – é, muitas vezes, equivocadamente considerado como sinônimo de superdotado, gênio, criadores eminentes ou, ainda, pessoas altamente criativas. Renzulli (1986) menciona que, em muitas pesquisas, as pessoas selecionadas para fazerem parte de um estudo intensivo, eram, de fato, aquelas reconhecidas por suas realizações criativas, pela presença, nelas, de dimensões da criatividade como a originalidade de pensamento, a capacidade de deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos, quando apropriado e o talento para idealizar realizações efetivas e originais.

Pessoas criativas apresentam fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência, ao novo e ao diferente (mesmo quando irracional) no pensamento, ações e produtos; são curiosas, especulativas, aventureiras e mentalmente brincalhonas; têm disposição para correr riscos no pensamento e na ação; são sensíveis a detalhes e características estéticas das ideias e das coisas; têm disposição para agir e reagir a estímulos externos e às suas próprias ideias e sentimentos (Renzulli, 1986).

Renzulli e Reis (1997) recomendam cuidado na avaliação da criatividade, por considerarem limitados, os testes de criatividade e de pensamento divergente utilizados, com frequência, nesse tipo de avaliação. Embora os autores recomendem esforços multidisciplinares para desenvolver procedimentos mais cuidadosos de aferição, essa avaliação refere-se ao produto.

A Figura 1 representa a intersecção desses três agrupamentos, no seu estado puro, no seu máximo desenvolvimento ideal. Renzulli (1986, p. 6) entende que as pessoas que apresentam o comportamento de superdotação são aquelas que “[...] possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços”, o que novamente coloca em tela a importância da Educação Inclusiva.

Figura 1 – O que faz a superdotação



Fonte: Traduzido e adaptado de Renzulli (1986, p. 8).

Renzulli (1986) descreve o comportamento superdotado como uma intersecção entre três anéis. Esses anéis abarcam as três características comumente presentes na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação: Habilidades Acima da Média, Envolvimento com a Tarefa e Criatividade. Esse comportamento ocorre em um contexto representado por ele em um fundo quadriculado. Nessa representação esse autor pretende demonstrar que essas características ocorrem em um contexto que não pode ser desprezado e que pode exercer influência direta na manifestação desse comportamento que, segundo o autor, ocorre em certos contextos, em certo tempo, em certas pessoas.

Para esse mesmo autor, esse fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica.

Renzulli (1986) destaca que, além de considerar a interação dos três grupamentos, que pode ser aplicada a todas as áreas de desempenho socialmente úteis, também deve ser considerada a interação entre a superposição dos grupamentos e qualquer área de desempenho à qual poderá ser aplicada, representando essa relação.

O anel da capacidade acima da média representa um conjunto geralmente estável ou constante de características, pois quando essa capacidade está presente em alguma área, ela pode ser constatada ao longo do tempo. Já os grupamentos do comprometimento com a tarefa e da criatividade, nem sempre podem ser constatados ao longo do tempo, porque não podem ser verificados pelos instrumentos tradicionais de detecção das habilidades cognitivas, e não é possível outorgar uma pontuação ao valor da ideia ou à quantidade de esforço e energia que uma pessoa dedica a uma tarefa altamente exigente. “A criatividade e o comprometimento com a tarefa ‘vão e vêm’ como uma função dos vários tipos de situações nas quais certos indivíduos vão se envolver” (Renzulli, 1986, p. 16).

Há três certezas em relação aos grupamentos de criatividade e comprometimento com a tarefa. A primeira é que eles são mais variáveis do que permanentes; esses anéis podem ter diversos graus e intensidade, no entanto, não podem ser avaliados da mesma forma que a capacidade acima da média, especialmente porque as pesquisas com pessoas que demonstram elevado desempenho têm constatado a existência de períodos de intensa manifestação e períodos de inatividade, tanto da criatividade, quanto do comprometimento com a tarefa (Renzulli, 1986).

A segunda certeza é a de que estudantes com AH/SD podem ser desenvolvidos e incentivados. Algumas pessoas são mais influenciadas por determinadas situações do que outras, e é impossível predeterminar a resposta de uma pessoa a um determinado estímulo. E a terceira certeza quanto à criatividade e ao comprometimento com a tarefa é que esses dois grupamentos quase sempre se estimulam mutuamente; tanto a ideia criativa pode acionar o comprometimento com a tarefa, como esse envolvimento pode disparar o processo de solução criativa de problemas.

A partir dos estudos de Renzulli (1986), nota-se claramente que os anéis que se apresentam mais intensamente compensam o tamanho menor de um ou dos outros dois, mas que, para que a produtividade possa aparecer em níveis elevados é necessária a presença e a interação dos três grupamentos de traços.

Tendo-se abordado sobre as políticas públicas referentes à AH/SD no Brasil, passamos, neste ponto, a apresentar essas políticas no Uruguai.

2.2 Políticas públicas educacionais para altas habilidades ou superdotação no Uruguai

Ao iniciarmos este tópico, é importante destacar que com relação ao Uruguai tivemos dificuldade de encontrar documentos legais que tratassesem especificamente das altas habilidades ou superdotação, ou altas capacidades, termo utilizado no país. Abordaremos aqui, então, o contexto de como esse tema está incluído na educação especial.

A Inspecção Nacional de Educação Especial (INE) é o órgão técnico do Conselho de Educação Básica da Administração Nacional da Educação Pública, que estabelece, no quadro das linhas de orientação da política educacional, as linhas gerais de atuação das Escolas e Centros de Educação Especial do país.

Considera-se como educação especial “uma rede de escolas, salas de aula, unidades de apoio, projetos, equipamentos, dispositivos, estratégias, recursos, modalidades de Educação Básica e Básica, para favorecer a aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência, problemas de aprendizagem e altas capacidades, desenvolvida na perspectiva dos direitos, no quadro de uma educação inclusiva e de uma Escola com todos, para todos e cada um”¹¹.

Acerca de um paradigma crítico, numa abordagem colaborativa, sistêmica e subjetivista que coloca seu trabalho na responsabilidade de buscar análises e estratégias acuradas para

¹¹ Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/>

adaptar e tornar o currículo acessível, responder, ajudar e coordenar com e para a pessoa com deficiência, dificuldades para aprender ou altas habilidades; o que implica, reconhecer os fatores que o condicionam e intervir oportunamente.

Em seus objetivos,

Capacitar quadros de diferentes funções, para que, ao gerar prioridades, modificar estratégias, redistribuir espaços e tempos, seja alcançada a melhor cobertura da Educação Especial, de acordo com as necessidades e especificidades que as crianças e adolescentes apresentam; repensando a Educação Especial, suas instituições, dispositivos, formatos e modalidades de intervenção para garantir o acesso, a graduação, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, incorporando a nova complexidade institucional e subjetiva nesta reflexão; atender e acompanhar a situação educacional dos alunos com deficiência em relação ao cumprimento do direito a uma educação inclusiva e de qualidade nas esferas pública e privada; identificar e categorizar em território e situação, barreiras a definir, estratégias de intervenção que articulem capacidades técnicas e recursos existentes, permitindo acessibilidade educacional; promover a profissionalização docente por meio da reflexão e análise das diversas situações educacionais, da formação permanente e da pesquisa-ação; aprofundar a integração das TIC como meio, recurso e ferramenta de ensino, aprendizagem, autonomia e inclusão de alunos com deficiência; promover a continuidade educacional e a inclusão social ou trabalhista dos formandos por meio de articulações institucionais, interinstitucionais e intersetoriais (Ministério de Educação e Cultura, Uruguai).

Tendo como pilares orientadores da área,

Direitos e inclusão; participação e autonomia; qualidade de vida; apoio a acessibilidade; diversificação; **adaptação curricular**; projetos pedagógicos pessoais; diversidade de formatos, modalidades e dispositivos de intervenção; articulação de práticas e trabalho em equipe; educação com famílias; trabalho em rede e coordenação intersetorial. (Ministério de Educação e Cultura, Uruguai, grifo nosso).

Cabe destacar que o Uruguai vem avançando, desde 2005, com a criação do Programa Nacional de Deficiência no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social (MIDES), com o objetivo de traçar uma política nacional atualizada e alinhada com os princípios da Convenção sobre Pessoas com Deficiência (2006), materializado na Lei de Proteção Integral da Pessoa com Deficiência nº 18.651 de 2010 e na Lei Geral de Educação nº 18.437 de 2008.

Diante da constatação de uma desigualdade educacional iniciativa crescente e em sintonia com iniciativas semelhantes desenvolvidas na região, durante o período 2001-2004 o Uruguai realizou projetos de colaboração com a Organização dos Estados Americanos. A partir daqui, desenvolve-se o Fundo de Inclusão Escolar, enquadrado no Projecto de Melhoria da Qualidade do Ensino Primário com recursos da Administração Nacional da Educação Pública e do Banco Mundial (Banco Mundial, 2004). Este Fundo de Inclusão Escolar teve como objetivo apoiar a transformação de escolas especiais em Centros de Recursos para apoiar as escolas comuns e sua comunidade no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência. Isso é avaliado em documentos oficiais (Banco Mundial, 2004) como um novo marco para uma orientação inclusiva e pró-diversidade na gestão das políticas educacionais no país (Viera; Zeballos, 2014).

Os departamentos executam de forma descentralizada a organização e prestação de serviços públicos e atividades próprias ou comuns, tanto em seus respectivos territórios e em forma regional ou interdepartamental (Uruguai, 1967). Quanto aos municípios, até 2009, o país organizava sua estrutura estatal pelo governo central e os 19 departamentos. Esse quadro foi alterado a partir da aprovação da Lei nº. 18.567/2009 denominada “Lei de Descentralização Política e Participação Cidadã”, que modificou a estrutura estatal, instituindo o município, que passou a ser o terceiro nível de governo e de administração do país. A lei infraconstitucional prevê, em seu artigo nº. 12, que cabe aos governos municipais: “Colaborar en la gestión de políticas públicas nacionales cuando así se haya acordado entre el Gobierno Departamental y el Poder Ejecutivo”¹² (Uruguai, 2009).

Essa mudança na legislação foi um marco histórico no caminho da constituição de um Estado Descentralizado e com mais autonomia nos níveis governamentais.

No Uruguai, apesar de a Lei Geral da Educação de 2009 não fazer referência a Altas Habilidades/Superdotação, em 2014 a Administração Nacional da Educação Pública (ANEP) por meio do Conselho de Educação Inicial e Básica (CEIP) elaborou a Circular nº 58 na qual divulga o Protocolo de Inclusão Educacional da Educação Especial, o qual determina que é de responsabilidade da Educação Especial fornecer “orientação, apoiar e intervir” para promover a aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência, problemas para aprender ou Altas capacidades:

Apoiar professores em escolas comuns; - Salas de aula de recursos em escolas comuns; - Escolas especiais, salas de aula de recursos nas escolas; especiais; - Equipes psicossociais; - Coordenação e articulação com escolas e jardins de crianças. Inspeções Nacionais e Departamentais e Programas CEIP; - Coordenações, articulações e apoio na graduação escolar; - Coordenação intersetorial e interinstitucional. (Uruguai, 2014, p.1-2).

A Constituição do Uruguai é bastante sucinta a respeito dos marcos regulatórios educacionais; ao longo do texto, o tema da educação é abordado em apenas sete artigos, não dispõe de um capítulo específico e estão colocados de forma aleatória ao longo do corpo da Carta Magna.

Carmen Castellanos, inspetora nacional de Educação Básica Especial - órgão que desde 2014 está encarregado de executar ações para garantir a inclusão educacional – concordou, há muito tempo, que o sistema educacional continua em dívida com esse grupo de crianças altamente capacitadas. A superdotação, por exemplo, não está inserida no ensino.

¹² Tradução: “Colaborar na gestão das políticas públicas nacionais quando pactuado entre o Governo Departamental e o Poder Executivo.”

No próximo capítulo, avançamos com a apresentação e análise de como o atendimento a alunos com AH/SD é efetivado por meio de planos, projetos e programas, no Brasil e no Uruguai.

CAPÍTULO 3

EFETIVAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDORAÇÃO A PARTIR DOS PLANOS, PROJETOS E PROGRAMAS NO BRASIL E URUGUAI

Abordamos, neste capítulo, sobre os processos de efetivação do atendimento aos alunos com AH/SD nos sistemas educacionais do Brasil e do Uruguai, tomando como referência as Constituições existentes nos dois países.

3.1 Programas de inclusão para Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil

A inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na educação brasileira tem sido um tema recorrente nas políticas públicas.

No Brasil, as iniciativas governamentais e não governamentais voltadas para os alunos com AH/SD remontam a 1924, com a aplicação de testes de inteligência nos moldes norte-americanos. Em 1929, a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro previu o atendimento especializado a esses estudantes, mas sem garantir direitos legais.

Delou (2005, p. 1) destaca a descontinuidade das políticas de atendimento aos alunos com AH/SD ao longo dos anos. As iniciativas governamentais e não governamentais foram marcadas por interrupções e variações, sendo influenciadas pelas prioridades estabelecidas nas legislações brasileiras.

Altas habilidades/superdotação referem-se a um conjunto de características que conferem aos indivíduos capacidades significativamente acima da média em um ou mais domínios, como a intelectual, a criativa, a artística, a liderança ou a psicomotora. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n.13.146, de 5 de julho de 2015, garantem o direito à educação inclusiva para todos, incluindo os alunos com altas habilidades, que necessitam de atendimento educacional especializado para desenvolverem plenamente seu potencial.

No Brasil, a demanda por atendimento especializado a alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com altas habilidades, cresceu significativamente nas últimas décadas. Em resposta a essa demanda, o governo federal implementou algumas políticas públicas, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela lei nº 13.005/2014, correspondente ao decênio 2014-2024 e cria metas e estratégias para a efetivação do ensino inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Delou, 2014).

A Resolução nº 4/2009, que regulamenta o FUNDEB, estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa resolução representou um avanço significativo, pois garantiu recursos financeiros para a implementação de ações de inclusão.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, estabeleceu metas e estratégias para a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para todos os estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A meta 4 do PNE, em particular, prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores na área do ensino especial, o que contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e desafiador para esses alunos (Brasil, 2014).

Optou-se trazer três programas de atendimento ao superdotado, com iniciativas estaduais e municipais, por fim o programa federal criado em 2005, intitulado, Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Diante da demanda educacional específica dos alunos superdotados e do direito desses estudantes a uma educação de qualidade, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Esses núcleos, distribuídos por todos os estados e no Distrito Federal, tinham como objetivo: **subsidiar** as secretarias estaduais de educação; **organizar**¹³ centros de referência; **disponibilizar** recursos didáticos e pedagógicos; **promover** a formação e capacitação de professores e demais profissionais; **oferecer** oportunidades educacionais que atendam às necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais dos alunos; **informar** e **orientar** as famílias sobre altas habilidades/superdotação. Os NAAH/S foram estruturados em três unidades: a) atendimento ao aluno; b) atendimento ao professor; c) atendimento à família (Brasil, 2006).

No Rio de Janeiro, tem-se o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), criado em 2002, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, localizada em Niterói, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O projeto combina ensino, pesquisa e expansão.

¹³ Grifo nosso.

Os objetivos do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD) são:

- a) Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação para o trabalho especializado no ambiente escolar e diagnóstico diferencial; b) Orientação a família e a escola; c) Orientação para Aceleração de Estudos; d) Atendimento Educacional Especializado em diferentes espaços de pesquisa universitária; e) Formação teórico-prática para o exercício docente na perspectiva da educação inclusiva; f) Elaboração de trabalhos acadêmicos de pesquisa. (DELOU, p. 677, 2014).

O programa é realizado com base em metodologia da pesquisa-ação, que exige soluções coletivas e individuais, baseadas em identificação das necessidades sociais apresentadas pelas famílias dos estudantes de nível superior habilidades e alunos da UFF que buscam o Programa. Estudantes com altas habilidades são convidados a participar de atividades de formação acadêmica para futuros professores das redes regulares de ensino, que permite o contato direto com esses alunos. Os resultados podem manifestar-se no aumento da procura de serviços e na criação de uma nova disciplina para os cursos de diplomação oferecidos pela FFA. A interface entre o PAAAH/SD e este último criou um currículo escolar abrangente.

Com a criação Programa Escola de Inclusão, criado a partir do programa de extensão universitária, PROEXT/MEC-2009 e o PROEXT/MEC-2010, este programa tem como objetivo formar professores de diferentes áreas do conhecimento. Com a participação dos alunos que frequentam Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, no referido programa de extensão, que oferece cursos de Livros, Braille, materiais didáticos acessíveis durante as férias e passam a oferecer oficinas da robótica educacional, alunos com altas habilidades, e pessoas interessadas nesta área criam protótipos eletrônicos móveis. Estas serão interpretadas por estudantes de matemática e física. Esses estudos tiveram no início do segundo semestre de 2010 e durante as férias de julho 2011, todos os atores acompanharão os alunos com deficiências visuais do Instituto Benjamin Constant. Estas são ações que promovem construir conhecimentos formais em Robótica Educacional, Matemática e Física além da formação de valores humanitários entre os futuros professores da sociedade brasileira inclusiva (Delou, 2014)

Conforme a autora

O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ) tem propiciado aos alunos da UFF oportunidades diferentes de formação profissional para a docência. Contudo, não basta e não é suficiente. Ainda falta a consolidação de cursos de pós-graduação stricto-sensu, mestrado e doutorado profissional e acadêmico, com vistas a formação de professores voltados para as práticas pedagógicas realizadas na escola e para a formação de docentes de ensino superior e de

pesquisadores que atuem com objetos de pesquisa relacionados às altas habilidades/superdotação (Delou, 2014, p. 686)

O atendimento aos alunos superdotados no Distrito Federal teve início, conforme Pereira,

O Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal comemorou no ano de 2006, três décadas de serviços educacionais. Desde o acompanhamento inicial de oito alunos indicados como possíveis superdotados em 1976, no Plano Piloto, até cerca de 1.200 alunos que participam desse programa, segundo dados de 2007, muitos desafios foram superados. Uma das razões para esta superação e efetiva continuidade da proposta inicial é estar esta iniciativa, pioneira na Rede de Pública de Ensino, em consonância com dois traços marcantes da política educacional do Distrito Federal. O primeiro relaciona-se com a busca de atendimento a toda a demanda de pessoas em faixa de escolaridade, de acordo com os diversos dispositivos legais. O segundo com a oferta de altos padrões qualitativos de ensino, observados ao longo dos anos no Distrito Federal (Pereira, 2008. p. 52).

O projeto teve início com um levantamento das Características do aluno Superdotado e/ou Talentoso nas Escolas Tributárias das Escolas Parques 303/304 Norte e 313/314 Sul” em 1976, em que foram aplicados instrumentos de identificação a três mil alunos de 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental (Distrito Federal/Fundação Educacional, 1985, 1985, 1985).

Com isssso a oferta de atendimento especializado em 1977, em escolas do Plano Piloto aos alunos participantes do estudo preliminar, com essa iniciativa o atendimentos aos alunos superdotados em Brasília, tem 48 anos de existencia.

No Rio de Janeiro, tem-se o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD). Desde então, o programa experimentou um crescimento considerável, atendendo aproximadamente 1.200 alunos até 2007, o que demonstra a sua relevância e capacidade de adaptação ao longo dos anos (Distrito Federal, 2001).

Vários desafios foram enfrentados e superados ao longo dessa jornada de 30 anos. Um dos principais fatores que contribuíram para a eficácia e continuidade desse projeto educativo foi o fato de ele ter sido um dos primeiros programas desse tipo implementados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A proposta do programa se alinha com características essenciais da política educacional local, que visa atender a demanda educacional de toda a população em idade escolar, respeitando diversos dispositivos legais que garantem o direito à educação de qualidade para todos os estudantes (Pereira, 2008).

Além disso, o programa destaca-se por seu compromisso em oferecer um ensino de elevada qualidade, um princípio que tem sido considerado em todas as ações desenvolvidas ao longo dos anos. Na tentativa em atender necessidades específicas dos alunos superdotados,

refletem uma estratégia mais ampla do governo do Distrito Federal, que se propõe a promover uma educação inclusiva e diferenciada, capaz de impulsionar o potencial de cada aluno (Distrito Federal, 2001).

A escolha do Plano Piloto, espaço em que se iniciou a coleta de dados e as primeiras implementações do programa, é justificada pela rica história acumulada neste âmbito educacional. A região não apenas simboliza o coração administrativo do DF, mas também reflete um contexto educacional que tem evoluído paralelamente às demandas sociais e às políticas públicas voltadas para a educação. Assim, a análise e a continuidade do programa permitem não apenas um entendimento mais profundo sobre o desenvolvimento das altas habilidades e superdotação na educação pública, mas também a possibilidade de traçar um futuro ainda mais promissor para os alunos que se beneficiam dessa iniciativa (Pereira, 2008).

A estrutura para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, no Paraná, começou a se consolidar em 1998, quando a secretaria realizou uma série de cursos de formação para profissionais da educação. Esses cursos continuam relevantes até os dias de hoje, envolvem educadores de redes públicas estaduais e municipais, juntamente com consultores de instituições de ensino superior de cidades como Brasília, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Curitiba, reavivando discussões previamente realizadas sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Em 2003, uma resolução do Conselho Estadual de Educação estabeleceu diretrizes e regulamentos para a Educação Especial, definindo assim a abordagem para alunos com AH/SD (Paraná, 2003, p. 15).

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM), serviço de apoio educativo especializada, de natureza variada, é oferecida pela escola regular no período diferente daquele em que o aluno está matriculado na turma que frequenta. O professor dessa sala é especialista, desenvolve atividades planejadas conforme o interesse dos alunos. Esse serviço de apoio caracteriza-se por completar ou enriquecer o conteúdo acadêmico do programa formal, e até mesmo tópicos que não estão presentes nos programas de estudo convencionais, mas considerados importantes, pelos professores, e de interesse dos alunos. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupo ou individualmente, conforme cronograma que será organizado pelo professor. Por meio de metodologia diferenciada, com recursos complementares, são consideradas as necessidades específicas dos alunos com AH/SD, segundo seus criadores, as demandas de uma escola inclusiva e democrática para todos (Mori; Brandão, 2009).

A identificação e o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) representam um desafio crescente para os sistemas educacionais em todo o mundo.

Os dados do Censo Escolar de 2005 indicaram uma subnotificação significativa de alunos com AH/SD, o que sugere a existência de uma lacuna entre a demanda real e o atendimento oferecido. Essa subnotificação pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre as características dos alunos com AH/SD, a ausência de instrumentos adequados para a identificação e a estigmatização associada ao termo "superdotação" (Brasil, 2006).

No final de 2005 realizou-se o I Seminário de Formação para Professores, que contou com a presença de dois representantes por estado, que receberam a atribuição de cada Núcleo, dos 26 estados e o Distrito Federal. Nessa oportunidade, foram apresentadas orientações iniciais de implantação do NAAH/S, com a participação de especialistas da área das AH/SD (Brasil, 2006).

O MEC/SEESP também disponibilizou uma série de 4 volumes, contendo subsídios teóricos para suporte ao trabalho da equipe de profissionais que iriam atuar nos núcleos. Um dos volumes foi escrito por Virgolim (2007)¹⁴, intitulado Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais. O restante da coleção se constituiu de três volumes e foram organizados por Fleith (2007). O primeiro tratou da “Orientação a Professores”¹⁵, o segundo, das “Atividades de Estimulação de Alunos”¹⁶ e o terceiro, “O Aluno e a Família”¹⁷.

Ainda segundo o referido documento, foi disponibilizado, pela Secretaria de Educação Especial do MEC, “06 computadores com gravador de CD e multimídia, 01 impressora multifuncional, 01 scanner, 01 webcam, 01 TV 29”, 01 DVD; mais mobiliário: 01 mesa redonda, 01 armário de aço, 06 mesas para computador, 06 cadeiras para computador, 01 mesa para impressora, 01 quadro melamínico branco” para organização das unidades de atendimento do NAAH/S (Brasil, 2006, p. 21).

Com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em 2005, coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da

¹⁴ Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>

¹⁵ A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004651.pdf>

¹⁶ A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família / organização: Denise de Souza Fleith. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível no site <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/altashab4.pdf>

¹⁷ A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família / organização: Denise de Souza Fleith. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível no site <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/altashab4.pdf>

Educação (MEC), constituiu um marco importante para a implementação de políticas públicas voltadas para esse público.

A iniciativa dos NAAH/S foi motivada pela necessidade de garantir o direito à educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, conforme previsto na Constituição Federal e em diversos documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). O objetivo central dos núcleos era oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas, visando à identificação, acompanhamento e desenvolvimento de alunos com AH/SD.

O documento orientador dos NAAH/S, elaborado pelo MEC em parceria com a UNESCO, propôs um modelo flexível e adaptável às diferentes realidades locais, incentivando a construção de ações personalizadas para atender às necessidades específicas dos alunos. No entanto, a implementação dos núcleos enfrentou diversos desafios, como a falta de recursos financeiros, a resistência de alguns profissionais da educação e a dificuldade em articular as ações dos NAAH/S com as demais políticas educacionais (Brasil, 2005).

A criação dos NAAH/S em algumas regiões do Brasil representou um importante incentivo ao atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação. No entanto, é fundamental continuar investindo em pesquisas, formação de professores e na implementação de políticas públicas que garantam o direito desses alunos a uma educação de qualidade e inclusiva.

Consultores técnicos foram selecionados por meio do Edital número 01/2006 pelo MEC e a UNESCO para o PROJETO914BRA1120, os quais eram incumbidos de elaborar projetos para estabelecer a Unidade de Suporte ao Professor do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades - NAAH/S, para estabelecer a Unidade de Suporte ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades - NAAH/S e para estabelecer a Unidade de Suporte à Família do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação dos Núcleos de Atividades (Brasil, 2006).

De acordo com as diretrizes do MEC, nesse documento o NAAH/S seria estruturado em três unidades de atendimento: para o aluno, o docente e a família. O atendimento ao aluno é focado no público do programa, com a responsabilidade de definir as ações necessárias para a oferta do AEE. Ela é a origem dos encaminhamentos para professores e famílias, visando

Promover a orientação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados para o trabalho da Unidade; oferecer um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento de conhecimento, aprofundamento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular; prestar atendimento suplementar para que estes alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam

habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e motivação, e; oferecer oportunidades de construção de conhecimentos à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. Para impulsionar estas ações deverão ser realizadas parcerias com Instituições de Ensino Superior, visando ampliação das oportunidades educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2006, p. 24-25).

O principal objetivo do atendimento ao professor é capacitar continuamente professores e profissionais da educação, apoiando o desenvolvimento e a geração de conhecimento através de pesquisas, além de promover a formação de outros profissionais em AH/SD, viabilizando e sistematizando cursos que contribuam com a formação contínua dos atores envolvidos (Brasil, 2006, p. 22-24).

O atendimento à família foi estabelecido para "fornecer orientação e apoio psicológico e emocional à família, visando entender o comportamento de seus filhos, aprimorar as relações interpessoais e estimular as habilidades dos estudantes". Esse suporte poderia ser fornecido através de atendimentos individuais às famílias ou através de grupos de pais para debater temas de interesse desse grupo. Além disso, poderiam ser realizadas rodas de conversa de grupos de pais para debater temas de interesse desse grupo (Brasil, 2006, p. 25).

Segundo o documento orientador do NAAHS, para garantir o atendimento aos alunos com AH/SD, é imprescindível que "[...] os participantes formem uma ação conjunta para apoiar as atividades do núcleo" (Brasil, 2006, p.13). Esses envolvidos englobam os gestores educacionais, coordenadores, encarregados do planejamento, docentes, monitores, colaboradores, parceiros, pais e encarregados, além da comunidade em geral.

Conforme o documento, o desenvolvimento integral do aluno com AH/SD envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas também os aspectos emocionais, sociais, econômicos e familiares. A heterogeneidade presente nesse grupo exige que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e adaptadas às necessidades específicas de cada indivíduo.

É fundamental reconhecer que os alunos com AH/SD podem apresentar diferentes ritmos de aprendizagem e interesses. Alguns podem avançar rapidamente em determinadas áreas, enquanto outros podem encontrar mais dificuldades em outros aspectos. Essa diversidade exige do professor uma constante observação e acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno, a fim de oferecer atividades desafiadoras e significativas que promovam o seu crescimento intelectual e pessoal.

Segundo o documento, o objetivo geral do NAAH/S:

Foi promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando

conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal. (Brasil, 2006, p. 16).

Com o intuito de alcançar esses objetivos, foram previstos a estrutura e o processo de implementação dos Núcleos, assim como o acompanhamento, avaliação e disseminação das atividades neles desenvolvidas (Brasil, 2006). Outros objetivos perpassam a promoção da formação de profissionais da educação, oferecimento de orientação e acompanhamento à família e à comunidade escolar, que serão alcançados por meio das unidades de atendimento (Brasil, 2006).

Nesse período, o MEC ofereceu apoio aos sistemas de ensino, em todas as unidades da federação, “disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos, bem como formando profissionais com competência técnica para atender os desafios acadêmicos, socioemocionais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (Brasil, 2006, p. 9).

O Documento Orientador prevê o atendimento das NEE desses alunos matriculados na educação básica, a ampliação da formação de professores, aumentando as possibilidades de identificação e, ainda, “o atendimento dos alunos identificados e o apoio aos pais, realizado pelas unidades dos núcleos, devem produzir efeitos no desenvolvimento da política, à medida que as informações vão sendo repassadas e o conhecimento difundido” (Brasil, 2006).

O conceito de Altas Habilidades/Superdotação que consta na LDBEN (9394/1996), que dever ser registrado no Censo escolar, considera como crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade para liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. (Brasil, 2006).

O MEC/SEESP, como orientação aos núcleos, adota o referencial teórico de Joseph Renzulli (1997); propõe uma concepção de AH/SD que afirma que a superdotação é resultante, como já referido anteriormente, de três fatores de comportamento; habilidade acima da média, motivação ou envolvimento com a tarefa e criatividade (Brasil, 2006).

Com os NAAH/S implantados nos estados do Brasil e no Distrito Federal, somente após cinco anos de sua criação a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação solicitou uma consultoria para propor “orientações pedagógicas para a organização e oferta de atendimento educacional especializado- AEE para os AH/SD” (Perez, 2010).

Nos dados referentes à atuação dos NAAH/S no Brasil, dos anos de 2006 a 2010, cuja base de análise é o PROJETO 914BRZ1131.2 – SEESP – Desenvolvimento Inclusivo das

Escolas Brasileiras, de acordo com o Edital nº 04/2010 – TOR 05/2010, solicitado pela SEESP/MEC em parceria com a UNESCO, foi selecionada a consultora Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barreira Pérez. O Projeto traz informações referentes a atuação dos NAAH/S no Brasil no período de referência. Num contexto mais amplo, em 18 NAAH/S que atuavam nesse período, percorrendo um caminho de descrição dos dados apresentados no referido projeto, Pérez (2010, p.19) afirma que

Somente os NAAH/S de Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná iniciaram suas atividades no ano de implantação dos mesmos, em 2005, embora o NAAH/S-PR somente tenha sido institucionalizado e começado suas atividades oficialmente em 2010. Os NAAH/S de Acre, Amapá, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul Roraima e Sergipe começaram os trabalhos em 2006; os de Espírito Santo, Goiás, Pernambuco, Piauí e Santa Catarina, em 2007, o de Roraima, em 2008 e o de Pará, em 2009 (Perez, 2010).

Com base nesse estudo, nota-se que a maior parte dos atendimentos acontece nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) situados em capitais. Levando em conta a quantidade de municípios em cada estado, surge o questionamento sobre a forma como o atendimento é realizado no interior. Constatou-se que a assistência nas escolas ainda é restrita, concentrando-se principalmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que possuem poucos recursos e profissionais especializados para atender esses estudantes com interesses tão particulares.

Essas informações sugerem que a gestão local é responsável pela atuação de cada NAAH/S. Em certos estados, a assistência tem uma estrutura mais sólida, com mais profissionais envolvidos, permitindo uma inclusão mais ampla desses estudantes em ambientes que proporcionam atendimentos mais adequados às suas demandas acadêmicas. Contudo, é necessário melhorar o atendimento às necessidades e demandas de outros estados, conforme apontado por Dourado (2007, p.923).

Observou-se as diferentes realidades dos estados, apresentadas nos documentos analisados, destaque-se que, em momento algum, mencionou-se que esses estados tivessem apoio da SEESP/MEC para que suas ações fossem consolidadas, especificamente com relação à formação de professores, o fator considerado de maior importância para a inclusão dos alunos com AH/SD nas escolas.

Entre 2006 e 2018 ocorreram diversas mudanças educacionais e políticas no Brasil, especialmente no âmbito das políticas públicas. Dentre as principais, destacam-se:

1. Publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);

2. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que estabelece orientações aos sistemas de ensino para proporcionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais e determina a adjudicação de matrícula adicional para os alunos que recebem AEE;

3. Parecer nº 13 e Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 3 de junho e 6 de outubro de 2009, respectivamente, que definem as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e ampliam as possibilidades de oferta de AEE para outros espaços educacionais não-formais;

4. Plano Nacional de Educação (2011), que estabelece metas estratégicas para a ampliação do AEE na Educação Especial e para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Essas mudanças refletem um esforço contínuo para promover a inclusão e garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para dar continuidade nas ações de monitoramento, em 2016, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a UNESCO, lançaram outro Edital nº 08/2016, conforme o Projeto 914BRZ1042.7. Foram realizadas novas pesquisas, pela consultora Profa. Dra. Olzeni Leite Costa Ribeiro, atendendo ao edital, realizou uma pesquisa nacional sobre os trabalhos desenvolvidos diferentemente da pesquisa realizada em 2010, que abrangeu apenas os dezoito Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em funcionamento, a pesquisa de 2017 buscou identificar, em todo o território nacional, os locais que ofereciam atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Os formulários indicaram um total de 45 locais que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) para AH/SD. No entanto, após anos de implantação, alguns desses locais perderam o vínculo com o Programa de Educação Inclusiva (PEI) do Ministério da Educação (MEC), que proporcionou a criação dos NAAH/S.

Essa pesquisa coletou dados e informações por meio de formulários distribuídos aos coordenadores regionais. Entre os formulários respondidos, destacam-se os estados de Acre, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo. De acordo com a consultora, os estados de Amazonas, Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins não responderam ao questionário. Portanto, os dados informados neste projeto referem-se aos 18 estados que enviaram os formulários preenchidos,

[...] 13 (28,8%) correspondem a programas/projetos que se inserem na categoria atendimentos privados, público-privados, parcerias ou convênios e um deles como trabalho voluntário, e 32 (71%) correspondem aos programas/projetos das redes estadual e municipal de ensino. No entanto, todos eles prestam serviço ao sistema público, muitas vezes na forma de bolsas ou de apoio a crianças e jovens com alto potencial para a aprendizagem, oriundos de camadas socioeconômicas menos favorecidas da rede pública de ensino brasileira (Ribeiro, 2017, p. 34).

Das 45 unidades de atendimento, apenas 32 informaram a manutenção do vínculo normativo-metodológico com o programa; dessas, 12 seguem o programa "na íntegra" e 20 o seguem "em parte". Por outro lado, os 13 programas/projetos que não mantêm vínculo normativo-metodológico com o PEI/MEC-NAAH/S funcionam como uma rede de apoio ao atendimento das redes estadual e municipal, caracterizando-se como atendimentos especializados oferecidos por outras instituições.

A dificuldade em consolidar um processo eficaz de identificação e cadastramento de alunos com AH/SD faz com que o número atingido nos cadastros nacionais fique muito aquém do potencial descrito pela OMS de 2,83 milhões de pessoas com AH/SD (Ribeiro, 2017). As disparidades dos números identificados na pesquisa podem se dar principalmente devido a esse fator.

Apesar das limitações e fragilidades existentes na política de atendimento aos superdotados com a criação dos NAAH/S, a partir de 2009 observou-se um aumento considerável no número de estudantes identificados que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A taxa de expansão de 2009 a 2023 atingiu 228,8%. Esse crescimento pode ser creditado à implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Confira-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Total de alunos com AH/SD.

Ano	Quantitativo Alunos Com AH/S
2009	2.218
2010	3.069
2011	4.378
2012	4.329
2013	7.722
2014	4.768
2015	5303
2016	5.844
2017	7.292
2018	22.161
2019	48.133
2020	24.132
2021	23.506
2022	26.589
2023	37.638

Fonte: adaptado pela autora com base nos dados do censo INEP.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>

O Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2009 apresenta o número de 2.218 estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas SRM em todo o país. Em 2023, 37. 638 alunos, mesmo que ainda considerando uma pequena porcentagem da população com AH/S, não podemos desconsiderar o aumento dos alunos atendidos após a criação dos NAAH/S.

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), como órgãos responsáveis pela gestão das políticas para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), impulsionaram algumas ações públicas na implementação de políticas de atendimento educacional a esses alunos em diversas regiões do Brasil.

Em 2019, ocorreu uma reestruturação regimental no Ministério da Educação (MEC), resultando na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto nº 9.665 de janeiro de 2019. Posteriormente, este decreto foi revogado pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro do mesmo ano, que criou a Diretoria de Educação Especial (DEE). Esta nova diretoria, que inclui as políticas públicas direcionadas aos indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), ficou subordinada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Oliveira, 2021, p. 229).

As competências da Diretoria de Educação Especial (DEE) incluem o planejamento, a coordenação e a implementação da Política Nacional de Educação Especial. Além disso, a DEE é responsável pela definição e execução de ações de apoio técnico e financeiro, com o objetivo de garantir a escolarização e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis e modalidades educacionais. A DEE também promove e desenvolve ações para a formação continuada dos profissionais da educação. Essas atribuições foram estabelecidas pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, mas

é importante ressaltar que, em todo o documento, o Decreto Nº 10.195 não faz uma única referência aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, em contraste com o Decreto Nº 9.665, que foi revogado, o qual mencionava esse segmento no artigo 34 e inciso V, citado anteriormente. Isso é mais um sinal da oscilação jurídica, em termos de avanços e de recuos, no modo de tratar a questão dos indivíduos com AH/SD na legislação federal ao longo dos anos (Oliveira, 2021, p. 230).

A ausência de referência a alunos com altas habilidades/superdotação no documento em questão representa um retrocesso significativo na legislação que aborda essa temática. Conforme discutido, a legislação avançou de forma lenta, mas constante, na garantia dos direitos desses indivíduos. No entanto, a omissão atual pode comprometer os progressos alcançados e enfraquecer as políticas públicas voltadas para a inclusão e o atendimento especializado desses alunos.

No ano de 2023, foi promulgada, especificamente no estado do Maranhão, a Lei nº 12.098/2023. Esta legislação estabelece, em seu artigo 1º, as diretrizes para a implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão (Maranhão, 2023). A referida lei visa assegurar que esses estudantes recebam o apoio necessário para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, para a promoção da inclusão e equidade no sistema educacional estadual.

Entre as etapas delineadas para a implementação de políticas públicas, conforme estabelecido no artigo 1º da Lei nº 12.098/2023, estão diversas ações estratégicas. Primeiramente, destaca-se a necessidade de um planejamento minucioso que contemple a identificação das necessidades específicas dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Este planejamento deve ser embasado em dados empíricos e estudos científicos que evidenciem as melhores práticas para o desenvolvimento dessas potencialidades (Maranhão, 2023, n.p).

Além disso, a coordenação intersetorial é fundamental para garantir a integração das políticas públicas com outras áreas, como saúde e assistência social, promovendo um atendimento holístico aos estudantes. A implementação dessas políticas requer, ainda, a

alocação adequada de recursos financeiros e técnicos, assegurando que as escolas públicas do estado do Maranhão estejam equipadas para oferecer um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade (Maranhão, 2023, s.n).

Outro documento de importante relevância lançado no mesmo ano é o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº51/2023, que estabelece orientações específicas para o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Este parecer apresenta uma introdução que busca caracterizar os educandos com altas habilidades/superdotação, destacando suas especificidades de aprendizagem. Além disso, orienta sobre o desenvolvimento de Planos de Atendimento Educacional Especializado (PEI) e sobre os serviços e recursos necessários para o atendimento especializado, tais como programas de enriquecimento, aceleração de estudos e agrupamentos (Brasil, 2023).

A importância desse parecer reside na sua capacidade de fornecer orientações de maneira didática e de fácil compreensão, detalhando as etapas necessárias para a identificação e avaliação dos estudantes. O processo descrito no documento abrange desde a observação inicial na sala de aula pelo professor regente (etapa 1) até a apresentação de um relatório descritivo que contém informações sobre todo o processo realizado (etapa 7). Este procedimento estruturado pode contribuir significativamente para o aumento no número de matrículas de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O Censo Escolar 2023¹⁸ registrou 1.771.430 matrículas na educação especial, o maior índice concentra-se no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas. Seguida está a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que registrou 12,6% (223.258) dos estudantes. Os números foram divulgados no dia 22 de fevereiro, pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Do total de matrículas registradas, 53,7% correspondem a estudantes com deficiência intelectual, totalizando 952.904 alunos. Em seguida, encontram-se os estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que representam 35,9% das matrículas, equivalendo a 636.202 alunos. Na sequência, estão os indivíduos com deficiência física, somando 163.790 matrículas, seguidos por aqueles com baixa visão, que totalizam 86.867 alunos.

Além disso, há 41.491 estudantes com deficiência auditiva e 38.019 com altas habilidades ou superdotação. Também foram registradas 20.008 matrículas de alunos com surdez, 7.321 de

¹⁸ Dados extraídos de <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Para visualizar as informações acesso o endereço eletrônico.

alunos com cegueira e 693 de alunos com surdo-cegueira. Adicionalmente, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas, o que evidencia a complexidade e a diversidade das necessidades educacionais especiais presentes no sistema de ensino.

Foi possível identificar que o Brasil é um dos países que possui mais documentos em termos de legislação da região da América Latina, (em comparação com outros países menores), mas, apesar disso, devido ao grande número de alunos (mais de 55 milhões) na Educação Básica, possui um pequeno número de alunos com superdotação registrados (pouco mais de 13.000) no Censo Escolar de 2014 (Brasil, 2015).

Desse modo, vários regulamentos, leis e decretos educacionais colaboram com as políticas educacionais de inclusão: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) substitui a política anterior (1994), que já incluía atendimento especializado para alunos com superdotação, diferentemente do seu antecessor (1971).

Ademais, a chamada LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 / 1996) contém um capítulo dedicado à Educação Especial que prevê atendimento educacional para os dotados. Essa lei recebeu várias emendas, sendo está a última, de dezembro de 2015 (Lei 13.234), determina a identificação, atenção educação de todos os alunos com AH/DS matriculados nas escolas públicas e cria um Cadastro Nacional desses alunos.

Em dezembro de 2006 foi aprovada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo objetivo é promover, proteger e garantir os direitos e liberdades das pessoas com deficiência, bem como de qualquer outro membro da sociedade. Tem como visão que o desenvolvimento de cada pessoa atinja o **mais alto nível possível**, tanto em suas habilidades mentais e físicas quanto em sua personalidade e talento criativo, valorizando sua dignidade e autoestima, e viabilizando sua participação social.

Os desdobramentos do artigo 24 exigem que os Estados assegurem que as pessoas não sejam excluídas do sistema geral de educação e que os alunos com deficiência possam acessar "educação primária e secundária inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem". Além disso, solicita-se que, com base nas **necessidades individuais de cada aluno**, seja estabelecido um plano de apoio individualizado em um ambiente que promova ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social. Por outro lado, recorda-se que o acesso à formação profissional, ao ensino superior e à educação de adultos também deve ser garantido ao longo da vida.

Verifica-se que há iniciativas positivas e preocupantes relacionadas à educação de superdotados no Brasil, como: o reconhecimento de que várias pessoas e instituições têm um papel direto ou indireto no processo de desenvolvimento desses estudantes; a criação de uma

rede de suporte criada por organizações não governamentais para fomentar e atingir níveis mais altos de formação, realização e interação com colegas; e a proteção dos direitos ligados às várias necessidades dessa população através de organizações e instituições que prestam apoio a indivíduos superdotados (Weschsler; Pereira e Delou, 2024).

Contudo, persiste a necessidade de esclarecer a sociedade acerca dos direitos de educar seus filhos com superdotação e de investir em programas para participar e enriquecer sua formação educacional (Weschsler; Pereira e Delou, 2024).

Isso demandará programas extensos de capacitação para professores e outros profissionais que possam trabalhar com superdotados em estratégias para estabelecer espaços para atividades extracurriculares em escolas regulares e serviços especializados. Neste contexto, várias estratégias podem ser sugeridas e planejadas para garantir os direitos definidos nos documentos jurídicos (Weschsler; Pereira e Delou, 2024).

3.2 Uruguai - caminhos para atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação

A identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é bastante incipiente nos países sul-americanos. Não é diferente no Uruguai, alguns estudos fazem uma análise da realidade no Uruguai com relação ao tema, subsidiados em documentos nacionais, sites e artigos, entre outros, mostra uma realidade bem precária com relação as políticas educacionais e práticas de atendimentos aos alunos com altas habilidades ou superdotação no país.

A realidade educacional uruguaia, com relação aos alunos com AH/SD, não traz em seus sistemas de controle, a existência de alunos que estão matriculados e nenhuma informação sobre eles aparece em nenhum dos relatórios anuais preparados pelo INEED.

Embora a ANEP - Administração Nacional da Educação Pública, tenha estabelecido, em 2014, um protocolo para a inclusão de crianças com necessidades especiais (Circular nº 38), o avanço no atendimento aos alunos superdotados tem sido lento e insuficiente. Especialistas apontam o Uruguai como um dos países mais atrasados da região nesse aspecto.

A identificação e o atendimento a alunos com altas habilidades e/ou superdotação constituem fatores de relevância crescente na educação contemporânea, especialmente no âmbito latino-americano. No contexto do Uruguai, em que a busca por uma educação inclusiva e de qualidade é uma das prioridades do sistema educacional, a abordagem dessas habilidades excepcionais assume um papel importante. Discutir a situação dos alunos com altas habilidades

ou superdotação no Uruguai, explorando os desafios que enfrentam, as políticas educacionais vigentes e as práticas que têm sido implementadas para promover seu desenvolvimento, são aspectos que norteiam as políticas públicas do Uruguai, para esse alunado.

A identificação de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação é bastante incipiente nos países sul-americanos. Não é diferente no Uruguai, alguns estudos fazem uma análise da realidade no Uruguai com relação ao tema, subsidiados em documentos nacionais, sites e artigos, entre outros, mostra uma realidade bem precária com relação as políticas educacionais e práticas de atendimentos aos alunos com altas habilidades ou superdotação no país.

Como resposta a essa realidade, algumas instituições têm implementado programas de enriquecimento curricular, que permitem que esses alunos explorem assuntos de seu interesse, propiciando um ambiente mais estimulante e socialmente interativo.

A formação de professores é um aspecto importante para a eficácia das práticas educacionais voltadas a alunos superdotados. A necessidade de capacitação específica, que inclua não apenas conteúdos teóricos sobre o tema, mas também estratégias práticas de ensino, é essencial para que os educadores possam identificar e apoiar esses alunos. A formação contínua e a criação de redes de apoio entre profissionais da educação são estratégias que têm se mostrado eficazes, conforme apontado por Silveira (2019). Além disso, a colaboração entre escolas e instituições de pesquisa pode resultar em um intercâmbio frutífero que beneficie esses alunos.

Há, ainda, a necessidade de estabelecer um acompanhamento sistemático dos alunos superdotados, desde a identificação inicial até o seu desenvolvimento ao longo do percurso escolar. A elaboração de planos individualizados de ensino é uma prática recomendada, conforme preconizado por autores como Santiago (2022). Esses planos devem incluir objetivos acadêmicos específicos, com adaptações e recursos que atendam às características individuais de cada estudante, garantindo, assim, que seu potencial educacional seja plenamente explorado.

Os dados coletados pela Dirección General de Educación (DGE) apontam que a taxa de alunos com altas habilidades no Uruguai gira em torno de 2% do total da população estudantil. Essa porcentagem sugere a necessidade da criação e implementação de políticas educacionais específicas. Além disso, a diversidade dos interesses nessa população demanda um olhar atento e crítico das instituições educacionais, que devem ser capazes de adaptar suas estruturas às necessidades de seus alunos.

Por último, a integração de atividades extracurriculares, como feiras de ciência, competições acadêmicas e workshops de criatividade, pode oferecer a esses alunos

oportunidades valiosas para explorar suas paixões e desenvolver habilidades complementares. A promoção do trabalho colaborativo e da interdisciplinaridade pode aumentar a motivação e o engajamento desses alunos, contribuindo para um ambiente educacional mais dinâmico e estimulante (Almeida, 2023).

Com relação as Altas Habilidades ou Superdotação no Uruguai, apesar de a Lei da Educação de 2009 não fazer referência a Altas Habilidades ou Superdotação, em 2014, a Administração Nacional da Educação Pública (ANEP) através do Conselho de Educação Inicial e Básica (CEIP) elaborou a Circular nº 58 na qual divulga o Protocolo de Inclusão Educacional da Educação Especial, que estabelece que:

É responsabilidade da Educação Especial fornecer ORIENTAÇÃO, APOIO e INTERVENÇÃO para promover a aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência, problemas de aprendizagem ou Altas capacidades através de: Apoiar professores em escolas comuns - Salas de aula de recursos em escolas comuns - Escolas especiais, salas de recursos em escolas especiais - Equipes psicossociais - Coordenação e articulação com escolas e jardins de infância. Inspeções Nacionais e Departamentais e programas CEIP - Coordenação, articulação e apoio à graduação escolar. - Coordenação intersetorial e interinstitucional (Uruguai, 2014, p.1-2).

No Uruguai ainda não existem estratégias ou práticas de identificação ou atenção sistematizada no nível público, visto que apenas foi realizada uma formação semipresencial com o aval do Ministério da Educação e Cultura, onde professores, psicólogos e psicopedagogos têm acesso a conhecimentos sobre a disciplina de AH / SD com duração de 140 horas. Que a tímida iniciativa já permitiu identificar muitos alunos que apresentam indicadores desse comportamento (Ministério da Educação e Cultura do Uruguai, 2018).

A ministra da Educação do Uruguai, María Julia Muñoz, entre junho de 2018 e outubro de 2019 coordenou uma pesquisa para determinar com precisão o número de alunos “superdotados” ou altamente capazes no Uruguai. Considerando que, em escala mundial, a quantidade de população com essas características varia entre 2% e 3%, e “era de se esperar” que o Uruguai se ajustasse a esses parâmetros (Ministério da Educação e Cultura do Uruguai, 2018).

Para a pesquisa, o grupo de trabalho contou com o apoio do Departamento de Investigação e Avaliação do Conselho Directivo Central (Codicen) e do Conselho de Educação Inicial e Básica (CEIP) da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP).

O estudo de campo buscou saber “quem são e quantos são”, “onde estão” e “como se comportam as crianças com altas habilidades ou superdotação” em sala de aula, conforme

resolução assinada pela ministra María Julia Muñoz em maio de 2018 (Ministério da Educação e Cultura do Uruguai, 2018).

Doutor Óscar Quiñones e Paiva são os “ideólogos” de um plano do MEC de apoio aos alunos superdotados. Quiñones abordou com o Ministro da Educação o caso de um menino de 11 anos que venceu a Olimpíada de Matemática entre mais de 20.000 escolares e demonstrou grande habilidade na área científica. Este cirurgião cardiologista, entusiasmado com a detecção de jovens talentos, pediu apoio ao ministro, após constatar a falta de instrumentos para o atendimento a essa população infantil (Ministério da Educação e Cultura do Uruguai, 2018).

Doutora de profissão, a ministra observou que as políticas educacionais do Uruguai têm uma longa história na educação especial para crianças com diferentes deficiências, mas não há uma resposta efetiva do sistema para aquelas com alta capacidade intelectual, como disse a Quiñones naquele encontro (Ministério da Educação e Cultura do Uruguai, 2018).

O modelo atualmente predominante, e que tomado no estudo realizado, é o proposto por Joseph Renzulli (Renzulli, 2010; Renzulli e Renzulli, 2010; Renzulli e Gaesser, 2015). O qual propõe que a superdotação surge da confluência de três fatores. Seu modelo é chamado de Modelo dos Três Anéis, considera que

Alta capacidade intelectual: refere-se tanto às habilidades intelectuais gerais quanto às habilidades intelectuais mais específicas. “Este recurso ou anel é o mais estável dos três ao longo do tempo. Isso significa que o desempenho do aluno “Dentro dos parâmetros desse traço ele é relativamente invariante, sendo este o anel mais relacionado aos traços cognitivos mais tradicionalmente avaliados.” **Comprometimento com a tarefa:** refere-se à dedicação à tarefa, acompanhada de grande motivação. ‘Um dos principais fatores encontrados entre as pessoas que contribuíram significativamente para suas respectivas áreas de atuação foi, e continua sendo, a capacidade de mergulhar totalmente em um problema por um longo período de tempo e perseverar, mesmo diante de dificuldades. tempos difíceis. Eles inibiram os outros’. **Criatividade:** refere-se à capacidade de alcançar soluções e ideias úteis e inovadoras, executando a resolução de diferentes tipos de problemas. Requer o equilíbrio apropriado entre pensamento divergente e pensamento convergente (Renzulli e Gaesser, 2015) (MEC – Uruguai, 2018, p. 12. **Grifo nosso**)

Na junção desses três aspectos apresentados pelo autor, surge a identificação. Embora o Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE) seja influenciado por uma variedade de fatores, conforme apontado por Sastre-Riba e Castelló (2017), Renzulli e Renzulli (2010) e Mönks (1992), todas as abordagens convergem em um ponto: a importância de um nível intelectual significativamente elevado em relação à média como um critério definidor. Esse nível intelectual elevado é geralmente quantificado como um QI de 130 pontos ou mais, obtido através de testes psicométricos que são validados e confiáveis. Esses testes devem ser

administrados por profissionais especializados em avaliação cognitiva, garantindo assim a precisão e a validade dos resultados (McClain e Pfeiffer, 2012).

A multidimensionalidade da superdotação implica que ela não se baseia apenas em um único fator, mas em uma combinação de vários elementos que juntos proporcionam uma visão mais abrangente das capacidades intelectuais de um indivíduo. Sastre-Riba e Castelló (2017) destacam que essa abordagem multidimensional é importante para entender as diferentes facetas do desenvolvimento cognitivo.

Da mesma forma, Renzulli e Renzulli (2010) enfatizam a importância de considerar não apenas a capacidade intelectual, mas também outros fatores como a criatividade e o envolvimento com a tarefa, conforme descrito em sua Teoria dos Três Anéis. Mönks (1992) também contribui para essa perspectiva ao integrar aspectos sociais e emocionais no entendimento das altas habilidades.

Portanto, ao considerar a identificação de altas capacidades, é essencial utilizar uma abordagem que vá além da simples medição do QI. A aplicação de testes válidos e confiáveis por profissionais qualificados é fundamental para assegurar que os resultados sejam precisos e reflitam verdadeiramente as capacidades intelectuais dos indivíduos.

Segundo Perez, no ano de 2013 foi oferecido um curso de formação em AH/SD conhecido no Uruguai realizado por dois especialistas, com carga horária de 140 horas durante sete meses, que foi repetido em 2014 e 2015. Em 2018, o MEC ofereceu capacitação on-line sobre formas de atendimento educacional a alunos com AH/SD para professores do ensino fundamental e médio, psicólogos e psicopedagogos. Essa iniciativa que parecia promissor, pois atendia todo o país, foi descontinuado em 2016 por falta de orçamento (Wechsler, Blumen e Bendelman).

O MEC, em 2016, também chamou especialistas para formar um grupo de trabalho, que desenvolvesse uma proposta de políticas públicas para os superdotados. Segundo (Perez e Arbelo, 2024), após um ano e meio de trabalho sistemático e tendo entregue uma proposta solidamente fundamentada, um desenho de estudo estatístico para levantar a estimativa de alunos com AH/SD e um plano de formação de professores para todo o país, a iniciativa também foi subitamente abortada.

Para termos políticas públicas que realmente atendam as necessidades específicas desses alunos, é importante que sejam baseadas em conhecimentos teóricos sólidos e bem fundamentados, para não prejudicarem a real necessidade com relação ao tema, como a identificação, formação de professores e o atendimento educacional especializado para esses alunos, como bem considera Renzulli (2016, p. 8):

Demasiadas decisões políticas educativas são tomadas por pessoas ou comités que não trabalham numa sala de aula há muito tempo (ou nunca)! Como observou Dwight D. Eisenhower: ‘A agricultura parece tão fácil quando o seu arado é um lápis e você está a mil milhas de um milharal’.

Carmen Castellanos, inspetora nacional de Educação Básica Especial órgão que desde 2014 está encarregado de executar ações para garantir a inclusão educacional - concordou há muito tempo que o sistema educacional continua em dívida com esse grupo de crianças altamente capacitadas. Superdotação, por exemplo, não é estudada no Ensino.

Em 2014, a ANEP elaborou a circular 38 que estabeleceu um protocolo para a inclusão de crianças que necessitam de educação especial. Mas o progresso de "pouco e nada" foi feito com as crianças superdotadas. Assim, o Uruguai é um dos países mais descompassado da região na atenção desse tema, segundo especialistas.

Alguns sistemas educacionais também incluem estudantes com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. No entanto, há divergências entre os autores sobre se esses estudantes devem ser atendidos na sala de aula regular ou em um ambiente especializado.

A Educação Inclusiva deve ter como objetivo garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes em seu processo educativo, atendendo às suas necessidades específicas. Aqui, o conceito de equidade é fundamental, diferenciando-se do conceito de igualdade (Pérez; Arbelo, 2024).

A inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Uruguai é um tema de crescente importância, refletindo um compromisso com a educação inclusiva e equitativa. No Uruguai, a inclusão de alunos com AH/SD é respaldada por algumas leis e regulamentos que visam garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

A Lei Geral de Educação (Lei N° 18.437/2009) é um marco fundamental, estabelecendo diretrizes para a educação inclusiva e destacando a necessidade de atender às necessidades específicas de todos os alunos. Esta lei enfatiza a importância de identificar e apoiar alunos com AH/SD, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais.

No ano de 2018, foi apresentado ao Parlamento um Projeto de Lei denominado “Alunos Altamente Habilidades ou Superdotados”. Segundo Perez e Arbelo (2024, p. 16), os dois primeiros artigos propunham declarar de interesse nacional a identificação, matrícula e formação desses alunos e o estudo, análise, pesquisa e desenvolvimento de políticas educacionais para implementar uma educação diferenciada para eles. O terceiro artigo apelou à ANEP para que adotasse as medidas necessárias para identificar os alunos com AH/SD, avaliar precocemente as suas necessidades, preparar e desenvolver planos e

programas de enriquecimento curricular para promover o máximo desenvolvimento das suas capacidades. Por fim, o quarto artigo propôs a criação de um registro nacional de estudantes com AH/SD (Uruguai, 2018a). Embora a Câmara dos Deputados o tenha aprovado, ele não foi enviado ao Senado e o projeto foi arquivado ao final do período de governo.

A INEED, em 2017-2018, apresentou um relatório do estado de educação, com um capítulo sobre Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico e Secundário, onde apresenta a ideia de que a educação inclusiva deve estar ao serviço de todos os alunos. Após a primeira página, todas as considerações são relativas aos alunos com deficiência e, somente com uma nota de rodapé, é alusiva a necessidade de considerar os alunos com AH/SD, informando o projeto de lei arquivado (Uruguai, 2018).

O Ministério da Educação, em 2019, publicou um estudo, que trouxe muitas dúvidas sobre a base teórica e procedimentos metodológicos. Embora os resultados tenham sido publicados em jornais e redes sociais como “dados oficiais”, o MEC não se responsabiliza pela opinião dos autores (Uruguai, 2019, p. 2), pois os resultados foram baseados em testes de QI, instrumento da saúde, evidenciando apenas o quantitativo do QI dos referidos alunos.

Para Sternberg (2020, s.n),

Os testes de QI têm sido criticados por vários motivos: os itens que contêm estão afastados das preocupações do mundo real; mostrar diferenças entre grupos raciais e étnicos; Não levam em conta competências importantes da vida quotidiana, como a criatividade, o bom senso e a sabedoria, e favorecem aqueles cujos pais estão em condições de fornecer aos seus filhos os recursos que lhes permitirão ter sucesso nos testes, como aqueles que vivem em bairros com escolas que possuem programas acadêmicos sólidos e reforço escolar de diversas modalidades para preparar seus filhos para as provas.

O Plano Nacional de Política Educacional 2020-2025 do governo uruguai estabeleceu 91 metas acompanhadas por indicadores de realização, todas relacionadas a cinco princípios gerais.

Alguns documentos orientadores foram desenvolvidos para apoiar a implementação da educação inclusiva no Uruguai. Entre eles, destaca-se o Plano Nacional de Educação (2020-2025), estabeleceu 91 metas acompanhadas por indicadores de realização, todas relacionadas a cinco princípios gerais, que fornece diretrizes para a criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos. Este plano enfatiza a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e do uso de recursos educativos adaptados para promover a inclusão de alunos com AH/SD (Pérez; Arbelo, 2024).

O Princípio nº 4 do Plano Nacional de Educação, de acordo com os sete objetivos apresentados, são destinados à deficiência, somente o último propõe apoio a alunos com altas capacidades e sobredotação, com os seguintes indicadores:

Desenvolvimento pela ANEP de apoios psicopedagógicos especializados, com o objetivo de potenciar as aprendizagens e talentos dos alunos com altas capacidades e sobredotação. Desenvolvimento de progressões de aprendizagem diversificadas e ajustadas ao perfil dos alunos com altas habilidades e superdotação. Criação de equipes de líderes de carreira nos centros educacionais da ANEP que recebem alunos com altas habilidades e superdotação. Fortalecimento do programa Educação Inclusiva do MEC, como órgão consultivo dos centros educacionais públicos e privados quanto ao âmbito de atuação para alunos com altas habilidades e superdotação (Uruguai, 2020a, p. 30).

Os itens apresentam relevância, salientam que não existe outra orientação educativa para esses alunos, contudo, não foram considerados formação de professores e critérios de identificação.

Outro documento relevante é o Manual de Atendimento Educacional Especializado, que oferece orientações práticas para professores e educadores sobre como identificar e apoiar alunos com AH/SD. Este manual inclui estratégias para o desenvolvimento de planos de ensino individualizados e a utilização de metodologias de ensino que valorizem as habilidades e talentos dos alunos (Pérez; Arbelo, 2024).

A inclusão de alunos com AH/SD no Uruguai é fundamentada em diversas teorias e abordagens educacionais. Entre elas estão as do teórico mais influente, Joseph Renzulli, cuja teoria dos Três Anéis propõe que a superdotação é resultado da interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Esta teoria tem sido amplamente utilizada para orientar a identificação e o desenvolvimento de programas educacionais para alunos com AH/SD.

Outro teórico relevante é Howard Gardner, com sua teoria das Múltiplas Inteligências, que reconhece a diversidade de habilidades e talentos entre os alunos. Gardner argumenta que a educação deve ser adaptada para atender às diferentes formas de inteligência, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

Apesar de alguns avanços na legislação e nos documentos orientadores, a inclusão de alunos com AH/SD no Uruguai ainda enfrenta desafios significativos. A formação contínua de professores é essencial para garantir que eles estejam preparados para identificar e apoiar esses alunos de maneira eficaz. Além disso, é necessário um maior investimento em recursos educativos e infraestrutura para criar ambientes de aprendizagem que promovam a inclusão.

A colaboração entre escolas, famílias e comunidades também é para o sucesso da inclusão de alunos com AH/SD. A criação de redes de apoio e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade são passos importantes para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

A ideia de vulnerabilidade permeia o atual Protocolo de Ação, que garante o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência (Uruguai, 2022). Esse conceito também está presente no Protocolo Orientador para Situações de Discriminação e Rejeição por Deficiência na Educação, elaborado pelo Instituto Nacional de Recursos Humanos e Ouvidoria (2022). Este documento, em resposta às reivindicações de famílias de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/S), incluiu tais alunos em seu escopo. No entanto, ao manter o título voltado apenas para a deficiência, dificulta-se a apresentação de queixas específicas sobre discriminação e rejeições enfrentadas por alunos com AH/SD.

Em 2022, foi oferecido pelo Ministério de Educação/MEC um curso sobre a temática de AH/SD, “Compreendendo Altas Habilidades e Superdotação na Educação Inclusiva”, destinados a equipes docentes, educadores e técnicos; referências familiares, associações civis e grupos de pessoas com AHSD, de forma virtual, carga de 60 horas, de setembro à novembro de 2022. Atendendo o Plano Nacional de Política Educacional 2020 - 2025 e os princípios de acessibilidade e inclusão no campo educacional.

Em setembro de 2023 teve início um curso de modalidade virtual mista de oito semanas, destinado a professores, educadores, técnicos, famílias, associações civis e grupos de pessoas com Altas Habilidades e Superdotação. Pela especialista Natalia Colino. O Ministério da Educação e Cultura, através do Plano Nacional de Política Educacional 2020-2025, pretende abordar o tema Altas Competências - Superdotação como meta dentro das linhas de ação para desenvolver uma aprendizagem de qualidade e fortalecer a formação de professores no âmbito da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a Direção Nacional de Educação, através do Programa de Educação Inclusiva, desenhou um roteiro para implementar ações oportunas e eficazes sobre o tema¹⁹.

É importante destacar o que Pérez e Arbelo (2024) expõem: “hoje ainda existem 81 escolas públicas de educação especial distribuídas por tipo de deficiência e 68 escolas especiais privadas, fato que não reflete o conceito de educação inclusiva e nos faz refletir sobre o paradigma atual na Educação Especial Uruguaia: “inclusão ou segregação?” (Pérez; Arbelo, 2024, p. 16).

¹⁹ Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/convocatorias/curso-compreender-altas-habilidades-superdotacion-desde-educacion>.

A inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação no Uruguai é um processo contínuo que requer o compromisso de todos os atores envolvidos na educação. A legislação e os documentos orientadores fornecem uma base sólida para a promoção de práticas inclusivas, enquanto as teorias educacionais oferecem insights valiosos sobre como apoiar esses alunos de maneira eficaz. Com um esforço conjunto, é possível criar um sistema educacional que valorize e promova a diversidade de habilidades e talentos, garantindo uma educação de qualidade para todos.

O acompanhamento de alunos com altas habilidades e superdotação no Uruguai revela-se um desafio multifacetado que requer atenção especial dos educadores e gestores. Embora já existam políticas e programas voltados para a promoção de uma educação inclusiva, não havendo um programa voltado para os superdotados, a efetividade desses esforços demandará um compromisso contínuo com a formação dos profissionais da educação, a adaptação dos currículos e a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a socialização. Somente assim será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, tenham acesso a uma educação que respeite e promova seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa desenvolvida, analisaram-se semelhanças e diferenças referentes às políticas públicas para discentes com Altas Habilidades ou Superdotados em dois países – Brasil e Uruguai. Empreendeu-se uma revisão sistemática da literatura e uma análise documental referente a essa temática, a fim de se identificarem práticas e desafios enfrentados na implementação dessas políticas.

Analisaram-se, portanto, os desdobramentos das políticas públicas educacionais para as Altas Habilidades ou Superdotação nos dois países, a fim de se entender as suas características a partir das implicações contextuais e da relação com a construção do direito à educação, no período de (1994-2023). Para tanto, foram trazidos os conceitos mais divulgados, nesses países, de “educação” e de “educação especial”, além de se contextualizar o movimento histórico das políticas públicas educacionais. Investigou-se sobre a trajetória das políticas educacionais referentes a AH/S nos sistemas de ensino dos países em questão, e, nessa direção, analisaram-se propostas constantes em planos, projetos e programas de atendimento, que envolvem Altas Habilidades ou Superdotação.

Abordou-se a educação como um direito social fundamental, essencial para promover e garantir o processo de formação humana; a trajetória das políticas da educação para Altas habilidades ou Superdotação no Brasil e no Uruguai; analisaram-se propostas expressas em planos, projetos e programas de atendimento do Brasil e Uruguai sobre políticas públicas envolvendo AH/SD.

Percorreram-se conceitos referentes aos temas educação, educação escolar, inclusão escolar, políticas educacionais, concebidos por diversos teóricos: Saviani (2009), Bueno (2008), Laplane (2004), Azevedo (2009; 2011), Cury (2008; 2011), entre outros.

Defende-se e reafirma-se, aqui, que a educação é um direito social, e, nesse sentido, investigou-se sobre como estão configuradas as normativas educacionais e as estruturas dos sistemas públicos de ensino obrigatório brasileiro e uruguaios.

Corrobora-se a concepção proposta pelo MEC/SEESP de que a superdotação é resultante de três fatores de comportamento, quais sejam: habilidade acima da média, motivação ou envolvimento com a tarefa e criatividade (Brasil, 2006).

Considera-se, ainda, que crianças com altas habilidades ou superdotação apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em capacidade intelectual geral, aptidão

acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade para liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora (Brasil, 2006).

As políticas públicas educacionais nesses dois países são instituídas por um conjunto de documentos (legislações e regulamentos), que, entretanto, nem sempre se efetivam, na prática. Os dois países atendem às decisões da Conferência Mundial sobre Educação Especial, levada a efeito em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Essas decisões são expressas nas orientações normativas, definidas por órgãos governamentais, tais como: ministérios, secretárias, escolas, conselhos, colegiados, órgãos normativos e outras instituições integrantes de cada sistema.

A inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) na educação brasileira tem sido um tema recorrente nas políticas públicas. As iniciativas governamentais e não governamentais referentes a alunos com AH/SD remontam à década de 1920, contudo, essas iniciativas têm sido marcadas por interrupções e variações, influenciadas pelas prioridades estabelecidas nas legislações brasileiras.

No Brasil, a demanda por atendimento especializado a alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com altas habilidades, cresceu significativamente, nas últimas décadas. Desse modo, vários regulamentos, leis e decretos educacionais colaboram com as políticas educacionais de inclusão: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que substitui a política anterior (1994), que já incluía atendimento especializado para alunos com superdotação, diferentemente do seu antecessor (1971).

Para atender, ainda, à demanda desse atendimento especializado, o governo federal tem criado algumas estratégias de políticas públicas, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano Nacional de Educação (PNE), cujas metas e estratégias visam à efetivação do ensino inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

A Resolução nº 4/2009 representou um avanço significativo - estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e garantiu recursos financeiros para a implementação de ações de inclusão.

O Plano Nacional de Educação (PNE)/2014), por meio da meta 4, especificamente, prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores na área do ensino especial, o que contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e desafiador para esses alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, contém um capítulo dedicado à Educação Especial que prevê atendimento educacional para os dotados. Essa lei recebeu várias emendas; a última, de dezembro de 2015 (Lei 13.234), determina a identificação, atenção educação de todos os alunos com AH/DS matriculados nas escolas públicas e cria um Cadastro Nacional desses alunos.

Diante da demanda educacional específica dos alunos superdotados e do direito desses estudantes a uma educação de qualidade, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que, posteriormente, foram implantados em todos os estados da Federação e no Distrito Federal. Esses Núcleos foram estruturados para atender ao aluno, ao professor e à família.

A iniciativa dos NAAH/S foi motivada pela necessidade de garantir o direito à educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, conforme previsto na Constituição Federal e em diversos documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Verificou-se que os dados do Censo Escolar de 2005 indicaram uma subnotificação significativa de alunos com AH/SD. Tal fato sugere a existência de uma lacuna entre a demanda real e o atendimento oferecido; pode ser atribuído a fatores como a falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre as características dos alunos com AH/SD, a ausência de instrumentos adequados para a identificação e o estigma que é associado ao termo "superdotação".

Nesse sentido, a identificação e o atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) representam um desafio crescente para os sistemas educacionais em todo o mundo.

Observou-se que a maior parte dos atendimentos acontece nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S) situados em capitais. Considerando-se o número de municípios em cada estado, é pertinente pensar sobre a forma como o atendimento é realizado no interior. Constatou-se que a assistência nas escolas ainda é restrita, concentra-se, principalmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que possuem poucos recursos e profissionais especializados para atender esses estudantes com interesses tão particulares.

Observaram-se diferentes realidades entre os estados, identificadas nos documentos analisados. Destaca-se que não foi encontrada menção a que alguns estados tivessem apoio da SEESP/MEC para que suas ações fossem consolidadas, especificamente com relação à formação de professores - fator considerado de maior importância para a inclusão dos alunos com AH/SD nas escolas.

Têm ocorrido diversas mudanças educacionais e políticas no Brasil, especialmente no âmbito das políticas públicas. Essas mudanças refletem um esforço contínuo para promover a inclusão e garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Foi possível identificar que o Brasil é um dos países que possui mais documentos em termos de legislação da região da América Latina, (em comparação com outros países menores). Entretanto, mediante o grande número de alunos (mais de 55 milhões) na Educação Básica, o país possui um pequeno número de alunos com superdotação registrados (pouco mais de 13.000), de acordo com o Censo Escolar de 2014 (Brasil, 2015).

A identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é bastante incipiente nos países sul-americanos, inclusive no Uruguai. Alguns estudos têm mostrado a realidade, nesse país, com relação ao tema - uma realidade bem precária em relação às políticas educacionais e práticas de atendimentos aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Alguns documentos foram desenvolvidos para apoiar a implementação da educação inclusiva no Uruguai. Entre eles, destaca-se o Plano Nacional de Política Educacional 2020-2025, que, através das 91 metas, fornece diretrizes para a criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos. Esse plano enfatiza a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e do uso de recursos educativos adaptados para promover a inclusão de alunos com AH/SD (Pérez; Arbelo, 2024).

Outro documento relevante é o Manual de Atendimento Educacional Especializado, que oferece orientações práticas para professores e educadores sobre como identificar e apoiar alunos com AH/SD.

Apesar dos avanços proporcionados pela legislação e documentos orientadores, a inclusão de alunos com AH/SD no Uruguai ainda enfrenta desafios significativos. O acompanhamento de alunos com altas habilidades ou superdotação no Uruguai revela-se um desafio multifacetado que requer atenção especial dos educadores e gestores. Embora já existam políticas e programas voltados para a promoção de uma educação inclusiva, se não houver um programa voltado para os superdotados, a efetividade desses esforços demandará um compromisso contínuo com a formação dos profissionais da educação, a adaptação dos currículos e a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a socialização.

Em resumo, a história da educação no Uruguai é marcada por avanços pioneiros e desafios políticos, e sua Constituição desempenha um papel fundamental na estruturação do sistema

educacional do país.

Os resultados indicaram que o Brasil tem maior corpus de documentos legais que preconizam a garantia do direito à educação. Contudo, na prática, o país tem enfrentado barreiras e tensões em relação ao cumprimento desses procedimentos, devido a condições sociais, conflitos no sistema político-administrativo e no interior dos sistemas educacionais.

No Uruguai, cujas condições materiais são diferentes do Brasil, existem poucas leis com prescrições para a educação especial, especificamente para as altas habilidades ou superdotação. É escasso, também, o número de profissionais envolvidos com a temática; a formação para professores, nessa área, é iniciada tarde; há escassez de documentos de orientações às famílias e programas de atendimento educacionais aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Com base nos achados da pesquisa documental, considera-se, em relação aos dois países – Brasil e Uruguai –, efetivar a inclusão e atendimento educacional dos alunos com AH/SD demandará programas extensos de capacitação para professores e outros profissionais que possam trabalhar com superdotados, com estratégias para estabelecer espaços para atividades extracurriculares em escolas regulares e serviços especializados.

Persiste, ainda, a necessidade de esclarecer a sociedade acerca dos direitos de educar filhos com superdotação e de investir em programas para participar e enriquecer sua formação educacional.

A formação contínua de professores também é essencial para garantir que eles estejam preparados para identificar e apoiar esses alunos de maneira eficaz. Além disso, é necessário um maior investimento em recursos educativos e infraestrutura para criar ambientes de aprendizagem que promovam a inclusão.

A colaboração entre escolas, famílias e comunidades também pode contribuir para a efetiva inclusão de alunos com AH/SD. A criação de redes de apoio e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade são passos importantes para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

O caminho continua, certamente, aberto para outros estudos e pesquisas que, inclusive, complementem e/ou atualizem o tema e os dados encontrados nesta pesquisa, e, quiçá, superem as limitações encontradas neste percurso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. (2023). Educação criativa: estratégias para alunos de altas habilidades. Montevidéu: Editora Uruguaia.
- ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.205p.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009. CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- ARAUJO, Gilda Cardoso. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/83>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- ARAUJO, Emílio Luiz Pedroso. **Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile**: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARRETCHÉ, M. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth. Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate. São Paulo: Cortez Editora; IEE/PUC/SP, 1998.
- AZEVEDO, J. M. L. **Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. RBPAE** – v. 25, n. 2, p. 211-231, mai./ago. 2009.
- BENDELMAN, K.; PÉREZ, S.G. **Altas Habilidades/Superdotación: ¿qué, quién, cómo?** Montevideo: Isadora, 2016.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008.** Brasília: Jus Brasil. 2008b. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 18 dez 2017

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília, DF: CNE / CEB, 05 out. 2009. 17 p.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11342 de 01 de janeiro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em: 25 jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.402 de 23 de janeiro de 2023.** Altera o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11402.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 51/2023.** Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC, 22023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 02 9665 de 02 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores -DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo -FCPE. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acessado em: 25 Jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 252, p. 1, 30 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL FICA NO TOP 10 DE MAIORES ECONOMIAS DO MUNDO; como se calcula o PIB? UOL, 20/12/2023. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/12/20/brasil-lista-maiores-economias-2023-pib.htm?cmpid=copiaecola>

CAMPELO, Almervanda de Souza; SOARES, Helciyane do Firmamento Silva; LIMA, Márcia Raika e Silva. Análise da trajetória histórica e legal da educação de alunos com altas habilidades/superdotação- ah/sd. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i2.1254. Disponível em:

<https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1254>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CAETANO, GERALDO; ARMAS, GUSTAVO DE. Uruguay y su prospectiva de desarollo: oportunidades y retriccciones. **Revista de Ciências Sociales**, n. 51, p. 187-206, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 149-168.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Delou, C. M. C. (2014). O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, 27(50), 675–688. <https://doi.org/10.5902/1984686X14323>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **40 Anos de Educação em Brasília. Brasília**: Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001. 147 p.

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. **Introdução ao Federalismo e ao Federalismo Fiscal no Brasil**. Brasília, 2017.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**. Reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FREITAS, S. N. **Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido**. In: Omote, S.; Oliveira, A. A. S.; Chacon, M. C.M. Ciência e Conhecimento em Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p. 125–134

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

FURTADO, Roberval Angelo. **Desafios e perspectivas para a instituição do Sistema Nacional de Educação**. Tese de Doutorado da Universidade Católica de Brasília, 2023. Orientação: Prof.ª Dr.ª Valdivina Alves Ferreira.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 2004.

GONZÁLEZ, M. Inclusão e formação de professores: desafios na educação uruguaia. **Revista de Educação**, 55(3), 78-90, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Destaques. População**. 2020. Disponível em:

https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal.

IBGE. **De 2010 a 2022 população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões.**

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1>.

ICASATTI, A. V.; NOZU, W. C. S. Abordagem político-normativa da educação especial nos países membros do Mercosul. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 15, n. 2, p. 508-521, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Manual de orientações para elaboração e revisão de atos normativos no âmbito do Versão 01** – maio de 2021.

Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br> . Acesso em: 14/10/2022

INSTITUTO NACIONAL DE RECURSOS HUMANOS E OVIDORIA. **Protocolo Orientador para Situações de Discriminação e Rejeição por Deficiência na Educação**. Montevideu: INRHO, 2022c.

INE, Instituto Nacional de Estatística do Uruguai (2022). **Anuario Estatístico**, Disponível em: <<http://www.ine.gub.uy>> Acessado em : 28 de fevereiro de 2022.

JARA, G. C. **Núcleos de Atividades de altas habilidades/ Superdotação (NAAH/S): Política Educacional para o estado de mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Católica Dom Bosco. 119 fls. 2019. Campo Grande: UCDB, 2019.

JARA, Graziela Cristina; SIQUEIRA, Caroline Xavier. Educação especial e a perspectiva inclusiva. **Revista brasileira de educação, cultura e linguagem**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 23–38, 2020. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/5744>
Acesso em: 7 out. 2024.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRIPKA, R.M.L. SCHELLER, M. BONOTTO. D.L. **A pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de investigaciones. UNAD Bogotá. Volume 14. Colombia. 2015.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus Editorial, 2003

LAPLANE, A. L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LEGATUM INSTITUTE. **Uruguai Ranked 38th of 167**. Disponível em: <https://www.prosperity.com/globe/uruguay>. Acesso em fev. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MALDONADO LIMÓN, L.G. **¿Educación comparada ciencia o disciplina? Seminario: sistemas educativos comparados.** Mazatlán, Sinaloa, México, Julio del 2014.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente:** subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, n 0001, ano/vol. 20, p 74-80, 2007.

MARANHÃO. **Lei nº 12.098, de 17 de outubro de 2023.** Estabelece as diretrizes para implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2023/lei-17803-17.10.2023.html>. Acesso em: 17 mar 2023

MARTINIS, P. **Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa.** *Universidad de la República*, Montevideo: 2013.

MARTINEZ, L. **Socialização de alunos superdotados: um estudo de caso no Uruguai.** *Jornal de Psicologia Educacional*, 14(2), 125-138, 2021.

Martínez, J., 2001, “**Poder y alternativas: la disponibilidad de agendas internacionales en las reformas de la salud en Costa Rica (1988-1998)**”, *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, N° 12, EBO-ICP, Montevideo.

MATHIAS, Fabiana Soares. **Um estudo comparativo das trajetórias de afirmação do direito e de universalização da educação obrigatória no Brasil e Uruguai.** Porto Alegre, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 27, n. 22, 2019.

MERCOPRESS, **Uruguai pais de Super Dotados ?,Revista Eletrônica do Mercosul.** Montevideo, Disponível em <<https://es.mercopress.com/sobre-mercopress>>. Acesso em 23 de maio 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 25 mai 2021.

MERCOPRESS, **Uruguai pais de Super Dotados ?,Revista Eletrônica do Mercosul.** Montevideo, Disponível em <<https://es.mercopress.com/sobre-mercopress>>. Acesso em 23 julho de 2022.

Minayo, M. C. S. (2002). **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** In: Minayo, M.C.S. (ORG.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 09-29.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista brasileira de Educação Especial.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/753gd8JP3Qkvwg4K7YQk9xj/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2024.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil. **História & Ensino**, v. 27, n. 2, p. 212-238, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças – CID-11**. Genebra: OMS, 2011.

PARANÁ. **Indicação nº. 01/03 de 02 de junho de 2006**. Elabora normas complementares para a Educação Especial no Paraná. Câmara de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. In: **Ensaios Sobre Paradigmas**. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006> . Acesso em 25 de jul de 2024.

ROSENmann, Marcos Roitman. **Neoliberalismo**. In: Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 848- 855.

REIS, Guilherme Simões . **Os governos da Frente Ampla: mudanças históricas no Uruguai**. Observador OnLine, v. 8, n. 4, 2013. Disponível em: http://www.opsa.com.br/images/pdf/observador/observador_v_8_n_04_2013.pdf

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Three-ring conception of giftedness**. Connecticut: NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development, Storrs, 1997.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze tezes sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo, 5).

THOMAZINI, Beatriz Stinguel. **Federalismo Brasileiro: Origem e evolução histórica de seus reflexos na atualidade**: A falsa descentralização do poder brasileiro. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/federalismo-brasileiro-origem-e-evolucao-historica-de-seus-reflexos-na-atualidade> . Acesso em 20 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Percalços da escola e desafios da educação**. In: OLIVEIRA, Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

PÉREZ-BARRERA, Susana Graciela; ARBELO-MARRERO, Letícia Yaquelin. Altas habilidades/superdotação no Uruguai: análise de um longo histórico de ausências e interferências. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 3, 2024.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. **A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino**– 2008.

SANTOS. Sousa Sebastião. **Política Pública de Educação: mais educação**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 3, n. 2, p. 78-93, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze tezes sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo, 5).

- SANTIAGO, R. **Planos de ensino individualizados: práticas e estratégias para superdotados.** Montevidéu: Editora Utec, 2022.
- SILVEIRA, P. Capacitação docente: o papel do professor na educação inclusiva. *Revista de Educação Inclusiva*, 7(1), 45-58, 2019.
- SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **A organização dos sistemas de ensino nos países do Mercosul.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1670-1687, out., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12752.
- UNESCO. **Declaração de Jomtien.** Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.
- UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.
- URUGUAI. Ley nº 18437. **Ley General de Educación.** Montevideo: MEC, 2009.
- URUGUAI. **Constitucion de La Republica com las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994 y el 8 de diciembre de 1996.** Montividéu. 1967.
- URUGUAI. Ministério da Educação e Cultura. **Estudo sobre a prevalência de escolares com altas habilidades intelectuais**, 2018.
- URUGUAI, Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Política Educacional 2020-2025.** Montevidéu: MEC, 2020.
- URUGUAI, Ministério da Educação e Cultura. **Protocolo de Ação para Educação Inclusiva.** Montevidéu: MEC, 2022.
- URQUIZA, T. **Altas habilidades e superdotação:** desafios na inclusão escolar. Montevidéu: Editora do Cebraspe, 2018.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.
- VIERA. A.; Zeballos, Y. (2014). **Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. Psicología, Conocimiento y Sociedad**, 4(2), 237– 260. Recuperado: 5 abr. 2017. Disponível: <http://revista.psico.edu.uy/>.
- WECHSLER, S. M.; PEREIRA E, V. L. P.; DELOU, C. M. C. Educando os superdotados no Brasil: análise na perspectiva dos recursos de aprendizagem. **Cogent Education**, v. 11, 2024.
- WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ANEXO I – COLETIVO DOS NAAH/S E CENTROS DE AH/SD DO BRASIL



COLETIVO DOS NAAH/S E CENTROS DE AH/SD DO BRASIL NAAH/S-AC/CZS

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Acre-Cruzeiro do Sul, Endereço: Travessa da Várzea
Nº: 111Complemento: Prédio EscolarBairro: Várzea Cidade: Cruzeiro do Sul Estado: Acre
CEP: 69980 000 E-mail institucional: naahs.cz sac@see.ac.gov.com
Telefone institucional: (68) 3322 9288 (NAPI) ou (68) 99976 5676 (Ismende) Facebook: napiczs
Instagram: @napiczs

NAAH/S-AC/RB

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Acre-Rio Branco Endereço: Estrada Alberto Torres, Nº: 825
Complemento:Anexo ao NETABairro: Conjunto Mariana Cidade: Rio BrancoEstado: Acre
CEP: 69919-230
E-mail institucional: naahsacre2@gmail.com Telefone institucional: 68 – 3227-2994
Facebook: naahs.acre
Instagram: naahsacre

ALAGOAS

Obs: NAAH/S em processo de reativação SEDUC-AL
Endereço: Av. Fernandes Lima – Farol – Maceió AL E-mail institucional: geirp@educ.al.gov.br
Instagram: @geirpal_seduc

NAAH/S-AM

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Amazonas Endereço: Av. Umberto Calderaro Filho Nº: S/N
Complemento: Conjunto Celetra AmazonBairro: Adrianópolis Cidade: ManausEstado: Amazonas
CEP: 69057-021
E-mail institucional: naahs.am@seduc.net Instagram: @naahs_am

NAAHS-BA

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Bahia Endereço: CECR - Escola Parque - Rua Saldanha Marinho Nº: 134 Bairro: Caixa D'Água
Cidade: SalvadorEstado: Bahia CEP: 41.745-004
E-mail: jaqueline.ramos@enova.educacao.ba.gov

CAAH/S-MACAPÁ

CENTRO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO - Macapá

Endereço: Av. Prof. Cora de Carvalho Nº: 2657, Complemento: Ed. Portobello - 2º andar
Bairro: Santa Rita Cidade: Macapá Estado: Amapá CEP: 68901-335

E-mail institucional: caahsmacapa2017@gmail.com / caahs@seed.ap.gov.br Facebook: @caahs.ap

Instagram: @caahs.ap

AEEAH/S-DF

Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação - Distrito Federal

Endereço: SCN Qd. 6 Bl. B – Edifício Venâncio 3000 – Asa Norte – Brasília/DF – CEP: 70716-900

E-mail institucional: altashabilidadesceilandia@gmail.com
gaesp.subin@se.df.gov.br

Instagram: <https://www.instagram.com/altashabilidadesdeceilandia>

<https://www.instagram.com/altashabilidades.tagua>

<https://www.instagram.com/recantoaltashabilidades/> <https://www.instagram.com/altasguara/>

<https://www.instagram.com/altashabilidadessobradinho/>

https://www.instagram.com/altashabilidades_gama/

<https://www.instagram.com/altashabilidades.paranoa/>

<https://www.instagram.com/altashabilidadesbraz/>

<https://www.instagram.com/altashabilidadescem304/>

<https://www.instagram.com/altashabilidades5/>

NAAH/S-GO

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Goiás

Endereço: Rua 134 Nº: 235 Complemento: Bairro: Setor Oeste Cidade: Goiânia Estado: Goiás CEP: 74.120-170

E-mail institucional: naahs.go@seduc.go.gov.br

Telefone institucional: (62) 3201-9932 / 3201-7423(recepção) Facebook: Naah/s - GO

Instagram: @naahsgo Blog: NAAH/S - GO

NAAH/S-MT

Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação - Mato Grosso

Endereço: Tv. Francisco de Siqueira, Nº: 195.

Complemento: Unidade da EEDIEB Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto. Bairro: Bandeirantes.

Cidade: Cuiabá. Estado: Mato Grosso. CEP: 78010-010 E-mail institucional: naahs.mt@educacao.mt.gov.br

Telefone institucional: (65) 99340 – 1268 e (65) 99917 - 4991 Site: www.casies.com.br

CEAM/AHS-MS

Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - Mato Grosso do Sul

Endereço: Avenida Tiradentes Nº: 20 Bairro: Amambaí

Cidade: Campo Grande Estado: MS CEP: 79002-530

E-mail institucional: ceamahs.sedms@gmail.com Telefone institucional: (67) 99282-6368

Facebook: Ceam/ahs

Instagram: @ceam_ahs

NAAH/S-PA

Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação - Pará Endereço: AV. ALMIRANTE BARROSO Nº: 1150
 Bairro: MARCO
 Cidade: BELÉM Estado: PARÁ CEP: 66093-020
 E-mail institucional: caee.comunicacao@gmail.com Telefone institucional: 91 99942-3400
 Instagram: CAEE SEDUC PA

NAAH/S-PB

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Paraíba Endereço: Rua Dr Orestes Lisboa, S/N
 Bairro: Pedro Gondim
 Cidade: João Pessoa Estado: Paraíba CEP: 58031-090 E-mail institucional: naahspb@gmail.com
 Telefone institucional: (83) 3243 8763 Instagram: @funadpb
 Site: <https://funad.pb.gov.br/>

NAAH/S-PI

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Piauí Endereço: Rua Hermínio Conde Nº: SN
 Bairro: Tabuleta
 Cidade: Teresina Estado: PI CEP: 64027-160
 E-mail institucional: e22142762@seduc.pi.gov.br Instagram: <https://www.instagram.com/naahspiaui/>

NAAH/S-Recife

Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação - Recife Endereço: Estrada do Arraial. Nº: 4754 Complemento: Sala 33, 1º andar. Bairro: Casa Amarela Cidade: Recife Estado: PE CEP: 52.070-230
 E-mail institucional: naahs.recife@educ.rec.br

NAAH/S - RJ

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Rio de Janeiro Endereço: Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho Tv. Manoel Continentino Nº: 32 Complemento: Bloco 2
 Bairro: São Domingos Cidade: Niterói Estado: Rio de Janeiro CEP: 24210-150
 E-mail institucional: naahs@educacao.rj.gov.br

NAAH/S-RN

Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação - Rio Grande do Norte Endereço: Grupo Centro Administrativo Nº: S/N
 Bairro: Lagoa Nova
 Cidade: Natal Estado: RN CEP: 59064-901
 E-mail institucional: suesp@rn.gov.BR Telefone institucional: (84) 3232-1451/1455
 Facebook: NAAHS Potiguar Instagram: @naashpotiguar

NAAH/S-RO

Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação - Rondônia Em processo de reestruturação.

Endereço: Rua Paulo Leal, Nº: 357 Bairro: Centro

Cidade: Porto Velho

Estado: Rondônia CEP: 76.800-000 E-mail institucional: nees.gemte@seduc.ro.gov.br

Telefone institucional: 69 32128296

CADAH/S-RR

Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação - Roraima

Endereço: Rua Professor Agnelo Bittencourt Nº: 768

Complemento: esquina com Av. Major Williams Bairro: SÃO FRANCISCO

Cidade: BOA VISTA Estado: RR CEP: 69.305-170

E-mail institucional: cadahs@educacao.rr.gov.br Instagram: cadhs RR

NAAH/S - SC

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Santa Catarina Endereço: Paulino

Pedro Hermes Nº: 2785

Bairro: Nossa senhora do Rosário

Cidade: São José Estado: SC CEP: 88110-694

E-mail institucional: fcee_naahs@santacatarina.sc.gov.br Telefone institucional: 48 3664-4898

Facebook:naahssc@gmail.com Instagram:naahssc@gmail.com

Blog: naahssc@gmail.com

CAAHS-SL

Centro de Serviço de Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação - São Luís

Endereço: Avenida Alexandre de Moura Nº:09

Complemento: Edifício Fátima Caracas , 2o andar. Bairro: Apicum - Centro

Cidade:São Luís Estado:MA CEP:65.025-470

E-mail institucional: caahs.semed@edu.saoluis.ma.gov.br Telefone institucional:98888-0182

Facebook:neecahs Semed Instagram:caahssemedma

OBS: Estes são os dados dos NAAH/S e Centros que fazem parte do COLETIVO dos NAAH/S e Centros de AH/SD do Brasil.