PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULIS

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: AÇÕES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E DO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (2017 A 2022)

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2026

PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULIS

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: AÇÕES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E DO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (2017 A 2022)

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Nadia Bigarella

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

D794a Drulis, Priscilla Basmage Lemos
Altas Habilidades ou Superdotação: ações do estado de Mato Grosso do Sul e do Distrito Capital do Paraguai (2017 A 2022)/ Priscilla Basmage Lemos Drulis sob orientação da Profa. Dra. Nadia Bigarella.-- Campo Grande, MS : 2026.
292 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026
Bibliografia: p. 257-292

1. Ações governamentais. 2. Educação inclusiva. 3. Direito à educação. 4. Políticas educacionais. 5. Educação especial I.Bigarella, Nádia. II. Título.

CDD: 371.95

"ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: AÇÕES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E DO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (2017 A 2022)"

PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULLIS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof. Dr. Antonio Sales (UNIDERP) Examinador Externo

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS), Examinadora Externa

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

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

Campo Grande, 02 de fevereiro de 2026

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

Dedico este trabalho aos meus filhos Isaac e Higor.

Ao meu esposo Flavio Hebert dos Santos Drulis.

E aos meus pais,

Misael Hélio Lacerda Lemos

e Rosaura Conceição Basmage Lemos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência, por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar frente às dificuldades.

Ao meu esposo, em especial, quero também registrar o meu agradecimento pela amizade, compreensão, companheirismo, apoio e dedicação. E aos meus filhos, Higor e Isaac, pois sem eles não haveria sentido em cada conquista.

Aos meus pais, que são a minha base e minha fortaleza. Aos meus familiares e amigos que sempre estiveram do meu lado em todos os momentos, pois são essenciais em minha vida.

À Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por proporcionar a oportunidade do meu crescimento profissional, por meio de um curso de relevante contribuição, bem como o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

À Professora Dr.ª Nadia Bigarella, minha orientadora, a qual tenho honra de citá-la como uma das responsáveis pela minha formação. Agradeço pela confiança, pelos ensinamentos, pela parceria, disponibilidade, conselhos, dedicação em todos os momentos solicitados e, acima de tudo, pela paciência.

Às Professoras Doutoras Celi Corrêa Neres (Uems), Carina Elisabeth Maciel (UFMS), Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) e Maria Cristina Lima Paniago (UCDB) por terem aceitado compor a banca, contribuindo para o aprimoramento do meu trabalho.

Aos professores da UCDB, por todos os ensinamentos transmitidos e pela contribuição no meu processo de aprendizado.

Aos meus colegas de Doutorado, pelas trocas, foi extremamente enriquecedor conhecer e conviver com cada um de vocês.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

DRULIS, Priscilla Basmage Lemos. *Altas Habilidades ou Superdotação: ações do Estado de Mato Grosso do Sul e do Distrito Capital do Paraguai (2017 a 2022)*. Campo Grande, 2026. 292fls. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese tem como objeto as políticas educacionais voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), no período de 2017 a 2022. Vinculada à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais voltadas ao atendimento educacional especializado desse público nos contextos investigados. Como objetivos específicos, busca-se discutir o movimento histórico das políticas de educação especial em cada país; examinar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações para o atendimento de estudantes com AH/SD; e identificar as ações implementadas no Estado de Mato Grosso do Sul e no Distrito Capital do Paraguai. A questão norteadora da investigação consiste em compreender como os governos desses contextos têm implementado políticas, programas e estratégias voltadas à inclusão escolar de estudantes com AH/SD no período delimitado. A pesquisa fundamenta-se em levantamento bibliográfico e análise documental de fontes oficiais – como legislações, planos educacionais, portarias, decretos e diretrizes curriculares – e institucionais, entre elas relatórios, regimentos escolares e Projetos Político-Pedagógicos. A análise foi orientada pela perspectiva histórico-dialética, em diálogo com autores como Carlos Roberto Jamil Cury, Cristina Maria Carvalho Delou, Luiz Fernandes Dourado, Dermeval Saviani e Alexandra Vuyk. Os resultados evidenciam que, embora Brasil e Paraguai apresentem avanços no plano normativo quanto ao reconhecimento do direito à educação de estudantes com AH/SD, sua efetivação ocorre de forma desigual e marcada por contradições estruturais. No Estado de Mato Grosso do Sul identifica-se maior grau de institucionalização das ações no âmbito da rede pública, especialmente com a criação do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (Ceam/AHS), responsável pela oferta do Atendimento Educacional Especializado, formação docente e orientação às famílias. Persistem, contudo, desafios relacionados à ampliação da cobertura, à continuidade administrativa e ao financiamento das políticas. No Distrito Capital do Paraguai (Assunção), apesar de avanços normativos recentes, não se identificou a consolidação de uma política pública específica e sistematizada para AH/SD, sendo o atendimento concentrado predominantemente no setor privado, com destaque para o Centro Aikumby. A análise evidencia que a ampliação normativa do direito à educação convive com limites institucionais e estruturais que condicionam sua efetivação, revelando tensões entre o discurso da inclusão e as condições concretas de implementação das políticas educacionais nos contextos investigados.

Palavras-chave: Ações governamentais. Educação Inclusiva. Direito à Educação. Políticas educacionais. Educação Especial.

DRULIS, Priscilla Basmage Lemos. *High Abilities or Giftedness: Actions in the state of Mato Grosso do Sul and the Capital District of Paraguay (2017 to 2022).* Campo Grande, 2026. 292 pages. Thesis (Doctorate) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This thesis focuses on educational policies aimed at gifted or talented students (AH/SD) developed in the State of Mato Grosso do Sul (Brazil) and the Capital District of Paraguay (Asunción), from 2017 to 2022. Linked to the Research Line on Politics, Management and History of Education of the Postgraduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University, the research aims to analyze educational policies focused on providing specialized educational services to this population in the investigated contexts. Specifically, it seeks to discuss the historical movement of special education policies in each country; examine the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education and its implications for serving students with AH/SD; and identify the actions implemented in the State of Mato Grosso do Sul and the Capital District of Paraguay. The guiding question of the investigation is to understand how the governments of these contexts have implemented policies, programs, and strategies aimed at the school inclusion of students with AH/SD during the defined period. This research is based on a bibliographic survey and documentary analysis of official sources – such as legislation, educational plans, ordinances, decrees, and curricular guidelines – and institutional sources, including reports, school regulations, and Political-Pedagogical Projects. The analysis was guided by a historical-dialectical perspective, in dialogue with authors such as Carlos Roberto Jamil Cury, Cristina Maria Carvalho Delou, Luiz Fernandes Dourado, Dermeval Saviani, and Alexandra Vuyk. The results show that, although Brazil and Paraguay have made progress in the normative sphere regarding the recognition of the right to education for students with high abilities/giftedness, its implementation occurs unevenly and is marked by structural contradictions. In the state of Mato Grosso do Sul, a greater degree of institutionalization of actions within the public network is identified, especially with the creation of the State Center for Multidisciplinary Care for High Abilities/Giftedness (Ceam/AHS), responsible for offering Specialized Educational Services, teacher training, and guidance to families. However, challenges persist regarding the expansion of coverage, administrative continuity, and financing of policies. In the Capital District of Paraguay (Asunción), despite recent normative advances, a specific and systematized public policy for gifted and talented students has not been consolidated, with services predominantly concentrated in the private sector, notably at the Aikumby Center. The analysis shows that the normative expansion of the right to education coexists with institutional and structural limitations that condition its effectiveness, revealing tensions between the discourse of inclusion and the concrete conditions for implementing educational policies in the contexts investigated.

Keywords: Government actions. Inclusive education. Right to education. Educational policies. Special education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 104
Figura 2 – Mapa do Paraguai com a organização territorial e seus departamentos 134
Figura 3 – Organograma do MEC do Paraguai 144
Figura 4 – Distribuição de NAAH/S no Brasil 215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Literaturas nacionais coletadas para análise 46
Quadro 2 – Literaturas internacionais coletadas para análise 47
Quadro 3 – Legislações brasileiras que amparam a Educação Especial, em especial as AH/SD 65
Quadro 4 – Definições e termos em documentos oficiais 76
Quadro 5 – Leis que amparam a educação especial no Brasil 85
Quadro 6 – Governadores de Mato Grosso do Sul (1979-2018) 88
Quadro 7 – Relação de Secretários de Educação e Gestores de Educação Especial de MS (1981-2018) 90
Quadro 8 – Organização da estrutura da Coesp 105
Quadro 9 – Leis que amparam a educação especial e inclusiva no Paraguai 126
Quadro 10 – Estrutura educacional do Paraguai 132
Quadro 11 – Dados dos Departamentos do Paraguai 134
Quadro 12 – Prefeitos municipais do Distrito Capital do Paraguai – Assunção 137
Quadro 13 – Ministros de Educação do Paraguai com seus respectivos Presidentes 142
Quadro 14 – Secretários de Educação dos departamentos e membros do Conselho Departamental de Educação 146
Quadro 15 – Leis que amparam a educação especial no Paraguai 164
Quadro 16 – Centros de Educação Especial, segundo o Censo Escolar de 2020 173
Quadro 17 – Profissionais que atuam no Centro Aikumby 181
Quadro 18 – Políticas Educacionais para as Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil e Paraguai 192
Quadro 19 – NAAH/S e Centros de Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil 215
Quadro 20 – Análise da efetivação do Direito à Educação para Alunos com AH/SD 239

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de artigos, dissertações e teses encontrados para análise 44
Tabela 2 – Seleção de teses, dissertações e artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão 45
Tabela 3 – Dados do Brasil 58
Tabela 4 – Dados de Mato Grosso do Sul (dados de 2022) 87
Tabela 5 – Dados da Educação de Mato Grosso do Sul 91
Tabela 6 – Indicador – Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e Altas Habilidades ou Superdotação 100
Tabela 7 – Indicador – Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado 101
Tabela 8 – Educação Especial, no Estado de Mato Grosso do Sul – 2023 102
Tabela 9 – Dados quantitativos de atendimento aos alunos com AH/SD, conforme o Censo Escolar (2023) e dos dados ofertados pelo Ceam/AHS 116
Tabela 10 – Dados do Paraguai 131
Tabela 11 – Dados de 2020 do Distrito Capital (Assunção) 136
Tabela 12 – Dados da Educação do Distrito Capital do Paraguai – Assunção 139
Tabela 13 – Estados com maior número de superdotados do Brasil 211
Tabela 14 – *Ranking* mundial de superdotados mapeados pela Mensa 212

LISTA DE SIGLAS

ACE	Associação de Cooperação Escolar
ACI	Elevadas Capacidades Intelectuais
Aecid	Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEEAH/S	Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação
AH/SD	Altas Habilidades ou Superdotação
AID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Arena	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Base Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAAHS	Centro de Altas Habilidades/Superdotação
CADAH/S	Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação
Caee	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAP/DV	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capne	Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CDE	Conselho Departamental de Educação
Ceada	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
Ceam/AHS	Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação

Ceame/TEA	Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedesp	Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial
Cedet	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceespi	Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cieesp	Centro Integrado de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNPV	Censo Demográfico Nacional e Habitação
Coesp	Coordenadoria de Educação Especial
Conacyt	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
CoNaQ	Competições nacionais de química
ConBraSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
Conec	Conselho Nacional de Educação e Cultura
Copesp	Coordenadoria de Políticas para Educação Especial
CPES	Centro Paraguaio de Estudos Sociológicos
Cramps	Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social
Creaece	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
Dgeec	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Dgei	Direção Geral de Educação Inclusiva
Digei	Direção Geral de Educação Inclusiva
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EaD	Educação a Distância
Echa	*European Council for High Ability*
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América

Faders	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PcD e PcAH no RS
Feei	Fundo para a Excelência na Educação e Pesquisa
FIC	Formação Inicial Continuada
Ficomundyt	Federação Iberoamericana do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fonacide	*Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo*
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Fupac	Fundação de Pais com Crianças Superdotadas
Gepese	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino
Hiid	Instituto de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Harvard
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IMO	Olimpíada Internacional de Matemática
INE	Instituto Nacional de Pesquisa do Paraguai
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
Ismac	Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos
JT	Jovens Talentos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	Lei Geral da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação

MEC-PY	Ministério de Educação e Ciências –Paraguai
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MuCi	Museu Interativo de Ciências
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
Neae	Necessidades e apoio educacional específico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
Nuesp	Núcleos de Educação Especial
OBI	Olimpíada Brasileira de Informática
OBR	Olimpíada Brasileira de Robótica
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Omapa	Olimpiadas Nacional de Matemática
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Opaa	Olimpíadas de Astronomia e Astrofísica
OS	Organização Social
pAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PCN	Parâmetro Curricular Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDS	Partido Democrático Social
PEE-MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
Peif	Programa escolas interculturais de fronteira
PIB	Produto Interno Bruto
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE	Plano Nacional de Educação
Pneei-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profeduc	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PY	Paraguay
Redpac	Rede Nacional de Profissionais em Superdotação
REE	Rede Estadual de Educação
RS	Rio Grande do Sul
Scide	Serviço Cooperativo Americano de Educação
SciELO	*Scientifc Electronic Library Online*
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SED	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
Seduc	Secretaria de Educação
Seesp	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
Steam	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
Suped	Superintendência de Políticas de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TI	Tecnologia da Informação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
Uems	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Uiap	Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico
UNA	Universidade Nacional de Assunção
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WCGTC	*World Council for Gifted and Talented Children*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **20**
CAPÍTULO 1 – PERCURSOS METODOLÓGICOS **37**
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA 37
1.2 PESQUISA DOCUMENTAL 41
1.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 43
1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO 45
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL: REFLETINDO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS **56**
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO BRASIL 58
2.2 HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL 59
2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL 67
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .. 71
2.5 CONFERÊNCIAS MUNDIAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 80
2.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 81
2.7 CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (MS) 87
2.8 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL (MS) 93
2.9 CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CEAM/AHS 105
2.10 FUNCIONAMENTO DOS NAAH/S E DO CEAM/AHS NO INTERIOR DO ESTADO DE MS 117
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PARAGUAI E NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO): UMA REFLEXÃO SOBRE A GARANTIA DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS **120**

3.1 HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO PARAGUAI 121
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PARAGUAI 129
3.3 CONTEXTUALIZANDO O DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO) 133
3.4 DIREITO À EDUCAÇÃO NO PARAGUAI 148
3.5 ESTRUTURA E FORMAÇÃO POLÍTICA-ADMINISTRATIVA E EDUCACIONAL NO PARAGUAI 151
3.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PARAGUAI 164
3.7 CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO AIKUMBY – CENTRO DE ALTAS CAPACIDADES E CREATIVIDADE 177
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (BRASIL) E NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO) 190
4.1 CONTRAPONTOS DO PROCESSO HISTÓRICO ENTRE O BRASIL E O PARAGUAI 191
4.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E NO PARAGUAI 197
4.3 A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (BRASIL) 209
4.4 EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO) 222
4.5 PROXIMIDADES E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALTAS HABILIDADES (CEAM/AHS E AIKUMBY) 238
CONSIDERAÇÕES FINAIS 249
REFERÊNCIAS 257

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e vinculada à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (Gepese) e o projeto "Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional", coordenado pela Profa. Dra. Nadia Bigarella. Articula-se às investigações sobre Políticas Educacionais no Brasil e países da América Latina, desenvolvidas no âmbito do Gepese, com a colaboração de pesquisadores de universidades brasileiras e chilenas.

Tem como objeto as políticas educacionais voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), no período de 2017 a 2022. Busca-se entender de que forma essas políticas garantem o direito à educação dessa população, considerando suas especificidades. Enquanto ações estatais, as políticas educacionais definem metas, prioridades, meios e financiamentos destinados à efetivação desse direito previsto no texto constitucional.

Ao analisar as políticas públicas educacionais no Brasil e no Paraguai, supõe-se relevante considerar os elementos estruturais que moldam as decisões políticas, influenciam a implementação das medidas e orientam os modelos de avaliação utilizados. Essas políticas estão inseridas em contextos históricos, sociais e políticos específicos, nos quais se consolidam concepções de Estado que determinam, de forma decisiva, a formulação e execução das ações. Como ressalta Höfling (2001), as decisões políticas não

podem ser dissociadas do contexto histórico e social, pois refletem as concepções de Estado que orientam a formulação das políticas.

Concebem-se as políticas educacionais como processos históricos. Vieira (2001) afirma que a democracia

> [...] não constitui um estágio, ela constitui um processo [...] pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é [...] prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás, há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democrática elas são (Vieira, 2001, p. 14).

Essa compreensão da educação como um processo histórico e coletivo evidencia que a formulação das políticas educacionais não ocorre de forma isolada, mas resulta do contexto legal e institucional de cada país. Nas políticas voltadas às AH/SD, é indispensável considerar os marcos legais que orientam a atuação do Estado, pois são esses documentos que estruturam os direitos educacionais e definem as responsabilidades das diferentes esferas governamentais. Vieira (2001) afirma que as políticas educacionais não se reduzem a normas ou diretrizes, mas configuram-se como ações de caráter social, expressão do "Estado em ação".

A problematização proposta nesta tese decorre de três motivos principais. O primeiro refere-se aos marcos legais da educação no Brasil e no Paraguai. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabeleceu a educação como direito social (art. 6º) e, no art. 205, definiu que a "[...] educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família", sob responsabilidade conjunta da União, dos Estados e dos municípios, como uma ação estatal "[...] essencial para garantir que a educação seja acessível a todos e que ela seja um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e social" (Brasil, 2015). A Constituição da República do Paraguai (1992) define a educação como responsabilidade compartilhada entre sociedade, família, município e Estado (art. 75) e prevê ações de apoio a estudantes de baixa renda.

O segundo motivo decorre da trajetória profissional da pesquisadora na área da Educação Especial, entre 2011 e 2021. Nesse período, atuou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e, posteriormente, no Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (Ceam/AHS),

exercendo funções técnicas e pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com indicativos de AH/SD e precocidade.

O terceiro motivo resulta da continuidade dos estudos desenvolvidos no Mestrado em Educação, cujo trabalho "Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre Altas Habilidades ou Superdotação" (Drulis, 2021) analisou fatores que influenciavam o entendimento de professores do ensino comum de Campo Grande sobre as AH/SD. Houve o interesse em avançar na investigação sobre o direito à educação desses estudantes, agora em perspectiva comparativa entre dois países vizinhos.

Emergiu o interesse em investigar com maior profundidade as políticas públicas educacionais voltadas às AH/SD durante a vigência do governo entre 2017 e 2022, tanto em Mato Grosso do Sul (MS), quanto no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), este último por se situar na fronteira com o Estado de MS. A pesquisa busca historicizar as políticas educacionais relacionadas ao atendimento dos alunos com AH/SD nesse período. Outro fator para a escolha dos dois países é a vinculação desta tese ao Projeto Guarda-chuva "Planos, políticas e programas", do Gepese/UCDB. A leitura e discussão dos trabalhos do grupo permitiram aprofundar a compreensão da temática e subsidiar a elaboração deste estudo.

O Paraguai é uma república presidencialista, em que o presidente acumula as funções de chefe de Estado e de governo, com mandato de cinco anos e sem possibilidade de reeleição. O sistema político organiza-se em três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. O Legislativo é bicameral, composto pela Câmara de Senadores e pela Câmara de Deputados, cujos representantes são eleitos por voto direto. O Judiciário tem como instância máxima a Corte Suprema de Justiça (Castro, 2012).

Historicamente, a política paraguaia foi marcada por períodos de autoritarismo e longa predominância do Partido Colorado, que chefiou quase ininterruptamente ao longo do século XX, incluindo a ditadura de Alfredo Stroessner (1954-1989). Com a redemocratização, o país passou a realizar eleições regulares, embora ainda enfrente concentração de poder, clientelismo e desigualdades sociais. Atualmente, o Paraguai integra o Mercado Comum do Sul (Mercosul), buscando fortalecer sua inserção regional e equilibrar as relações bilaterais, sobretudo com o Brasil e a Argentina (Castro, 2012).

O Brasil organiza-se como uma República Federativa, cujo chefe de Estado é eleito por voto direto. Adota o sistema presidencialista, no qual o presidente exerce simultaneamente as funções de chefe de Estado e de governo. Configura-se como federação, com autonomia política dos Estados. A estrutura estatal é composta por três poderes independentes e complementares: o Legislativo, responsável pela elaboração das leis; o Executivo, pela execução; e o Judiciário, pela garantia da aplicação da Constituição.

Com o fim da ditadura militar e o fortalecimento das mobilizações sociais pela redemocratização, iniciou-se, em 1985, o período denominado Nova República. A eleição de Tancredo Neves marcou essa transição, embora ele não tenha assumido o cargo por motivos de saúde. A consolidação do novo momento político ocorreu com a Constituição de 1988, chamada de "Constituição Cidadã", que restabeleceu a democracia e ampliou os direitos sociais no país.

Desde então, o regime político brasileiro é pluripartidário, permitindo a existência de diferentes partidos. Grupos de cidadãos com ideias, interesses, objetivos e doutrinas semelhantes podem organizar-se politicamente para disputar espaços de poder e representação.

O Brasil mantém a organização prevista na Constituição Federal, especialmente no art. 18, que estabelece: "a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, todos os autônomos, nos termos desta Constituição" (Brasil, 1988, p. 1).

A escolha de Mato Grosso do Sul (Brasil) e do Distrito Capital do Paraguai (Assunção) decorre, inicialmente, da semelhança entre seus quantitativos populacionais, o que favorece a análise entre os contextos. Além do aspecto demográfico, ambos os territórios vivenciaram regimes autoritários, permitindo analisar as razões que levaram cada governo a adotar determinadas medidas no campo das políticas educacionais.

São territórios que apresentam iniciativas relevantes voltadas ao atendimento de estudantes com AH/SD. Em Mato Grosso do Sul, onde resido e atuo profissionalmente, há conhecimento prévio sobre a dinâmica do Ceam/AHS. Em Assunção, localiza-se o Aikumby – Centro de Altas Capacidades e Criatividade, única instituição particular dedicada à temática no Paraguai. Esses fatores justificam a escolha dos dois territórios como recorte da investigação.

O recorte temporal considerou marcos institucionais relevantes para a área das AH/SD em ambos os países. No Brasil, destaca-se a transformação, em 2017, do NAAH/S em Ceam/AHS, em Mato Grosso do Sul. No Paraguai, no mesmo ano, ocorreu a criação do Aikumby – Centro de Altas Capacidades e Criatividade, em Assunção. A pesquisa contempla a trajetória e o desenvolvimento dessas instituições até 2022. Esses marcos institucionais se inserem no âmbito das políticas públicas voltadas à educação especial, particularmente no que se refere à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se configura como estratégia fundamental para a garantia do direito à educação desse público.

O AEE consiste em mediação pedagógica destinada a garantir o acesso ao currículo de alunos com necessidades educacionais específicas, incluindo estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação, estudantes da educação especial. Sua oferta deve integrar o projeto pedagógico da escola, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Decreto n.º 7.611/2011) (Brasil, 2011).

O AEE tem como objetivo identificar, organizar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam barreiras à participação plena dos alunos. As atividades desenvolvidas são complementares à sala de aula comum, não substituindo a escolarização regular, e visam promover autonomia e independência dentro e fora da escola. Esse atendimento é ofertado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, podendo ocorrer em outras unidades de ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (Caee), públicos ou privados. A legislação estabelece que instituições privadas que ofertam AEE devem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, atuando na educação especial e conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

As ações pedagógicas buscam desenvolver habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais, considerando as particularidades dos estudantes. O professor especializado em Educação Especial, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, apoia e complementa as atividades realizadas pelo docente na classe regular (Brasil, 2011).

Para alunos com AH/SD, a legislação assegura o direito ao AEE, garantindo ambientes de aprendizagem estimulantes, enriquecedores e criativos, que favoreçam o

desenvolvimento integral (Brasil, 2015). A Nota Técnica n.º 40/2015/MEC/Secadi/DPEE define o atendimento educacional especializado da seguinte maneira:

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

A identificação de estudantes com AH/SD deve iniciar na sala de aula, com suporte do Atendimento Educacional Especializado, para localizar os alunos e oferecer atividades que promovam suas potencialidades, por meio de propostas de enriquecimento articuladas às práticas desenvolvidas na escola.

O Parecer CNE/CP n.º 51/2023 (Brasil, 2023), do Conselho Nacional de Educação do Brasil, apresenta as orientações específicas para o atendimento de estudantes com AH/SD:

> A Educação Especial aplicada aos alunos com altas habilidades/superdotação, [...], prevê a oferta de AEE como o atendimento compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado na forma suplementar à formação de cada estudante em escolas comuns, salas de recursos multifuncionais e os NAAHS ou CAAHS. Cabe às Secretarias de Educação dos Estados, municípios e do Distrito Federal, bem como ao sistema ou instituição privada, a manutenção de um setor responsável para a inspeção e acompanhamento das ações a serem desenvolvidas e o efetivo cumprimento e acompanhamento das legislações. As principais alternativas de AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação organizam-se em torno de três possibilidades: Programa de enriquecimento, aceleração de estudos e agrupamentos (Brasil, 2023, p. 20).

Ambos os centros, caracterizados como Caee, dão suporte ao ensino regular e constituem referências no atendimento de estudantes com AH/SD em seus respectivos contextos. O recorte temporal adotado permite perceber avanços e limites das políticas voltadas às AH/SD nesses contextos.

Dentro da perspectiva de educação inclusiva no Brasil:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

> habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (Brasil, 2008, p. 8).

A Lei n.º 5.136 de 2013 (Paraguay, 2013) define Educação Inclusiva como:

> [...] o processo sistêmico de melhoria e inovação educacional para promover a presença, o desempenho e a participação dos alunos em todas as instituições do sistema nacional de ensino onde estão matriculados, com atenção especial àqueles alunos mais vulneráveis à exclusão, ao insucesso escolar ou à marginalização, detectando e eliminando, para isso, as barreiras que limitam este processo (Paraguay, 2013, p. 9, tradução nossa)[1].

Embora os marcos legais e normativos indiquem para uma educação inclusiva e equitativa, a oferta de serviços aos estudantes com AH/SD está sujeita às condições políticas, econômicas e institucionais de cada país.

A Lei n.º 5.136/2013 de Educação Inclusiva e o Decreto n.º 2.837/2014 definem o aluno com AH/SD com:

> Elevadas capacidades intelectuais: Considera-se que um aluno tem necessidades específicas de apoio educativo devido à elevada capacidade intelectual quando gere e relaciona simultaneamente e eficazmente vários recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memória, verbal e criativo, ou então se destaca especialmente e excepcionalmente no manuseio de um ou mais deles (Paraguay, 2013, p. 8, tradução nossa)[2].

Este estudo evidencia semelhanças e diferenças legais entre os dois países e, sobretudo, os desafios políticos, institucionais e educacionais para a efetivação da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado às AH/SD, indicando possibilidades de aprimoramento das ações do poder público em contextos federativos e unitários.

Ao longo dos anos, diferentes autores empregaram nomenclaturas distintas para definir AH/SD. Pérez (2016) observa que essa diversidade tem gerado confusões,

---

[1] ***Educación inclusiva:*** *Proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso* (Paraguay, 2013, p. 9).

[2] *Altas capacidades intelectuales: Se considera que un alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo por alta capacidad intelectual cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos* (Paraguay, 2013, p. 8).

dificultando a identificação e o registro desses estudantes no Censo Escolar, o que impacta a formulação de políticas públicas apropriadas e a construção de uma identidade consolidada. A autora acrescenta:

> [...] as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já têm sido bastante discutidas na literatura [...] a expressão AH/SD tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado [...] além dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos Nerd e Geek, sabichão, CDF, entre outros (Pérez, 2016, p. 46).

No Brasil, diversas terminologias já foram utilizadas e algumas ainda são empregadas para se referir a pessoas com AH/SD. O termo "Altas Habilidades" foi incorporado sob influência do Conselho Europeu para Altas Habilidades (Echa – *European Council for High Ability*); "Superdotado" ou "Talentoso" foi adotado pelo Conselho Mundial das Crianças Superdotadas e Talentosas (WCGTC – *World Council for Gifted and Talented Children*); e "Superdotação" é empregado pela Federação Ibero-Americana Ficomundyt (*Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children*) (Sabatella, 2008).

Inicialmente, o termo "superdotado" designava indivíduos situados entre os 5% superiores da população, conforme resultados de testes de inteligência geral (Sabatella, 2008, p. 66). A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001b) introduziu o termo "Altas Habilidades" e, no ano seguinte, o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) passou a reconhecer "Altas Habilidades/Superdotação" como nomenclatura mais adequada, por abranger um conceito mais amplo e inclusivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), define os alunos com AH/SD como aqueles que:

> Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Apesar dessas especificações, ressalta-se que uma pessoa com AH/SD não demonstra seu comportamento exclusivamente em uma área específica, como linguística, lógico-matemática ou espacial, que são facilmente mensuráveis por testes padronizados.

Essas habilidades podem se manifestar em outros campos do conhecimento, porém, a avaliação apenas por meio de testes não fornece informações suficientes, pois mede apenas o potencial intelectual através de provas de desempenho funcional. Virgolim e Konkiewitz (2014) destacam a importância de métodos que permitam identificar habilidades superiores em outras dimensões, como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas.

Ao considerar essa perspectiva e reconhecendo que os programas da Educação Básica devem estar respaldados em legislação específica, a inclusão de estudantes com AH/SD deve garantir respeito ao seu potencial e a oferta de suporte pedagógico adequado.

Diante da relevância das políticas e dos programas voltados à inclusão de estudantes com AH/SD, esta pesquisa apresenta a seguinte questão: como os governos de Mato Grosso do Sul (Brasil) e do Distrito Capital do Paraguai (Assunção), no período de 2017 a 2022, têm implementado políticas, programas e estratégias para promover a inclusão escolar de alunos com AH/SD?

Do problema surgem alguns questionamentos: a) quais ações orientam as práticas administrativas e pedagógicas relacionadas às AH/SD na construção de uma escola inclusiva nas duas unidades territoriais?; b) de que maneira os programas implantados têm contribuído para a inclusão desses estudantes?; e c) quais avanços e desafios podem ser identificados nas políticas públicas voltadas para às AH/SD em Mato Grosso do Sul e no Distrito Capital do Paraguai no período analisado?

Considerando que a tensão entre as oposições é parte essencial na análise de políticas, definiu-se como objetivo geral: analisar as políticas educacionais desenvolvidas pelo Brasil e Paraguai voltadas ao atendimento educacional especializado de alunos com AH/SD, no período de 2017 a 2022. Os objetivos específicos são: a) discutir o movimento histórico das políticas para a educação especial no Brasil e no Paraguai; b) verificar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a importância atribuída pelos dois países ao atendimento de alunos com AH/SD; e c) analisar as políticas implementadas em Mato Grosso do Sul e no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), entre 2017 e 2022.

Ao investigar a Educação Especial, especificamente as AH/SD, considera-se o caráter histórico, os embates, as discussões e os interesses políticos retratados por diversos grupos sociais, cujos valores e crenças influenciaram as políticas de inclusão

escolar. É fundamental compreender que "[…] é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclem de realidade e movimento" (Cury, 1995, p. 21).

Cury (1995) afirma que as categorias interpretam a efetividade de um planejamento político, alcançando consistência apenas quando elaboradas a partir de um contexto econômico, social e político historicamente constituído, que lhes confere sentido como instrumentos de apreensão da realidade. As categorias adotadas nesta tese são: direito à educação, inclusão e contradição.

Antes de examinar o direito à Educação nos dois países, é necessário identificar a concepção de direito. Para Amaral Junior (2008, p. 121): "O direito é entendido como conjunto de normas que sofre o impacto direto da mudança dos valores dominantes na realidade social. A justiça será tanto mais realizável quanto mais se conseguir captar as convicções que imperam em cada momento histórico".

Bobbio (1992) afirma que a formação histórica do direito começa quando uma exigência social se consolida até transformar-se em direito positivo. No contexto contemporâneo, os textos legais passam a designar o direito à educação como elemento imprescindível à construção do Estado de Direito.

Bittar (2004) observa que a principal questão relacionada aos direitos humanos, na atualidade, não reside mais em sua fundamentação teórica, mas em sua efetiva proteção, desafio de natureza política. Nesse cenário e diante das mudanças na educação mundial a partir dos anos 1990, a Unesco impulsionou o movimento "Educação para Todos", em resposta às transformações decorrentes da globalização e do avanço do neoliberalismo. Esse compromisso foi formalizado em documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990b), a Declaração de Dakar (Unesco, 2000) e a Declaração de Incheon (Unesco, 2015), que reafirmam a educação como direito humano fundamental e condição para a justiça social.

A defesa da educação inclusiva ganhou destaque após a Declaração de Salamanca (1994a, 1994b), que enfatizou a necessidade de as escolas atenderem todos os estudantes, independentemente de condições físicas, sensoriais, cognitivas, culturais, etárias, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de diversidade sexual ou de origem. O discurso de universalização da educação articula-se às reformas de caráter neoliberal, que buscaram adequar os países às demandas impostas pela reestruturação da economia

mundial (Shiroma; Evangelista, 2011). Nessa perspectiva, a educação inclusiva é incorporada a um mercado, ao propor a transformação de indivíduos historicamente marginalizados, considerados improdutivos ou portadores de deficiências, em sujeitos "incluídos", produtivos e eficientes, adaptados às demandas do sistema produtivo.

Quando incorporado às discussões sobre políticas públicas, o conceito de inclusão – em suas dimensões social, educacional e escolar – passa a ser associado a ideias de "inovação" e "transformação", sendo compreendido como um "novo paradigma" social. Embora suas origens estejam vinculadas a uma perspectiva que compreende as relações sociais de forma mecânica e tende a preservar a estrutura social existente, o termo passou a ser utilizado como instrumento capaz de questionar e superar a ordem social vigente. Em síntese, a inclusão apresenta-se como uma alternativa para o enfrentamento da exclusão.

No campo educacional, embora o Atendimento Educacional Especializado seja definido, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, como complementar ou suplementar ao ensino comum (Brasil, 2008, 2011), a inclusão educacional não pode ser reduzida a essa dimensão. Quando compreendida apenas como oferta de apoios paralelos ao currículo regular, a inclusão tende a assumir um caráter integrador, mantendo inalteradas as práticas pedagógicas, a organização escolar e o próprio currículo. Conforme assinala Paro (2022), a efetivação do direito à educação exige a transformação das condições concretas de ensino, o que implica repensar o currículo, as metodologias e a cultura escolar. Nessa perspectiva, a inclusão pressupõe a corresponsabilidade de toda a escola e a adaptação do sistema educacional à diversidade dos estudantes, e não o ajuste do estudante a um modelo escolar previamente estabelecido.

Nessa perspectiva ampliada, o conceito de inclusão, enquanto categoria de análise, refere-se à garantia de que todas as pessoas, independentemente de suas características, tenham condições de participar da sociedade, da educação, do trabalho e de outros espaços sociais, com tratamento respeitoso e equitativo. O conceito vai além da simples presença, enfatizando a criação de condições que possibilitem a participação efetiva, o que pode demandar adaptações pedagógicas e físicas, a valorização das diferenças e a construção de ambientes justos e acolhedores para todos (Garcia, 2004).

No contexto brasileiro, essa concepção ampliada de inclusão encontra respaldo no ordenamento jurídico, uma vez que a educação é reconhecida como o primeiro direito social, expresso no art. 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Trata-se de

condição necessária para o exercício de todos os direitos – civis, políticos, sociais, econômicos ou de outra natureza –, representando a consagração jurídica dos direitos dos trabalhadores, conforme analisa Vieira (2007).

A partir desse reconhecimento constitucional do direito à educação, asseguram-se "a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a gestão democrática e a oferta da educação escolar com qualidade social como elementos históricos dessa vertente" conforme destaca Oliveira (2013, p. 249).

Diante desse arcabouço jurídico e normativo, no contexto do Brasil, a categoria de análise do direito à educação engloba: a base legal (como o art. 205 da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB); o caráter de direito social e público, que assegura acesso e permanência na escola; os princípios norteadores, incluindo igualdade, gratuidade, qualidade e gestão democrática; a organização da educação, abrangendo níveis, etapas e modalidades; os objetivos educativos, voltados ao desenvolvimento integral, à formação cidadã e à preparação para o trabalho; e a necessidade de políticas públicas adequadas para garantir a concretização desses direitos.

A partir da década de 1990, o movimento internacional de educação inclusiva, que defendia a participação de todas as pessoas nos mesmos espaços e tempos escolares, tornou-se pauta obrigatória nas escolas brasileiras. Com isso, ganharam destaque as estratégias de atendimento educacional especializado e de escolarização do estudante da Educação Especial no ensino regular. Nesse período, intensificaram-se as discussões sobre a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, à luz dos marcos legais, políticos e pedagógicos estabelecidos por organismos internacionais, como a ONU.

No campo da inclusão, observou-se um impulso para mudanças nas iniciativas governamentais brasileiras, sustentadas pela ideia de que todos se beneficiam quando as escolas oferecem respostas às diferenças individuais dos estudantes (Mantoan, 2003). A Educação Especial, inicialmente estruturada na Pedagogia como uma área dedicada à escolarização de alunos "excepcionais" em espaços segregados e à margem do sistema público de ensino, passou a ser incorporada aos tempos e espaços das escolas regulares (Jannuzzi, 2004).

Entretanto, no contexto das políticas educacionais brasileiras das décadas de 1990 e 2000, essa incorporação não assegurou, de imediato, a participação plena desses estudantes, que permaneceu restrita às "classes especiais", funcionando como modalidade substitutiva e normatizadora do processo educacional. Mesmo com os avanços normativos observados a partir da Constituição Federal de 1988 e intensificados nos governos dos anos 2000, a Educação Especial continuou, em muitos sistemas de ensino, organizada de forma paralela ao ensino regular. Na perspectiva da Educação Inclusiva, consolidada especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Brasil passa a buscar a ampliação da participação de todos os alunos na escola regular, em especial daqueles historicamente excluídos, adotando uma abordagem humanística e democrática que valoriza a singularidade, promove o desenvolvimento integral, a satisfação pessoal e a integração social.

A educação, reconhecida como primeiro direito social (Brasil, 1988; Vieira, 2007), deve estar assegurada em um amplo marco jurídico que viabilize o exercício da cidadania (Cury, 2002).

No Paraguai, a Constituição promulgada em 1992 trata do direito à educação no Capítulo VII – "De La Educación y De La Cultura". O art. 73 estabelece que toda pessoa tem direito a uma educação integral e contínua, entendida como processo inserido no contexto cultural da comunidade. Entre seus objetivos estão o desenvolvimento pleno da personalidade, a promoção da liberdade, da paz, da justiça social, da solidariedade, da cooperação e da integração entre os povos. Também são destacados o respeito aos direitos humanos, a valorização dos princípios democráticos, o fortalecimento da identidade cultural e o compromisso com a nação, além da formação intelectual, moral e cívica.

O texto constitucional prevê a eliminação de conteúdos discriminatórios, a erradicação do analfabetismo e a preparação para o trabalho como metas permanentes do sistema educacional (Paraguay, 1992).

A Constituição do Paraguai determina que a Educação Básica seja obrigatória e gratuita nas instituições públicas. A Lei Geral da Educação n.º 1.264/1998, composta por 161 artigos, reafirma os princípios já assegurados pela Carta Magna e estabelece diretrizes para as redes pública e privada, destacando a educação como prioridade nacional, em razão de seu papel na consolidação da democracia, na redução das

desigualdades sociais e na ampliação de oportunidades para todos os cidadãos (Paraguay, 1998).

A legislação paraguaia valoriza a educação escolar e destaca seu papel na formação da cidadania. Os dispositivos legais reconhecem a criança como pessoa humana digna e titular plena de direitos, incluindo vida, educação, saúde e convivência familiar, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade, a responsabilidade de assegurar esses direitos com prioridade absoluta. Cabe ao Estado elaborar políticas, executar programas e disponibilizar recursos que promovam o desenvolvimento integral da criança e uma vida plena, complementando a atuação da família (Cury, 2008).

A população paraguaia é bilíngue (guarani e espanhol), característica que deve ser respeitada e valorizada nos processos de inclusão. Ao adotar uma perspectiva inclusiva nas políticas públicas voltadas à identidade linguística e cultural, a Constituição Nacional indica que a inclusão deve permear todos os programas de forma integrada. Não é possível promovê-la por meio de normas que restrinjam seus próprios mecanismos. A inclusão precisa ocorrer de maneira ampla e abrangente, com medidas que facilitem e ampliem seus processos (Paraguay, 2011).

No Paraguai, o Planejamento Educacional consolidou-se após as reformas educacionais implementadas com o fim dos regimes ditatoriais. Nesse período, a educação ganhou destaque significativo, refletido na Constituição Nacional de 1992 e, posteriormente, na Lei Geral da Educação em 1998.

O art. 76 da Constituição (Paraguay, 1992) estabelece que a provisão da Educação Básica é obrigação do Estado, cabendo-lhe a organização do sistema educacional, com a participação das comunidades educacionais dos setores público e privado.

Essa configuração normativa, entretanto, revela uma contradição pois, embora o Estado detenha a responsabilidade primária pela garantia da Educação Básica, a inclusão do setor privado no processo sugere certa dependência de recursos externos, o que pode limitar ou condicionar a plena execução desse direito.

O método dialético, ao se fundamentar na análise das contradições inerentes às relações sociais, permite compreender o movimento histórico como um processo contínuo e dinâmico, dotado de potencial transformador. Nas sociedades organizadas sob a articulação entre liberdades políticas, econômicas e de pensamento, propriedade privada

dos meios de produção e trabalho assalariado, manifestam-se contradições estruturais que expressam os limites dessas liberdades no interior do sistema capitalista. Nesse modo de produção, a classe dominante apropria-se do produto social do trabalho, enquanto a classe trabalhadora recebe apenas os meios necessários à sua reprodução, condição que assegura a manutenção e a reprodução das relações capitalistas.

A Lei de Educação Inclusiva n.º 5.136/2013, do Paraguai, representa um avanço ao reafirmar o compromisso com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, priorizando sua integração em instituições de ensino regulares (Paraguay, 2013). Entretanto, estudos e relatórios internacionais e nacionais indicam lacunas na implementação dessa política, especialmente no que se refere à oferta de serviços de apoio e às adaptações razoáveis, bem como à definição da duração e da continuidade do atendimento educacional (Unesco, 2020).

Em 2018, o governo paraguaio, em parceria com organizações internacionais, lançou, os "Lineamentos para um Sistema Educativo Inclusivo", destacando a importância de garantir a escolarização em um sistema regular com assistência adequada (Icasatti; Nozu, 2020). A Lei n.º 4.934 reforçou a necessidade de acessibilidade, resultando na criação de um Manual de Acessibilidade Física para escolas, orientando a construção de ambientes educacionais inclusivos.

A educação inclusiva no Paraguai busca promover maior equidade, ressaltando a importância de sua implementação em contextos sociais e políticos específicos. A Lei n.º 5.136 propõe um modelo educacional baseado nos princípios de integralidade e não discriminação, comprometendo-se com a acessibilidade e a inclusão das populações mais vulneráveis. A Lei n.º 4.934 complementa esse compromisso ao estabelecer diretrizes adaptadas às necessidades de diferentes grupos, incluindo comunidades de baixa renda e indígenas (Delgado, 2022).

A partir do exposto, evidencia-se a relevância desta pesquisa, uma vez que o direito à educação é inalienável e previsto tanto na Constituição brasileira quanto na paraguaia. Oliveira (2001) afirma que a gratuidade e a obrigatoriedade constituem elementos essenciais para assegurar esse direito, pois garantem seu caráter social e público.

Para melhor organização das informações, esta tese está estruturada em quatro capítulos, que sucedem esta Introdução. O Capítulo 1, intitulado **Percursos metodológicos**, apresenta os principais estudos e produções acadêmicas que fundamentam

a inclusão educacional de alunos com AH/SD, traçando um panorama do estado do conhecimento na área. Detalha, também, o percurso metodológico adotado, explicitando as escolhas teóricas e técnicas utilizadas para a seleção, organização e análise dos documentos oficiais e não oficiais de ambos os países. Expõe os critérios de inclusão e exclusão das fontes, os procedimentos de análise de conteúdo e os referenciais teóricos que orientam a leitura crítica dos dados, destacando a importância da linguagem e da racionalidade política presente nos textos analisados, que sustentam a investigação desenvolvida nos capítulos seguintes.

O Capítulo 2 – **Educação Especial e as Altas Habilidades/Superdotação no Brasil e em Mato Grosso do Sul: Refletindo sobre o Direito à Educação e as Políticas Públicas Educacionais** apresenta uma análise contextualizada da Educação Especial no país, com ênfase no atendimento a estudantes com AH/SD. A discussão parte da garantia do direito à educação, considerando marcos legais, políticas implementadas e seus desdobramentos na prática escolar. Procura-se analisar como o Brasil tem estruturado suas ações no campo da inclusão, identificando avanços, desafios e especificidades na efetivação dos direitos educacionais desse público, com enfoque no Estado de Mato Grosso do Sul, após a criação do Ceam/AHS.

O Capítulo 3 – **Educação Especial e as Altas Habilidades/Superdotação no Paraguai e no Distrito Capital do Paraguai (Assunção): uma reflexão sobre a garantia dos direitos e das políticas públicas educacionais** analisa as medidas estatais e as ações voltadas ao atendimento de estudantes com AH/SD, a partir da criação do centro especializado Aikumby, no Distrito Capital do Paraguai (Assunção). Examina-se como esse centro contribuiu para a implementação de práticas inclusivas, bem como os desafios e avanços observados na promoção do direito à educação desse público. A análise evidencia os contextos sociopolítico e educacional da região.

O Capítulo 4 – **Análise da efetivação do direito à educação para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Distrito Capital do Paraguai (Assunção)** apresenta os resultados com base na metodologia adotada e na análise dos dados coletados. O foco está em verificar a efetivação do direito à educação para alunos com AH/SD nos dois contextos. A partir da investigação das ações estatais, das metas definidas e das prioridades estabelecidas pelas políticas públicas, busca-se compreender como esse direito tem sido garantido na prática escolar. A

análise identifica avanços, limites e contradições nas estratégias adotadas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a implementação das políticas educacionais voltadas a esse público.

Nas **considerações finais**, são retomados os aspectos desenvolvidos ao longo dos capítulos, a fim de responder como se configura a garantia do direito à educação das pessoas com AH/SD no âmbito das políticas educacionais de Mato Grosso do Sul (Brasil) e do Distrito Capital do Paraguai (Assunção), no período de 2017 a 2022, relacionando-os à tese apresentada.

CAPÍTULO 1 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado, cujo propósito é mapear produções acadêmicas e documentos normativos relacionados às políticas educacionais inclusivas no Brasil e no Paraguai. A investigação destaca os desafios epistemológicos e metodológicos inerentes às abordagens documental e bibliográfica, examinando como diferentes fontes e perspectivas teóricas contribuem para a construção do conhecimento no campo da educação especial.

1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A apreensão do conceito de metodologia é etapa essencial para o delineamento desta pesquisa. Minayo (2007) define o termo como a reflexão epistemológica sobre a forma de abordagem mais adequada para investigar determinado objeto de estudo. Trata-se da exposição criteriosa e fundamentada dos métodos, técnicas e instrumentos utilizados, evidenciando a originalidade do pesquisador e sua contribuição na articulação entre teoria, métodos e resultados obtidos por experimentos, observações ou outras estratégias investigativas.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2001), “trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, manifestados nas relações, nos processos e nos fenômenos que não podem ser restritos à operacionalização de variáveis”. Essa perspectiva exige observar as pessoas e suas experiências no ambiente estudado, produzindo dados descritivos e considerando que “as

circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo" (Lüdke; André, 1986, p. 32).

Para as autoras, pesquisas baseadas em documentos coletam dados "predominantemente descritivos", constituídos por evidências "que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos". Ainda para elas, "as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima" (Lüdke; André, 1986, p. 11).

Nesse sentido, e tomando a abordagem qualitativa e a pesquisa documental como base, à luz do materialismo histórico-dialético, busca-se apreender, em sua totalidade e historicidade, os fenômenos relacionados à efetivação do direito à educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Distrito Capital do Paraguai. Tal perspectiva permite analisar as políticas educacionais inclusivas para além de sua dimensão normativa, evidenciando as contradições, mediações e determinações sociais, políticas e econômicas que condicionam sua implementação. Diferentemente das abordagens quantitativas, centradas na mensuração de variáveis isoladas, a pesquisa de natureza qualitativa privilegia a interpretação crítica dos contextos sociais e das relações de poder que permeiam a materialização desse direito nos distintos contextos investigados.

A abordagem qualitativa permite interpretar os dados de modo a entender as dinâmicas e significados subjacentes, fundamentais para a elaboração de recomendações voltadas ao aprimoramento da inclusão e do atendimento educacional especializado.

Nesta investigação, a análise fundamenta-se em procedimentos documental e bibliográfico, realizados a partir da consulta a documentos dos dois países. Soma-se a isso o exame de produções científicas (teses, dissertações e artigos) utilizadas na construção do estado do conhecimento, articulando o objeto de estudo ao referencial teórico.

Para Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é "[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*", enquanto a documental "[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico [...] prévio, consistindo, nesta pesquisa, em programas, leis, decretos e resoluções, entre outros".

Os procedimentos metodológicos foram organizados em três etapas: levantamento e análise documental, pesquisa bibliográfica e interpretação dos dados.

A primeira etapa concentrou-se na coleta e no exame de documentos oficiais e fontes primárias referentes ao direito à educação de estudantes com AH/SD em Mato Grosso do Sul e no Distrito Capital do Paraguai, possibilitando compreender aspectos contextuais e práticos das políticas educacionais vigentes. A segunda etapa, de caráter bibliográfico, forneceu sustentação teórica à investigação ao estabelecer diálogo com produções acadêmicas e referenciais conceituais relevantes. A terceira etapa consistiu na análise crítica e integrada do conjunto de informações coletadas, entendendo a efetivação dessas políticas no período de 2017 a 2022.

Após o levantamento dos dados documentais e históricos, procedeu-se à análise fundamentada no materialismo histórico-dialético, o que possibilitou apreender o objeto de estudo em sua totalidade concreta, compreendendo-o como expressão de relações sociais historicamente determinadas. Nesse sentido, os documentos foram analisados não como registros neutros, mas como produções sociais mediadas por contextos históricos específicos.

Contribui para essa compreensão a reflexão de Cellard (2008) acerca do documento escrito como fonte de pesquisa nas ciências sociais, ao destacar seu caráter indireto e mediado, bem como sua relevância para a reconstrução de processos históricos, especialmente em contextos nos quais constitui o principal ou único vestígio da atividade humana.

Na primeira etapa, realizou-se a análise documental com o objetivo de complementar as informações obtidas nas demais fases. Foram examinados documentos como: leis, Planos Nacionais de Educação, portarias, decretos e diretrizes curriculares, relatórios, regimentos escolares e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), que regulamentam e sustentam as políticas voltadas às AH/SD em ambos os países. Produzidos em contextos históricos distintos e marcados por disputas de poder, esses materiais "[...] impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes [...]" (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432).

No âmbito da análise documental, e à luz do materialismo histórico-dialético, adota-se a perspectiva proposta por Evangelista (2012), segundo a qual os documentos de políticas públicas não expressam a realidade de forma imediata, mas constituem fontes privilegiadas para apreender a racionalidade das políticas educacionais. A interrogação metódica desses documentos visa identificar incoerências, paradoxos e

contradições, compreendendo-os como expressões e proposições de projetos políticos historicamente situados.

> [...] não expõem as 'verdadeiras' intenções de seus autores e nem a 'realidade'. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstrui-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (Evangelista, 2012, p. 61).

Entre os materiais analisados, incluem-se documentos provenientes de diferentes esferas institucionais. Segundo Cellard (2008), esses documentos podem ser identificados conforme sua condição de produção e arquivamento, compreendendo: arquivos públicos; documentos públicos não arquivados; e arquivos privados.

> – Os arquivos públicos. Trata-se de uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre ê acessível. Esses tipos de arquivos compreendem comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.
> – Os documentos públicos não arquivados. Eles incluem, entre outros, os jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos etc.
> – Os arquivos privados. Ainda que ela não pertença ao domínio público, ocorre que uma documentação de natureza privada seja arquivada. Ela pode, contudo, ser de acesso bastante difícil. Trata-se aqui, principalmente, de documentos de organizações políticas, sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas instituições, empresas etc. (Cellard, 2008, p. 297).

A segunda etapa consistiu na pesquisa bibliográfica, responsável por aprofundar o embasamento teórico e reunir produções científicas (teses, dissertações e artigos) que compõem o estado do conhecimento sobre as políticas educacionais inclusivas voltadas às AH/SD.

A etapa seguinte envolveu a análise interpretativa, destinada a compreender os fenômenos investigados a partir da articulação entre os dados empíricos coletados e os referenciais teóricos. Esse procedimento ultrapassa a descrição dos fatos, ao estabelecer relações e identificar determinações que ampliam o entendimento crítico do objeto de estudo. O confronto entre teoria e empiria permite revelar dinâmicas, contradições e implicações subjacentes às políticas e práticas educacionais analisadas.

A articulação entre as abordagens documental e bibliográfica permite examinar as políticas públicas voltadas às AH/SD desenvolvidas pelo Estado de Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Capital do Paraguai (Assunção), no período de 2017 a 2022.

1.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental constitui um procedimento metodológico central neste estudo, pois possibilita apreender os contextos históricos, políticos e sociais que permeiam os documentos analisados. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se apoia predominantemente em produções acadêmicas como livros, artigos e dissertações, a pesquisa documental recorre a fontes primárias, tais como legislações, relatórios governamentais e registros institucionais, permitindo uma leitura direta e contextualizada das normas que orientam o objeto investigado (Gil, 2010).

A análise documental foi desenvolvida a partir do materialismo histórico-dialético, com o objetivo de apreender o movimento histórico das políticas voltadas à educação especial no Brasil e no Paraguai, considerando suas contradições, mediações e determinações sociais. Foram examinadas, especialmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua articulação com as ações implementadas nos dois países no atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Essa abordagem possibilitou identificar semelhanças, diferenças, desafios e limites, bem como os avanços e as contradições que marcam a materialização das políticas de inclusão em ambos os contextos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a pesquisa documental exige intencionalidade e postura ativa de análise. O documento, como elemento externo, requer que o pesquisador “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa evidências que apresenta” (Evangelista, 2012, p. 56). Esse processo requer consciência crítica, pois cada leitor analítico carrega marcas teóricas e ideológicas que influenciam a interpretação. Torna-se essencial manter “vigilância metodológica do sujeito sobre si e sua relação com o tema e as fontes consultadas. Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios, e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa” (Evangelista, 2012, p. 57).

Essa perspectiva analítica orienta diretamente a leitura das políticas de educação inclusiva voltadas aos estudantes com AH/SD, ao evidenciar que os documentos normativos não devem ser interpretados de forma imediata ou acrítica. Tais documentos expressam discursos, interesses e contradições, tornando indispensável uma leitura capaz de ultrapassar a superfície textual e apreender a racionalidade política que os sustenta, bem como as tensões existentes entre o discurso oficial e as práticas efetivamente implementadas.

As publicações nacionais e internacionais sobre política educacional evidenciam um movimento de reconfiguração discursiva que busca alinhar sentidos e terminologias. Para Fávero e Centenaro (2019), a análise documental deve iniciar por uma leitura atenta da linguagem empregada, pois os países hegemônicos "estão orientando a criação dos documentos nacionais, impondo suas diretrizes, buscando construir uma 'hegemonia discursiva'". Essa hegemonia se manifesta na transposição de conceitos e terminologias provenientes de organismos multilaterais para os textos nacionais, o que implica processos de tradução e adaptação permeados por interesses políticos e culturais.

No contexto desta tese, essa reflexão permite analisar como os discursos sobre educação inclusiva e atendimento aos alunos com AH/SD são produzidos e ressignificados nos textos legais e institucionais. A linguagem presente nos documentos não é neutra; carrega intencionalidades e disputas simbólicas que expressam diferentes projetos de sociedade e de educação. Por isso, a análise documental requer sensibilidade para interpretar as entrelinhas, identificando contradições, ambiguidades e estratégias discursivas que moldam as políticas educacionais.

Para Fávero e Centenaro (2019, p. 183), "a pesquisa documental, como procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos, é de grande valia para as investigações em políticas educacionais". A qualidade e a validade das inferências dependem do rigor metodológico e da capacidade de estabelecer relações plausíveis entre os dados e o contexto histórico em que foram produzidos, garantindo credibilidade e consistência científica aos resultados.

Os materiais normativos e institucionais são fontes essenciais que fornecem evidências e sustentação às análises. Eles possibilitam o acesso a contextos e informações que, de outra forma, permaneceriam desconhecidos. Como ressaltam Lüdke e André (2015, p. 45), "seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador

para selecionar e analisar os mais relevantes", o que torna essa metodologia acessível e eficiente em termos de custo e viabilidade.

Os subitens seguintes detalharão a pesquisa bibliográfica realizada, com o intuito de responder ao problema central desta tese: compreender como os governos do Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e do Distrito Capital do Paraguai (Assunção), no período de 2017 a 2022, têm implementado políticas, programas e estratégias voltadas à inclusão escolar de alunos com AH/SD.

1.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A etapa bibliográfica iniciou-se com um levantamento em bancos de dados *on-line*, incluindo a plataforma *Scientifc Electronic Library Online* (SciELO), o portal da Capes e as produções disponíveis na Base Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict), Google acadêmico, produzidas no Brasil entre 2015 e 2022.

Para o levantamento referente às Altas Habilidades/Superdotação e ao Centro Aikumby – Centro de Altas Capacidades e Criatividade, no Paraguai, utilizou-se prioritariamente o Google Acadêmico, em razão da limitada indexação de periódicos paraguaios em bases internacionais e da concentração da produção científica nacional nessa plataforma, conforme indicado por autores paraguaios da área educacional. As buscas concentraram-se em produções científicas relacionadas a essas temáticas, considerando a relevância do Centro como referência institucional no país.

A seleção do material seguiu critérios de inclusão e exclusão: foram considerados apenas trabalhos que abordassem sobre as políticas da educação especial, mais especificamente das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil e no Paraguai; foram descartadas produções que não abordassem esse recorte temático.

O recorte temporal de 2015 a 2022 justifica-se pela promulgação da Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Básica e Superior. A partir desse marco, diversas pesquisas foram realizadas na área (Mato Grosso do Sul, 2017a), culminando, em 2017, na transformação do NAAH/S

em Ceam/AHS, por meio do Decreto n.º 14.786, de 24 de julho. No mesmo ano, foi implantado um programa de apoio às AH/SD em uma instituição privada de Assunção.

Os descritores utilizados foram: altas habilidades; superdotação; políticas públicas; educação especial; Brasil; Paraguai; e políticas públicas para altas habilidades, ora separados, ora combinados. Utilizou-se como filtro, o ano explicitado no parágrafo anterior e a seleção de artigos, dissertações e teses.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de trabalhos encontrados em cada plataforma, de acordo com os descritores utilizados.

Tabela 1 – Quantitativo de artigos, dissertações e teses encontrados para análise

Descritores	**ScIELO (Dissertações e teses)**	**Capes (Dissertações e teses)**	**BDTD (Dissertações e teses)**	**Google acadêmico (artigos)**
Altas habilidades	13	21	37	1
Altas Habilidades ou Superdotação	10	14	15	2
Políticas públicas e educação especial	14	16	14	10
Altas Habilidades ou Superdotação e Brasil	10	6	22	3
Altas Habilidades Paraguai	0	0	0	18
TOTAL	47	57	88	34

Fonte: elaborado pela autora, a partir de levantamento de dados nas bases Scielo, Capes, BDTD e Google Acadêmico (2023).

Foram identificados, inicialmente, 34 artigos Google Acadêmico; 47 trabalhos na plataforma SciELO, sendo 21 teses e 26 dissertações; 57 produções na Capes, sendo 35 dissertações e 22 teses; e 88 na BDTD, com 42 teses e 46 dissertações. Em seguida, procedeu-se à análise do material selecionado, a fim de identificar conceitos, metodologias, referenciais teóricos e resultados apresentados. O mesmo procedimento foi aplicado às produções encontradas na BDTD.

A Tabela 2 apresenta de forma quantitativa, as teses, dissertações e artigos identificados e selecionados conforme critérios de inclusão e exclusão adotados.

Tabela 2 – Seleção de teses, dissertações e artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão

Teses, dissertações e artigos selecionados e identificados, por meio da busca bibliográfica no banco de dados.	Teses, dissertações e artigos selecionados para verificação de critérios de inclusão.	Teses, dissertações e artigos excluídos por não respeitarem os critérios de inclusão.	Avaliação qualitativa pela leitura do resumo.	Teses, dissertações e artigos incluídos para a presente revisão.
226	30	196	15	10

Fonte: elaborado pela autora, a partir de levantamento de dados nas bases Scielo, Capes, BDTD e Google Acadêmico (2023).

A interpretação adotada neste estudo permite compreender, como os dados relacionados à efetivação do direito à educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação se manifestam nos contextos de Mato Grosso do Sul e do Distrito Capital do Paraguai.

A organização das fontes considerou a temporalidade (ano de publicação), os agentes envolvidos (setores governamentais ou instituições) e a pertinência dos conceitos utilizados, permitindo uma análise crítica e contextualizada das políticas educacionais.

Ao examinar os documentos normativos e legais adotados no Brasil e no Paraguai voltados aos estudantes com AH/SD, a investigação busca verificar em que medida as diretrizes, legislações e políticas formuladas entre 2017 e 2022 têm assegurado o cumprimento do papel constitucional de garantir o direito à educação e à possibilidade de exercer a cidadania plena desse público. Nessa perspectiva, a análise concentra-se na forma como as normas instituídas se propõem a assegurar direitos, evidenciando os marcos legais e institucionais que fundamentam a inclusão e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos atendidos.

1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a construção desta seção, recorreu-se a quatro teses (Bueno, 2019; Colozio, 2021; Gonçalves, 2020; Negrini, 2015), três dissertações (Cardoso, 2022; Jara, 2019; Martelli, 2017) e três artigos internacionais (Barrios; Veja; Vuyk, 2020; Giménez, 2015; Vuyk, 2020). O Quadro 1 e o Quadro 2 apresentam a literatura nacional e

internacional selecionada, identificando o título, autoria, ano, natureza do estudo e local de realização.

A análise focará nas teses, dissertações e artigos como base deste levantamento, conforme a relevância para o tema. A organização dos dados coletados seguirá uma análise descritiva, que envolve a classificação das informações quanto à intensidade e direção das ideias apresentadas, além da definição e aplicação de categorias específicas para sistematizar o conteúdo. Essa categorização possibilitou um tratamento analítico mais consistente e alinhado aos objetivos deste estudo.

Cabe destacar que as dissertações e os artigos selecionados, apresentados nos quadros, correspondem a produções que examinam relações entre Brasil e Paraguai no campo da educação especial.

Quadro 1 – Literaturas nacionais coletadas para análise

Título	**Autores**	**Ano da publicação**	**Categoria**	**Local (Universidade)**
Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Tatiane Negrini	2015	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
Política supranacional de formação de professores: o programa escolas interculturais de fronteira (Peif) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai	Mara Lucinéia Marques Correa Bueno	2019	Tese	Universidade Federal da Grande Dourados
Identificação, avaliação e atendimento das Altas Habilidades ou Superdotação: uma análise crítica	Patrícia Gonçalves	2020	Tese	Universidade Federal do Paraná
Verificação de altas capacidades em crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil e na Espanha	Amanda Rodrigues de Souza Colozio	2021	Tese	Universidade Federal de São Carlos
Políticas educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo sobre a transversalidade	Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli	2017	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): política educacional para o Estado de Mato Grosso do Sul	Graziela Cristina Jara	2019	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
As projeções de alunos ribeirinhos com potencial para Altas Habilidades/Superdotação: talentos da escola rural	Davi da Silva Cardoso	2022	Dissertação	Universidade Autônoma de Assunção

Fonte: elaborado pela autora (2023), a partir das dissertações e teses de Bueno (2019), Cardoso (2022), Colozio (2021), Gonçalves (2020), Jara (2019), Martelli (2017) e Negrini (2015).

Quadro 2 – Literaturas internacionais coletadas para análise

Delineamiento de políticas de educación inclusiva en educación superior en el Paraguay	Salvadora Giménez	2015	Artigo	*Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, universidad de Jaén*.
Implementación de un programa de apoyo a altas capacidades en una institución educativa privada de Asunción desde la investigación-acción	María Alexandra Vuyk	2020	Artigo	*Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas.*
Historias de vida de estudiantes con altas capacidades en Paraguay: participantes de un programa especializado en matemáticas	Liz Aurora Barrios, Richard Veja e Alexandra Vuyk	2020	Artigo	*Revista Eureka, Universidad Católica "Nuestra Sra. de la Asunción".*

Fonte: elaborado pela autora (2023), a partir dos artigos de Barrios, Veja e Vuyk (2020), Giménez (2015) e Vuyk (2020).

A primeira tese analisada de Negrini (2015), examina as problematizações e as perspectivas curriculares na educação de estudantes com AH/SD. O objetivo foi investigar como o currículo escolar tem sido estruturado para atender às necessidades educacionais desse público, propondo estratégias educacionais. As palavras-chave indicadas no texto são educação especial, currículo e AH/SD. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso realizado em uma escola pública da cidade Santa Maria/RS, com entrevistas narrativas semiestruturadas aplicadas aos alunos com AH/SD, professores e um membro da coordenação pedagógica. A autora concluiu que é necessária a qualificação das práticas pedagógicas, sejam elas de enriquecimento intra ou extracurricular, com estratégias curriculares diferenciadas a este público.

A tese de Negrini (2015), ao discutir as problematizações e perspectivas curriculares voltadas aos alunos com AH/SD, contribui de modo significativo para esta investigação ao colocar o currículo escolar como eixo central da análise das práticas educacionais inclusivas. O estudo evidencia, por meio de uma abordagem qualitativa, que a garantia do direito à educação para esse público não se limita à sua presença física na escola regular, mas exige um olhar pedagógico intencional, que reconheça suas singularidades e potencialidades.

A análise transversal permite identificar um ponto comum com os objetivos desta tese: a preocupação com a efetividade das diretrizes governamentais e das práticas pedagógicas que sustentam o processo de inclusão escolar de estudantes com AH/SD. Ambas destacam a necessidade de estratégias curriculares diferenciadas como requisito

essencial à promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Ao evidenciar as lacunas no atendimento a esse público no espaço escolar, Negrini (2015) reforça a urgência de medidas que avancem para além do acesso, assegurando o desenvolvimento integral e o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação como parte legítima das necessidades educacionais específicas.

Essa tese contribui para a fundamentação teórica e metodológica da investigação. Demonstra a importância de estudos que articulem o campo das políticas públicas com as práticas pedagógicas cotidianas, propondo caminhos concretos para o aprimoramento do atendimento educacional especializado no contexto da escola inclusiva.

Bueno (2019) analisa a política supranacional de formação de professores, por meio do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif), implementado na região de fronteira entre Brasil e Paraguai. As palavras-chave utilizadas foram: política educacional; políticas de formação de professores; e educação de fronteira. O objetivo consistiu em analisar o Peif como uma política supranacional de formação continuada para educadores, com vistas à integração regional e ao multilinguismo.

A investigação seguiu uma abordagem documental, incluindo entrevistas (Duarte, 2007), com o ex-coordenador do Peif/MEC, a ex-coordenadora do Peif/UFGD e a equipe gestora da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, além da organização de um grupo focal (Morgan, 1988) composto por sete profissionais, dentre eles: docentes, articuladores, tutores e membros da coordenação pedagógica, que foram envolvidos na execução do Programa na escola analisada. As informações foram organizadas em três categorias (Saldaña, 2013): financiamento e a organização curricular, integração regional e política de formação continuada de professores. Como resultado considerou-se que o Peif se mostrou insuficiente para atingir os objetivos propostos, quanto a política de formação continuada desses profissionais na fronteira estudada, por não apresentar contribuições significativas ao processo de integração regional e ao desenvolvimento do multilinguismo.

Bueno (2019) amplia significativamente o escopo da presente pesquisa, ao inserir o debate sobre políticas públicas educacionais em regiões de fronteira, com ênfase na formação continuada de professores e na integração regional Brasil-Paraguai. Ainda que o objeto central não sejam os estudantes com AH/SD, a investigação oferece importantes subsídios para compreender os desafios estruturais, institucionais e culturais que

atravessam a implementação de políticas educacionais em contextos fronteiriços, como o analisado entre Mato Grosso do Sul e Assunção.

A análise transversal revela que, como no estudo de Negrini (2015), o trabalho de Bueno também identifica incoerências entre a formulação e a execução de políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à sua eficácia e articulação com as realidades locais. A constatação da falha do Peif em promover a formação continuada e a integração linguística na região pesquisada ecoa críticas à manutenção das desigualdades nas políticas inclusivas. Reforça a necessidade indicada por Negrini (2015) de qualificação pedagógica no atendimento a públicos específicos, como os alunos com AH/SD.

O estudo de Bueno (2019) contribui com a presente tese ao reforçar a importância de considerar o contexto geográfico e cultural das regiões de fronteira na análise de diretrizes governamentais, algo fundamental quando se estuda a efetivação de estratégias inclusivas para sujeitos com necessidades educacionais específicas em locais como o Mato Grosso do Sul e o Distrito Capital do Paraguai. A pesquisa demonstra a relevância de se observar não apenas a existência formal das políticas, mas seus desdobramentos práticos, limitações estruturais e impactos sobre os atores educacionais diretamente envolvidos.

A tese de Gonçalves (2020) discute sobre a identificação, avaliação e atendimento das Altas Habilidades/Superdotação, por meio de uma análise crítica. Tem como objetivo analisar como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado ao estudante superdotado e como ele se percebe nos contextos escolar e familiar. As palavras-chave utilizadas são: educação; superdotação; identificação; avaliação; e Atendimento Educacional Especializado. Para a fundamentação teórica, foram empregados os seguintes referenciais: obras de Joseph Renzulli, Howard Gardner e Robert Sternberg; análise dos principais avanços legais no Brasil em relação à defesa dos direitos da pessoa superdotada, com destaque ao Estado do Paraná; uma breve análise teórica do processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado nos Estados Unidos e em Portugal; e uma análise de um estudo de caso revelando como esse mesmo processo ocorre, atualmente, dentro de uma escola pública paranaense. A autora conclui que a identificação, a avaliação e o atendimento especializado contribuem para o desenvolvimento do potencial e o crescimento do sujeito.

Esse trabalho contribui de forma direta e significativa ao abordar criticamente os processos de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado de alunos com AH/SD, eixos centrais deste estudo. Em análise transversal com os demais estudos revisados, identifica-se um ponto comum na crítica à fragilidade das políticas públicas voltadas para esse público, seja em sua implementação concreta, seja na formação dos profissionais envolvidos.

Gonçalves (2020), a exemplo de Negrini (2015), indica a necessidade de práticas pedagógicas e avaliações adequadas ao perfil dos estudantes superdotados. Evidencia-se que as contradições e omissões do sistema educacional, muitas vezes, perpetuam a exclusão. A articulação com experiências internacionais (EUA e Portugal) amplia o referencial comparativo, especialmente ao analisar as realidades do Brasil e do Paraguai.

A principal contribuição de Gonçalves (2020) para esta tese está no reforço ao argumento de que a inclusão educacional dos alunos com AH/SD requer ações sistemáticas, fundamentadas e comprometidas, e consolida o eixo analítico da presente tese, ao fornecer fundamentos teóricos e dados empíricos que sustentam a necessidade de aprimoramento das políticas destinadas a esse grupo.

A tese de Colozio (2021) investiga a identificação de altas capacidades em crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil e na Espanha. A pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, foi dividida em dois estudos. O primeiro, realizado em Tenerife (Espanha), avaliou 26 acolhidos e 22 educadores de 15 instituições, revelando que 27,2% dos participantes apresentaram indicadores positivos em relação a si mesmos e aos próprios desafios, com destaque para a autoestima elevada e maior consciência dos problemas enfrentados. O segundo estudo, conduzido no interior de São Paulo, envolveu 30 acolhidos, 14 escolas, cinco instituições de acolhimento e 94 professores, dos quais a maioria sem formação específica sobre altas capacidades. A investigação evidencia a relação entre vulnerabilidade social e o não reconhecimento do potencial desses estudantes, reforçando a necessidade de formação docente e políticas inclusivas suficientes planejadas. A tese contribui ao articular educação especial, vulnerabilidade e atendimento educacional especializado, alinhando-se diretamente aos objetivos deste trabalho.

Colozio (2021) reforça, de forma transversal, a importância da identificação de altas capacidades em contextos de vulnerabilidade social, destacando a lacuna na

formação docente e no atendimento adequado a esses estudantes. Em consonância com os objetivos desta tese, o trabalho evidencia que políticas educacionais inclusivas ainda não alcançam efetivamente os alunos com AH/SD, especialmente em contextos marginalizados.

A principal contribuição está na ênfase à necessidade de estratégias específicas para identificação e atendimento, além do fortalecimento da formação continuada de professores, aspectos centrais para a construção de uma escola inclusiva que atenda à diversidade.

As teses anteriormente descritas também compõem o aporte teórico, contribuindo para fundamentar e orientar a investigação. Dando continuidade, apresentam-se a seguir três dissertações, por tratarem mais especificamente do tema AH/SD, motivo pelo qual foram escolhidas.

A dissertação de Martelli (2017) investiga as políticas educacionais voltadas para estudantes com AH/SD, com ênfase na transversalidade dessas diretrizes dentro do sistema educacional brasileiro. O estudo analisa como essas políticas são concebidas, implementadas e articuladas nas diferentes esferas da educação, buscando compreender de que forma as ações voltadas para alunos AH/SD se integram aos currículos e práticas pedagógicas gerais. A pesquisa evidencia a importância de uma abordagem integrada, que considere tanto a identificação e o atendimento especializado desses estudantes quanto a necessidade de inclusão e articulação com as políticas educacionais mais amplas. O trabalho discute os desafios enfrentados pelas escolas e gestores na implementação efetiva das diretrizes, indicando lacunas e oportunidades para aprimorar a atenção às especificidades desse grupo.

Martelli (2017) fornece uma base importante para a presente investigação, ao analisar a transversalidade das políticas educacionais voltadas para estudantes com AH/SD, evidenciando como essas ações se articulam com o currículo e outras políticas educacionais, bem como os desafios e lacunas em sua implementação. Essa análise contribui para o entendimento crítico das políticas brasileiras e serve como referência metodológica para a abordagem documental adotada nesta tese. A partir desse referencial, a pesquisa amplia o estudo ao analisar as ações do Estado de Mato Grosso do Sul, no Brasil, e do Distrito Capital do Paraguai, em Assunção, no período de 2017 a 2022, possibilitando identificar semelhanças e diferenças quanto à efetividade, integração e aplicação das

políticas de AH/SD em contextos sociais e políticos distintos, além de subsidiar reflexões sobre boas práticas e áreas que necessitam de aprimoramento.

A dissertação de Jara (2019), vinculada à área de políticas educacionais inclusivas do Gepese, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), analisa a implementação dos NAAH/S como política educacional no Estado de Mato Grosso do Sul. Investiga a criação, organização e funcionamento desses núcleos, destacando seu papel no atendimento especializado a estudantes com AH/SD. Aborda, também, os desafios enfrentados por gestores de escolas na aplicação das diretrizes, avaliando como os NAAH/S contribuem para a inclusão, o desenvolvimento do potencial desses alunos e a articulação com a política educacional estadual.

Essa dissertação apresenta caráter complementar à presente tese, ao analisar o NAAH/S no Estado de Mato Grosso do Sul, fornecendo informações detalhadas sobre a criação, organização e funcionamento dessas políticas educacionais, dados importantes abordados nesta tese. O estudo evidencia desafios e lacunas na implementação das ações voltadas para estudantes AH/SD, indicando estratégias de integração entre atendimento especializado e inclusão escolar. Essa análise fornece subsídios importantes para a investigação analítica proposta nesta tese, permitindo avaliar de forma crítica as práticas e políticas adotadas em Mato Grosso do Sul e no Brasil, identificando fatores de sucesso, obstáculos e oportunidades de aprimoramento do contexto.

A dissertação de Cardoso (2022) investiga as projeções de alunos ribeirinhos com potencial para AH/SD em escolas rurais, analisando como o contexto socioeconômico, geográfico e cultural influencia a identificação e o desenvolvimento desses estudantes. O estudo busca compreender desafios específicos no atendimento a alunos AH/SD em áreas rurais, destacando estratégias pedagógicas e políticas educacionais que possibilitem a valorização de seus talentos e a promoção da inclusão. Evidencia a necessidade de programas e ações adaptados à realidade das escolas rurais para garantir oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.

A pesquisa foi escolhida pela localização e por tratar do Paraguai, país igualmente contemplado neste estudo. Fornece contribuição relevante para a compreensão das políticas educacionais voltadas para estudantes com AH/SD. O estudo evidencia as complexidades inerentes à identificação e ao atendimento desses estudantes, considerando fatores históricos, socioeconômicos, geográficos e culturais que impactam a

implementação das iniciativas governamentais. Essa perspectiva enriquece a análise, ao permitir avaliar como as ações do Paraguai (Assunção) respondem às necessidades de diferentes contextos, destacando desafios e estratégias de inclusão e desenvolvimento do potencial desses alunos.

Por fim, justifica-se a escolha dos três artigos por serem específicos do Paraguai, abarcando tanto as políticas públicas para educação inclusiva, quanto para os estudantes com AH/SD, uma vez que não foi possível ter acesso aos documentos internos do Centro Aikumby. Estes artigos ofereceram subsídios para acesso às informações necessárias à elaboração desta tese.

O artigo de Giménez (2015) analisa o delineamento das políticas de educação inclusiva no Ensino Superior paraguaio, com ênfase na criação de marcos legais, diretrizes institucionais e práticas acadêmicas voltadas à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. A autora examina como essas políticas são formuladas e implementadas, considerando os desafios institucionais, culturais e sociais que impactam na sua efetividade. O estudo discute a importância de estratégias de formação docente, adaptação curricular e recursos de apoio para garantir a participação plena e equitativa dos estudantes, contribuindo para a consolidação de uma educação superior mais inclusiva e sensível à diversidade.

Contribui para esta tese ao fornecer subsídios sobre o ambiente legislativo e institucional paraguaio, refletindo sobre como políticas educacionais podem atender às necessidades de alunos com AH/SD. Discute estratégias de adaptação curricular, formação docente e recursos de apoio para inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. Evidencia obstáculos culturais, sociais e organizacionais na implementação das políticas, fornecendo um parâmetro para avaliar limites e oportunidades das ações do Estado em Assunção, e ao apresentar o Paraguai como caso, permite identificar semelhanças, diferenças e boas práticas na promoção da inclusão, enriquecendo a abordagem da presente tese.

O artigo de Vuyk (2020) apresenta a implementação de um programa de apoio a estudantes com AH/SD em uma instituição educativa privada de Assunção, utilizando a abordagem de pesquisa-ação. O estudo descreve o planejamento, execução e avaliação do programa, destacando estratégias pedagógicas, recursos didáticos e intervenções direcionadas ao desenvolvimento do potencial desses alunos. A autora discute

os desafios enfrentados na prática escolar, incluindo questões de identificação, adaptação curricular e formação docente, evidenciando como a articulação entre teoria e prática pode favorecer uma educação inclusiva e efetiva para estudantes AH/SD.

Contribui significativamente para este estudo ao apresentar a implementação de um programa de apoio a estudantes com AH/SD em uma instituição privada de Assunção, fonte essencial para esta tese. O estudo fornece evidências de como políticas e programas podem ser traduzidos em práticas pedagógicas concretas, destacando estratégias de identificação, adaptação curricular e formação docente. Essa perspectiva oferece subsídios relevantes para a análise entre o Estado de Mato Grosso do Sul e o Distrito Capital do Paraguai – Assunção, permitindo avaliar diferenças e semelhanças na implementação das políticas, os desafios enfrentados e as oportunidades de desenvolvimento do potencial dos alunos com AH/SD em contextos distintos. Evidencia dificuldades relacionados à identificação, adaptação curricular e formação docente, aspectos cruciais para avaliar a efetividade das políticas para AH/SD. Mostra como programas estruturados podem promover inclusão efetiva e desenvolvimento das capacidades dos alunos no Paraguai, mais especificamente em Assunção.

Por fim, o artigo de Barrios, Veja e Vuyk (2020) investiga as histórias de vida de estudantes com AH/SD no Paraguai, participantes de um programa especializado em matemática. O estudo busca perceber as experiências individuais desses alunos, suas trajetórias escolares, desafios enfrentados e fatores que contribuíram para o desenvolvimento de seu potencial. A pesquisa evidencia a importância de programas especializados e de suporte pedagógico individualizado, como também a influência de aspectos sociais, culturais e familiares na formação e motivação dos estudantes. Destaca o papel da educação diferenciada na promoção de oportunidades equitativas e no reconhecimento das capacidades excepcionais dos alunos.

O último artigo, mostrou-se relevante para a compreensão dos alunos com AH/SD em Assunção e contribui para a presente tese, uma vez que investiga histórias de estudantes do Centro analisado. Evidencia como fatores sociais, culturais e familiares influenciam a trajetória e o aproveitamento dos alunos, permitindo considerar as especificidades locais e regionais na implementação das políticas. Ressalta a importância de programas especializados e do suporte pedagógico individualizado no desenvolvimento

das capacidades excepcionais, oferecendo parâmetros importantes para avaliar a efetividade das ações implementadas em Assunção.

Os trabalhos mostram a permanência de diretrizes e arranjos institucionais de caráter excludente, como a terceirização do atendimento educacional especializado, revelando limites estruturais e políticos na consolidação do direito à educação desse público. Essa análise contribui diretamente com a presente pesquisa ao demonstrar, no recorte estadual, como decisões políticas impactam a garantia de direitos educacionais, evidenciando os desafios da efetivação das políticas inclusivas na fronteira Brasil–Paraguai.

O próximo capítulo aborda o contexto da Educação Especial no Brasil e em Mato Grosso do Sul, com foco nas políticas voltadas ao atendimento de estudantes com AH/SD. Os capítulos 2 e 3 propõem uma análise de cada um dos países, considerando seus marcos legais, diretrizes institucionais e a forma como essas políticas têm sido consolidadas. Busca entender de que modo o direito à educação tem sido assegurado a esse estudante, identificando os avanços conquistados, desafios enfrentados e especificidades em cada contexto.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL: REFLETINDO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como propósito discutir a Educação Especial no Brasil, com ênfase nas políticas públicas destinadas aos estudantes com AH/SD, tomando como referência o contexto nacional e, de forma mais específica, o Estado de Mato Grosso do Sul. A análise fundamenta-se na compreensão da educação inclusiva como direito social e constitucional, examinando de que maneira esse direito tem sido assegurado, por meio de dispositivos legais e políticas educacionais, à luz dos marcos históricos, políticos e normativos que orientaram a atuação do Estado brasileiro ao longo das últimas décadas.

Antes de iniciar a discussão, faz-se necessária a diferenciação entre Política Educacional e políticas educacionais. A Política Educacional refere-se ao campo teórico e analítico que aplica os fundamentos da Ciência Política ao estudo da educação, constituindo-se como um caso particular das políticas sociais (Pedro; Puig, 1998). Nesse sentido, corresponde a um espaço de reflexão conceitual voltado à compreensão das ações do Estado no âmbito educacional. Já as políticas educacionais dizem respeito ao conjunto múltiplo e diversificado de políticas públicas formuladas e implementadas pelo poder público, orientadas à resolução de demandas e problemas do setor educacional,

expressando as intenções do Poder Público que se materializam por meio da gestão e das ações governamentais (Vieira, 2007).

A discussão teórica constitui a base para a compreensão das questões concretas da educação, uma vez que as ações governamentais expressam escolhas sociais, políticas e econômicas de cada gestão (Vieira, 2007). Nesse sentido, a efetivação do direito à educação é analisada a partir das medidas e dispositivos institucionais adotados pelo Estado para garanti-lo, evidenciando o modo como esse direito é juridicamente afirmado e operacionalizado por meio das políticas educacionais.

Este capítulo examina as políticas destinadas à Educação Especial, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996), considerando contradições e disputas presentes em sua formulação. A análise das ações voltadas às AH/SD evidencia o posicionamento do Estado diante da tarefa de promover a equidade e a inclusão escolar.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994a, 1994b) consolidou referências que influenciaram a reorganização dos modelos de atendimento no Brasil e ampliaram o entendimento da diversidade na educação. A inclusão das AH/SD nesse debate permite perceber a ampliação do conceito de inclusão, que passa a abranger não apenas os estudantes com deficiência, mas também aqueles com potencial elevado em diferentes áreas do conhecimento.

Em Mato Grosso do Sul, destaca-se a criação do Ceam/AHS, em 2017, como marco na consolidação do atendimento educacional especializado. Esta análise possibilita refletir sobre o papel do poder público estadual na efetivação do direito à educação e na promoção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

As categorias de análise “direito à educação” e “inclusão” estruturam a presente investigação. Em consonância com Cury (2002), o direito à educação se consolida quando o Estado institui e normatiza condições materiais e simbólicas que possibilitem o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a análise das políticas e documentos voltados aos estudantes com AH/SD permite compreender de que modo o ordenamento jurídico e as diretrizes educacionais reconhecem a necessidade de uma escola democrática, orientada pela valorização das potencialidades e pela garantia da igualdade de oportunidades a todos os sujeitos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO BRASIL

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022), o Brasil é o maior país da América do Sul e o quinto do mundo em extensão territorial. Com proporções continentais, estende-se por uma área de 8.514.876,599 km². Ao norte, é cortado pelo Equador, enquanto ao sul, pelo trópico de Capricórnio. São mais de 206 milhões de habitantes que vivem, em sua maioria, nas cidades. A população formou-se pela interação entre os povos europeu, africano e nativos indígenas. Mais tarde, o país recebeu várias correntes imigratórias (alemães, italianos, espanhóis, japoneses e sírio-libaneses), que contribuíram para a formação étnica atual da população. Sendo a maioria dos brasileiros predominantemente negros (50,74%). Os brancos correspondem a 47,73% dos habitantes.

De acordo com o art. 18 da Constituição Federal de 1988, a República Federativa do Brasil possui uma organização político-administrativa composta pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, todos dotados de autonomia nos termos constitucionais, caracterizado pelo multipartidarismo, que permite a existência e a atuação legal de diversos partidos políticos. A Tabela 3 contextualiza a educação do Brasil, segundo os dados do IBGE (Brasil, 2022).

Tabela 3 – Dados do Brasil

Especificação	**Quantitativo**
População	207,6 milhões
Renda per capita	R$ 1.438,00
IDH	0,759
Extrema pobreza	7,4%
Quantitativo de escolas no Brasil	178,4 mil escolas de Educação Básica
Professores	2,2 milhões de professores
Diretores	162.796 diretores

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (Brasil, 2022).

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) prevê que é dever do Estado, com responsabilidades específicas dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal, ofertar a Educação Infantil, em creche e pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (CRFB, art. 208, I, II e IV), as quais, segundo a LDB, compõem a Educação Básica (Brasil, 1996).

2.2 HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL

Lourenço Filho (na década de 1930), Anísio Teixeira (na década de 1950), Maria José Garcia Werebe (na década de 1960) evidenciaram que o elitismo e a seletividade construíram marcas da educação moderna no Brasil, desde os anos de 1930. Ao analisar o processo, percebe-se que de maneira gradual e muitas vezes difícil, a escola passou a acolher alunos anteriormente excluídos desse espaço. Em outras palavras, acreditava-se que, com grande esforço, estava sendo edificada uma educação cada vez mais democrática (Bueno, 2008).

O histórico das políticas voltadas aos estudantes com AH/SD no Brasil evidencia avanço, retrocesso, alternância, continuidade e interrupção de ações governamentais e não governamentais desde 1924, quando ocorreram as primeiras aplicações de testes de inteligência em Recife e no Distrito Federal (Alencar, 2001; Delou, 2001).

O atendimento segue as diretrizes da legislação educacional brasileira e as prioridades estabelecidas nas políticas públicas. O registro inicial remonta a 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro contemplou o atendimento aos chamados *supernormais*. Em âmbito federal, a Lei n.º 4.024/1961, tratou da educação dos *excepcionais* – termo introduzido por Helena Antipoff para abranger pessoas com deficiência intelectual, dificuldades de conduta e alunos superdotados.

As políticas de caráter inclusivo assumiram novas configurações após a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990a) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Unesco, 1994), ganhando força, no cenário político, a defesa de uma reorganização dos sistemas de ensino para assegurar que todas as crianças e adolescentes em idade escolar tivessem acesso à Educação Básica. Essas mudanças envolviam tanto a ampliação das oportunidades de ingresso e permanência no ensino regular quanto a redução da repetência e da evasão, além da valorização da formação docente para atuar frente à diversidade humana (Unesco, 1990a, 1994).

Em 1994, a Declaração de Salamanca incluiu o atendimento aos estudantes superdotados e buscou redefinir o conceito, substituindo o termo superdotados por altas habilidades, além da retirada da conjunção alternativa ou, o que impediu que alunos com histórico de fracasso escolar fossem reconhecidos por suas potencialidades elevadas (*apud* Delou, 1996). Para Kassar (2011, p. 48):

> A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o país nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais[3]. Nesse processo, as nações têm suas ações reguladas – em certa medida – pelas agências multilaterais (Kassar, 2011, p. 48).

Entre 1995 e 2014, observa-se que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva estruturaram-se em duas gerações de ações fundamentadas na lógica neoliberal. Esse movimento ocorreu em um cenário de ampliação do acesso à escola, marcado pela gestão da pobreza e pela crescente presença da privatização na educação, tanto pela atuação direta ou indireta do setor privado na oferta de serviços educacionais, quanto por sua influência na formulação ideológica e programática de uma pedagogia vinculada ao capital dentro da educação pública brasileira (Garcia, 2017).

As políticas passaram a conceber a inclusão predominantemente como inserção dos estudantes nos sistemas de ensino, por meio da matrícula obrigatória, promovendo a transferência compulsória de alunos em idade escolar das instituições e classes segregadas de educação especial para as salas comuns do ensino regular. Tal concepção aproxima-se de uma lógica de integração, uma vez que enfatiza o acesso formal ao ensino comum, sem necessariamente implicar mudanças estruturais e pedagógicas no sistema educacional.

Segundo Garcia (2017), a primeira geração de políticas de educação especial voltadas à inclusão caracterizou-se pela inserção progressiva dos estudantes no processo escolar e pela oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional especializado.

---

[3] São fundos e agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU): o Bird (ou Banco Mundial), o Fundo Monetário Internacional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Para maior conhecimento, ver http://www.onu-brasil.org.br/.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, essas ações foram organizadas em um conjunto de serviços em continuidade, conforme estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Em relação ao atendimento em educação especial, a proposta foi organizada a partir do espaço em que ocorria: 1) na escola regular, por meio da classe comum, classe especial ou sala de recursos; 2) na escola especial, em seus diferentes níveis de atendimento; e 3) em contextos não escolares, como classes hospitalares e atendimento domiciliar. A definição do local estava diretamente vinculada às funções atribuídas ao atendimento especializado naquele período: oferecer apoio, atuar de forma complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços da educação regular (Garcia, 2017).

Para a autora, a segunda geração estruturou-se a partir da matrícula obrigatória de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD nas redes de ensino, acompanhada da implementação de um modelo padronizado de atendimento educacional especializado. Destaca-se o programa de criação das salas de recursos multifuncionais, concebidas como espaços de educação especial nas escolas públicas, que passaram a ser consideradas o principal lócus do atendimento (Garcia, 2017).

A partir do primeiro mandato do governo Lula da Silva, identifica-se uma inflexão na condução das políticas voltadas à educação inclusiva, caracterizada pelo redirecionamento do atendimento educacional especializado e pela redução das modalidades segregadas. Essa reorientação passa a estabelecer uma distinção explícita entre propostas inclusivas e formas tradicionais de segregação escolar. Tal movimento pode ser interpretado como parte de uma estratégia mais ampla de inserção dos sujeitos na dinâmica econômica, conforme indicado por documentos oficiais que associam a ampliação das políticas inclusivas à expansão do mercado interno (Brasil, 2007).

Em 2001, a educação especial passou a ser definida como um serviço educacional especializado, assumindo funções de caráter complementar e suplementar ao ensino regular, bem como, naquele momento, a possibilidade de atuação substitutiva. Com a publicação das diretrizes de 2008, a implementação das salas de recursos multifuncionais como espaço prioritário do atendimento educacional especializado reforçou essa concepção de educação especial como serviço, em consonância com o modelo de gestão. Nesse processo, observa-se a supressão da função substitutiva anteriormente atribuída à educação especial (Garcia, 2017).

A relação entre a educação especial e as instituições privadas de atendimento a pessoas com deficiência no Brasil foi analisada por diversos pesquisadores, como Bueno (1993), Jannuzzi e Caiado (2013) e Kassar (2004), que ressaltam que essa vinculação assumiu diferentes características ao longo dos contextos históricos e políticos. Kassar (2004) observa que entre a LDB de 1961 e a de 1996 houve expansão dos serviços de educação especial no país, tanto no setor público quanto no privado, sendo este último, em instituições assistenciais especializadas, responsável pelo atendimento de grande parte da população com comprometimentos mais severos.

A Lei n.º 9.394/1996, responsável por definir as diretrizes e bases da educação nacional, dedicou um capítulo específico à Educação Especial – o Capítulo V – e contemplou de forma explícita os estudantes superdotados em seu texto, evidenciando o caráter inclusivo dessa legislação (Brasil, 1996, art. 58).

As transformações na organização da oferta educacional no Brasil repercutiram nas funções atribuídas à educação especial. Enquanto, em 2001, o enfoque contemplava as funções de "apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir a educação comum" (Brasil, 2001c), a partir de 2008 a ênfase passou a recair exclusivamente sobre o caráter "complementar ou suplementar" do ensino regular (Brasil, 2008a, 2008b). Conforme analisa Garcia (2017), a dimensão substitutiva deixa de integrar o campo conceitual da educação especial, passando a ser associada, no discurso das políticas inclusivas, a práticas de segregação consideradas incompatíveis com a perspectiva inclusiva. Nesse movimento, observa-se que a matrícula obrigatória no ensino regular e a frequência em classes comuns passam a ser apresentadas como elementos centrais da inclusão, sem que os documentos explicitem, de forma sistemática, os fundamentos dessa vinculação.

Enquanto a legislação anterior previa um tratamento diferenciado, a atual LDB passou a reconhecer ações pedagógicas voltadas a estudantes com alto desempenho escolar. A Resolução n.º 2/2001 do CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, incluiu os estudantes que apresentam AH/SD. Diferente das teorias contemporâneas sobre inteligência, o documento define esse grupo como alunos com "grande facilidade de aprendizagem, capaz de levá-los a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes" (art. 5º, III).

O art. 59 da LDB, assegura recursos específicos, como currículos, métodos, materiais e formas de organização diferenciados (I); possibilidade de aceleração para concluir os estudos em menor tempo (II); professores especializados (III); educação especial voltada para o trabalho (IV); e igualdade de acesso a programas sociais (V). Além disso, a lei se destaca ao prever, na Educação Básica, novas modalidades de organização escolar (art. 23), bem como a progressão por série ou etapa de acordo com o nível de aprendizagem, independentemente da escolarização anterior (art. 24, II c; V c). No Ensino Superior, o art. 47, § 2º prevê a abreviação dos cursos para estudantes com desempenho acadêmico excepcional (Brasil, 1996).

A implementação da aceleração de estudos foi delegada a Estados e municípios, com o intuito de ajustar o ritmo escolar às capacidades do estudante. Essa estratégia busca: 1) alinhar a aprendizagem ao potencial do aluno de forma ética e racional; 2) propor desafios adequados, evitando o desinteresse causado pela repetição de conteúdos; e 3) reduzir o tempo necessário para a conclusão da escolarização tradicional, permitindo inclusive a entrada antecipada na escola ou na universidade.

Importante destacar que, apesar da obrigatoriedade de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD na idade escolar determinada pelas políticas vigentes, o AEE não é universal. Essa limitação leva as redes de ensino a estabelecerem critérios seletivos para a oferta do serviço, o que reforça a ideia de exclusão: o estudante pode estar matriculado e frequentar o ensino regular, mas sem acesso ao atendimento especializado (Garcia, 2017).

Observa-se que a obrigatoriedade de matrícula no ensino regular e a implementação das salas de recursos multifuncionais nas redes públicas ampliam formalmente o caráter público da educação especial, ao vincularem o atendimento educacional especializado ao sistema público de ensino. Entretanto, conforme analisa Garcia (2017), esse movimento ocorre em um contexto de intensificação das políticas de cunho privatista na educação. Ainda que o AEE se realize no interior das escolas públicas, sua gestão passa a incorporar mecanismos característicos da privatização, como a ampliação da atuação de instituições privado-assistenciais e a transferência de responsabilidades para as próprias escolas regulares, reconfigurando o modelo de oferta do atendimento educacional especializado.

Em 2005, houve a implantação dos NAAH/S, de uma ação apoiada pela Unesco, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

A partir de 2010, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD passaram a ser contabilizados em duplicidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), quando matriculados em classes comuns do ensino regular e, simultaneamente, em programas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme disposto no Decreto n.º 6.571/2008, posteriormente revogado e consolidado pelo Decreto n.º 7.611/2011, e regulamentado no âmbito do financiamento educacional a partir de sua implementação. Esse atendimento pode ocorrer na própria escola, em outra unidade próxima ou por meio de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em concordância com Garcia e Michels (2011), destaca-se um movimento evidente de intervenção estatal na educação especial, manifestado na criação de estruturas públicas voltadas a esse público, mesmo considerando que as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial prevejam que instituições privadas sem fins lucrativos também realizem o AEE.

No caso do Brasil, o AEE para estudantes com AH/SD, depende da iniciativa e da estrutura de cada Estado para ser efetivado. Mato Grosso do Sul consolidou o Ceam/AHS, após a consolidação do NAAH/S, com uma continuidade do trabalho realizado desde 2006, como uma resposta concreta às demandas locais. A existência e o funcionamento desse centro evidenciam como o pacto federativo influencia, diretamente, a oferta e a qualidade dos serviços educacionais especializados.

A legislação brasileira atual baseia-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), que qualifica o trabalho e o acompanhamento dos estudantes com AH/SD (Faveri; Heinzle, 2019, p. 17):

> Contudo, as legislações existem para dar um norte, indicar caminhos e orientar o trabalho, mas cabe aos atores que executam essas políticas, os professores, interpretá-las e reconhecê-las como importantes para o processo de inclusão desses estudantes. A análise dos documentos oficiais nos possibilita o conhecimento da legislação vigente e proporciona a discussão e, consequentemente, a implementação das ações previstas nas políticas públicas educacionais (Faveri; Heinzle, 2019, p. 18).

Para Faveri e Heinzle (2019), as políticas se dividem em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Uma vez implementadas, estão submetidas a sistemas que acompanham, avaliam e analisam. O Quadro 3 traz as legislações brasileiras que amparam as AH/SD:

Quadro 3 – Legislações brasileiras que amparam a Educação Especial, em especial as AH/SD

Lei	Resumo
Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Constituição Da República Federativa Do Brasil (1988).	Destinada a assegurar 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, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.
Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Política Nacional De Educação Especial (1994).	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, representando um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto a atenção à diversidade na educação brasileira.
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador (2006).	Documento Orientador para criação dos "Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação" (NAAH/S).
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – Brasília (2007)	A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – orientações para o trabalho pedagógico com estudantes com AH/SD.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).	Incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas da sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007).	Em 2007, o então Ministro da Educação expôs em tom de diálogo com a sociedade e principalmente com os educadores – os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e o passo a passo administrativo que têm marcado sua gestão à frente do Ministério.
Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

Lei	Resumo
	comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b).	O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Obrigatoriedade da matrícula dos alunos com AH/SD nas classes comuns do ensino comum e no AEE em salas de recursos multifuncionais.
Nota técnica n.º 04/2014/MEC/Secadi/DPEE.	Traz orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD no Censo Escolar.
Lei n.º 13.234 de 2015.	Altera a LDB n.º 9.394 sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.
Portaria n.º 243 de 2016.	Estabelece os critérios para funcionamento, avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional aos alunos pAEE.

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base em Brasil (1988-2016): Constituição Federal, Leis n.º 8.069/1990, n.º 9.394/1996, n.º 10.172/2001, n.º 13.234/2015; Decretos n.º 6.094/2007, n.º 7.611/2011; Resolução n.º 4/2009; Portaria n.º 243/2016; e documentos do MEC sobre Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação.

As categorias de análise do direito à educação incluem: fundamento legal voltado à Educação Especial e às AH/SD, garantindo direitos, contemplando a definição de conceitos e critérios de identificação desses estudantes, além de orientar as ações do Estado voltadas ao seu atendimento. Estabelece o papel da escola no processo e prevê a criação de núcleos específicos de apoio e acompanhamento. Segundo Delou (2005, p. 3) "a garantia dos direitos nesta área não depende apenas de Lei, de Resolução ou de Políticas Públicas Nacionais".

Para Motta e Frigotto (2017, p. 1130), "O Direito torna-se a base de legitimação por meio das leis da ação arbitrária do Estado sobre as classes dominadas". Na prática, essas leis podem ser criadas e aplicadas de modo a manter o poder e os privilégios de certos grupos sociais, e o Direito acaba reforçando a dominação social em vez de garantir igualdade e justiça real.

A formulação dessas leis deve ser compreendida no interior de um conjunto mais amplo de interesses políticos e institucionais. Nesse contexto, o Brasil passou a direcionar maior atenção aos estudantes com AH/SD em resposta ao histórico de exclusão desse público no sistema escolar. Observa-se que, em muitos casos, a implementação de

políticas voltadas a esse grupo também se articula a aspectos de natureza quantitativa, como indicadores educacionais, captação de recursos, emendas parlamentares e verbas destinadas à educação inclusiva.

Ao analisar as políticas educacionais no Brasil exige-se, como destaca Cury (2010), a consideração da estrutura federativa do Estado, uma vez que a formulação e a implementação dessas políticas estão distribuídas entre os diferentes entes federativos – União, Estados e municípios –, cada qual com suas competências constitucionais. Para o autor, "o tratamento e a avaliação das políticas educacionais, no Brasil, exigem, entre outros critérios e cuidados, o de considerar a opção de sermos uma República Federativa" (Cury, 2010, p. 149).

A perspectiva de Cury (2010) contribui para compreender como o contexto federativo brasileiro e as interpretações locais do direito à educação condicionam a existência – ou ausência – de políticas efetivas para as AH/SD.

2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para compreender o marco legal e conceitual que orienta o atendimento aos estudantes com AH/SD no Brasil, é fundamental analisar as definições estabelecidas pela legislação nacional. Essas definições fornecem os fundamentos para a formulação das políticas e das práticas pedagógicas voltadas a essa população, destacando as especificidades das necessidades educacionais e os princípios que norteiam a inclusão e o desenvolvimento dessas habilidades no contexto da Educação Básica.

O atendimento aos estudantes com AH/SD tem se configurado como uma preocupação das autoridades governamentais, especialmente no que se refere à implementação de ações que promovam a articulação entre órgãos públicos e instituições privadas. Tal movimento visa ao aprimoramento do planejamento educacional e da atuação docente, com ênfase na formação e qualificação dos recursos humanos, elementos considerados centrais para a garantia de um atendimento educacional adequado a esse público (Mettrau; Reis, 2007).

Preocupados com a situação dos alunos com AH/SD, membros da Federação Iberoamericana do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas (Ficomundyt) reuniram-se em setembro de 2014, em Foz do Iguaçu, Brasil, durante o VI

Encontro Nacional do Conselho Brasileiro de Superdotação e X Congresso Ibero-Americano de Superdotação, Talento e Criatividade, e prepararam um documento de recomendações que foi entregue ao Ministério da Educação dos países participantes dos eventos, dentre eles o Brasil.

O documento recomenda que cada nação institua um setor responsável pela área de AH/SD, com pessoal qualificado no âmbito do Ministério da Educação e em outras instâncias departamentais e municipais, bem como assegure recursos financeiros, humanos e materiais destinados à identificação, ao atendimento e ao acompanhamento desses estudantes em todos os níveis de ensino. Recomenda, ainda, a destinação de recursos para a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais, assim como a revisão, implementação e regulamentação da política educacional voltada aos estudantes com AH/SD nos países em que essa política ainda não esteja instituída.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), a educação se alude:

> [...] às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203).

A partir dessa compreensão ampliada de educação, que ultrapassa a dimensão estritamente escolar e envolve múltiplos sujeitos, espaços e processos formativos, o direito à educação passa a demandar formas de organização e de responsabilidade compartilhada entre os entes federados. Nesse sentido, o oferecimento dos serviços educacionais é normatizado por meio de dispositivos de cooperação, conforme assegurado no texto constitucional:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios. § 2º Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. § 5º A Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. § 6º A

> União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. § 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição (Brasil, 1988).

A intenção do regime de colaboração expresso na Carta Magna Brasileira de 1988 é de indicar as responsabilidades educacionais demonstradas por meio das competências comuns e compartilhadas pela União, Estados, Distrito Federal e municípios, sendo um critério a ser institucionalizado para dar seguimento às políticas educacionais, garantindo a oferta dos serviços educacionais para que os cidadãos possam gozar do direito social à educação.

A Constituição Federal de 1988 prevê, em seu art. 212, a aplicação de percentuais mínimos de investimento na manutenção e no desenvolvimento do ensino, correspondentes a 18% da receita de impostos arrecadados pela União, compreendidas as transferências constitucionais, e a 25% das receitas dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 1988). Ressalta-se que as Constituições estaduais e as Leis Orgânicas municipais podem estabelecer parâmetros mais rigorosos para a aplicação de recursos educacionais.

Nesse contexto, e diante da ampliação das responsabilidades do Estado em relação ao financiamento da Educação Básica, o governo federal instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional n.º 53/2006, posteriormente regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou no período de 1998 a 2006. Implementado no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundeb passou a assegurar o financiamento da manutenção e do desenvolvimento da Educação Básica pelos entes federados, bem como a contribuir para a melhoria da remuneração dos profissionais da educação, com vistas à garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino em âmbito nacional.

Em seu art. 214 (Brasil, 1988), dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, assegura-se que:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de

> colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> I – erradicação do analfabetismo;
> II – universalização do atendimento escolar;
> III – melhoria da qualidade do ensino;
> IV – formação para o trabalho;
> V – promoção humanística, científica e tecnológica do país;
> VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) também assegura a Educação Básica como um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada.

> Ora, a LDB captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de 'Educação Básica', conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática (Cury, 2008, p. 298).

A LDB, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais também buscaram garantir o direito à educação (Castro, 2008).

A educação como direito humano universal, historicamente afirmada a partir de anos de lutas e embates políticos e sociais, foi reconhecida e normatizada no âmbito internacional por diversos instrumentos de direitos humanos. Esse direito é proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), entre outros documentos internacionais, que o consagram como condição fundamental para a dignidade humana e o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

> Tal como nos documentos internacionais que serviram de inspiração à Constituição de 1988, deve ser ressaltada a relevância dos direitos fundamentais como um todo na ordem jurídica vigente, reconhecidos como valores supremos da ordem constitucional, fonte legitimadora e razão de ser do próprio sistema jurídico (Duarte, 2007, p. 695).

A proposta de educação inclusiva começou a ser considerada, baseando-se nas diretrizes propostas na Conferência Mundial de Salamanca (Unesco, 1994a), que considera que todos os alunos devem ter oportunidades de aprendizagem equivalentes, independentemente das suas características sociais e culturais e da sua diferença em competências e habilidades.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As primeiras discussões sobre atendimento às pessoas com AH/SD marcam a década de 1920, conforme registra Osowiski (1989):

> No Brasil, desde a década de 1920, é possível encontrar estudos, experiências-piloto, artigos e livros tratando desse tema. Inicialmente, eram atividades esporádicas, mas que revelavam a preocupação que perpassava alguns brasileiros. No fim da década de vinte início da década de trinta, pesquisas foram realizadas aqui no Brasil com o objetivo de identificar o número dos chamados superdotados. Foi feita uma estimativa que haveria, na época, em torno de 172.000 pessoas consideradas superdotadas dentre uma população de 40.000.000 de habitantes (Osowiski, 1989, p. 24).

Diversos acontecimentos mundiais e históricos influenciaram na trajetória dos superdotados[4], em meio a muitos mitos. Para Cupertino (2012), do mesmo modo que os Estados Unidos, no Brasil, por longas datas, houve a preconcepção de que a Educação Especial dos AH/SD é uma atitude favorável relativamente às elites que, consequentemente, promove a discriminação. Ambos os países perpassavam pela dúvida de encontrar maneiras de garantir a conciliação da igualdade e qualidade de ensino garantindo educação para todos.

No ano de 1924, a educação brasileira dos alunos com AH/SD, passou pela divergência entre iniciativas governamentais a respeito das validações de testes de inteligência americanos em Recife e no Distrito Federal (Delou, 2007).

---

[4] Legalmente, ambos os termos (superdotação e altas habilidades) são utilizados no Brasil. A superdotação é caracterizada por alta performance inata, enquanto as altas habilidades se manifestam após a aprendizagem. Ambas resultam em desempenho elevado, mas diferem na origem da criatividade: a superdotação traz uma criatividade natural, enquanto as altas habilidades podem desenvolver criatividade aprendida. Superdotação não é transtorno, deficiência ou doença rara. É uma característica da cognição humana acima da média, com valores cognitivos altos (Delou; Cardoso, 2024). Disponível em: https://www.uff.br/09-08-2024/uff-responde-superdotacao-e-altas-habilidades/. Acesso em: 20 nov. 2025.

Prosseguindo com a história, Ulisses Pernambuco, em 1925, criou a primeira escola para crianças excepcionais do país, no Estado de Pernambuco (Andrade, 2009). Em 1930 houve a publicação de "A educação dos Supernormais", de Leoni Kaseff (Cupertino, 2012).

Em 1929, segundo Cupertino (2012), ocorreu o primeiro registro de atendimento ofertado aos estudantes com AH/SD. Nessa ocasião, a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro preparou o atendimento educacional dos *super-normaes,* expressão utilizada na época por Leoni Kaseff. Para Delou (2007), mesmo diante dessa medida, não houve a garantia do direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, visto que não foi dado prosseguimento a uma política pública estadual ou federal que pudesse universalizar o atendimento escolar a esses alunos.

> O interesse por alunos superdotados, no Brasil, teve início na década de trinta, quando Leoni Kasef publicou 'A Educação dos supernormais'. Em seu livro, ele refere-se à Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, ocorrida em 1929. Estevão Pinto editou os livros 'O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes', em 1932, e 'Problema da Educação dos bem-dotados', em 1933, nos quais 'salientava os preconceitos relativos à formação de uma aristocracia intelectual, fechada e perigosa, não obedecendo ao princípio básico da democratização do ensino, o que era falso uma vez que não atende ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades' (Novaes, 1979, p. 77).

Helena Antipoff trouxe muitas ideias inovadoras ao Brasil, dando ênfase na educação dos "excepcionais", sendo a fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, no ano de 1938, identificando oito crianças *super-normaes* e conceituando-as como as crianças bem-dotadas. No ano posterior, a mesma sugeriu a inclusão de um parágrafo nos estatutos da instituição (Delou, 2007).

Conforme Delou (2007), a influência de Helena Antipoff foi essencial para a validação das Políticas Públicas em prol da educação dos alunos com AH/SD. O resultado foi a Lei n.º 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases, com os art. 88 e 89, voltados aos alunos "excepcionais", palavra utilizada por Helena Antipoff para fazer menção, tanto ao aluno com deficiência intelectual quanto ao aluno superdotado (Brasil, 1961). Para Alencar (2007, p. 87),

> [...] o interesse em organizar programas educacionais para o superdotado teve início em nosso país em o trabalho da professora Helena Antipoff, que veio para o Brasil em 1929 e que, desde os seus primeiros anos aqui, chamou a atenção para o aluno que se destaca por suas potencialidades superiores, a quem preferia chamar de bem-dotados. Esta educadora publicou vários estudos como 'Primeiros Casos de Supernormais', em 1938, 'Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem-Dotado', em 1942, e 'A Criança Bem-Dotada' em 1946, estudos estes reunidos recentemente no livro organizado por Daniel Antipoff (1992). O seu trabalho na área teve início em 1945 no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, através de reuniões com pequenos grupos de alunos com um potencial superior para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro, música. Alguns anos depois, a professora Helena Antipoff deu início, na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité em Minas Gerais, a um programa de atendimento ao aluno bem-dotado do meio rural e da periferia urbana, sob a coordenação do professor Daniel Antipoff (Alencar, 2007, p. 87).

Os primeiros atendimentos a estudantes identificados com AH/SD ocorreram na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, onde foram realizados os dois primeiros seminários sobre Superdotação, em 1966 (Oliveira, 2015).

No ano de 1967, o Ministério de Educação e Cultura do governo militar instituiu uma comissão para definir parâmetros para reconhecer e oferecer atendimento adequado os superdotados (Novaes, 1979).

Foi somente a partir da década de 1970, que surgiu o interesse na oferta do atendimento especial para estudantes com Altas Habilidade/Superdotação, diante do processo de industrialização da sociedade capitalista, por meio da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu art. 9º, enfatizando a garantia ao atendimento especial para esses estudantes (Brasil, 1971).

> Na década de 70, a situação das escolas era muito difícil, porque a 'repetência, o analfabetismo e as precárias condições das instituições escolares e de trabalho dos professores constituíam-se em núcleos nevrálgicos' (Bueno, 1993, 2004). Contudo a chegada dos alunos das classes populares às escolas públicas, o deslocamento de alunos da classe média dessas escolas para as escolas particulares, o crescente número de matrículas tanto na rede privada quanto na rede pública regular como na especial fez crescer a recomendação de atendimento educacional em caráter suplementar ou complementar para alunos excepcionais (Delou, 2012, p. 130).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei n.º 5.692/71), que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, foi a primeira a diferenciar os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do termo genérico "excepcionais", utilizado na LDB de 1961 para se referir a todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Essa legislação determinava que tanto os

superdotados quanto aqueles com deficiências físicas ou mentais deveriam receber um "tratamento especial", conforme as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação competentes (Brasil, 1971). Essa diferenciação contribuiu para o reconhecimento e a visibilidade desses estudantes no contexto educacional (Pérez; Freitas, 2014).

Em 1971, foi anunciada a Lei n.º 5.692 que estabelecia, em seu art. 9º, que os alunos superdotados, também deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971), bem como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais. Diante desse direito, foram criados o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (1975) e a Associação Brasileira de Superdotação (1978) (Gama, 2006).

Nesse período, intensificaram-se também as discussões nos Estados Unidos, culminando, em 1972, na elaboração do Relatório Marland (1972), solicitado pelo Congresso norte-americano. Esse documento apresentou a primeira definição oficial de superdotação naquele país e descreveu uma realidade bastante semelhante à que ainda se observa no Brasil. O relatório indicava a existência de um grande número de estudantes com AH/SD e, em contrapartida, a baixa proporção de alunos efetivamente atendidos pelo sistema educacional. Destacava a falta de prioridade dada ao atendimento especializado pelos órgãos federais, estaduais e locais, a ineficiência das leis vigentes, a escassez de recursos financeiros destinados a essa área e as dificuldades na identificação dos alunos, agravadas pela indiferença e resistência de professores, gestores e profissionais da educação. Ressaltava a ausência de serviços de apoio adequados, a dependência das administrações estaduais e municipais em relação ao governo federal e a fragilidade das ações federais voltadas ao atendimento educacional dos estudantes com AH/SD (Pérez; Freitas, 2014).

Dentre as ações, evidencia-se o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet), designado em 1993, na cidade de Lavras/MG, sob a organização de Zenita Guenther, que identificava, acompanhava e estimulava os potenciais, buscando conservar a formação integral da criança superdotada. No mesmo ano, foi concretizado um programa na Universidade Federal Fluminense, coordenado por Cristina Delou, consentindo, entre outras ações, a inserção de estudantes com AH/SD em aulas do Ensino Superior (Gama, 2006).

A Resolução n.º 02 de 2001, do Ministério da Educação, faz referência ao termo alterando a disposição, substituindo "Altas Habilidades ou Superdotação" por "Altas Habilidades/Superdotação" (Cordão, 2001). O art. IX, assegura:

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

No ano posterior, em 2002, no Estado do Espírito Santo, houve o II Seminário de Educação Inclusiva para debater sobre a precisão de apoio aos direitos dos alunos superdotados, envolvendo estudiosos e pesquisadores na área da Educação Especial. Em 2003, foi formado o ConBraSD, instituição não governamental com o fim de garantir os interesses dos alunos superdotados, envolvendo profissionais e interessados na área.

No mesmo ano, estreou em Santa Maria/RS, um projeto de extensão universitária, dirigido pela Professora Soraia Napoleão Freitas, docente da Universidade Federal de Santa Maria, que se intitulava Programa de Incentivo ao Talento (PIT) (Oliveira, 2009).

Em 2005, o Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, em parceria com os Estados e Distrito Federal, implantou como projeto piloto NAAH/S em todo país, com o objetivo de oferecer subsídios às escolas para que identificassem e promovessem o talento entre os estudantes, estimulando a criatividade e o desenvolvimento pleno do potencial de seus alunos (Brasil, 2005).

Jara (2019) relata a atuação dos NAAH/S, dos anos de 2006 a 2018, como se observa a seguir:

> De 2006 a 2018, algumas mudanças educacionais e políticas ocorreram no Brasil, especialmente no que diz respeito às políticas públicas. Dentre as principais destacam-se a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que estabelece orientações aos sistemas de ensino, a fim de proporcionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais e determinando a adjudicação de matrícula adicional para os alunos que estejam recebendo AEE; o Parecer n.º 13 e a Resolução n.º 4, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 3 de junho e 06 de outubro de 2009, respectivamente, que definem as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e ampliam as possibilidades de ofertas de AEE para outros espaços educacionais não-formais; e o Plano

> Nacional de Educação (2011), que estabelece metas estratégicas para ampliação do AEE para a Educação Especial e as AH/SD (Jara, 2019, p. 61-62).

Em 2014, a Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/Secadi/DPEE traz orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD no Censo Escolar. Em 2015, institui-se a Lei n.º 13.234 de 2015, que altera a LDB n.º 9.394 sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. E, em 2016, a partir da Portaria n.º 243 de 2016, se estabelece os critérios para funcionamento, avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional aos alunos com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (pAEE).

É importante mostrar que entre idas e vindas de legislações, houve várias mudanças de nomenclatura ao se tratar das AH/SD, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – Definições e termos em documentos oficiais

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO	ANO
Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 5.692/1971)	Não há definição. **Nomenclatura: superdotados**	1971
Declaração de Salamanca	Não há definição. **Nomenclatura: Super-dotados**	1994
Política Nacional de Educação Especial	"Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora" (Brasil, 1994, p. 13). **Nomenclatura: altas habilidades**	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996)	No art. 59, II, os superdotados são mencionados da seguinte forma: "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". Não há definição específica. **Nomenclatura: superdotados**	1996
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica	No art. 5º, inciso III, tem-se: "Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes" (Brasil, 2001). **Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação**	2001

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO	ANO
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	"Alunos 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. 9). **Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação**	2008
Decreto n.º 6.571 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado	Sem definição. (Decreto revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011). **Nomenclatura: Altas Habilidades ou Superdotação.**	2008
Resolução n.º 4 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial	"Alunos 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, 2004). **Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação**	2009
Decreto n.º 7.611 – Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado	Sem definição. **Nomenclatura: Altas Habilidades ou Superdotação**	2011
Nota Técnica n.º 62	Sem definição. **Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação**	2011
Nota Técnica n.º 46	Sem definição. **Nomenclatura: Altas Habilidades ou Superdotação**	2013

Fonte: Rangni (2012, p. 46-47) e adaptado por Marques (2017).

Nota-se que as diretrizes para a Educação Especial ao longo do tempo, vêm modificando as terminologias e adequando os conteúdos. Segundo Sabatella (2008), essas mudanças podem causar dúvidas e inseguranças sobre a legitimidade das orientações dadas nas diretrizes, como a autenticidade das referências, quando se faz uma pesquisa.

Em se tratando em direitos assegurados à Educação Especial, neste artigo mais especificamente às AH/SD, de acordo com a Lei n.º 13.234, de 2015:

> Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados na Educação Básica e na Educação Superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.
> Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.
> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (Brasil, 2015, p. 1).

Para Garcia (2016, p. 10), “As políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida conforme as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora”.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, foram registradas 1.771.430 matrículas na Educação Especial no Brasil. A maior concentração encontra-se no Ensino Fundamental, que corresponde a 62,9% (1.114.230) do total. Em seguida, destacam-se a Educação Infantil, com 16% (284.847), e o Ensino Médio, com 12,6% (223.258) das matrículas. Os dados foram divulgados em 22 de fevereiro de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2023).

Do total de matrículas, 53,7% correspondem a estudantes com deficiência intelectual (952.904). Na sequência, 35,9% referem-se a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (636.202). Também foram registradas matrículas de estudantes com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), Altas Habilidades/Superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes apresentam duas ou mais deficiências associadas (Brasil, 2023).

A análise desses dados evidencia uma questão relevante no contexto das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): a expressiva sub-representação desses estudantes no conjunto das matrículas da Educação Especial. Entende-se por sub-representação a condição em que determinado grupo aparece, nos registros oficiais, em quantitativo inferior ao que seria estatisticamente esperado com base em estimativas populacionais amplamente reconhecidas na literatura especializada. No Censo Escolar de 2023, os 38.019 estudantes identificados com AH/SD correspondem a aproximadamente 2,2% do total de matrículas da Educação Especial (1.771.430). Considerando que estudos internacionais informam que entre 3% e 5% da população estudantil apresenta indicadores de altas habilidades, esse percentual revela um descompasso significativo entre a estimativa teórica e o contingente efetivamente registrado, indicando possíveis fragilidades nos processos de identificação e reconhecimento desses estudantes no sistema educacional.

A predominância de matrículas de alunos com deficiência intelectual (53,7%) e com Transtorno do Espectro Autista (35,9%) evidencia que, apesar dos avanços na inclusão, a política pública ainda se concentra majoritariamente nas deficiências, deixando em segundo plano, os sujeitos com altas habilidades. Essa tendência reflete uma visão histórica e reducionista da Educação Especial, que prioriza as limitações em detrimento das potencialidades.

Nesse contexto, a subidentificação de estudantes com AH/SD pode estar relacionada a múltiplos fatores, entre os quais se destacam: a insuficiente formação específica dos profissionais da educação para o reconhecimento de indicadores de altas habilidades; a ausência ou fragilidade de protocolos sistemáticos de identificação; concepções restritas acerca do fenômeno da superdotação; e a limitação de políticas públicas que assegurem atendimento educacional especializado de forma estruturada e contínua. Como consequência, muitos desses estudantes permanecem invisibilizados no cotidiano escolar, sem acesso a estratégias de enriquecimento curricular e a práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Silva; Luz; Negrini, 2023).

A problematização sobre as Altas Habilidades/Superdotação ultrapassa a mera contagem estatística. Ela indica para a necessidade urgente de políticas mais efetivas. A questão das Altas Habilidades/Superdotação precisa ser problematizada como um desafio estrutural da educação brasileira: não se trata apenas de ampliar o número de matrículas, mas de reformular políticas institucionais e concepções sociais sobre o que significa ser um aluno com altas habilidades. Promover a equidade educacional implica reconhecer e atender aqueles que apresentam desempenho acima da média, garantindo-lhes o direito de aprender em sua plenitude e de contribuir criativamente para a sociedade.

Conforme afirma Freitas (2014, p. 101), “equidade diz respeito à igualdade, mas não é a igualdade em si mesma. É a garantia de acesso a um direito que deve ser para todos, mediado pela justiça social”. O autor problematiza, ainda, que, para determinados reformadores, a exigência de igualdade plena no processo educacional poderia assumir caráter “totalitário”, ao desconsiderar as particularidades dos sujeitos. Assim, a equidade não se confunde com homogeneização, mas pressupõe o reconhecimento das diferenças como condição para a efetivação do direito à educação.

2.5 CONFERÊNCIAS MUNDIAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No âmbito internacional, é importante relembrar que o começo do investimento do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) ou Banco Mundial (BM), nas políticas sociais aconteceram no fim dos anos de 1960.

Sob o argumento de atenuar a pobreza nos países então denominados "em desenvolvimento" – condição que, segundo o referido Banco, poderia gerar implicações para a estabilidade das nações mais desenvolvidas – defendia-se que a ampliação da produtividade constituía a principal estratégia para a redução da pobreza. Nesse sentido, tornava-se imprescindível preparar a população para o trabalho, entendendo a qualificação como elemento central para o crescimento econômico. Conforme destaca Fonseca (1998), "A importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados a projetos de infraestrutura econômica".

Consequentemente, a educação passa a ser proposta, por essas entidades, como recurso fundamental para a mudança social (Unesco, 1990a), e pelos recursos financeiros designados "passaram a interferir gradativamente na definição da agenda educacional" (Fonseca, 2009, p. 161), como "parceiro" técnico e político.

Evidencia-se, em consequência, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada e organizada também por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial. O evento reuniu representantes de 155 governos, bem como instituições internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e fundações não governamentais, de países da América Latina e do Caribe (Unesco, 1990b). Para Cury (2002, p. 261):

> Quando organismos internacionais passam a fazer destes direitos um motivo de declarações e de convenções é porque se revela uma tendência de internacionalização, como é o caso do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU, de 16.12.66, e a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da Unesco, de 1960 (Cury, 2002, p. 261).

O direito à educação escolar passou a conquistar maior visibilidade, reconhecimento e garantia de acesso por meio de diversos dispositivos legais, muitos deles de caráter internacional, assinados por países membros da Organização das Nações Unidas, como o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (Cury, 2002). No mesmo sentido, conferências e acordos internacionais dos quais Brasil e Paraguai se tornaram signatários contribuíram para o fortalecimento do compromisso com a Educação Especial, influenciando a formulação de políticas públicas voltadas à garantia desse direito.

2.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A defesa das diferenças, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da equidade. “Estamos diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, e estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal” (Cury, 2002, p. 255).

Segundo Souto (2014), no Brasil, as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência remontam ao período imperial, com a criação de duas instituições de referência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – e o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), ambos localizados no Rio de Janeiro.

No século XX, novas iniciativas ampliaram o atendimento a esse público. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, com a finalidade de atender pessoas com deficiência intelectual. Posteriormente, em 1954, foi instituída a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). No que se refere às Altas Habilidades/Superdotação, destaca-se que, em 1945, Helena Antipoff organizou, na Sociedade Pestalozzi, o primeiro atendimento educacional especializado voltado a estudantes com superdotação no país.

Embora Souto (2014) apresente um panorama histórico do atendimento às pessoas com necessidades especiais desde o período imperial até meados do século XX, é possível problematizar alguns aspectos desse processo. A criação de instituições como o Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854 e o Instituto dos

Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1857, revela que a atenção a determinados grupos de pessoas com deficiência estava concentrada em políticas assistencialistas e institucionalizadas, refletindo uma lógica de segregação social mais do que de inclusão.

No século XX, a fundação do Instituto Pestalozzi (1926) e da primeira Apae (1954) reforça essa tendência de atendimento especializado, mas levanta questionamentos sobre a centralização do cuidado e a limitada abordagem inclusiva. O início do atendimento educacional especializado a pessoas com superdotação, realizado por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi em 1945, suscita reflexão sobre como a sociedade definia e classificava "normalidade" e "excepcionalidade", bem como sobre os critérios utilizados para reconhecer e atender esses sujeitos.

Apesar de o Brasil ter avançado na criação de instituições voltadas a pessoas com necessidades especiais, o percurso histórico evidencia que tais iniciativas, muitas vezes, estiveram ancoradas em visões segmentadas e assistencialistas, abrindo espaço para debates sobre inclusão real, direitos e protagonismo das pessoas atendidas.

De acordo com Mendes (2019), a Constituição trata a Educação Especial de forma genérica, sem explicitar claramente qual o público da modalidade, nem definir de maneira precisa a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo a delimitação do espaço e do tempo de escolarização desse público.

A LDB (Brasil, 1996) possui um capítulo composto por quatro artigos (58, 59, 59-A e 60) amparando a Educação Especial e garantindo sua oferta na rede regular de ensino. Definiu-a como uma modalidade de educação, necessitando que as escolas regulares provejam serviços de apoio especializados para atender às especificidades do público da Educação Especial.

Dando sequência, no ano de 2001, institui-se a Resolução n.º 2, da Câmara de Educação Básica (CEB) pelo MEC, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ampliando, significativamente, o público da Educação Especial, quando em seu art. 5º, abrange um conceito aberto para "educando com necessidades educacionais especiais", que devem auferir recursos e serviços educacionais especiais. Torna-se abrangente esse público da Educação Especial, podendo compreender todos aqueles com dificuldades de aprendizagem e com comportamentos disruptivos.

A Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e o art. 3º, afirma que:

> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, 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, p. 1).

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a Educação Especial deixa de ser uma modalidade de educação a parte, que era ofertada pelas instituições especiais e passa a agir como complemento, base e colaboração a educação inclusiva (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, o art. 8º dispõe que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular, admitindo-se, em caráter extraordinário, o atendimento em classes ou escolas especiais. O dispositivo prevê a organização de serviços de apoio pedagógico especializado, destinados a assegurar condições adequadas de ensino e aprendizagem no contexto da escola regular.

O Ministério da Educação do Brasil (MEC) publicou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneei-EI), documento orientador que redefiniu as diretrizes da Educação Especial no país, elaborada por um grupo de especialistas e entregue ao Ministério, com o objetivo de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, tidos como público da Educação Especial, em classes comuns das escolas de ensino regular.

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 conceitua a educação especial como modalidade transversal aos níveis, etapas e outras modalidades de ensino, de forma suplementar a escolarização dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2013a, p. 1).

De acordo com o art. 58 da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), com redação dada pela Lei n.º 12.796/2013 (Brasil, 2013b), “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular

de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação". Em consonância, o art. 59 estabelece que:

> **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)
> **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, 2013b).

Como uma modalidade de ensino, decorre por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, e como modos de aprovisionamento "realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (Brasil, 2008, p. 10).

Em 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei n.º 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cuja finalidade é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A referida Lei fundamenta-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e encontra-se em conformidade com a Constituição da República Federativa do Brasil.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), formado por 20 metas e 254 estratégias, também é um documento que ampara a Educação Especial, pensadas e dispostas com a participação da sociedade política e civil e, que conjeturam aos debates e propostas para requerer mudanças sociais e avanço na educação em um espaço inclusivo e acessível a todos. Dentre as 20 metas, a Meta 4 se refere a Educação Especial e preconiza:

> A universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Apreende-se que universalizar a educação é fazê-la comum e de fácil acesso a todos cidadãos, com igualdade e equidade, para assegurar a participação e desenvolver a cidadania, com os grupos sociais que são marginalizados, excluídos e privados de seus direitos. Considera-se que garantir apenas o acesso desse público à escola por meio da matrícula, nas escolas públicas, não significa que eles tenham acesso ao conhecimento.

No Quadro 5 apresentam-se as legislações que asseguram os direitos dos alunos da Educação Especial.

Quadro 5 – Leis que amparam a educação especial no Brasil

LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	
LEIS	**ANO**
Constituição Federal.	1988
Lei n.º 7.853, de 24 de outubro (Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência).	1989
Lei n.º 8.069, de 13 de julho (Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências).	1990
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/Seesp).	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9394	1996
Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro (Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências).	1999
Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro (Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência).	2001
Resolução CNE/CEB n.º 2 (Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).	2001
Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro (Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências).	2001
Decreto n.º 6.094 (Estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação).	2007
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).	2007
Política Nacional de Educação Especial.	2008
Decreto n.º 6.571 (Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica).	2008
Resolução n.º 4 CNE/CEB de 2 de outubro (Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial).	2009
Decreto n.º 7.611 (Dispõe sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências).	2011
Plano Nacional de Educação (PNE) META 4.	2014

LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	
Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro (Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida).	2020

Fonte: Elaborada pela autora (2024), com base em legislações brasileiras: Constituição Federal (1988); Lei n.º 7.853/1989; Lei n.º 8.069/1990; Política Nacional de Educação Especial (1994); Lei n.º 9.394/1996; Decretos n.º 3.298/1999, n.º 3.956/2001, n.º 6.094/2007, n.º 6.571/2008, n.º 7.611/2011 e n.º 10.502/2020; Resoluções CNE/CEB n.º 2/2001 e n.º 4/2009; Leis n.º 10.172/2001 e n.º 13.005/2014; e documentos oficiais do MEC (2007, 2008).

Nota-se que, ao longo dos anos, houve o fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão, evidenciando, no plano normativo, a ampliação da garantia do direito à educação desse público em todas as etapas e modalidades de ensino. Leis, decretos e resoluções demonstram o compromisso formal do Estado brasileiro com uma educação equitativa e de qualidade, que respeita as diferenças e busca promover a participação plena dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD no contexto escolar. Contudo, a consolidação desses direitos no âmbito legal não eliminou tensões e lacunas na sua efetivação, especialmente no que se refere aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Delou (2007) destaca que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação foram frequentemente ignorados no contexto educacional brasileiro, tendo seus direitos negligenciados e sendo vistos de forma equivocada como indivíduos privilegiados apenas por apresentarem maior capacidade intelectual.

De acordo com Virgolim (2012), outro ponto relevante foi a ampliação do conceito de público da educação especial, que passou a abranger não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os estudantes com necessidades educacionais específicas, demonstrando maior coerência entre a legislação e os princípios teóricos da inclusão.

Diante do panorama nacional da Educação Especial, que abrange desde as primeiras instituições históricas até as políticas atuais voltadas à inclusão de alunos com deficiência e AH/SD, torna-se relevante analisar como essas diretrizes se refletem no contexto estadual. No próximo item, será apresentado o Estado de Mato Grosso do Sul, para posteriormente fazer um panorama da Educação Especial do Estado, destacando políticas, instituições e práticas voltadas ao atendimento desses alunos, possibilitando compreender as especificidades locais e os desafios enfrentados na implementação da inclusão.

2.7 CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (MS)

Inicia-se situando o Estado de Mato Grosso do Sul que tem uma população estimada de 2.757.013 habitantes, segundo dados do IBGE (Brasil, 2022), com uma área territorial de 357.142,010 km², e 79 municípios, sendo o sexto Estado brasileiro no que diz respeito à extensão territorial. Está localizado na região Centro-Oeste e seus limites geográficos são: Goiás (Nordeste), Minas Gerais (Leste), Mato Grosso (Norte), Paraná (Sul), São Paulo (Sudeste), Bolívia (Oeste), Paraguai (Sul e Oeste). A maior parte do Estado é formada pela planície do Pantanal e pelo bioma do Cerrado, com clima tropical e solo fértil formado por terra roxa, o que acabou definindo o seu perfil socioeconômico voltado para a agricultura e pecuária, principalmente. A Tabela 4 traz os dados relevantes do Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil, 2021):

Tabela 4 – Dados de Mato Grosso do Sul (dados de 2022)

Descrição	**Quantitativo**
População	2.757.013 pessoas
Extensão territorial	357.142,010 km²
IDH	0,742
Estabelecimentos escolares	2.757
Alunos (2022)	634.767
Alunos da Educação Especial	23.064
Professores	40.799

Fonte: elaborado pela autora (2022), segundo dados do IBGE (2022).

O Presidente da República, Getúlio Vargas, criou o Território de Ponta Porã em 1943, excluindo a principal cidade divisionista do Estado, Campo Grande. Com a sua deposição, o novo Presidente, nascido na vizinha Cuiabá (cidade do Mato Grosso), Eurico Gaspar Dutra, adotou uma política de reintegração nacional que previa não a separação, mas a manutenção dos dois Estados ligados (Bittar, 2016).

O desmembramento de Mato Grosso do Sul só aconteceu anos mais tarde. Foi decidido e realizado pelo então Presidente Ernesto Geisel, mas a decisão só aconteceu definitivamente em janeiro de 1979 com a instalação do novo governo. Entre 1979 e 1982, o novo Estado foi governado por um interventor nomeado pelo Presidente da República. Só após esse período é que ocorreram as primeiras eleições para governador (Bittar, 2016).

Entre 1979 e 1983, quatro governadores foram designados e depostos por conflitos políticos locais. Dando continuidade, os governadores foram eleitos democraticamente, após a ditadura militar (1964-1985), conforme exposto no Quadro 6.

Quadro 6 – Governadores de Mato Grosso do Sul (1979-2018)

GOVERNADOR	PERÍODO	PARTIDO
Harry Amorim Costa	1º/1/1979 a 12/06/1979	Aliança Renovadora Nacional (Arena)
Londres Machado	13/06/1979 a 29/06/1979	Aliança Renovadora Nacional (Arena)
Marcelo Miranda	30/06/1979 a 29/10/1980	Partido Democrático Social (PDS)
Londres Machado	30/10/1980 a 6/11/1980	Partido Democrático Social (PDS)
Pedro Pedrossian	7/11/1980 a 14/03/1983	Partido Democrático Social (PDS)
Wilson Barbosa Martins	15/03/1983 a 15/05/1986	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Ramez Tebet	15/05/1986 a 14/03/1987	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Marcelo Miranda	15/03/1987 a 14/03/1991	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Pedro Pedrossian	15/03/1991 a 31/12/1994	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
Wilson Barbosa Martins	1º/01/1995 a 31/12/1998	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
José Orcírio Miranda dos Santos	1º/01/1999 a 31/12/2006	Partido dos Trabalhadores (PT)
André Puccinelli	1º/01/2007 a 31/12/2014	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Reinaldo Azambuja	1º/01/2015 a 31/12/2022	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)

Fonte: Chagas (2018).

Conforme Bittar (1999, p. 99), "desde a sua fundação até 1998, o Estado foi governado pelos mesmos grupos dirigentes", os "[...] grandes proprietários de terra sul-mato-grossenses e os antigos chefes políticos de Mato Grosso uno". Apenas em 1999 que essa estrutura política foi modificada, com a eleição do deputado estadual José Orcírio Miranda dos Santos do Partido dos Trabalhadores (Zeca do PT). Em 2007, regressou ao governo o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) com André Puccinelli, em dois mandatos, duração de oito anos. De 2017 a 2022, Reinaldo Azambuja do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) governou por dois mandatos também e, de 2023 até os dias atuais assumiu o governador Eduardo Riedel também do PSDB.

O Estado é constituído por 79 municípios e 85 distritos, desmembrados em nove regiões: Região de Campo Grande; Região da Grande Dourados; Região do Bolsão; Região do Cone Sul; Região do Pantanal; Região Leste; Região Norte; Região Sudoeste; e Região Sul-Fronteira. Com essa divisão almejava-se, conforme documento oficial,

diminuir as “desigualdades regionais e, no médio e longo prazo, a ampliação da integração regional da economia sul-mato-grossense” (Mato Grosso do Sul, 2015, p. 17).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias (2017), o Estado de Mato Grosso do Sul está organizado em três Regiões Geográficas Intermediárias e 12 Regiões Geográficas Imediatas. Essa nova regionalização substituiu a antiga divisão em mesorregiões e microrregiões, tendo como critério a articulação territorial, os fluxos econômicos e a rede urbana.

A Região Geográfica Intermediária de Campo Grande é composta por 32 municípios, organizados em quatro Regiões Geográficas Imediatas: Campo Grande, com 13 municípios; Três Lagoas com seis municípios; Paranaíba–Chapadão do Sul–Cassilândia também com seis municípios; e Coxim com sete municípios.

A Região Geográfica Intermediária de Dourados reúne 34 municípios, distribuídos em cinco Regiões Geográficas Imediatas: Dourados com 13 municípios; Naviraí–Mundo Novo com seis municípios; Nova Andradina com sete municípios; Ponta Porã com três municípios; e Amambai com cinco municípios.

Por sua vez, a Região Geográfica Intermediária de Corumbá compreende 13 municípios, organizados em três Regiões Geográficas Imediatas: Corumbá com dois municípios; Jardim com sete municípios; e Aquidauana–Anastácio com quatro municípios.

Essa organização territorial reflete a dinâmica socioeconômica e os fluxos de integração regional do Estado, evidenciando o papel central exercido por cidades-polo como Campo Grande, Dourados e Corumbá na articulação das atividades administrativas, econômicas e de serviços.

Segundo o Censo de 2022, o Estado tem uma população residente de 2.757.013 pessoas, sendo 116.469 indígenas e 2.572 quilombolas.

Na área educacional, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi instituído em 1979, no Governo de Marcelo Miranda Soares (1979-1980), pelo Decreto-Lei n.º 117/1979, junto ao Sistema Estadual de Saúde e o Sistema Executivo para o Desenvolvimento Social, cada um com seu órgão central (Mato Grosso do Sul, 1979).

Administrativamente, o Sistema Estadual de Ensino, segundo Saviani (2014), pode ser classificado em federal, estadual, municipal, e é apreendido como:

> [...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (Saviani, 2014, p. 17).

O Sistema Estadual de Ensino, regido pela Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003, foi reconhecido no segundo mandato do governo de José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2002), e constituído pelas instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, originadas e mantidas pelo Poder Público estadual; as instituições de Educação Superior, elaboradas e mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de Ensino Fundamental e Médio formuladas e mantidas pela iniciativa privada: a Secretaria de Estado de Educação; o Conselho Estadual de Educação, órgão normativo do Sistema; o Fórum Estadual de Educação (Mato Grosso do Sul, 2003).

É importante situar os representantes do Sistema Educacional de Ensino de Mato Grosso do Sul, enquanto Secretários de Educação, bem como dos Gestores de Educação Especial que representaram a Secretaria de Estado de Educação de MS, no período de 1981 a 2022.

Quadro 7 – Relação de Secretários de Educação e Gestores de Educação Especial de MS (1981-2018)

Governo de MS	Ano	Secretário/a de Educação	Gestor/a de Educação Especial
Pedro Pedrossian (1980-1983)	1981	Marisa Serrano	Eliza Cesco
Wilson Barbosa Martins (1983-1986)	1983-1986	Leonardo N. Cunha	Maria Aparecida Lemes Reis
Ramez Tebet (1986-1987)	1986-1987	Leonardo N. Cunha	Maria Aparecida Lemes Reis
Marcelo Miranda Soares (1987-1991)	1987-1988	Walter Pereira	Fabiana M. das G. de Oliveira
	1988-1990	Mauro Polizer	Fabiana M. das G. de Oliveira
Pedro Pedrossian (1991-1994)	1991-1993	Leocádia A. P. Leme	Branca M. Menezes
	1993-1994	Leocádia A. P. Leme	Fabiany C. T. e Silva Leila B. Ricardo Vilma Judite Vitoratto
Wilson Barbosa Martins (1995-1998)	1995-1997	Aleixo Paraguassu Neto	Rosely Gayoso
	1997-1998	Maria Maciel	Rosely Gayoso
José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2006)	1999-2001	Pedro Kemp	Lúcia Inês Buainain
	2001-2002	Antônio Carlos Biffi	Jassonia Paccini
	2003-2004	Hélio de Lima	Mirela V. A. da Fonseca Vilma Judite Vitoratto
	2005-2006	Hélio de Lima	Vilma Judite Vitoratto
André Puccinelli (2007-2014)	2007	Maria Nilene Badeca da Costa	Rosely Gayoso

Governo de MS	Ano	Secretário/a de Educação	Gestor/a de Educação Especial
	2008-2014	Maria Nilene Badeca da Costa	Vera Lúcia Gomes Carbonari
Reinaldo Azambuja (2015-2018)	2015-2018	Maria Cecília Amendola da Motta	Ana Carla Gomes Rosa Ronaldo Rodrigues Moisés Adriana A. B. M. Buytendorp
Reinaldo Azambuja (2019-2022)	2019-2022	Maria Cecília Amendola da Motta	Adriana A. B. M. Buytendorp

Fonte: Pesquisa "História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: as vozes dos gestores (1981-2018)", Faculdade de Educação/Faed/UFMS, 2021 (Neres; Belato; Correa, 2023).

Alusivo aos estudos históricos, Saviani (2006, p. 30) referencia "[...] à inesgotabilidade das fontes históricas: sempre que a elas retornamos tendemos a descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores". Essa colocação também se aplica às investigações desenvolvidas no tema da educação especial que visam colaborar com a produção de estudos que representem a sua história.

Após situar sobre a história do Estado de Mato Grosso do Sul, ressalta-se a importância de contextualizar dados referentes à Educação, para dar prosseguimento à Educação Especial e às Altas Habilidades/Superdotação. Mostram-se quantitativos sobre a educação estadual retirados do Ideb e do IBGE (Brasil, 2023).

Tabela 5 – Dados da Educação de Mato Grosso do Sul

Dados da Educação	Quantitativos
Ideb – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública)	5,3
Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública)	4,6
Número de Matrículas da Educação Básica	538.972
Matrículas no Ensino Fundamental	393.616
Matrículas no Ensino Médio	103.814
Docentes no Ensino Fundamental	22.529
Docentes no Ensino Médio	9.459
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental	1.171
Número de estabelecimentos de Ensino Médio	447

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base em dados do IBGE (2023).

A Tabela 5 apresenta um panorama geral da educação no Estado de Mato Grosso do Sul, evidenciando aspectos quantitativos que permitem compreender o cenário educacional nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, bem como a qualidade da aprendizagem, expressa pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, 2024).

Observa-se que o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5,3) é superior ao dos anos finais (4,6). Essa diferença é recorrente em diversos contextos educacionais brasileiros e pode estar associada a fatores como a transição entre etapas, mudanças de professores por disciplina e maior complexidade dos conteúdos escolares. O resultado, embora indique avanços, ainda revela desafios na consolidação da aprendizagem e na manutenção do desempenho dos estudantes ao longo da trajetória escolar.

No que se refere ao número de matrículas, o Estado contabiliza 538.972 estudantes na Educação Básica, sendo a maior parte concentrada no Ensino Fundamental, que registra 393.616 matrículas, correspondendo a mais da metade do total. O Ensino Médio, por sua vez, reúne 103.814 matrículas, quantitativo significativamente inferior ao do Ensino Fundamental, o que pode refletir os índices de evasão escolar e as menores taxas de permanência e conclusão observadas nessa etapa em âmbito nacional.

Quanto ao corpo docente, registram-se 22.529 professores atuando no Ensino Fundamental e 9.459 no Ensino Médio. Essa proporção acompanha a diferença no número de matrículas entre as respectivas etapas da Educação Básica. Todavia, os dados também suscitam a reflexão acerca da necessidade de políticas de valorização e formação continuada, especialmente no Ensino Médio, etapa que, em âmbito nacional, historicamente enfrenta desafios relacionados à oferta de docentes habilitados em todas as áreas do conhecimento.

Em relação à infraestrutura, o Estado conta com 1.171 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 447 de Ensino Médio, demonstrando uma rede mais ampla e capilarizada nas etapas iniciais, o que é coerente com a obrigatoriedade e abrangência dessa etapa da Educação Básica.

A análise dos dados evidencia que Mato Grosso do Sul apresenta uma rede de Educação Básica com maior concentração de matrículas no Ensino Fundamental, seguida por quantitativos significativamente inferiores nos anos finais dessa etapa e no Ensino Médio. Essa distribuição revela uma assimetria na trajetória escolar que demanda investigação quanto aos indicadores de permanência, fluxo e conclusão. Embora os dados quantitativos não permitam, isoladamente, inferências conclusivas acerca da qualidade da oferta, eles sinalizam a importância de políticas estruturantes voltadas à consolidação das trajetórias escolares, especialmente no Ensino Médio. Nesse sentido, ações relacionadas à formação docente, à organização curricular, ao acompanhamento pedagógico e à

implementação de estratégias de permanência estudantil configuram-se como dimensões estratégicas para o aprimoramento dos indicadores educacionais no Estado.

A análise dos dados educacionais evidencia aspectos relevantes sobre o acesso, a qualidade e a estrutura da rede de ensino, permitindo identificar avanços e desafios nas diferentes etapas da Educação Básica. Contudo, para que essas informações possam subsidiar políticas públicas consistentes e diagnósticos precisos sobre a realidade educacional, é fundamental compreender a origem e a sistematização desses dados. Nesse sentido, destaca-se o Censo Escolar, principal instrumento de coleta e organização das informações da Educação Básica no Brasil, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

É efetivado de maneira descentralizada, mediante a colaboração entre a União, os Estados e os municípios, em consonância com a Portaria MEC n.º 316, de 4 de abril de 2007. O Censo envolve as diversas etapas e modalidades da Educação Básica e profissional, como: ensino regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio); educação especial – modalidade substitutiva; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

Após caracterizar o Estado de MS e, brevemente o campo educacional, passa-se a contextualizar a Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de MS.

2.8 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL (MS)

A trajetória da Educação Especial em Mato Grosso do Sul insere-se no movimento histórico nacional de constituição de serviços destinados às pessoas com deficiência, inicialmente sob a lógica assistencial e filantrópica. Antes mesmo da criação do Estado, em 1977, já existiam iniciativas voltadas ao atendimento educacional desse público no território que hoje corresponde a Mato Grosso do Sul.

Os primeiros serviços organizaram-se por meio de instituições de caráter filantrópico e comunitário, como o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac), fundado em 1957; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

(Apae), em 1967; e a Sociedade Pestalozzi, em 1979. Essas instituições desempenharam papel central na oferta de escolarização e atendimentos especializados, ainda sob um modelo segregado, marcado pela substituição ou paralelismo em relação ao ensino comum (Mato Grosso do Sul, 2014).

Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, inicia-se um processo gradual de organização administrativa e normativa da Educação Especial no âmbito do sistema público estadual de ensino. A partir das décadas de 1980 e 1990, em consonância com as discussões nacionais e internacionais sobre o direito à educação, observa-se o avanço da institucionalização das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, com maior participação do poder público na regulamentação e no financiamento das ações educacionais.

No processo de estruturação da Educação Especial no âmbito da Rede Estadual de Ensino, a Secretaria de Estado de Educação iniciou, em 1981, a oferta de atendimento nas escolas estaduais por meio da implantação de classes especiais e da criação da Diretoria de Educação Especial, com a finalidade de apoiar as unidades escolares e ampliar os serviços destinados ao público da modalidade. Nesse mesmo ano, foi instituído o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (Cramps), evidenciando a forte presença de uma abordagem clínico-terapêutica na organização dos serviços. Posteriormente, foram criados o Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação, em 1986 e, em 1989, o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (Cedesp), que substituiu o Cramps.

Regulamentado pelo Decreto n.º 5.078/1989, o Cedesp passou a assumir funções de diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino, pesquisa e preparação para o trabalho, atendendo, à época, estudantes classificados como pessoas com deficiência, superdotação e problemas de conduta. Sua estrutura organizava-se em núcleos específicos – voltados às áreas de deficiência intelectual, auditiva e visual – além de setores destinados à implementação de atendimentos especializados em deficiência física, superdotação e dificuldades comportamentais, bem como à articulação com outros serviços especializados (Guimarães, 2005). Em 1991, dando continuidade à reorganização administrativa da área, foi instituída a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (Capne), reforçando a institucionalização da Educação Especial no sistema estadual.

A organização da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1990, foi marcada por sucessivas reformulações institucionais, conforme registros normativos e análises acadêmicas. Inicialmente, foram implantadas as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (Uiaps), regulamentadas pelo Decreto n.º 6.064, de 19 de agosto de 1991 (Mato Grosso do Sul, 1991). Essas unidades foram implementadas em Campo Grande e em outros municípios do Estado, ampliando-se progressivamente até alcançar dezenas de localidades no final da década. Segundo Neres (2010), as Uiaps eram compostas por pedagogo e psicólogo, responsáveis pela avaliação diagnóstica de estudantes identificados, à época, como portadores de necessidades especiais, matriculados nas classes comuns. Tal organização possibilitou a ampliação da oferta de serviços, incluindo ensino domiciliar, atendimento itinerante, apoio especializado em classes comuns, salas de recursos nas áreas de deficiência intelectual, auditiva e visual e classes especiais – estas com caráter transitório para estudantes com comprometimentos mais acentuados (Mato Grosso do Sul, 1991).

Apesar da ampliação do atendimento, Neres (2010) destaca que a efetivação dessas ações enfrentava dificuldades, como morosidade na autorização de novos serviços, insuficiência de recursos materiais, carência de professores qualificados, ausência de acessibilidade nas unidades escolares e número reduzido de profissionais especializados.

No contexto de reestruturação administrativa do setor, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial (Cieesp), por meio do Decreto n.º 8.782, de 12 de março de 1997 (Mato Grosso do Sul, 1997a), com a finalidade de realizar triagem e atendimento nas áreas visual, auditiva, física e intelectual, além de desenvolver oficinas pedagógicas, ações voltadas à inserção no trabalho e serviços multiprofissionais. No mesmo período, alinhado às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994, o Estado instituiu o Programa Estadual de Educação Especial, regulamentado pela Lei n.º 1.772, de 29 de setembro de 1997 (Mato Grosso do Sul, 1997b), que definiu a modalidade como um conjunto de métodos, técnicas e recursos específicos destinados ao atendimento das pessoas com deficiência, com vistas à escolarização, preparação para o trabalho e exercício da cidadania.

Em 1999, por meio do Decreto n.º 9.404 (Mato Grosso do Sul, 1999), foram criadas as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, implantadas nos municípios do Estado em substituição às estruturas anteriores e vinculadas

à Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais. Conforme documentação oficial (Mato Grosso do Sul, 1999), essas unidades passaram a atuar diretamente nas escolas, promovendo encaminhamentos e articulações com serviços educacionais, de saúde e assistência social.

Ainda nesse período, a política educacional estadual foi influenciada pelo projeto "Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição" (1999-2006), que defendia a democratização do acesso, da gestão e da permanência com qualidade social (Mato Grosso do Sul, 1999). No âmbito da Educação Especial, o projeto assumiu como meta o desenvolvimento da política de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular. Catanante (2008) observa que, para atingir tal objetivo, previa-se a garantia de matrícula preferencial na rede comum, a ampliação do apoio especializado nas escolas, a expansão das unidades de atendimento em todos os municípios e o fortalecimento de centros como o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada) e o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS). Entretanto, a autora destaca que o Estado manteve convênios com instituições especializadas, evidenciando a coexistência entre a perspectiva inclusiva e a continuidade de atendimentos em espaços segregados (Catanante, 2008).

Posteriormente, a estrutura organizacional sofreu novas alterações. As unidades passaram por reorganizações sucessivas até que, por meio do Decreto n.º 12.170, de 23 de outubro de 2006, e da Resolução/SED n.º 2.048, de 24 de novembro de 2006 (Mato Grosso do Sul, 2006a, 2006b), foram instituídos os Núcleos de Educação Especial (Nuesp), em substituição ao Núcleo de Educação Inclusiva criado pelo Decreto n.º 11.027, de 17 de dezembro de 2002. Os Nuesp assumiram a responsabilidade de articular ações com órgãos vinculados à Coordenadoria de Educação Especial (Coesp/SED), entre eles o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (criado pelo Decreto n.º 11.027/2002 e posteriormente reorganizado pelo Decreto n.º 12.192/2006 e Resolução/SED n.º 2.049/2006), o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (instituído pela Resolução SED n.º 1.385/1999), o Centro Especial de Arte e Educação (CAE) e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), criado pelo Decreto n.º 12.169, de 23 de outubro de 2006 (Mato Grosso do Sul, 2006c).

Conforme sistematização apresentada em documento oficial do Estado (Mato Grosso do Sul, 2014), ao longo desse período foram implantadas e reorganizadas diversas instâncias – como as Uiaps, o Cieesp, as Unidades de Apoio à Inclusão e, posteriormente, os Nuesp – bem como centros especializados vinculados à Secretaria de Estado de Educação, evidenciando um processo contínuo de reestruturação administrativa e de redefinição das estratégias de atendimento à Educação Especial no sistema estadual.

Evidencia-se que esses centros e núcleos foram criados com o objetivo comum de desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, bem como promover a articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas.

Além desses atendimentos, a Secretaria de Estado de Educação desenvolve programas federais, tais como Escola Acessível, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e Livro Acessível, bem como disponibiliza recursos e atendimentos educacionais especializados para o(a) estudante da educação especial, como: sala de recursos multifuncionais; tradutor intérprete de Libras; instrutor mediador; guia-intérprete; professor de apoio em ambiente escolar; professor itinerante em ambiente domiciliar; curso de Libras em parceria com os municípios; convênio com as escolas especiais para a cedência e contratação de profissionais que nelas atuam; classes hospitalares; e formação continuada para professores da rede estadual de ensino (Mato Grosso do Sul, 2019).

A Educação Especial é ofertada em diferentes espaços educacionais, compreendendo tanto as escolas públicas da rede regular de ensino, que asseguram o AEE de forma complementar, quanto as instituições especializadas, como as escolas e Caee, responsáveis por oferecer apoio pedagógico e recursos específicos aos estudantes da Educação Especial (pAEE). Essa organização está em conformidade com as legislações vigentes (MEC, 2008).

Os Caees, conforme o disposto na Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010 (Mato Grosso do Sul, 2010), os(as) alunos(as) da educação especial recebem esse atendimento no contraturno das escolas, beneficiando-se da dupla matrícula.

A análise da Educação Especial, especialmente no que se refere ao seu direcionamento e à sua efetivação nas políticas públicas, exige a consideração da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência no período de 2014 a 2024. O referido Plano estabelece como objetivo:

> Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Em atendimento à Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o PNE, o Estado de Mato Grosso do Sul aprovou o seu Plano Estadual de Educação (PEE-MS) por meio da Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014, durante o segundo mandato do governador André Puccinelli (2011–2014), sem vetos. Conforme disposto no próprio documento, a elaboração do Plano ocorreu por meio de processo participativo, envolvendo representantes da sociedade civil e do poder público, e buscou alinhamento às diretrizes nacionais.

No que concerne à Meta 4, o PEE-MS incorporou a mesma concepção de inclusão escolar prevista no PNE (2014–2024), reafirmando a matrícula dos estudantes da Educação Especial na rede regular de ensino, com a oferta do atendimento educacional especializado. Contudo, o Plano também reconheceu a atuação das instituições privadas sem fins lucrativos como complementar à ação do Estado. Durante sua elaboração, os principais debates concentraram-se no financiamento dessas instituições, especialmente quanto à destinação de recursos públicos para a escolarização e para o atendimento educacional especializado, evidenciando tensões entre a ampliação do sistema educacional inclusivo e a manutenção das parcerias historicamente estabelecidas no campo da Educação Especial.

Para abordar a Meta 4, faz-se necessário apresentar alguns apontamentos que evidenciam tanto os avanços quanto os desafios relacionados ao seu pleno cumprimento. No que se refere aos avanços, destacam-se as diversas normativas que passaram a integrar o cenário educacional brasileiro após 2014, reforçando e consolidando as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Entre as principais diretrizes que contribuíram para o fortalecimento dessas ações, estão:

> – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
> – alteração da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas;

- alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida;
- alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na educação superior, de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação;
- alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos;
- deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) n.º 11.883/2019 que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; e
- Lei n.º 14.113/2020 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal.

Entre os desafios da Meta 4, evidencia-se a necessidade de garantir recursos públicos federais adequados e contínuos para a manutenção dos serviços de educação especial, essenciais para assegurar o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes no contexto escolar inclusivo. Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), a principal forma de financiamento prevista pelo Fundeb é o cômputo duplo de matrículas, que contabiliza em dobro os estudantes que participam do AEE no contraturno em relação à matrícula na rede regular de ensino (Brasil, 2009).

No entanto, os demais recursos e apoios pedagógicos especializados, imprescindíveis para a efetivação da inclusão e para a promoção de equidade educacional, não recebem cobertura pelo financiamento federal, sendo responsabilidade exclusiva dos Estados e municípios. Essa lacuna evidencia a necessidade de estratégias de financiamento mais consistentes, capazes de garantir que os direitos educacionais dos estudantes da Educação Especial sejam plenamente efetivados.

É importante salientar que, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), houve um aumento significativo de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino comum, o que representa uma conquista histórica de espaços que, anteriormente, não eram ocupados por essas pessoas. Para atender a essa demanda, a Rede Estadual de Ensino também precisou se reorganizar, enfrentando

novos desafios na estruturação do trabalho pedagógico, a fim de garantir que o processo de inclusão escolar ocorresse de forma efetiva, preparando os estudantes para uma vida social autônoma (Brasil, 2008a, 2015).

Para calcular o percentual do Indicador, que trata das matrículas em classes de escolas comuns de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação e Educação de Jovens e Adultos, nas etapas da Educação Básica, são necessárias as matrículas dos estudantes da educação especial matriculados em classes comuns nas redes públicas de ensino e nas escolas privadas e matrícula total em toda a Educação Básica dentro da faixa etária. Conforme o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (Mato Grosso do Sul, 2024), o percentual alcançado foi de 88% em 2021 e 89% em 2022.

Tabela 6 – Indicador – Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e Altas Habilidades ou Superdotação

Meta prevista para o período	Meta alcançada no período avaliado	
	2021	2022
92%	88%	89%

Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (Mato Grosso do Sul, 2024).

No âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem ocorrido, prioritariamente, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) instaladas nas escolas estaduais. Em 2021, o AEE atendeu 1.543 estudantes da Educação Especial nessas salas. No ano de 2022, observou-se ampliação do atendimento, alcançando 2.510 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, atendidos na própria unidade escolar de matrícula ou em escola da rede mais próxima. Desse total, 1.663 encontravam-se na faixa etária de 4 a 17 anos, correspondente ao público definido na Meta 4 do PNE e do PEE-MS.

Ao que se refere ao Indicador relacionado ao AEE, que considera o percentual de estudantes de 4 a 17 anos que recebem atendimento educacional especializado, os dados são apresentados em números absolutos, contemplando tanto as matrículas nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual quanto aquelas

registradas nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (Caee) das instituições especializadas conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação. De acordo com o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (Mato Grosso do Sul, 2024), seguem os dados correspondentes aos anos de 2021 e 2022 que estão sistematizados na Tabela 7.

Tabela 7 – Indicador – Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado

Matrículas em Caee Instituições Especializadas / AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino	2021	2022
	2.313	2.695

Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (Mato Grosso do Sul, 2024).

Evidencia-se um aumento no quantitativo de estudantes atendidos no período analisado. Esse atendimento encontra respaldo no Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ou suplementar à escolarização. O referido decreto define o AEE como o "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (Brasil, 2011, p. 1-2), destinados a apoiar o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial, incluindo aqueles com Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa forma, os dados evidenciam não apenas a ampliação quantitativa das matrículas no AEE no Estado, mas também a articulação entre a rede regular de ensino e as instituições conveniadas, em consonância com o marco normativo nacional e com as metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação.

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que:

> Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008b, p. 15).

Para o recorte de público, os alunos com AH/SD foram considerados somente no AEE das Salas de Recursos Multifuncionais e/ou AEE do Ceam/AHS, somam-

se 239 estudantes em 2021 e 231 estudantes, em 2022 (Mato Grosso do Sul, 2023). Isso se deve ao fato de que os Caees mantidos por instituições especializadas são credenciados, pelo Conselho Estadual de Educação, para atendimento das deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a condição de Altas Habilidades/Superdotação, que requer enriquecimento curricular, não é atendida pelas instituições especializadas (Brasil, 2011).

Segundo o Censo Escolar de 2023, retirados da Sinopse Estatística da Educação, seguem os dados da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 8 – Educação Especial, no Estado de Mato Grosso do Sul – 2023

Etapa do Ensino	**Número de Matrículas da Educação Especial**
Número total de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino.	26.155
Número total de Matrículas da Educação Especial na Educação Infantil.	4.170
Número total de Matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental	16.582
Número total de Matrículas da Educação Especial no Ensino Médio.	2.672
Número total de Matrículas da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	217
Número total de Matrículas da Educação Especial na Educação Profissional – Formação Inicial Continuada (FIC).	14
Número total de Matrículas da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	2.642
Classes Comuns.	20.919
Classes Exclusivas.	5.236

Fonte: Censo (Mato Grosso do Sul, 2023).

Observa-se que o Estado contabiliza um total de 26.155 matrículas na Educação Especial, contemplando estudantes em classes comuns e classes exclusivas ou especiais. Desse total, 20.919 matrículas (cerca de 80%) encontram-se em classes comuns, o que reflete a efetivação do princípio da inclusão escolar, conforme previsto nos dispositivos legais. O número de 5.236 matrículas em classes exclusivas (aproximadamente 20%) indica que o modelo substitutivo permanece necessário em determinados contextos, sobretudo para atender estudantes que demandam apoio mais intensivo e especializado.

Entre as etapas de ensino, o Ensino Fundamental concentra o maior número de matrículas (16.582, o que representa cerca de 63% do total), evidenciando que é nessa etapa que a inclusão se apresenta de forma mais consolidada. A Educação Infantil vem em

seguida, com 4.170 matrículas (aproximadamente 16%), o que demonstra a ampliação do acesso de crianças com deficiência à escola desde os primeiros anos, um avanço importante na perspectiva da educação inclusiva desde a infância.

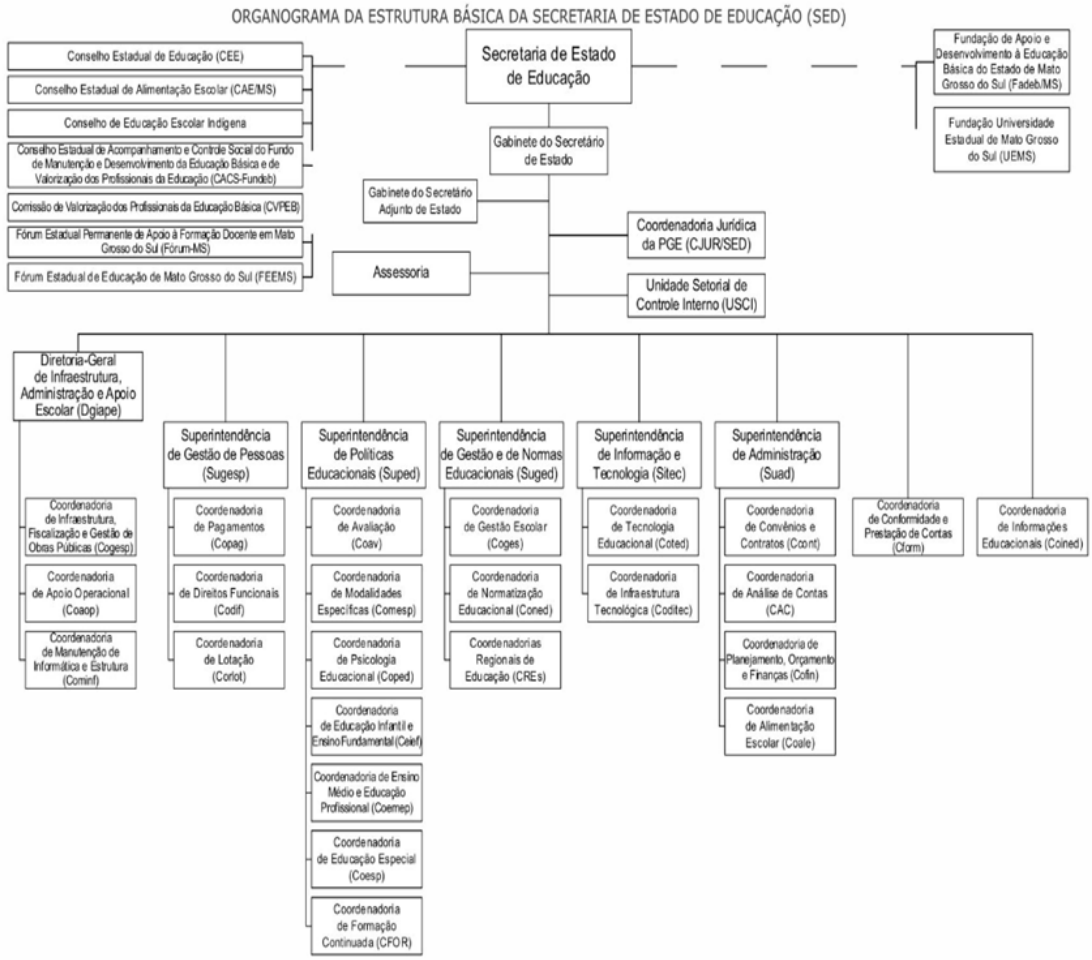
O Ensino Médio contabiliza 2.672 matrículas (10%), revelando que ainda existem barreiras na permanência e continuidade dos estudos dos alunos da Educação Especial nessa etapa, muitas vezes relacionadas à ausência de recursos de acessibilidade, à formação docente e às metodologias pouco adaptadas.

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o número de 217 matrículas é bastante reduzido, como na Formação Inicial Continuada (FIC), com apenas 14 registros, evidenciando que a inclusão ainda é incipiente na educação profissional, uma área estratégica para a formação e inserção social e laboral das pessoas com deficiência. Já a Educação de Jovens e Adultos (EJA) conta com 2.642 matrículas, o que representa um dado positivo, indicando a ampliação de oportunidades educacionais para aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização na idade adequada.

Os dados revelam que o Mato Grosso do Sul tem avançado no processo de inclusão escolar, com predominância de matrículas em classes comuns e maior concentração no Ensino Fundamental. Entretanto, os números indicam desafios significativos, especialmente na ampliação do acesso à educação profissional e ao Ensino Médio, bem como na manutenção de condições adequadas de acessibilidade e apoio pedagógico especializado, fundamentais para garantir a equidade e a permanência com qualidade dos estudantes da Educação Especial.

A Figura 1 apresenta o organograma da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, para melhor entendimento do fluxo para atendimento da Educação Especial e mais especificamente das AH/SD, tema em discussão, pois se dará ênfase ao Ceam/AHS, em item subsequente.

Figura 1 – Organograma da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul



Fonte: Retirado do Decreto n.º 16.179 (Mato Grosso do Sul, 2023).

De acordo com o Decreto n.º 16.179, de 8 de maio de 2023, que reorganiza a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação (SED), e dá outras providências, muda-se o nome Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (Copesp) para Coordenadoria de Educação Especial (Coesp). Segundo o mesmo decreto, compete à Coesp:

> Art. 22. À Coordenadoria de Educação Especial, diretamente subordinada ao titular da Superintendência de Políticas Educacionais, compete:
> I – Elaborar, implementar, assessorar e monitorar as diretrizes para a educação escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação matriculados em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da REE/MS;
> II – Promover formação continuada dos professores e dos profissionais que atuam no atendimento dos serviços de apoio pedagógico especializado, assim

> como dos professores que atuam nas etapas e nas outras modalidades da Educação Básica e equipes gestoras das escolas da REE/MS;
> III – Estabelecer articulação governamental e não governamental, por meio de parcerias públicas e/ou privadas, visando a ações intersetoriais que favoreçam o processo de inclusão escolar e social dos estudantes público da educação especial (Mato Grosso do Sul, 2023, p. 8).

Para melhor entendimento, o Quadro 8, mostra a organização da Coesp**,** e quais centros estão sob sua responsabilidade.

Quadro 8 – Organização da estrutura da Coesp

ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DA COESP
Coordenação
Equipe
Ceespi Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CAS Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAP/DV Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
Ceame/TEA Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista
Ceada Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
Ceam/AHS Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades ou Superdotação

Fonte: elaborado da autora (2024), com base em Mato Grosso do Sul/SED/Coesp (1989).

O Quadro 8 mostra que a estrutura se desdobra em diversos centros especializados, cada um focado em um público específico, demonstrando uma abordagem segmentada e multidisciplinar. A rede visa garantir o suporte pedagógico e a capacitação contínua de profissionais para promover a inclusão e o desenvolvimento pleno de estudantes com necessidades educacionais especiais.

A seguir discute-se sobre o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades ou Superdotação, responsável pela suplementação dos estudos dos alunos com AH/SD.

2.9 CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CEAM/AHS

O contexto educacional para as AH/SD durante o recorte temporal adotado foi marcado pela criação do Ceam/AHS em 2017, por meio do Decreto n.º 14.786, de 24

de julho de 2017, pelo Parecer Orientativo n.º 351/2018 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que regulamenta o Currículo de Referência de Estado para o Sistema Estadual de Ensino nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Mato Grosso do Sul, 2018), em que a Educação Especial está inserida neste documento. Além da Deliberação CEE/MS n.º 11.388, de 7 de junho de 2018, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica); e da Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Sistema Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2019). O Plano Estadual de Educação do Estado vigeu entre 2014-2024 (Mato Grosso do Sul, 2014).

A LDB declara formas de educação que podem ocorrer em diferentes etapas, as quais são chamadas de modalidades (Brasil, 1996). São elas: a Educação de Jovens e Adultos; a Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação a Distância (EaD); Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; e a Educação Especial (Brasil, 2013a).

Visando cumprir ao que está disposto na LDB (Brasil, 1996), o governo do Estado de Mato Grosso do Sul, no mandato do governador José Orcírio dos Santos (Zeca do PT), deu início a um processo de identificação, com o objetivo de identificar estudantes com AH/SD na rede regular de ensino, com a implementação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, em 2005.

> Em 2005, na área das Altas Habilidades/Superdotação ocorreu a implementação dos NAAH/S, uma importante ação política que merece ser acompanhada e avaliada pelo poder público, pesquisadores e comunidade em geral. Estes Núcleos surgem de uma ação apoiada pela Unesco, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e sob a coordenação da, então, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Moreira; Lima, 2012, p. 145).

Conforme os documentos analisados, o projeto pedagógico do Núcleo visava romper com o "[...] modelo tradicional de educação do Estado e rejeitar, como princípio, as políticas que causam a exclusão do ser humano do conhecimento e a cidadania ativa" (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 4).

Para enfrentar um desafio existente, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) organizou o NAAH/S-MS como resposta às demandas

relacionadas ao "[...] atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação" (Mato Grosso do Sul, 2006, p. 1).

O serviço do NAAH/S-MS é pautado nos quatro volumes de uma série de livros disponibilizados pelo MEC, denominada "A Construção de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação" (Brasil, 2007) e da base teórica proposta por Renzulli (1986).

No contexto estadual, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul (NAAH/S-MS) foi instituído por meio do Decreto n.º 12.169, de 23 de outubro de 2006, vinculado à então Coordenadoria de Políticas de Educação Especial (Copesp), integrante da Superintendência de Políticas de Educação (Suped) da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). O art. 2º do referido Decreto dispõe sobre a organização de sua estrutura, prevendo as seguintes unidades:

> I – Unidade de atendimento ao Professor; II – Unidade de atendimento ao Aluno; III – Unidade de atendimento à Família.
> Art. 3º A Unidade de atendimento ao Professor objetiva oferecer cursos de formação continuada a professores e profissionais de educação, promover pesquisas e realizar planejamento junto a instituições parceiras para desenvolvimento de ações referentes às altas habilidades/superdotação.
> Art. 4º A Unidade de atendimento ao Aluno objetiva apoiar alunos com altas habilidades/superdotação, professores e comunidade, por meio de métodos e materiais necessários ao processo de ensino e aprendizagem.
> Art. 5º A Unidade de atendimento à Família objetiva orientar e dar apoio psicológico e emocional à família, com intuito de incentivar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação (Mato Grosso do Sul, 2006b).

Também se faz necessário apresentar o que dispõe a Resolução/SED n.º 2.531, de 2 de fevereiro de 2012, que regulamenta o funcionamento do NAAH/S-MS e estabelece os procedimentos para sua organização e atuação, a saber:

> Art. 2º O NAAH/S – MS tem como objetivos avaliar, identificar e promover atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Art. 3º Os atendimentos oferecidos pelo NAAH/S-MS será realizado no Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva – Ceespi e nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Parágrafo Único: O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação no interior do Estado funcionará sob orientação do NAAH/S-MS. Art. 4º Para a consecução de

> sua proposta o NAAH/S-MS oferecerá suplementação curricular aos alunos em atendimento (Mato Grosso do Sul, 2012).

Por meio das Resoluções e Decretos, observa-se que havia um trabalho voltado para identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD. Portanto, constitui um marco no processo de inclusão de alunos com AH/SD, uma vez que o NAAH/S tem como objetivo favorecer a socialização desses estudantes em sua comunidade, promovendo sua convivência e desenvolvimento.

No dia 24 de julho de 2017, foi criado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (Ceam/AHS), por meio do Decreto Estadual n.º 14.786, vinculado pedagógica e administrativamente à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (Copesp), integrante da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (Mato Grosso do Sul, 2017a).

Considera-se público do Caee-Ceam/AHS, estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, devidamente matriculados na Educação Básica. Em conformidade com o art. 3º da Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010: "Educandos com Altas habilidades ou Superdotação – aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade" (Mato Grosso do Sul, 2010).

O Ceam/AHS assumiu atribuições semelhantes às anteriormente desenvolvidas pelo NAAH/S, conforme disposto nos respectivos decretos de criação (Mato Grosso do Sul, 2006, 2017c). A alteração de nomenclatura e de estrutura administrativa indica uma reorganização institucional no âmbito da SED/MS. Deve-se evidenciar que o Ceam/AHS tem a sede em Campo Grande-MS, sendo o único centro de AH/SD com esse nome no país, contudo atende todos os estudantes com AH/SD do Estado. Seu foco principal são estudantes da Rede Estadual de Ensino do MS, uma vez que pertence à SED-MS, todavia como centro, também pode atender estudantes da rede particular de ensino. Para isso, os responsáveis devem solicitar, pela escola, a avaliação, destinado à SED, que encaminha o pedido para o Centro.

O Caee-Ceam/AHS oferece o atendimento no contraturno escolar e tem a função de suplementar e/ou complementar, com o intuito de ampliar as oportunidades de desenvolvimento das habilidades e potencialidades desses estudantes.

Os estudantes da rede estadual, são atendidos na própria escola em que a sua avaliação é realizada pelos técnicos do Ceam/AHS, quando identificados com AH/SD são encaminhados para o AEE na sede do centro em Campo Grande (Mato Grosso do Sul, 2021).

O Ceams/AHS baseia-se no conceito de AH/SD descrito na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e utiliza como base teórica para identificar e atender a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e Reis (1997) e Renzulli (2004).

A avaliação do Ceam/AHS é pautada em atividades que propõem reforçar a ligação do estudante com uma ou mais inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal), segundo Gardner (1994), e o conceito de AH/SD é concebido como o encontro dos três anéis (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade) (Renzulli, 2004), apoiando-se nos indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências.

Por meio da observação de comportamentos dos alunos em atividades pedagógicas e criativas, a equipe técnica do Ceam/AHS avalia os estudantes da rede estadual de ensino de Campo Grande, a fim de analisar as potencialidades, como um processo contínuo, flexível e coerente com a sua realidade, considerando os aspectos como o contexto social, motivação intrínseca e o comportamento do estudante.

Para o registro da avaliação do desenvolvimento dos estudantes são utilizados os seguintes documentos:

I – estudo de caso;

II – relatório do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI);

III – diário de bordo do professor;

IV – atividades desenvolvidas pelo estudante;

V – portfólio com atividades realizadas pelos estudantes; e

VI – relatório Descritivo de AEE.

A equipe técnica do Ceam/AHS desenvolve o processo de identificação e acompanhamento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação a partir de uma abordagem contínua e formativa, compreendendo a identificação como um processo dinâmico, articulado à intervenção pedagógica e ao enriquecimento curricular.

> As atividades educacionais, tendo a escola como espaço de inclusão, envolvem o aprofundamento e enriquecimento curriculares, mediante desafios e atividades de enriquecimento em espaços como: classes comuns, salas de recursos, Centros de Atendimento Educacional Especializado, Centros de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação (CAAHS) ou Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, participação de oficinas e desenvolvimento de projetos relacionados às bolsas de iniciação científica, inclusive aceleração de estudos para a conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar (Brasil, 2022, p. 19).

Segundo o Parecer CNE/CP n.º 51/2023 (Brasil, 2023), os Programas de Enriquecimento consistem na oferta de estímulos alinhados aos interesses e às necessidades específicas dos estudantes, estruturados a partir de ações planejadas com vistas à ampliação de conhecimentos, investigação de temas de interesse, desenvolvimento de habilidades diversas, realização de experimentações e engajamento em propostas baseadas na resolução de problemas e em situações reais.

Esses programas representam a forma mais frequente de atendimento às necessidades educacionais e ao desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas de estudantes com AH/SD. Podem ser realizados de maneira diferenciada, individualmente ou em grupo, em salas comuns, no contraturno, ou em espaços alternativos organizados pela escola (Brasil, 2023).

Os Programas de Enriquecimento demandam a busca contínua por estratégias pedagógicas diferenciadas, que incentivem a produção do conhecimento, organizem grupos de interesse, promovam o protagonismo dos estudantes e disponibilizem espaços e materiais adequados para as atividades (Brasil, 2023).

Quando implementados em classes regulares, devem oferecer conteúdos aprofundados, ampliar o conhecimento, propor desafios crescentes e desenvolver habilidades de forma contínua. Já nas salas de recursos multifuncionais, favorecem o encontro de diferentes interesses e a realização de atividades práticas e desafiadoras, complementares aos temas trabalhados em sala comum (Brasil, 2023).

O enriquecimento intracurricular caracteriza-se pela adaptação, flexibilização e diversificação dos conteúdos, das metodologias de ensino e das estratégias de avaliação (Brasil, 1999), visando atender às necessidades educacionais específicas de estudantes com AH/SD, conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais estratégias são implementadas pelo docente da sala regular ou pelos professores das diferentes disciplinas, podendo ocorrer durante o período de aula ou em

atividades complementares, como tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias. O planejamento dessas ações pedagógicas pode se fundamentar nos conteúdos em desenvolvimento e ser elaborado de forma articulada com o professor especializado ou, quando necessário, com o docente itinerante, garantindo um atendimento mais individualizado e adequado às potencialidades dos estudantes (Pérez, 2012).

O enriquecimento extracurricular configura-se como uma estratégia educacional prevista nas normas vigentes e pode ser desenvolvida em diferentes contextos educativos públicos ou privados, como universidades, empresas, academias, museus e instituições esportivas, os quais contribuem para o aprimoramento das potencialidades e para a ampliação das experiências de aprendizagem dos estudantes (Pérez, 2012).

No Ceam/AHS, o enriquecimento ofertado consiste na promoção do desenvolvimento de projetos em cada AEE e atividades extracurriculares solicitadas, oferecido com cronograma adequado às características e necessidades de cada estudante, por meio do Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli (2014) sendo eles: Enriquecimento Escolar do Tipo I; o Enriquecimento Escolar do Tipo II; e o Enriquecimento Escolar do Tipo III. Freitas *et al.* (2012) resumem cada tipo:

> Resumidamente o Tipo I, representa atividades de exploração geral a respeito de uma variedade de assuntos etc.; o Tipo II constitui-se por atividades que ofereçam métodos e técnicas diferenciadas em relação a determinado assunto; o Tipo III, seriam as atividades investigativas de problemas reais, individuais ou coletivas, em que o aluno assume o papel de investigador (Freitas *et al.*, 2012, p. 49).

A proposta do AEE do Centro, destinada aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Rede Estadual de Ensino fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva. As práticas pedagógicas desenvolvidas nos atendimentos refletem as três etapas do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar ao longo de toda a execução do projeto (Fraulob *et al.*, 2021).

O Ceam/AHS é totalmente gratuito e os alunos podem participar de oficinas em áreas específicas de conhecimento.

> O CEAM/AHS é Centro ofertante de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), prestado de forma complementar e/ou suplementar à formação do estudante superdotado, considerando suas habilidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem no enriquecimento curricular (Fraulob *et al.*, 2021).

São oferecidos atendimentos de Arte e Criação, Moda, Desenho, Artes Visuais, Filosofia, Linguagem, Música, Canto, Corpo e Movimento, Matemática, Química, Física, Ciências da Natureza, Geografia, Robótica e Inglês. Possui uma gerente pedagógica que administra o Centro, técnicos (pedagogos e psicólogos), secretária e coordenadores do AEE (Fraulob *et al.*, 2021).

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor elabora o Plano de Atendimento Educacional Especializado (pAEE), documento orientador do trabalho pedagógico desenvolvido com o estudante da Educação Especial. Sua construção parte da identificação das necessidades educacionais do estudante, fundamentada no estudo de caso e na análise de seus interesses, potencialidades e estilos de aprendizagem. O planejamento das ações previstas no pAEE demanda articulação entre o professor do AEE e a coordenação pedagógica, considerando práticas pedagógicas adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem (Mato Grosso do Sul, 2021).

> O pAEE é um instrumento individual, para o planejamento e acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ele norteia as modificações ou adaptações curriculares necessárias para o atendimento escolar de alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo as capacidades de cada um. O pAEE prevê o registro de todos os critérios definidos nos artigos 10 e 13 da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2023, p. 18).

Articulado ao pAEE, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) configura-se como instrumento de registro e acompanhamento sistemático do desenvolvimento do estudante no AEE. Atualizado semestralmente, o PDI documenta os avanços, as dificuldades e as estratégias adotadas, podendo ser reestruturado sempre que necessário, conforme as demandas identificadas no processo educativo (Mato Grosso do Sul, 2021). Para sua elaboração, o professor utiliza as informações provenientes do estudo de caso e das intervenções realizadas, com vistas ao enriquecimento e aprofundamento curricular, especialmente no atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

O pAEE contempla a identificação das características de AH/SD apresentadas pelos estudantes, bem como a definição dos recursos pedagógicos e das atividades que serão desenvolvidas. Trata-se de um documento institucional que integra e

articula as ações dos professores do ensino regular, da sala de recursos multifuncional e dos Núcleos ou Centros de Atividades voltados, em consonância com os demais serviços setoriais da escola. O pAEE compõe o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino regular, assegurando a organização e o acompanhamento do atendimento ao estudante (Brasil, 2023).

O cronograma de atendimento do Caee deverá ser elaborado pela coordenação pedagógica em articulação com os professores, de modo a atender às necessidades do estudante e também do Centro. É oferecido de acordo com as características e necessidades de cada estudante, em que será observado o seu interesse e habilidade. Os atendimentos no AEE serão nos períodos matutino e vespertino, de segunda a sexta-feira, no contraturno da escolarização do estudante.

Além do cronograma de atendimento, o Centro acompanha o calendário de suas atividades publicado pela mantenedora, contendo as informações necessárias para o seu funcionamento. As salas de enriquecimento curricular são constituídas por estudantes devidamente matriculados, organizadas de acordo com a área de habilidade e interesse específico do estudante.

Em conformidade com a deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, art. 84 a 88, o funcionamento do Caee – Ceam/AHS deverá contar com uma estrutura profissional adequada ao atendimento das demandas da educação especial:

> Art. 84. Às equipes pedagógica e administrativa das instituições de ensino caberá apoiar ações voltadas à escolarização dos alunos público da educação especial, em articulação com professores regentes das classes comuns e professores especializados, no que se refere: I – à percepção de necessidades educacionais dos alunos; II – ao estudo e implementação de ações educativas; III – à avaliação do processo educativo. Parágrafo único. A avaliação do processo educativo será coordenada pela equipe pedagógica da escola.
> Art. 85. A Direção e a Coordenação Pedagógica da escola comum deverão receber formação continuada em serviço na área da educação especial, com vistas a viabilizar o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.
> Art. 86. A Direção e a Coordenação Pedagógica da escola especial deverão ser exercidas por profissionais com formação mínima em curso de graduação, licenciatura, com pós-graduação em educação especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas e ou cursos de licenciatura em educação especial.
> Art. 87. As escolas especiais contarão com equipe multidisciplinar definida em consonância com a especificidade do atendimento e a proposta pedagógica.
> Art. 88. Os profissionais que atuam no âmbito geral da escola, comum e especial, nas atividades de apoio administrativo, de pátio, na segurança, nos serviços gerais, na alimentação, dentre outras, deverão receber formação continuada em serviço na área da educação especial, com vistas a colaborar no atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Mato Grosso do Sul, 2019).

Na mesma Deliberação n.º 11.883/2019, o art. 73 aduz que “O professor especializado em educação especial deverá ter sua formação mínima em curso de graduação, licenciatura, com pós-graduação em educação especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas e ou cursos de licenciatura em educação especial”.

A Resolução/SED n.º 3.330/2017 em seu art. 4º assegura-se que “Os Centros, para o desempenho de suas competências, têm a seguinte estrutura básica: I – coordenação e gerentes pedagógicos; II – secretaria; III – núcleos específicos conforme área de atuação e organização”, além de ofertantes de AEE. A mesma Resolução afirma:

> O gerenciamento pedagógico de cada Centro estará a cargo de um profissional com formação em Pedagogia ou licenciado em áreas afins, com especialização mínima Lato Sensu em Educação Especial, com comprovada experiência de atuação na área específica de cada Centro, designado por ato do titular da Secretaria de Estado de Educação (Mato Grosso do Sul, 2017c).

A estrutura administrativa e pedagógica do Centro é constituída por: Gerência Pedagógica; Coordenação Pedagógica; Corpo Docente; Núcleos e Caee (Núcleo de Atendimento ao Professor; Núcleo de Atendimento ao Estudante; Núcleo de Atendimento a Família; Núcleo de Pesquisa Educacional; Caee; e NAAH/S CRE-5); Secretaria; Serviços auxiliares: (Auxiliar administrativo; Portaria; Merendeira); cozinha e copa; limpeza; vigilância; monitoria e voluntariado.

Conforme previsto em seu Regimento, o Centro deve estabelecer articulação sistemática com a escola comum na qual o estudante está matriculado. Essa articulação ocorre por meio da orientação aos professores regentes, com vistas à discussão dos avanços e das dificuldades apresentadas pelo estudante com Altas Habilidades/Superdotação, bem como ao acompanhamento dos resultados quantitativos e qualitativos relativos à avaliação do desempenho e à frequência escolar ao longo do ano letivo (Mato Grosso do Sul, 2021).

Compete ainda ao Centro promover ações de formação continuada destinadas à comunidade escolar, além de apoiar e subsidiar pedagogicamente os professores do ensino comum, em articulação com a coordenação pedagógica da unidade escolar (Mato Grosso do Sul, 2021).

Além da articulação com a escola comum, deverá ser mantida articulação com a família do estudante, a fim de envolvê-la no processo de desenvolvimento das habilidades e potencialidades do estudante.

A matrícula é o documento oficial, que vincula o estudante ao Centro, podendo ser requerida por seu responsável, se menor, ou pelo próprio estudante, se maior e de acordo com a Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010, art. 6º "A matrícula no AEE estará condicionada a matrícula em escola comum e avaliação expressa em relatório". Ela está condicionada à matrícula na Educação Básica e ao encaminhamento do Relatório e o Parecer de Altas Habilidades ou Superdotação, podendo ser realizada em qualquer época do ano.

O desligamento do estudante do Caee pode ser requerido por seu responsável, se menor, ou pelo próprio estudante, se maior, por meio da assinatura do Termo de Desligamento. Os funcionários da secretaria do Centro são responsáveis pela guarda e inviolabilidade dos arquivos, dos documentos e da escrituração.

Ocorre uma avaliação institucional interna, realizada anualmente, por meio de um instrumento sistemático e legítimo de participação coletiva, ou seja, de toda comunidade do Centro, na organização, estrutura e operacionalização da Proposta Pedagógica, com o objetivo de buscar alternativas para a melhoria da qualidade do atendimento. Os resultados da avaliação são apresentados por meio de relatórios e servem para o aprimoramento dos mecanismos de controle, planejamento e gestão do Centro.

Assegura-se, ao Centro, a implantação e implementação de parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, por meio de estágios, cursos de capacitação e projetos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. O Centro busca estabelecer parcerias específicas com universidades[5], com foco na realização de pesquisas e produção de conhecimento no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação, promovendo metodologias e práticas inovadoras para a educação desse público.

Refere-se a IES, é a unidade de organização institucional autônoma no âmbito do Ensino Superior. Regulamentadas pela Lei n.º 9.394, de 1996, são classificadas,

---

[5] As universidades são IES multidisciplinares, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas do conhecimento. Elas realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atividades de extensão são aquelas voltadas a fortalecer o vínculo entre a universidade e a sociedade. Elas buscam divulgar o conhecimento desenvolvido pela IES e conhecer as necessidades locais, para que a universidade possa contribuir com a comunidade (Ministério das Relações Exteriores, 2024) Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/oportunidade-de-estudos-estrangeiros. Acesso em: 15 mar. 2025.

conforme suas características, como faculdade, universidade e centro universitário. Além disso, podem ser consideradas públicas ou privadas.

Uma das competências dos Núcleos ou Centros de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS, CAAHS) é “Oferecer suporte aos sistemas de ensino e/ou escolas, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, principalmente IES e Secretarias de Educação, órgãos não governamentais e a participação da comunidade” (Brasil, 2023, p. 34).

Para finalizar, é relevante apresentar, na atualidade, o quantitativo de atendimento desse público na unidade descrita. Na Tabela 9 trata-se de dados retirados do Censo Escolar do ano de 2023 e dos dados ofertados pelo Ceam/AHS.

Tabela 9 – Dados quantitativos de atendimento aos alunos com AH/SD, conforme o Censo Escolar (2023) e dos dados ofertados pelo Ceam/AHS

FONTES	REGIÃO CENTRO-OESTE	MATO GROSSO DO SUL
CENSO ESCOLAR 2023	NO CENTRO-OESTE 31 ALUNOS	NO MS 7 ALUNOS
DADOS DO CEAM/AHS	--------	240 ALUNOS

Fonte: elaborado pela autora (2024), segundo os dados do IDEB (Brasil, 2024).

Observa-se uma discrepância significativa entre os dados divulgados pelo Censo Escolar (Inep, 2023) e as informações institucionais do Ceam/AHS quanto ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Estado. Enquanto o Censo Escolar registra sete matrículas no atendimento educacional especializado para esse público e 31 na Região Centro-Oeste, os dados internos do Ceam/AHS indicam o atendimento de 240 estudantes no mesmo período.

Cabe destacar que as informações do Censo Escolar são declaradas anualmente pelas unidades escolares e redes de ensino por meio do sistema Educacenso, sob coordenação do Inep. Nesse sentido, a divergência pode estar relacionada à forma de registro das matrículas, especialmente quando o atendimento ocorre de maneira complementar, em centros especializados, ou quando não há o correto enquadramento do estudante na categoria de Altas Habilidades/Superdotação no momento da declaração censitária.

Essa diferença evidencia possíveis fragilidades no processo de registro e consolidação das informações, indicando que os dados oficiais podem não refletir

integralmente a realidade dos atendimentos realizados no âmbito estadual, o que reforça a importância da análise articulada entre bases censitárias e fontes institucionais para uma compreensão mais fidedigna do cenário educacional.

A integração das informações provenientes de diferentes fontes revela-se essencial para subsidiar políticas e estratégias de atendimento direcionadas a esse público.

Diante desses dados, observa-se a existência de lacunas no registro e na sistematização das informações relativas às matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. As inconsistências ou possíveis sub-registros podem comprometer a formulação e a execução de políticas educacionais adequadas, uma vez que o planejamento, a alocação de recursos e a implementação de ações dependem de informações precisas e fidedignas.

Nesse sentido, a fragilidade na consolidação dos dados pode impactar diretamente o desenvolvimento das potencialidades desse público, ao limitar a visibilidade estatística necessária para a ampliação e o fortalecimento das políticas de atendimento.

2.10 FUNCIONAMENTO DOS NAAH/S E DO CEAM/AHS NO INTERIOR DO ESTADO DE MS

A implementação dos NAAH/S no interior de Mato Grosso do Sul ocorreu após a sua instalação na capital, Campo Grande. De acordo com o Decreto n.º 12.737, de 3 de abril de 2009, um dos objetivos dos NAAH/S é a criação de Núcleos no interior do Estado, sob a coordenação do NAAH/S da capital.

> Art. 8º Para cumprimento de suas atividades o NAAH/S criará, conforme a demanda, nos municípios do Estado, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação, que lhes serão subordinados pedagógica e administrativamente (Mato Grosso do Sul, 2009, p. 1).

Atendendo à demanda existente, foram criados núcleos em 78 municípios do interior do Estado, no início de 2008, com um projeto piloto em Dourados e São Gabriel D'Oeste, pois os municípios tinham autonomia para identificar, acompanhar e apoiar os alunos, a escola e as famílias, além de estabelecer parcerias para viabilizar o atendimento educacional (Mato Grosso do Sul, 2009).

Entre 2012 e 2017, a ampliação do atendimento aos municípios ocorreu de forma gradual. Os técnicos do NAAH/S-MS passaram a realizar visitas mensais, enquanto os alunos identificados frequentavam as salas de recursos multifuncionais, viabilizadas por parcerias com os Nuesps. As equipes passaram a se deslocar até as escolas para avaliar e identificar estudantes com características de AH/SD e orientar o atendimento educacional especializado, contando com professores formados nas áreas de interesse dos alunos (Mato Grosso do Sul, 2017).

O mesmo documento indica que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram os principais espaços destinados ao atendimento de estudantes com AH/SD no interior do Estado.

Entre 2006 e 2017, 27 municípios (34%) realizavam algum tipo de atendimento a estudantes com AH/SD. Considerando todos os municípios, 152 alunos foram atendidos nas salas de recursos multifuncionais até 2017 (Mato Grosso do Sul, 2017).

Nos anos de 2020 e 2021, o Brasil, assim como o restante do mundo, vivenciou um dos períodos mais críticos da contemporaneidade em decorrência da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas passaram a ocorrer de forma remota, por meio de atendimentos e oficinas realizados em ambientes virtuais de aprendizagem, em razão do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais. Somente no segundo semestre de 2021, com o retorno gradual das atividades presenciais, as oficinas foram intensificadas, com vistas à culminância do projeto (Fraulob *et al.*, 2021).

Com o retorno gradual das atividades escolares, os estudantes de Campo Grande retomaram as aulas de forma presencial, ao passo que os alunos pertencentes aos municípios do interior permaneceram desenvolvendo suas atividades por meio do ensino remoto (Fraulob *et al.*, 2021).

> O Caee do Ceam/AHS atende a capital Campo Grande, e outros vinte e um (21) municípios do Estado sendo: Dourados, Itahum, Fátima do Sul, Itaporã, Nova América, Caarapó, Culturama, Deodápolis, Coxim, Rio Verde, Bonito, Jardim, Nioaque, Corguinho, Terenos, Aquidauana, Coronel Sapucaia, Antônio João, Rochedo, Mundo Novo e Bandeirantes (Fraulob *et al.*, 2021, p. 12).

Os alunos do interior de MS são atendidos pelo Ceam/AHS principalmente de forma remota, complementando o atendimento presencial em Campo Grande. O acesso ao programa começa com a identificação e encaminhamento pela escola estadual ou centro de atendimento educacional especial, que aciona a equipe técnica para viabilizar os trâmites

necessários. O atendimento remoto permite que alunos do interior recebam o enriquecimento curricular e o suporte do programa sem precisar se deslocar para a capital, participando de oficinas e atividades de forma *on-line* (Fraulob *et al.*, 2021).

Apesar dos avanços descritos, observa-se que o atendimento oferecido pelo Centro às cidades do interior ainda apresenta fragilidades significativas. A centralização das ações em Campo Grande e a dependência de atendimentos remotos acabam por limitar a efetividade do acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes com AH/SD. Embora o decreto preveja a criação de núcleos em diferentes municípios, na prática, poucos deles dispõem de estrutura física, equipe especializada ou condições adequadas para um atendimento contínuo e de qualidade. A distância geográfica, a carência de formação docente específica e a ausência de acompanhamento presencial sistemático resultam em um serviço desigual, em que os alunos do interior permanecem em desvantagem em relação àqueles da capital. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes e de investimentos que garantam equidade no acesso ao atendimento educacional especializado em todo o Estado.

Após a apresentação e discussão dos dados referentes ao Estado de Mato Grosso do Sul, o próximo capítulo prossegue com a análise das políticas e ações voltadas às AH/SD, após a criação dos Centros de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), no período de 2017 a 2022.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PARAGUAI E NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO): UMA REFLEXÃO SOBRE A GARANTIA DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como objetivo analisar o contexto educacional do Paraguai, com ênfase nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva e, de modo particular, ao atendimento de estudantes com AH/SD. Buscou-se compreender de que forma a legislação, a organização institucional e as iniciativas educacionais têm contribuído para a construção de um sistema de ensino mais equitativo, capaz de identificar, apoiar e valorizar as potencialidades individuais dos alunos.

Foram averiguadas legislações e diretrizes governamentais que garantem o direito à educação, a estrutura do sistema de ensino e os mecanismos de gestão e supervisão, bem como os programas e iniciativas destinados a atender às necessidades específicas desses alunos.

A análise concentra-se no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), em razão da maior concentração de recursos, serviços e iniciativas voltadas à educação inclusiva. Destaca-se, nesse contexto, o Centro Aikumby de Altas Capacidades e Criatividade, localizado na capital do país, reconhecido por sua atuação na identificação e no desenvolvimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. A instituição tem

desempenhado papel relevante na consolidação de práticas direcionadas a esse público no cenário paraguaio.

O capítulo oferece uma síntese das bases legais, institucionais e estruturais da educação inclusiva paraguaia, constituindo fundamento para a análise com o contexto educacional brasileiro, que será abordado no capítulo seguinte.

3.1 HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO PARAGUAI

Para apreender a história da educação paraguaia, inicialmente é possível identificar quatro momentos fundamentais. O primeiro refere-se às primeiras iniciativas educacionais no período pós-guerra, período em que a Argentina exerceu considerável influência sobre o país. Em seguida, a reforma educacional de 1924 marcou o surgimento de novas orientações para o setor, indicando uma mudança de direção nas políticas educacionais. Posteriormente, a reforma de 1957 introduziu alterações estruturais significativas, refletindo um processo de consolidação e modernização da educação. Por fim, a reforma de 1973, implementada no contexto do regime militar, promoveu uma reestruturação abrangente do sistema educativo, consolidando mudanças duradouras para o período (Roesler, 2017).

Até o final da década de 1960, a educação paraguaia preservava muitas de suas características históricas. Predominavam escolas localizadas em áreas rurais ou semiurbanas, com elevados índices de repetência e evasão, além de diferenças significativas na qualidade do ensino entre escolas urbanas e rurais. O Ensino Médio tinha cobertura limitada, os recursos estavam concentrados principalmente na capital, havia desigualdade de gênero no acesso e permanência escolar, grande número de profissionais sem qualificação adequada e pouca atenção às variedades linguísticas presentes entre os alunos. Essas condições refletiam fatores estruturais, como a predominância de um sistema produtivo agrário, o crescimento urbano lento e a centralização política e administrativa em Assunção, entre outros (Rivarola, 2004).

Com a instauração da ditadura militar em 1954, liderado pelo General Alfredo Stroessner, o setor educacional passou a se alinhar com as diretrizes de organismos

internacionais de cooperação, como Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), Bird, Organização dos Estados Americanos (OEA) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir da década de 1960, os programas de cooperação educacional se intensificaram, incorporando as orientações e posicionamentos desses organismos. Para o governo, manter a cooperação internacional como política ativa significava ampliar tanto a capacidade de clientelismo quanto a base de legitimação do regime (Rivarola, 2004).

Segundo Jica (2004), um exemplo expressivo da influência externa sobre a educação paraguaia foi a reforma educacional de 1957, que implementou um novo plano de ensino elaborado por Emilio Uzcátegui, especialista vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A reforma contou com financiamento da própria Unesco e do Serviço Cooperativo Interamericano de Educação (Scide), resultando na adoção da estrutura 6-3-3, organizada em seis anos de ensino primário, três de ensino básico e três de ensino secundário (Bacharelado). Além da reorganização estrutural, foram instituídos programas e planos de estudo detalhados para todos os níveis da educação formal.

A construção da hidrelétrica de Itaipu, em 1973, acelerou as relações capitalistas de produção no Paraguai. Nesse período, surgiram bancos, instituições financeiras, empresas imobiliárias e, nas proximidades da represa, companhias ligadas à indústria da construção civil. O crescimento econômico decorrente dessa obra contribuiu para que o Paraguai alcançasse a classificação de país de renda média, segundo o Banco Mundial (Coronel *et al*., 2012).

Foi nesse contexto de expansão econômica que se implementou uma nova reforma educacional. Em 1968, a educação apresentava problemas significativos, como altos índices de evasão e repetência, escolas incompletas, inadequação do conteúdo programático às necessidades regionais, metodologias ultrapassadas, formação docente insuficiente, infraestrutura escolar precária, falta de materiais didáticos e necessidade de um ensino voltado ao mercado de trabalho. Diante desse diagnóstico, foi criada uma comissão responsável por elaborar projetos voltados à educação primária e secundária, à formação de professores, à renovação administrativa e curricular. Para viabilizar essas ações, foram contratados empréstimos junto à Agência para o Desenvolvimento

Internacional (AID) e ao Banco Mundial, integrando o Plano de Desenvolvimento Educacional 1970-1980 (Benítez, 1981).

Os programas implementados com a reforma educacional de 1973 permaneceram em vigor até o final do governo de Stroessner, em 1989, passando por revisões a partir da transição democrática e com a reforma subsequente de 1994 (Jica, 2004).

A partir da segunda metade da década de 1990, o Paraguai passou a integrar o movimento de reformas, pautado em uma reavaliação do papel do Estado, da gestão governamental e da participação social nas decisões públicas. A educação, como componente central da estrutura estatal, também foi reformulada, com forte influência de organismos internacionais de cooperação financeira (Roesler, 2017).

A *Constitución de la República del Paraguay*, promulgada em 1992, é a norma jurídica máxima do país e surgiu após o fim da ditadura de Alfredo Stroessner (1954-1989). Seu objetivo central foi consolidar a democracia, garantir os direitos humanos e organizar o Estado paraguaio. A Constituição de 1992, marcou a transição para um regime democrático, trazendo avanços significativos em termos de direitos humanos, participação cidadã e fortalecimento das instituições (Lambert; Nickson, 1997).

Para conduzir a reforma de 1994, o Ministério da Educação delegou ao Instituto de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Harvard (Hiid) e ao Centro Paraguaio de Estudos Sociológicos (CPES) a tarefa de diagnosticar a situação educacional e propor políticas de intervenção. O diagnóstico indicou problemas significativos: altas taxas de analfabetismo, evasão e repetência, currículo defasado, infraestrutura escolar precária, fragilidades na formação docente e a necessidade de implementar uma educação bilíngue que incorporasse guarani e castelhano. Destacou-se a importância de ajustar o orçamento do setor, reorganizar a administração do Ministério da Educação, aprimorar os sistemas de avaliação e alinhar as políticas educacionais com as tendências regionais da América Latina (Roesler, 2017).

Para enfrentar as limitações estruturais do setor educacional, foi elaborado o documento *Análisis del sistema educativo en el Paraguay. Sugerencias de política y estratégia para su reforma*, que apresentou propostas de intervenção em áreas como Educação Básica e média, formação docente, avaliação, educação superior e de adultos, educação bilíngue, currículo e administração do MEC, além dos desafios do Mercosul.

Os princípios dessa proposta foram consolidados na Lei Geral da Educação n.º 1.264/1998, que estabelece os valores, fundamentos, estruturas administrativas e recursos destinados à educação no Paraguai. A normativa define direitos, deveres e garantias relacionados ao campo educacional, dirigidos ao Estado, aos estudantes, aos professores e às famílias, além de dispor sobre a política educativa, a organização do sistema, a gestão do Ministério da Educação e Ciências (MEC-PY) e a aplicação dos recursos públicos no setor.

No que se refere à organização do ensino formal, a legislação estrutura o sistema em três níveis: educação inicial e escolar básica, educação média e educação superior. O primeiro nível compreende a educação inicial – organizada em duas etapas (até três e até quatro anos) – e a educação escolar básica, com nove anos de duração, obrigatória e gratuita nas instituições públicas, incluindo o pré-escolar.

A Lei n.º 1.264/1998 reconhece a educação como instrumento fundamental para a consolidação da democracia e tem por finalidade "regulamentar os princípios, os fins, a gestão, organização, estrutura do sistema educativo nacional, a educação geral, a educação especial, o sistema escolar e suas modalidades" (Santana, 2020, p. 124). Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação, em articulação com o MEC/PY, assume papel relevante na formulação de políticas educacionais e na continuidade da reforma iniciada em 1994.

A análise da influência de agentes externos nesse processo evidencia que a configuração do sistema educacional paraguaio esteve relacionada tanto às dinâmicas internas quanto às orientações e pressões internacionais, demonstrando que a organização da educação no país não ocorreu de forma isolada do cenário global.

A gratuidade da educação no Paraguai é implementada de forma progressiva, contemplando programas de suplementação nutricional e fornecimento de material escolar destinados, prioritariamente, a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A ampliação desses benefícios para outros níveis ou instituições está condicionada à disponibilidade orçamentária do Estado.

A Lei Geral da Educação n.º 1.264/1998 estabelece os princípios e objetivos do sistema educacional paraguaio, regulamentando sua gestão, organização e estrutura, bem como os direitos, deveres e garantias dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto no âmbito público quanto no

privado. A normativa busca assegurar a unidade e a coerência das políticas educacionais em âmbito nacional.

De acordo com a Lei n.º 1.264/1998 e com a Lei da Carta Orgânica do Ministério da Educação e Ciências n.º 5.749/2017, o sistema educacional está estruturado em regime geral, educação especial e outras modalidades de atendimento educacional (Siteal, 2019), evidenciando o reconhecimento formal da Educação Especial como componente integrante da organização do ensino.

No que se refere especificamente à Educação Inclusiva, o Paraguai dispõe da Lei n.º 5.136/2013, que institui um modelo de educação inclusiva no âmbito do sistema regular de ensino. Essa legislação tem por objetivo promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, estabelecendo diretrizes e estratégias voltadas à garantia da igualdade de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis da educação regular (Paraguay, 2013; Siteal, 2019).

A Lei n.º 5.749/2016 reafirma a educação inclusiva como princípio, garantindo atenção tanto a alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem quanto aos de altas capacidades, promovendo igualdade de oportunidades dentro do sistema educacional paraguaio.

A legislação paraguaia estabelece políticas voltadas à população marginalizada, e o art. 67 da lei educacional (Paraguay, 1998), também garante recursos para o financiamento das instituições privadas de ensino, evidenciando a relação entre o setor público e privado. Esses recursos podem ser transferidos por meio de subsídios ou pelo pagamento de salários aos professores. Para o aumento dos recursos públicos, são levados em conta fatores como os serviços prestados à comunidade, a categoria ou nível da instituição e os valores pagos pelos usuários.

As fontes documentais relativas ao contexto paraguaio fundamentam-se na *Constitución de la República del Paraguay* (Paraguay, 1992), na *Ley General de Educación* n.º 1.264/1998, na *Ley de Educación Inclusiva* n.º 5.136/2013 e nos *Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo* (Paraguay, 2018), conforme sistematização apresentada por Casatti e Nozu (2020). No Quadro 9, apresentam-se as principais normativas que asseguram a educação especial e inclusiva no Paraguai.

Quadro 9 – Leis que amparam a educação especial e inclusiva no Paraguai

Lei	Resumo
Constitución de la República del Paraguay (1992)	É a norma jurídica máxima do país e seu objetivo central é consolidar a democracia, garantir os direitos humanos e organizar o Estado paraguaio.
Ley n.º 1.264. Ley General de Educación (1998)	Garante o direito de aprender e a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento e aos benefícios da cultura humanística, ciência e tecnologia, sem qualquer discriminação. Garante a liberdade de ensinar, sem outras exigências que não a idoneidade e a integridade ética, o direito à educação religiosa e o pluralismo ideológico.
Ley n.º 5.136. Educación Inclusiva (2013)	O objetivo desta lei é estabelecer as ações correspondentes para a criação de um modelo educacional inclusivo dentro do sistema regular, que remova as barreiras que limitam o aprendizado e a participação, facilitando a acessibilidade dos alunos com necessidades específicas de apoio educacional, por meio de recursos, tecnologias adaptativas e design universal.
Ley n.º 5.749. La Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias (2016)	O objetivo desta lei é estabelecer a estrutura orgânica, funções e órgãos que compõem o Ministério da Educação e Cultura, que a partir da promulgação dessa lei passará a se chamar Ministério da Educação, Ciências, doravante MEC.
Lineamientos para un sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay (2018)	Documento elaborado pelo Ministério da Educação e Ciências (MEC) como um guia de políticas e práticas para garantir a inclusão no sistema educacional paraguaio.

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base nas legislações paraguaias.

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) encontram-se contempladas na legislação paraguaia; entretanto, sua abordagem ocorre de maneira limitada, sendo mencionadas predominantemente como parte dos estudantes da educação inclusiva. Observa-se que, nos documentos normativos analisados, a temática aparece de forma pontual, sem a explicitação de diretrizes, programas ou políticas específicas voltadas ao atendimento educacional desse grupo.

Essa forma de inserção normativa evidencia que, embora haja reconhecimento formal das AH/SD no ordenamento jurídico, ainda não se verifica um detalhamento consistente de estratégias pedagógicas, organizacionais ou estruturais que assegurem atendimento sistemático e especializado aos estudantes com esse perfil.

O financiamento das instituições privadas de ensino é disciplinado pelo art. 150 da Lei n.º 1.264/1998, que prevê a concessão de isenções tributárias nos termos da legislação vigente. Além disso, essas instituições podem submeter anualmente ao Ministério da Educação e Cultura, solicitações para obtenção de bolsas financiadas com recursos públicos, destinadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou com habilidades intelectuais excepcionais (Paraguay, 1998).

É nesse contexto que se insere o Centro de Altas Habilidades/Superdotação Aikumby, instituição privada sediada em Assunção, fundada em 2017 por um grupo de profissionais das áreas de Psicologia, Educação e Economia. O Centro dedica-se à identificação e ao acompanhamento de indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, oferecendo suporte voltado ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional, tanto para estudantes da rede pública quanto da rede privada. Sua atuação fundamenta-se em uma abordagem de base científica, com articulação às dimensões social e política da educação (Aikumby, 2025).

O Centro trabalha por meio de projetos nacionais apoiados pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (Conacyt), que fomenta a cooperação científica e tecnológica entre pesquisadores, e é responsável por lançar chamadas para o apoio a atividades de ciência e tecnologia, promovendo o desenvolvimento científico-tecnológico, buscando soluções para desafios nacionais por meio da inovação e geração de conhecimento. Este órgão é similar ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq no Brasil.

Segundo as informações do *site* oficial do Aikumby, o Centro pertence às seguintes organizações internacionais: Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas, em que a Diretora Dr.ª Alexandra Vuyk representa o Paraguai como Delegada; Conselho Europeu para Altas Habilidades; Associação Nacional para Crianças Superdotadas dos EUA; e Grupo de Trabalho de Altas Habilidades ou Superdotação da América Latina.

O Centro Aikumby configurou-se como iniciativa privada, inserida em um contexto marcado por condicionantes estruturais, financeiros e históricos do sistema educacional paraguaio, cuja análise será aprofundada no Capítulo 4.

O Paraguai constitui-se como um Estado de caráter unitário, conforme estabelecido na *Constitución de la República del Paraguay* (Paraguay, 1992), o que implica centralização administrativa na organização do sistema educacional. O financiamento da educação encontra respaldo na Lei Geral da Educação n.º 1.264/1998, que dispõe sobre a estrutura, organização e gestão do sistema educativo nacional (Paraguay, 1998), bem como na Lei n.º 4.758/2012, que institui o *Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo* (Fonacide) e o *Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación*, destinados ao fortalecimento do investimento público no setor educacional (Paraguay, 2012).

Nos termos da Lei n.º 1.264/1998, o orçamento destinado à educação deve observar percentual mínimo em relação ao orçamento geral da nação (Paraguay, 1998), evidenciando o reconhecimento da educação como área prioritária de investimento estatal. Além dos recursos provenientes do governo central, o sistema educacional conta com aportes dos governos departamentais e municipais, especialmente por meio da descentralização de recursos vinculados ao Fonacide (Paraguay, 2012).

A legislação educacional também estabelece como prioridade, na alocação de investimentos, o atendimento às populações em situação de vulnerabilidade, às áreas rurais, às periferias urbanas e às regiões de fronteira, reafirmando o compromisso com a equidade e a redução das desigualdades educacionais (Paraguay, 1998).

Segundo Trojan (2010), nos Estados unitários, cabe ao poder central estabelecer todo o marco legal e definir a política nacional de maneira uniforme para o país. As subdivisões territoriais – sejam Departamentos, Províncias, Distritos ou municípios – atuam de forma colaborativa nesse processo, mas não possuem autonomia para decisões legislativas e políticas. No caso do Paraguai, em consonância com o modelo político-administrativo de Estado Unitário, observa-se, conforme previsto em sua legislação, um movimento gradual de incorporação dos governos departamentais na tomada de decisões relacionadas à Educação Básica.

O estudo da trajetória da educação paraguaia evidencia que as demandas de desenvolvimento social criaram condições para a intensificação da influência externa nas dinâmicas nacionais. Tal influência manifesta-se de modo mais evidente nas principais reformas educacionais – especialmente as de 1957, 1973 e 1994 – elaboradas e implementadas com apoio técnico e financeiro de organismos internacionais.

Desse modo, tanto a história da sociedade paraguaia quanto a de seu sistema educacional não se constituíram de forma isolada, mas inseridas em um contexto mais amplo de transformações globais. Entretanto, esse processo assume especificidades históricas e estruturais próprias, pois, conforme assinalam Marx e Engels (2001, p. 11), “a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir”. Assim, as reformas educacionais, ainda que influenciadas por orientações externas, foram condicionadas pelas determinações econômicas, sociais e políticas do próprio contexto paraguaio.

Em relação ao financiamento, o Paraguai estabelece critérios de prioridade na aplicação dos recursos públicos, com ênfase na Educação Básica obrigatória e no atendimento a populações em situação de vulnerabilidade social, especialmente em áreas rurais e regiões com menores indicadores de desenvolvimento. Tal diretriz evidencia os limites orçamentários do Estado para contemplar, de forma homogênea, todas as etapas e modalidades de ensino. A legislação também prevê isenções tributárias para instituições privadas de ensino, nos termos da normativa vigente.

Cabe destacar que a garantia do direito à educação de qualidade assume caráter histórico e dinâmico, variando conforme as condições econômicas, sociais e políticas de cada nação.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PARAGUAI

De acordo com os dados obtidos da Embaixada da República do Paraguai e o Ministério de Relações Exteriores (Paraguay, 2022), o Paraguai é um país localizado na América do Sul, sem litoral marítimo, contudo, o território conta, em sua totalidade, por numerosos cursos de água pela enorme rede hidrográfica da Bacia da Prata. O território é também sede do Aquífero Guarani, uma das maiores reservas de água doce do planeta, cujos principais cursos de água do país são os rios Paraguai e Paraná. Está situado entre os paralelos 19º18’ e 27º36’ latitude Sul, e os meridianos 59º19’ e 62º38’ de longitude Oeste. Faz fronteira ao Norte com o Brasil e a Bolívia, a Leste com o Brasil e Argentina, ao Sul com Argentina e a Oeste com Argentina e Bolívia.

Tem uma superfície total de 406.752 Km^2, a moeda é o Guarani, que está em circulação desde 1944, constituindo-se na moeda mais antiga de curso legal na América do Sul, com estabilidade monetária nos últimos 70 anos. O Governo é baseado em uma República, por meio de uma Democracia Representativa. Possui sistema presidencialista, no Poder Executivo, e a representação na Câmara de Senadores e Câmara de Deputados no Poder Legislativo Bicameral (Paraguay, 2022).

No que se refere à estrutura administrativa e política, o Paraguai constitui-se como uma república presidencialista que, a partir da Constituição de 1992, adotou como forma de governo a democracia representativa, participativa e pluralista (Paraguay, 1992).

Nesse modelo, o exercício do poder político ocorre por meio de representantes eleitos pelo voto popular, que atuam em nome da população por período determinado.

O Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República e pelo Vice-Presidente, eleitos por sufrágio universal para mandato de cinco anos improrrogáveis, contados a partir de 15 de agosto do ano das eleições, sendo vedada a reeleição presidencial. O Chefe do Executivo governa com o assessoramento do Conselho de Ministros, composto, entre outras pastas, pelos Ministérios da Educação e Ciências, das Relações Exteriores, da Fazenda, da Indústria e Comércio, do Interior, da Saúde Pública e Bem-Estar Social e das Obras Públicas e Comunicações (Paraguay, 1992).

O Poder Legislativo é bicameral, com o Congresso, ou seja, formado pela Câmara dos Senadores, com 45 membros, e pela Câmara dos Deputados, com 80 membros. Os representantes do Poder Legislativo são eleitos, em ambos os casos, para um período de cinco anos, por voto que é obrigatório para todos os maiores de 18 anos. O Poder Judiciário é a custódia da constituição paraguaia, atualmente em vigor desde 1992, que interpreta, cumpre e faz cumprir a Carta Magna. Ele é composto pela Corte Suprema de Justiça, pelo Conselho da Magistratura, pelo Ministério Público, pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral, pelos tribunais e pelos julgados (Paraguay, 1992).

O Paraguai constitui-se como um Estado social de direito, unitário, indivisível e descentralizado, conforme estabelecido no art. 1º da *Constitución de la República del Paraguay* de 1992. A organização político-administrativa do país reconhece a descentralização, especialmente no âmbito municipal, preservando, contudo, a unidade do Estado.

Nos termos do art. 166 da Constituição, as municipalidades são órgãos de governo local dotados de personalidade jurídica e autonomia política, administrativa e normativa, bem como de autoridade para arrecadar e aplicar seus próprios recursos, no âmbito de suas competências (Paraguay, 1992). O governo municipal é exercido por um intendente (prefeito) e por uma junta municipal, conforme dispõe o art. 167 da mesma Carta Magna.

O mandato das autoridades municipais tem duração de quatro anos. No que se refere ao sistema eleitoral, a circunscrição é uninominal para a eleição dos intendentes e plurinominal para os integrantes das juntas municipais e departamentais.

A Tabela 10 apresenta dados organizados a partir de informações do Instituto Nacional de Estatística do Paraguai (2020) e do Ministério da Educação e Ciências (Paraguay, 2018), os quais permitem compreender a distribuição administrativa e educacional do país.

Tabela 10 – Dados do Paraguai

Especificação	**Quantitativo**
População	7.132.538 habitantes
Renda per capita	1.959 dólares
IDH	0,640 (médio)
Extrema pobreza	26,9%
Quantitativo de escolas no Paraguai	8750 mil escolas de Educação Básica
Professores	79.935
Supervisores e coordenadores	650

Fonte: elaborado pela autora (2022), segundo o Instituto Nacional de Estatística do Paraguai (2020) e o MEC/PY (Paraguay, 2018).

Segundo o MEC/PY, as instituições de ensino são classificadas em três tipos de gestão. O setor oficial aglutina escolas cuja organização e administração estão a cargo do Estado paraguaio, incluindo o Ministério de Educação e Ciências, governos provinciais, municípios e instituições binacionais. O setor privado engloba instituições geridas por órgãos não estatais, sem vínculo administrativo com o Estado. Já o setor privado subsidiado refere-se a instituições privadas que recebem algum tipo de contribuição do Estado, como recursos financeiros, pagamento de professores ou itens educacionais em moeda local (Guarani) (Paraguay, 2018).

A escolarização obrigatória e gratuita no Paraguai compreende nove anos de Educação Escolar Básica, destinada a crianças e adolescentes, iniciando-se aos seis anos de idade. No âmbito das políticas educacionais, o financiamento da educação organiza-se prioritariamente por meio de recursos públicos direcionados às instituições oficiais de ensino, observando critérios estabelecidos na legislação nacional para a alocação orçamentária. Ademais, a normativa paraguaia prevê incentivos às instituições privadas, incluindo dispositivos de natureza fiscal, como isenções tributárias, com a finalidade de ampliar a oferta educacional e assegurar o atendimento em diferentes regiões do país (Paraguay, 1998, 2018).

Cita-se no Quadro 10 – Estrutura educacional do Paraguai, a estrutura educacional, conforme o MEC (Paraguay, 2018):

Quadro 10 – Estrutura educacional do Paraguai

Níveis de Ensino	**Ciclos**	**Idade dos alunos**
Educação Inicial	Maternal	0 a 03 anos
Educação Inicial	Infantil	03 a 04 anos
Educação Inicial	Pré-escolar	05 anos
Educação Básica	Primeiro ciclo	06 a 08 anos
Educação Básica	Segundo ciclo	09 a 11 anos
Educação Básica	Terceiro ciclo	12 a 14 anos
Educação Média	Bacharelado científico e técnico	14 a 17 anos
Educação Superior	Universitária e Pós-Graduação	A partir de 18 anos

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base em dados do Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (Paraguay, 2018) e na *Ley General de Educación n.º 1.680/01*.

A análise do quadro demonstra que a Educação Inicial, no Paraguai, contempla três etapas – maternal, infantil e pré-escolar – atendendo crianças de 0 a 5 anos, com foco no desenvolvimento integral e na preparação para o ingresso na escolaridade obrigatória. Por sua vez, a Educação Escolar Básica destina-se a estudantes de 6 a 14 anos, possui caráter obrigatório e estrutura-se em três ciclos trienais. Os dois primeiros ciclos correspondem ao ensino primário, enquanto o terceiro configura o ensino secundário inferior, voltado a adolescentes de 12 a 14 anos. A conclusão dessa etapa possibilita o acesso à Educação Média, assegurando a continuidade do percurso formativo no sistema educacional paraguaio (Siteal, 2019).

A Educação Média, por sua vez, compreende um único ciclo de três anos, com opções de formação em bacharelado científico ou técnico profissionalizante (Souza; Bueno, 2018). De acordo com a legislação, apenas os dois primeiros níveis – Educação Inicial e Educação Básica – são de caráter obrigatório, enquanto a Educação Média e a Educação Superior possuem matrícula facultativa.

A educação de jovens e adultos integra os dois primeiros níveis, por meio de programas equivalentes aos ciclos regulares. A Lei n.º 5.136/2013 institui o modelo de educação inclusiva no sistema regular, assegurando a participação de estudantes com deficiência e promovendo políticas de igualdade por meio da Direção-Geral de Educação Inclusiva. Já a Lei n.º 3.231 estabelece a Direção-Geral de Educação Escolar Indígena, responsável por garantir os direitos educacionais dos povos originários. A educação especial abrange as áreas artísticas e linguísticas, sob coordenação da Direção-Geral de Educação em Arte. O sistema contempla outras modalidades, como educação rural, indígena, militar, religiosa e para pessoas com limitações excepcionais, ampliando as formas de atendimento educacional no país (Siteal, 2019).

A compreensão da estrutura política, territorial e educacional do país constitui elemento fundamental para a análise do exercício do direito à educação. A organização dos níveis e etapas de ensino, a obrigatoriedade da Educação Escolar Básica, as diferentes modalidades de atendimento e a formulação de políticas voltadas à inclusão evidenciam o esforço estatal em assegurar o acesso e a permanência dos diversos segmentos da população no sistema educacional.

Nesse sentido, o tópico a seguir abordará o direito à educação sob a perspectiva de seus fundamentos constitucionais e legais, examinando os instrumentos normativos e as políticas públicas que orientam a garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino em todo o território nacional.

3.3 CONTEXTUALIZANDO O DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO)

Pretende-se apresentar o Distrito Capital do Paraguai (Assunção) que é uma subdivisão administrativa do Paraguai. Esse Distrito abrange a cidade de Assunção e se estende por 117 quilômetros quadrados, funcionando como o principal centro governamental, em que se concentram os edifícios federais. Originalmente designado como departamento, o território recebeu seu *status* de Distrito Capital em 2011, reforçando sua função administrativa, fazendo fronteira com os departamentos de Presidente Hayes e Central, destacando-se como o núcleo político e administrativo do país (Aroundus, 2025).

Ainda que o Distrito Capital seja uma subdivisão administrativa, pesquisadores de política e historiadores consideram-na à parte, pois Paraguai tem 17 departamentos e o Distrito Capital, o que resulta, da mesma forma, em 18 subdivisões. Os departamentos municipais são: Alto Paraguay; Alto Paraná; Amambay; Boquerón; Caaguazú; Caazapá; Canindeyú; Central; Concepción; Guairá; Itapúa; Cordillera; Misiones; Ñeembucú; Paraguarí; Presidente Hayes; e San Pedro. Para melhor entendimento, segue o mapa com seus respectivos departamentos.

Figura 2 – Mapa do Paraguai com a organização territorial e seus departamentos

Fonte: https://ipparaguay.com.py/ (2022).

Para efeitos da estrutura política e administrativa, está dividido em 17 departamentos, 231 municípios e distritos, dentro da Constituição. O Quadro 11 mostra os dados coletados de cada departamento, pelo Instituto Nacional de Pesquisa do Paraguai (INE) (Paraguay, 2021).

Quadro 11 – Dados dos Departamentos do Paraguai

Departamentos	**Capitais**	**Quantitativo de cidade por Departamento**	**População**	**Área total**
1- Alto Paraguay	Fuerte Olimpo	4 Distritos	18.231hab.	82.349 km²
2- Alto Paraná	Ciudad del Este	22 Distritos	830.943 hab.	14.895 km²
3- Amambay	Pedro Juan Caballero	5 Distritos	172.169 hab.	12.933 km²
4- Distrito Capital	Assunção	10 cidades que pertencem a área metropolitana chamada Grande Assunção	2.772.668 hab.	117 km² na capital e 1.000 km² na Grande Assunção
5- Boquerón	Filadelfia	4 Distritos	66.836 hab.	91.669 km²
6- Caaguazú	Coronel Oviedo	22 Distritos	563.803 hab.	11.474 km²
7- Caazapá	Caazapá	11 Distritos	192.031 hab.	9.496 km²
8- Canindeyú	Salto Del Guairá	13 Distritos	234.978 hab.	14.667 km²
9- Central	Areguá	19 Distritos	2.201.109 hab	2.465 km²
10-Concepción	Concepción	12 Distritos	254.976 hab.	18.051 km²
11-Cordillera	Caacupé	20 Distritos	311.273 hab.	4.948 km²
12-Guairá	Villarrica	18 Distritos	227.747 hab.	3.846 km²
13-Itapúa	Encarnación	30 Distritos	616.565 hab.	16.525 km²
14-Misiones	San Juan Bautista	10 Distritos	128.130 hab.	9.556 km²
15-Ñeembucú	Pilar	16 Distritos	90.287 hab.	12.147 km²

Departamentos	Capitais	Quantitativo de cidade por Departamento	População	Área total
16-Paraguarí	Paraguarí	17 Distritos	258.957 hab.	8.705 km²
17-Presidente Hayes	Pozo Colorado	7 Distritos	127.951hab.	72.907 km²
18-San Pedro	San Pedro	17 Distritos	435.126 hab.	20.002 km²

Fonte: elaborado pela autora (2022), segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisa do Paraguai (INE) (Paraguay, 2021).

Em seu território está localizada parte da capital do Paraguai, Assunção, e a área metropolitana, chamada de Grande Assunção, inclui as cidades de San Lorenzo, Lambaré, Fernando de la Mora, Capiatá, Luque, Mariano Roque Alonso, Ñemby, Villa Elisa, Villa Hayes e San Antonio, a qual incrementa sua população periférica, ou seja, Assunção hoje possui uma população aproximada de 544.309 habitantes, e o Distrito Capital como um todo, contando com a área da Grande Assunção, em mais de 2.529.061 habitantes, segundo o INE do Paraguai (Paraguay, 2021).

Além de abrigar os três poderes da nação – Executivo, Legislativo e Judiciário – o Distrito Capital possui o principal porto fluvial do país, gerido pela Direção Geral de Aduanas, e concentra o centro cultural. Conta com sua própria Comarca e polícia municipal, incluindo uma força especializada em trânsito. A administração local é conduzida por um prefeito, responsável pela gestão política e administrativa da região (Paraguay, 2021).

Segundo a Constituição (Paraguay, 1992), art. 156, a estrutura política e administrativa:

> Para efeitos da estruturação político-administrativa do Estado, o território nacional é dividido em departamentos, municípios e distritos, que, dentro do limites desta Constituição e das leis, gozam de direitos políticos, administrativos e regulamentos para a gestão dos seus interesses, e autarquia na cobrança e investimento de seus recursos (Paraguay, 1992, p. 32, tradução nossa)[6].

No art. 157, referente a Capital do Paraguai, diz que "A Cidade de Assunção é a Capital da República e sede dos poderes do Estado. Está constituído como município,

[6] *Art. 156 – DE LA ESTRUCTURA POLITICA Y LA ADMINISTRATIVA. A los efectos de la estructuración política y administrativa del Estado, el territorio nacional se divide en departamentos, municipios y distritos, los cuales, dentro de los límites de esta Constitución y de las leyes, gozan de autonomía política, administrativa y normativa para la gestión de sus intereses, y de autarquía en la recaudación e inversión de sus recursos*.

e é independente de qualquer Departamento. A lei definirá seus limites" (Paraguay, 1992, p. 32, tradução nossa)[7].

Atualmente, Assunção é o centro da atividade nacional, em que as principais resoluções e projetos dos poderes do Estado se concentram, bem como a banca, as entidades econômicas, culturais, diplomáticas, sociais, gremiais e industriais do país. A Tabela 11 traz os dados do Distrito Capital, conforme o Instituto Nacional de Estatística do Paraguai (2020) e o MEC (Paraguay, 2018):

Tabela 11 – Dados de 2020 do Distrito Capital (Assunção)

Descrição	**Quantitativo**
População	2.529.061 habitantes
Extensão territorial	117 km² na capital e 1.000 km² na Grande Assunção
IDH	0,837
Estabelecimentos escolares	475
Alunos (2020)	123.435
Alunos da Educação Especial	307
Professores	9.267

Fonte: elaborado pela autora (2022), segundo o Instituto Nacional de Estatística do Paraguai (2020) e o Ministério de Educação e Ciências (MEC) (Paraguay, 2018).

A análise dos dados evidencia que o Distrito Capital, apesar de sua extensão relativamente limitada em relação à Grande Assunção, concentra uma população expressiva e uma infraestrutura educacional significativa. O elevado IDH (0,837) indica melhores condições de vida e acesso a serviços em comparação com outras regiões do país. Observa-se que o número de alunos matriculados na Educação Especial (307) ainda é bastante reduzido frente ao total de estudantes, o que indica para a necessidade de ampliação das políticas de inclusão e do atendimento especializado. Além disso, o quantitativo de professores (9.267) demonstra um esforço significativo para atender à demanda educacional da região, refletindo a importância do Distrito Capital como centro administrativo, político e educacional do Paraguai.

Assunção, capital da República do Paraguai, é a cidade mais populosa do país. É um município de primeira classe, administrado como Distrito Capital, não estando formalmente integrado a nenhum departamento. Além de abrigar os três poderes da Nação,

[7] *Art. 157 – DE LA CAPITAL. La Ciudad de la Asunción es la Capital de la República y asiento de los poderes del Estado. Se constituye en Municipio, y es independiente de todo Departamento. La ley fijará sus límites*.

possui seu próprio Distrito Judiciário, polícia municipal e a Polícia Rodoviária. A cidade foi fundada em 15 de agosto de 1537 por Juan de Salazar y Espinoza, o que a torna uma das mais antigas da América do Sul.

O Distrito situa-se à Leste do país, é uma das principais cidades e está situada na região oriental, perto da tríplice fronteira com o Brasil e a Argentina. É um importante centro comercial e econômico da região. Assunção serve como centro político, econômico e cultural.

Segundo estimativas da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Dgeec) para 2020, tem 521.559 habitantes, enquanto a área metropolitana ultrapassa os 2.700.000 habitantes, sendo a área mais densamente povoada e também a mais produtiva, concentrando 70% do PIB Nacional. Assunção é a quinta jurisdição ou divisão política mais populosa do país. A cidade é governada, a partir do município, em instâncias semelhantes em nível nacional: o Prefeito equivaleria a um órgão executivo e a Câmara Municipal a um órgão legislativo e regulador.

O Distrito, que corresponde à cidade de Assunção, é administrado pela Prefeitura Municipal, cujo chefe é o prefeito, autoridade máxima responsável pela gestão política, administrativa e financeira local. Paralelamente, Assunção também está sob a jurisdição do governo nacional do Paraguai, que se organiza nos três poderes tradicionais: Executivo, Legislativo e Judiciário, garantindo a coordenação das políticas públicas entre os níveis municipal e nacional (Aroundus, 2025; Paraguay, 2021).

O Quadro 12 apresenta os intendentes (prefeitos) do Distrito Capital do Paraguai, na era da democracia, pois até 26 de junho de 1991, o país era governado pelos militares. O governo dos municípios estará a cargo de um prefeito e de um conselho municipal, segundo o art. 167, seção III intitulada “De los Municípios” da Constituição Política de 1992 e os mandatos tem a duração de cinco anos (Paraguay, 1992). O intendente é o cargo ocupado em nível local e equivalente ao prefeito no Brasil.

Quadro 12 – Prefeitos municipais do Distrito Capital do Paraguai – Assunção

Intendentes (Prefeitos)	**Tempo de gestão**
Carlos Alberto Filizzola Pallarés	26 de junho de 1991 a 17 de dezembro de 1996
Martín Burt Artaza	17 de dezembro de 1996 a 17 de dezembro de 2001
Enrique Riera Escudero	19 de dezembro de 2001 a 19 de dezembro de 2006
Maria Evangelista Troche de Gallegos	19 de dezembro de 2006 a 29 de julho de 2010
Hugo Antonio Piccinini Soerensen	29 de julho de 2010 a 19 de dezembro de 2010
Arnaldo Samaniego González	19 de dezembro de 2010 a 14 de agosto de 2015

Intendentes (Prefeitos)	Tempo de gestão
Omar Alexander Pico Insfrán	14 de agosto de 2015 a 19 de dezembro de 2015
Mário Aníbal Ferreiro Sanabria	19 de dezembro de 2015 a 20 de dezembro de 2019
Oscar Nenecho Rodríguez	20 de dezembro de 2019 7 de julho de 2021
César Daniel Ojeda Figueredo	7 de julho de 2021 a 9 de novembro de 2021
Oscar Nenecho Rodríguez	9 de novembro de 2021 até os dias atuais

Fonte: elaborado pela autora (2024),), com base em dados em Justicia Electoral, República del Paraguay https://www.tsje.gov.py/ (2024).

É importante enfatizar que, por se tratar de uma organização política municipal, o Distrito Capital corresponde à cidade de Assunção, sendo os prefeitos seus gestores.

A educação no Distrito Capital do Paraguai é considerada uma das melhores do país, devido à concentração de recursos, infraestrutura e instituições de ensino de qualidade. A cidade abriga diversas escolas, colégios, universidades e centros de formação técnica que atendam a uma grande parte da população.

A Estrutura Educacional dar-se-á pela Educação Básica, Educação Média e Educação Superior.

> – **Educação Básica e Média** – em Assunção, há uma ampla variedade de escolas públicas e privadas que oferecem educação desde o ensino básico até o Ensino Médio. As escolas privadas, muitas vezes, são bilíngues, oferecendo ensino em espanhol e em outros idiomas, como inglês ou português; e
> – **Educação Superior** – a cidade é o principal centro de educação superior no Paraguai, com várias universidades de prestígio, como a Universidade Nacional de Assunção (UNA), a maior e mais antiga do país, e a Universidade Católica Nossa Senhora da Assunção. Além dessas, há outras instituições privadas que oferecem uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação (MEC, 2022a).

Assunção também possui institutos e centros de formação técnica que oferecem cursos profissionalizantes em diversas áreas, contribuindo para a formação de mão de obra qualificada.

Tabela 12 – Dados da Educação do Distrito Capital do Paraguai – Assunção

Dados da Educação	**Quantitativos**
Número de Matrículas da Educação Básica	77.033
Matrículas no Ensino Fundamental	50.436
Matrículas no Ensino Médio	26.597
Docentes no Ensino Fundamental	22.529
Docentes no Ensino Médio	9.459
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental	1.171
Número de estabelecimentos de Ensino Médio	447

Fonte: elaborado pela autora (2024), segundo o Instituto Nacional de Estadística del Paraguay – INE (2020) e o Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay – MEC (2020).

Os dados apresentados revelam a concentração significativa da oferta educacional na capital do Paraguai. Assunção contabiliza 77.033 matrículas na Educação Básica, sendo 50.436 no Ensino Fundamental e 26.597 no Ensino Médio, o que demonstra uma distribuição coerente com a pirâmide educacional – maior número de estudantes nas etapas iniciais e diminuição progressiva nos níveis mais avançados.

Observa-se um contingente expressivo de docentes, com 22.529 professores no Ensino Fundamental e 9.459 no Ensino Médio, indicando uma presença relevante de profissionais na rede escolar da capital. Entretanto, ao relacionar o número de docentes com o de alunos, é possível inferir que as condições de trabalho e a razão aluno-professor podem variar conforme o tipo e a localização das instituições, refletindo desigualdades internas.

Em relação à infraestrutura, os 1.171 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 447 de Ensino Médio evidenciam uma maior capilaridade nas etapas iniciais, mas também indicam para a concentração da rede escolar na capital, em contraste com o déficit de unidades no interior do país – situação comum em muitos sistemas educacionais latino-americanos.

Apesar dessas vantagens estruturais, a educação ainda enfrenta desafios significativos, como as desigualdades socioeconômicas que limitam o acesso à educação de qualidade, a necessidade de modernização das escolas públicas e a busca por melhorias na formação e valorização docente. Esses fatores são recorrentes nos diagnósticos regionais apresentados por organismos como a Unesco e a Cepal, os quais destacam que o desenvolvimento educacional urbano nem sempre se traduz em equidade ou qualidade efetiva do ensino.

Em síntese, a Tabela 12 evidencia que, embora Assunção concentre um grande volume de matrículas, professores e estabelecimentos de ensino, persistem desafios

estruturais e qualitativos que exigem políticas públicas voltadas à redução das desigualdades, valorização docente e melhoria da infraestrutura escolar, para que o avanço quantitativo se converta em avanço qualitativo e inclusivo.

Quanto às iniciativas e reformas, nos últimos anos, têm sido implementadas diversas iniciativas governamentais e de organizações privadas para melhorar a qualidade da educação, incluindo reformas curriculares, investimentos em tecnologia educacional e programas de capacitação para professores (Cepal, 2022).

Para compreender melhor o percurso que levou às atuais políticas e desafios educacionais, é importante retomar o contexto histórico em que se iniciaram as primeiras transformações significativas do sistema de ensino.

No início do século XX, o Paraguai vivenciava um momento de reconstrução nacional, buscando consolidar suas instituições e modernizar o sistema educacional, após décadas de instabilidade política e social. Nesse contexto, surgiram debates sobre a necessidade de reformar o ensino e torná-lo mais adequado às novas demandas da sociedade. Foi nesse cenário de transformações e de influência das correntes pedagógicas internacionais que se consolidou, em 1922, uma das reformas mais significativas da história educacional paraguaia.

Em 1922, ocorreu uma importante reforma educacional, liderada pelo pedagogo Ramón I. Cardozo. Caracterizou-se por ser inspirado na corrente da Escola Nova e por seguir propostas de John Dewey, Gustavo Le Bon, Juan J. Rousseau, Enrique Pestalozzi, Dra Guyau, E. Claparade, José Ortega, Spencer, Rodolfo Senet, Sigmund Freud, Wundt, Letelier, entre outros (Roesler, 2017).

Na sequência, duas reformas educacionais foram realizadas durante a ditadura militar de Alfredo Stroessner, uma desde 1956 e outra desde 1973, esta última é denominada “Inovações Educacionais”. Em 1970, o MEC criou a Secretaria de Língua e Cultura Guarani.

A reforma educativa em vigor começou a ser implementada no 1º ano em 1994 durante o governo de JC Wasmosy. A partir desse momento, deixaram de existir seis anos do ensino primário e seis do ensino secundário (três do Ensino Básico, mais três do ensino secundário), mas sim, nove anos do Ensino Básico e três anos do ensino secundário. Com essa medida, a escolaridade obrigatória passa dos seis para os nove anos. A reforma também permitiu o ensino do guarani em todas as escolas.

Os mandatos do Poder Executivo no Paraguai têm duração de cinco anos e, de acordo com o art. 229 da Constituição de 1992, é vedada a reeleição imediata para os cargos de Presidente e Vice-Presidente, garantindo-se a alternância no poder. Além disso, o art. 228 estabelece os requisitos formais para candidatura, determinando que o aspirante a Presidente ou Vice-Presidente seja paraguaio nato, tenha no mínimo 35 anos de idade e goze plenamente dos direitos civis e políticos. Tais disposições visam assegurar a legitimidade democrática e a capacidade legal dos ocupantes do mais alto cargo do Executivo (Paraguay, 1992).

No âmbito regional, o cargo que concebe o Poder Executivo é o do Governador (art. 161 da Constituição), existindo, ainda, as Juntas Departamentais, órgãos que cumprem funções deliberativas normativas restritas à fiscalização, ao planejamento e à atuação do Departamento conforme art. 21 da *Carta Orgánica del Gobierno Departamental*. Os representantes são escolhidos em eleições que ocorrerão ao mesmo tempo que as eleições gerais e permanecerão cinco anos em suas funções. Já no âmbito local, o Poder Executivo é exercido pelo Intendente, conforme o art.167 da Constituição, a eleição é realizada para mandato de cinco anos, e os requisitos para ocupar tal cargo são definidos pela Lei Orgânica de cada município, nos termos do art. 252 do Código Eleitoral paraguaio.

Também no âmbito local, a função legislativa é desempenhada pelas Juntas Municipais, por meio de candidatos eleitos por voto direto dos cidadãos habilitados legalmente (art. 167). Os membros do Poder Legislativo poderão somente aceitar cargos como Ministros e no corpo diplomático, uma vez que, para poder exercer tais cargos, precisarão solicitar permissão às suas respectivas casas legislativas, nos termos do art. 199.

> Funções do Ministro determina: ‘O Ministro da Educação e das Ciências é a autoridade institucional máxima e como tal, tem as seguintes funções: h) garantir que a utilização dos recursos financeiros, os recursos económicos, humanos e tecnológicos respondem às necessidades da instituição, bem como princípios de eficiência, transparência, integridade e austeridade financeira; i) [...] organizar a formulação de regulamentos [...]; j) aprovar a criação, modificação, agrupamento, separação ou supressão de instâncias com hierarquia inferior à estabelecida por esta lei; k) estabelecer o mecanismos institucionais que permitem o funcionamento de um sistema de comunicação social, interna e externa ao Ministério da Educação e Ciências, o que contribui para a construção de uma política de inclusão dos atores do sistema e melhora a identidade, o sentimento de pertencimento, a participação social, transparência e responsabilização; l) cumprir e garantir o cumprimento das disposições

> constitucionais e legais relativas às suas funções, bem como as resoluções expedidas neste caso' (Paraguay, 2021, p. 3, tradução nossa)[8]

Para melhor entendimento, o Quadro 13 apresenta a organização política e administrativa dos representantes quanto à educação.

Quadro 13 – Ministros de Educação do Paraguai com seus respectivos Presidentes

Nome dos Ministros de Educação e Ciências de Paraguai	**Período**	**Presidente/governante em exercício**
Raúl Peña	1954-1957 / 1968-1984	Alfredo Stroessner
Carlos A. Ortíz Ramírez	1984-1989	
Dionisio González Torres	1989-1990	Andrés Rodríguez
Ángel Roberto Seifart	1990-1991	
Hugo Estigarribia Elizeche	1991	
Horacio Galeano Perrone	1991-1992	
Raúl Sapena Brugada	1992-1993	
Horacio Galeano Perrone	1993-agosto de 1993	
Nicanor Duarte Frutos	Agosto de 1993 a fevereiro de 1997	Juan Carlos Wasmosy
Vicente Sarubbi	Fevereiro de 1997 a agosto de 1998	
Celsa Bareiro de Soto	Agosto de 1998 a março de 1999	Raúl Cubas Grau
Nicanor Duarte Frutos	Março de 1999 a janeiro de 2001	Luis Gonzalez Macci
Dario Zárate Arellano	Janeiro de 2001-	
Blanca Ovelar	Abril de 2002 a julho de 2007	Luis Gonzalez Macci O. Nicanor Duarte F.
María Esther Jiménez	Julho de 2007 a agosto de 2008	O. Nicanor Duarte F.
Horacio Galeano Perrone	Agosto de 2008 a abril de 2009	Fernando Lugo
Luis Riart	Abril de 2009 a outubre de 2011	
Víctor Ríos	Octubro de 2011 a junho de 2012	
Horacio Galeano Perrone	Junho de 2012 a agosto de 2013	Federico Franco
Martha Lafuente	Agosto de 2013 a maio de 2016	Horacio Cartes

[8] *Funciones del Ministro determina: 'El Ministro de Educación y Ciencias es la máxima autoridad institucional y como tal, tiene las siguientes funciones: h) velar por que el uso de los recursos financieros, económicos, humanos y tecnológicos responda a las necesidades de la institución, así como a los principios de eficiencia, transparencia, integridad y austeridad financiera; i) [...] organizar la formulación de reglamentos [...]; j) aprobar la creación, modificación, agrupación, separación o supresión de instancias con jerarquía inferior a la establecida por esta ley; k) establecer mecanismos institucionales que permitan el funcionamiento de un sistema de comunicación social, interno y externo al Ministerio de Educación y Ciencias, que contribuya a la construcción de una política de inclusión de los actores del sistema y mejore la identidad, el sentimiento de pertenencia, la participación social, la transparencia y la rendición de cuentas; l) cumplir y garantizar el cumplimiento de las disposiciones constitucionales y legales relativas a sus funciones, así como de las resoluciones dictadas en el presente caso'* (Paraguay, 2021, p. 3).

Nome dos Ministros de Educação e Ciências de Paraguai	Período	Presidente/governante em exercício
Enrique Riera Escudero	Maio 2016 a janeiro de 2018	
Raúl Aguilera Méndez	Janeiro 2018 a agosto 2018	
Eduardo Petta	Agosto de 2018 a março de 2021	Mario Abdo Benítez
Juan Manuel Brunetti	Março de 2021 a março de 2022	
Luis Fernando Ramírez	Ano de 2023 até a atualidade	Santiago Peña

Fonte: elaborada pela autora (2024), baseado em dados do Ministerio de Educación y Ciencias Del Paraguay MEC (2024).

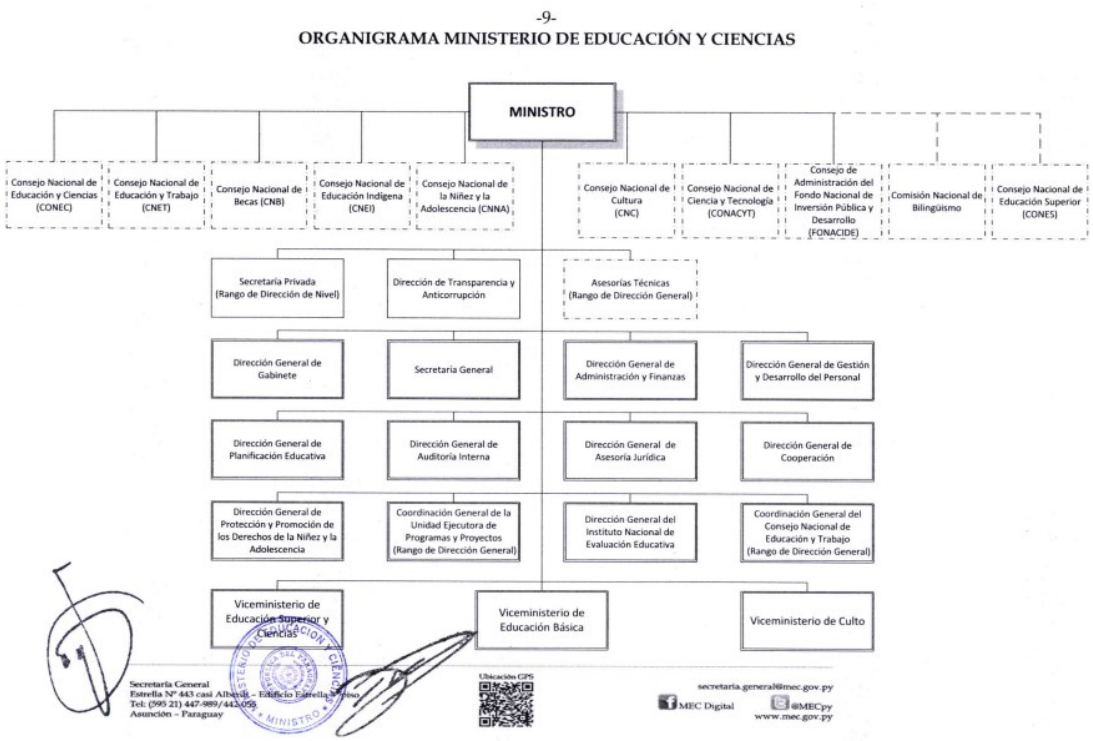
O poder executivo é exercido pelo Presidente, eleito por votação geral direta, para um mandato de cinco anos, sem chance de reeleição. Ao Presidente, que é auxiliado pelo Vice-Presidente, compete nomear os ministros. O Presidente e o Vice-Presidente são assessorados pelo Conselho de Ministros. O Presidente participa da formulação da legislação e a promulga, podendo vetar leis provindas do legislativo. O Conselho de Ministros é constituído pelos membros do gabinete, o reitor da Universidade Nacional de Assunção (*Universidad Nacional de Asunción*), o Presidente do Banco Central do Paraguai e representantes dos seguintes ministérios: agricultura e pecuária; educação e cultura; finanças; relações exteriores; indústria e comércio; interior; justiça; defesa; saúde e bem-estar social; obras públicas e comunicações exteriores.

O art. 22 da Lei n.º 5.749, que estabelece a Carta Orgânica do Ministério da Educação e Ciências, publicada em 27 de janeiro de 2017, o Conselho Nacional de Educação e Ciências será presidido pelo Ministro da Educação e Ciências. Gozará de autonomia funcional e deverá atuar em estreita relação com o Ministério da Educação e Ciências. Esse Conselho substituirá o Conselho Nacional de Educação e Cultura.

O art. 23 assegura que “os ministros do Poder Executivo poderão ser convocados pelo Conselho Nacional de Educação e Ciências, a convite do Ministro da Educação e Ciências, de acordo com as exigências do setor educacional” (Paraguay, 2017).

Na Figura 3 segue o organograma do MEC do Paraguai, para melhor entendimento de como funcionam os cargos para administração educacional no país.

Figura 3 – Organograma do MEC do Paraguai



Fonte: MEC, Paraguay (2024, p. 9), disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/17182?1632925353 Acesso em: ago. 2024.

A Lei Geral de Educação do Paraguai (Lei n.º 1.264/1998) traz em seu art. 92 ser responsabilidade do Conec "[...] propor políticas culturais, a reforma do sistema educativo nacional e acompanhar a sua implementação na diversidade dos seus elementos e aspectos em causa" (Paraguay, 1998, p. 29, tradução nossa).

Na mesma lei, o art. 96 aborda as principais funções do Conec, sendo elas:

> [...] a) aconselhar sobre assuntos relativos à implementação da política educativa e cultural do b) propor ao Ministro da Educação e Cultura as ações e meios que ajudem a corrigir os defeitos do sistema, a resolver os problemas, e desenvolver e melhorar a educação em todo o país; c) elaborar e atualizar diagnósticos da situação geral da educação e da cultura; d) acompanhar a atualização permanente do ensino; e) decidir sobre o desenvolvimento das instituições de Ensino Superior; e, f) assessorar na formulação da política nacional de pesquisa científica e tecnológica, em coordenação com os órgãos competentes. (Paraguay, 1998, p. 29, tradução nossa)[9].

[9] *[...] a) asesorar en cuestiones relativas a la implementación de la política educativa y cultural del b) proponer al Ministro de Educación y Cultura acciones y medios que contribuyan a corregir defectos del sistema, resolver problemas y desarrollar y mejorar la educación en todo el país; c) elaborar y actualizar diagnósticos de la situación general de la educación y la cultura; d) monitorear la actualización permanente de la enseñanza; e) decidir sobre el desarrollo de las instituciones de educación superior; y, f) asesorar en*

O Conec, de acordo com o art. 97 da LGE, deve ser composto por 12 membros nomeados pelo Presidente por "sua idoneidade, honestidade e relevância intelectual, entre especialistas de nível superior na ciência da educação e no campo da cultura [...]" (Paraguay, 1998, p. 29, tradução nossa).

Um ponto que se diferencia entre os dois países é que no Brasil, os nomeados ao Conselho Nacional de Educação têm mandato para quatro anos vigentes no cargo de conselheiro, já no Paraguai, a Lei Geral de Educação dispõe nos art. 98 e 99 que a vigência do cargo é de três anos (Paraguay, 1998).

Em nível departamental, o Paraguai tem o Consejo Departamental de Educación (CDE), que se estabelece em um espaço de participação, planejamento, coordenação e de articulação de políticas e atuações educacionais de diversos setores e atores. O trabalho do CDE contribui para a melhoria da qualidade da educação em cada departamento, promovendo a integração entre governo local, escolas e sociedade civil. Apresentam-se como suas funções:

> Elaborar e atualizar um diagnóstico da situação educativa departamental.
> Delinear políticas educativas locais com base na realidade e nas necessidades.
> Coordenar linhas de ação com o governo municipal e promover a participação.
> de todos os atores locais.
> Preparar o currículo departamental com base no currículo nacional e mover.
> adaptação curricular em todos os níveis de implementação.
> Elaborar o anteprojeto do orçamento educativo do departamento.
> Preparar o calendário escolar departamental.
> Estabelecer linhas de ação para a racionalização e otimização de recursos.
> humanos no departamento.
> Apoiar a implementação do Plano de Reforma Educacional nas Instituições.
> escolares do departamento.
> Promover a participação dos municípios, famílias, sindicatos docentes e outras organizações.
> Apoiar o Coordenador Departamental de Supervisores, os Supervisores.
> Técnico Pedagógico e Administrativo (Paraguay, 2019, p. 9, tradução nossa)[10].

---

la formulación de la política nacional de investigación científica y tecnológica, en coordinación con los órganos competentes (Paraguay, 1998, p. 29).

[10] *Elaborar y actualizar un diagnóstico de la situación educativa departamental. Delinear políticas educativas locales basadas en la realidad y las necesidades. Coordinar líneas de acción con el gobierno municipal y promover la participación de todos los actores locales. Preparar el plan de estudios departamental basado en el plan de estudios nacional y avanzar. Adaptación curricular en todos los niveles de implementación. Elaborar el proyecto de presupuesto educativo del departamento. Elaborar el calendario escolar departamental. Establecer líneas de actuación para la racionalización y optimización de recursos. humanos en el departamento. Apoyar la implementación del Plan de Reforma Educativa en las Instituciones. Estudiantes del departamento. Promover la participación de municipios, familias, gremios docentes y otras*

Cada departamento deve, legalmente, ter um CDE. Esse Conselho é criado a partir de assembleias departamentais, para que se constitua um verdadeiro órgão colegiado que tem como composição representante de vários setores, de forma equitativa: pais e mães, estudantes, cooperativas, igrejas, setor privado e autoridades municipais (Paraguay, 2019). O CDE deve ter como composição:

> O Governador, que preside.
> Um Presidente da Câmara em representação dos seus pares no Departamento.
> O Diretor Departamental Educacional do Ministério.
> O Secretário da Educação do Governo.
> Um representante dos Grêmios de Ensino devidamente credenciados.
> Um representante dos Cooperadores Escolares.
> Um representante das Associações de Estudantes.
> Outros representantes da empresa, de acordo com as características do Departamento, que poderá ser: Organizações Não Governamentais do setor educacional; Universidades; Igrejas; Sindicatos de produção (Paraguay, 2017, s.p., tradução nossa)[11].

De acordo com o documento "Memorándum DGGED n.º 95G/2021", expedido em 3 de junho de 2021, em consonância com a Resolução n.º 619/2020, segue, no Quadro 14, a listagem de secretários de Educação dos departamentos do Paraguai.

Quadro 14 – Secretários de Educação dos departamentos e membros do Conselho Departamental de Educação

Departamentos	**Nomes dos Secretário**
Capital	Derlis Y egros Servín
Concepción	Dionísio Ramón Guerrero Vázquez
San Pedro	Mario Concepción Franco Martínez
Cordillera	Graciela Medina González
Guaira	Cándido Enrique Alderete
Caaguazú	Nanci Raquel Coronel de Britez
Caazapá	Javier Ortiz Fariiia
Itapúa	Cristina Beatriz Madrazo de Ojeda
Misiones	Juan Milciades Cuevas Espínola
Paraguarí	Edith Morales

organizaciones. Apoyar al Coordinador Departamental de Supervisores, los Supervisores. Técnico Pedagógico y Administrativo (Paraguay, 2019, p. 9).

[11] *El Gobernador, que lo preside. Un Alcalde en representación de sus pares del Departamento. El Director Departamental de Educación del Ministerio. El Secretario de Educación del Gobierno. Un representante de los Gremios Docentes debidamente acreditados. Un representante de Cooperadores Escolares. Un representante de las Asociaciones de Estudiantes. Otros representantes de la empresa, según las características del Departamento, que podrán ser: Organizaciones No Gubernamentales del sector educativo; Universidades; Iglesias; Sindicatos de producción* (Paraguay, 2017, s.p.).

Departamentos	Nomes dos Secretário
Alto Paraná	Edgar Daniel Velázquez Godoy
Central	Nora Raquel Solaeche Femández
Neembucú	Cynthia Carolina Ortega Irigoitia
Amambay	Mirian Lucia Jara de Noguera
Canindeyú	Gilberto Galeano Bemal
Pte. Hayes	Feliz Dionísio Ruiz Larramendia
Boquerón	Ramón Etcheverry Rivas
Alto Paraguay	Gricelda Abreu de Benitez

Fonte: elaborado pela autora (2024), baseado nos dados do Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay – MEC (2024).

O CDE, bem como o municipal tem como papel primordial dar suporte aos programas, planos e projetos para a criança e ao adolescente, sendo gestor, coordenador, articulador e acompanhante, ao que concerne à execução de políticas públicas estaduais ou municipais.

Os Conselhos Departamentais e Municipais devem ser formados em cada departamento e município, consequentemente, por convocação do Governador ou do Prefeito conforme o caso, e uma vez formados devem ser introduzidos no organograma departamental e municipal como iminência consultiva e deliberativa, que auxiliará no que se refere às políticas voltadas para criança e adolescente do departamento ou município (Paraguay, 2021).

Segundo a Lei n.º 5.749 (Paraguay, 2017), o Conselho Departamental de Educação será composto por:

> O Governador, que preside.
> Um Presidente da Câmara em representação dos seus pares no Departamento.
> O Diretor Departamental Educacional do Ministério.
> O Secretário da Educação do Governo.
> Um representante dos Grêmios de Ensino devidamente credenciados.
> Um representante dos Cooperadores Escolares.
> Um representante das Associações de Estudantes.
> Outros representantes da empresa, de acordo com as características do Departamento, podendo ser: Organizações Não Governamentais do setor educacional; Universidades; Igrejas; Sindicatos de produção.
> Os Conselhos Departamentais de Educação serão reconhecidos por Resolução do Ministério da Educação e Ciências, gozarão de autonomia funcional, ditarão os seus próprios regulamentos e atuarão em estreita relação com o Ministério, através da Direção Departamental de Educação (Paraguay, 2017, p. 40, tradução nossa)[12].

[12] *El Gobernador, que lo preside. Un Alcalde en representación de sus pares del Departamento. El Director Departamental de Educación del Ministerio. El Secretario de Educación del Gobierno. Un representante de los Gremios Docentes debidamente acreditados. Un representante de Cooperadores Escolares.*

As atividades desse Conselho são realizadas de modo efetivo e regular, com sessões ordinárias e extraordinárias, estipuladas de acordo com a necessidade, em conformidade com o regulamento interno do mesmo (Paraguay, 2021). Supõe-se ser oportuno ressaltar que os Planos de Educação (departamentais e municipais) devem ser construídos de maneira articulada, dialogada e em consonância com o Plano Nacional de Educação do Paraguai.

A educação em Assunção reflete a complexidade e os desafios da educação no Paraguai como um todo, mas com uma infraestrutura mais robusta e um acesso mais amplo a recursos educacionais, por se tratar da capital do país.

A educação no Distrito reflete, de maneira concentrada, tanto os avanços quanto os desafios do sistema educacional paraguaio, distinguindo-se das demais regiões por dispor de uma infraestrutura mais consolidada, melhores condições de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos e maior presença de iniciativas voltadas à inclusão educacional. Essa concentração de recursos e de políticas de apoio na capital tem favorecido o surgimento de experiências inovadoras, especialmente no atendimento a estudantes com AH/SD. É nesse contexto que se insere a criação do Centro Aikumby de Altas Capacidades e Criatividade, tema do próximo tópico, o qual representa um marco significativo no desenvolvimento das ações voltadas à identificação, acompanhamento e valorização de alunos superdotados no Paraguai.

3.4 DIREITO À EDUCAÇÃO NO PARAGUAI

A educação constitui um direito universal e condição indispensável ao desenvolvimento integral do indivíduo. No Paraguai, essa concepção passou a orientar de maneira mais explícita as políticas educacionais a partir da década de 1990, encontrando respaldo na Constituição Nacional de 1992. Conforme o Plano Nacional de Educação (Paraguay, 2011), a reforma educacional implementada no país redefiniu o papel social da

---

Un representante de las Asociaciones de Estudiantes. Otros representantes de la empresa, según las características del Departamento, podrán ser: Organizaciones No Gubernamentales del sector educativo; Universidades; Iglesias; Sindicatos de producción. Los Consejos Departamentales de Educación serán reconocidos por Resolución del Ministerio de Educación y Ciencias, gozarán de autonomía funcional, dictarán sus propios reglamentos y actuarán en estrecha relación con el Ministerio, a través de la Dirección Departamental de Educación (Paraguay, 2017, p. 40).

educação, atribuindo-lhe centralidade como instrumento de fortalecimento da democracia, promoção da igualdade de oportunidades e ampliação da participação cidadã. A Constituição da República (1992), ao tratar do direito à educação no Capítulo VII, intitulado "De la Educación y de la Cultura", estabelece no art. 73 que:

> Toda pessoa tem direito à educação integral e permanente, que como sistema e processo se realiza no contexto da cultura da comunidade. Tem como finalidades o pleno desenvolvimento da personalidade humana e a promoção da liberdade e da paz, da justiça social, da solidariedade, da cooperação e da integração dos povos; respeito pelos direitos humanos e pelos princípios democráticos; a afirmação do compromisso com a Pátria, da identidade cultural e da formação intelectual, moral e cívica, bem como a eliminação de conteúdos educativos de carácter discriminatório. A erradicação do analfabetismo e a formação para o trabalho são objetivos permanentes do sistema educativo (Paraguay, 1992, tradução nossa)[13].

No art. 76, são descritos os deveres do Estado, conforme estabelece a Carta Magna, que dispõe:

> A educação escolar básica é obrigatória. Nas escolas públicas será gratuito. O Estado promoverá o ensino secundário, técnico, agrícola, industrial e superior ou universitário, bem como a investigação científica e tecnológica. A organização do sistema educativo é da responsabilidade essencial do Estado, com a participação das diferentes comunidades educativas. Esse sistema abrangerá os setores público e privado, bem como o ambiente escolar e extracurricular (Paraguay, 1992, tradução nossa)[14].

A Carta Magna assegura a obrigatoriedade da educação escolar básica[15], que deve ser ofertada gratuitamente pelas instituições públicas. A Lei Geral da Educação do Paraguai n.º 1.264/1998, que possui 161 artigos, reafirma os princípios assegurados na

---

[13] *Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Tiene como finalidades el pleno desarrollo de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, de la justicia social, de la solidaridad, de la cooperación y de la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y a los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y de la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de contenidos educativos de carácter discriminatorio. La erradicación del analfabetismo y la formación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo* (Paraguay, 1992).

[14] *La educación básica es obligatoria. En las escuelas públicas será gratuita. El Estado promoverá la educación secundaria, técnica, agrícola, industrial y superior o universitaria, así como la investigación científica y tecnológica. La organización del sistema educativo es responsabilidad esencial del Estado, con la participación de las diferentes comunidades educativas. Este sistema abarcará los sectores público y privado, así como el ámbito escolar y extracurricular* (Paraguay, 1992).

[15] "A educação escolar básica é definida pela Lei n.º 1.264/1998, como obrigatória e gratuita nas escolas públicas. Destina-se a crianças de seis a quatorze anos de idade e divide-se em três ciclos de três anos de duração cada um, com duração total de nove anos" (Fontoura, 2008, p. 77).

Constituição nacional. Estabelece, dessa maneira, os princípios gerais para a educação pública e privada, salienta e ressalta que a educação deve ser prioridade para consolidar a democracia, diminuir as desigualdades sociais e possibilitar novas oportunidades para toda a população (Paraguay, 1998).

A população apresenta uma predominância jovem, com 62,1% dos habitantes com menos de 30 anos, enquanto o grupo de 65 anos ou mais corresponde a apenas 6% do total da população. Entre 0 e 19 anos, a população em 2007 representava 46% do total, indicando uma elevada demanda pelo setor educacional. Entretanto, dados do Censo Nacional de População e Habitação (CNPV) (Paraguay, 2022) indicam uma desaceleração no crescimento populacional, sugerindo uma possível redução da demanda futura por educação.

Os recursos destinados à educação, previstos no Orçamento Geral da Nação, não poderão ser inferiores a 20% do total consignado à Administração Central, excluídos os valores provenientes de empréstimos e doações (Paraguay, 1998).

Em 1998, foi promulgada a Lei n.º 1.264 Geral da Educação que estabelece os princípios gerais para a educação pública e privada no país, e dá à educação um lugar de prioridade para a consolidação da democracia, o declínio de desigualdades e a abertura de novas oportunidades para seus habitantes. Da mesma forma, garante oportunidades iguais de acesso aos benefícios da educação e para trabalhar no ensino.

Foi instituído o Plano de Ação Educacional 2018-2023, configurado como instrumento estratégico de planejamento elaborado de forma participativa pelas diferentes instâncias do Ministério da Educação e Ciências do Paraguai (MEC/PY). O documento estrutura-se em três eixos centrais: 1) a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação e a garantia de condições para a permanência e conclusão oportuna dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino; 2) a melhoria da qualidade educacional em todas as etapas e modalidades; e 3) o fortalecimento da gestão da política educacional, orientada pelos princípios da participação, eficiência, eficácia e articulação entre os âmbitos nacional, departamental e local.

Por meio da Resolução n.º 10.867/2014, o Ministério da Educação e Ciências aprovou o Manual de Microplanejamento da Oferta Educacional, com o qual busca promover a equidade e a qualidade no acesso à educação, a permanência no sistema educacional nacional e a conclusão do nível/modalidade correspondente, o uso eficiente

dos recursos destinados ao setor, além da instalação de capacidade técnica nos níveis central e departamental.

3.5 ESTRUTURA E FORMAÇÃO POLÍTICA-ADMINISTRATIVA E EDUCACIONAL NO PARAGUAI

Na Constituição Nacional do Paraguai (1992), na Lei Geral de Educação n.º 1.264/1998 (Paraguay, 1998) e na Lei de Educação Inclusiva n.º 5.136/2013 (Paraguay, 2013), o direito à educação encontra-se expressamente assegurado. Esses dispositivos normativos estabelecem que toda pessoa tem direito a desenvolver plenamente suas capacidades no âmbito do sistema nacional de educação, em condições de igualdade e sem qualquer forma de discriminação.

No que se refere à política administrativa, o território nacional está dividido em departamentos, municípios e distritos. Estes, dentro dos limites estabelecidos pela Constituição, possuem autonomia política, administrativa e normativa para a gestão de seus interesses, incluindo a arrecadação de impostos e a aplicação de seus recursos (Paraguay, 1992).

No âmbito educacional, conforme Almada (2012), o primeiro modelo educacional, durante o período colonial, era centrado em questões religiosas, uma característica presente em toda a colonização na América. O objetivo era instituir a doutrina cristã e fornecer alfabetização básica, para que os alunos pudessem ler e contar.

Após um longo período ditatorial[16], que se estendeu de 1954 até 1989, o Paraguai iniciou sua transição para a democracia. Após o fim do regime militar, o país realizou suas primeiras eleições democráticas em 1989, marcando o retorno da democratização da sociedade.

Recalde (2015) observa que a democratização proporcionou uma liberdade inédita para a população paraguaia. Ele enfatiza que os resquícios do governo autoritário continuaram a exercer forte influência no país, devido ao longo período em que os regimes ditatoriais permaneceram no poder, causando impactos significativos em sua estrutura

[16] "No Paraguai, a educação no período da ditadura não foi objeto de grandes adequações visto que a prioridade da política governamental foi a dimensão econômica de suas políticas públicas. Em geral, [...] é a manutenção das características historicamente consolidadas e condicionadas pela estrutura eminentemente agrária da sociedade paraguaia" (Lameira, 2016, p. 15).

político-administrativa. Lora (2007) complementa essa visão, afirmando que houve poucas mudanças desde o período militar para a democracia, mantendo-se um sistema político-administrativo unitário, normatizado pela Constituição de 1992.

Essa Carta Constitucional é a legislação que rege e estrutura o funcionamento do Estado paraguaio, definindo-o como uma república livre e soberana. Ela garante o direito à educação e à proteção dos cidadãos, estabelecendo o país como um Estado de direito, unitário e descentralizado, que valoriza o pluralismo (Paraguay, 1992).

> Nos Estados unitários, 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. Em tese, portanto, a autonomia dos governos locais é mais reduzida nos Estados unitários do que nos federativos (Arretche, 2002, p. 28).

O Estado Unitário possui uma organização voltada para a administração de serviços públicos de utilidade social, com uma concepção de gestão centralizada. Conforme Morales (2006, p. 61) "*Si es eficaz y ético, progresará; si es ineficaz y corrupto, quebrará. El sistema gerencial corregirá la corrupción política, cortará la tradición personalista de los presidentes [...]*"[17]. O autor defende que o Estado unitário, ao adotar uma essa abordagem, tem o potencial de otimizar a estrutura administrativa do país, o que pode levar à diminuição dos custos operacionais.

A Constituição, em seu capítulo VII, que trata da educação e da cultura (arts. 73 a 80), estabelece oito artigos relacionados à educação em todas as suas modalidades. O art. 73 garante o direito de todos a uma educação integral e contínua, visando o desenvolvimento humano, a promoção da liberdade e da paz, com respeito à cultura e a exclusão de conteúdos educacionais discriminatórios.

A Constituição estabelece que a educação desempenha um papel fundamental na promoção do respeito aos direitos humanos e aos princípios democráticos, mas não é a única responsável, cabendo também à sociedade e ao Estado o cumprimento desses valores. Ressalta o compromisso com a pátria, a identidade cultural, intelectual, moral e cívica, visando à erradicação do analfabetismo e à preparação dos cidadãos para a

[17] "Se for eficaz e ético, progredirá; se for ineficaz e corrupto, irá à falência. O sistema de gestão corrigirá a corrupção política, cortará a tradição personalista dos presidentes [...]".

vida em sociedade. A educação deve assegurar o direito de todos ao ensino, promovendo uma gestão democrática e participativa do sistema educativo.

Em seus arts. 74 e 75, assegura direitos como a liberdade de ensino e o acesso igualitário à educação, além de definir responsabilidades educacionais entre família, município e Estado. Em situações de vulnerabilidade, o Paraguai se compromete a fornecer recursos essenciais, já que o foco recai sobre a oferta de educação estatal somente para aqueles que enfrentam dificuldades financeiras.

De tal modo, o art. 76, mostra que:

> O Estado promoverá o ensino secundário, técnico, agrícola, industrial e superior ou universitário, bem como a investigação científica e tecnológica. A organização do sistema educativo é da responsabilidade essencial do Estado, com a participação das diferentes comunidades educativas. Esse sistema abrangerá os setores público e privado, bem como o ambiente escolar e extracurricular (Paraguay, 1992, tradução nossa)[18].

Conforme o art. 76, a Educação Básica é de responsabilidade do Estado, e a organização do sistema educacional deve incluir a participação de diferentes comunidades educacionais, abrangendo os setores público e privado.

Morínigo (2004) explana que a política educacional é parte integrante de uma política de desenvolvimento econômico e social, pois o desenvolvimento de um país está diretamente relacionado com a educação. Ele salienta a importância de o Estado se organizar para contribuir com a oferta de uma educação de qualidade, possibilitando o pleno desenvolvimento do país, e de destinar financiamento para a sustentabilidade da implantação de programas educacionais que amenizem as desigualdades sociais do Paraguai.

O período ditatorial para a abertura democrática representou um marco histórico, não apenas no campo da educação, mas em todo o cenário nacional, uma vez que as transformações conjunturais de natureza política, econômica e social exerceram

---

[18] *La educación escolar básica es obligatoria. En las escuelas públicas, será gratis. El Estado promoverá la educación secundaria, técnica, agrícola, industrial y superior. universidad, así como la investigación científica y tecnológica. La organización del sistema educativo es una responsabilidad esencial del Estado, con la participación de diferentes comunidades educativas. Este sistema cubrirá los sectores público y privado, así como los entornos extracurriculares y escolares* (Paraguay, 1992). A educação escolar básica é obrigatória. Nas escolas públicas será gratuito.

influência direta sobre o setor educacional, especialmente nos segmentos que passaram por reformas significativas (Roesler, 2017).

Com o objetivo de promover a descentralização administrativa e a integração, o Paraguai procurou adaptar-se aos preceitos que se difundiam globalmente, incorporando os ideais neoliberais na organização do país, como outros países da América Latina e,

> [...] se integrou ao movimento de reformas principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, aplicando a maior parte do receituário das reformas sugeridas pelo Consenso de Washington, em primeira instância, de ordem econômica. Os procedimentos reformistas desencadearam inúmeras medidas em todos os planos sociais. As reformas estavam fundamentadas em um repensar sobre o funcionamento e papel do Estado, sobre o manejo do aparato governamental, sobre as formas e os níveis de participação da sociedade nas questões públicas, dentre outros fatores. A educação como parte da estrutura do Estado também foi reformada. No campo internacional, os interesses dos organismos de cooperação financeira impulsionaram o projeto de reforma educativa (Roesler, 2017, p. 11).

Uma das iniciativas centrais no processo de reorganização do sistema educacional paraguaio foi a elaboração do documento "Reforma Educativa: Compromisso de Todos", lançado em 1994, com a finalidade de promover transformações estruturais em todos os níveis de ensino. Conforme destaca Lafuente (1998), a reforma foi concebida a partir de três dimensões articuladas – organizacional, jurídica e pedagógica –, buscando redefinir tanto a estrutura administrativa quanto as bases normativas e curriculares do sistema educacional.

Importa situar essa reforma no contexto mais amplo das transformações ocorridas na América Latina na década de 1990. No mesmo período, o Brasil implementava o Plano Decenal de Educação para Todos e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, conduzido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), evidenciando um movimento regional de modernização administrativa e reestruturação das políticas educacionais, fortemente influenciado por agendas internacionais de desenvolvimento e democratização.

Segundo Morínigo (2004), a reforma educacional foi um marco importante, resultando em uma maior oferta de educação em todos os níveis, particularmente na pré-escola e na Educação Básica. A década de 1990, período de transição democrática, foi

marcada pelo objetivo de fortalecer as instituições democráticas e desenvolver uma nova consciência cidadã.

> A democracia paraguaia enfrentou múltiplos desafios para sua consolidação desde o final do regime autoritário de Alfredo Stroessner (1954-1989). A abertura para a democracia, acontecida após a derrubada da ditadura stronista como consequência do golpe militar de fevereiro de 1989, implicou a chegada de um período de desconhecidas liberdades para o exercício da cidadania política no Paraguai, apoiadas em reformas institucionais que apontaram a reger a convivência democrática no país (Recalde, 2015, p. 91).

A reforma educacional implementada tem como propósito formar indivíduos capazes de se desenvolver plenamente e de contribuir ativamente para a sociedade, promovendo o progresso e o crescimento do país por meio da educação. Para alcançar esses objetivos, a reforma buscou aumentar a produtividade e a competitividade do país por meio de um sistema educacional mais eficiente e estruturado.

É necessário considerar que a atuação dos organismos internacionais desempenharam papel fundamental na organização e convocação da conferência que orientou as diretrizes e estratégias da reforma educacional do país.

Como resultado, a reforma promoveu uma reestruturação abrangente do setor educacional, contemplando revisões curriculares, pedagógicas e administrativas, aprimoramentos na gestão escolar e investimentos em infraestrutura (Roesler, 2017). Ademais, instituiu-se um Sistema Nacional de Avaliação, destinado a monitorar e mensurar o desempenho dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento da qualidade do ensino e para o fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento, transparência e responsabilização institucional.

O processo de descentralização educacional no Paraguai, consolidado no âmbito da Reforma Educativa e reafirmado no Plan Nacional de Educación 2024 (Paraguay, 2009, 2024), previu a transferência gradual de atribuições administrativas e pedagógicas do nível central para as instituições de ensino. Essa diretriz buscou fortalecer a autonomia institucional, promover a gestão participativa e aprimorar os mecanismos de planejamento e acompanhamento das políticas educacionais, de modo a adequar as ações às realidades locais. Conforme sistematiza o Siteal (2019), essa reorganização insere-se em um movimento mais amplo de modernização da gestão pública educacional no país.

Conforme registrado oficialmente:

> Desde a implementação da Reforma Educacional, as principais ações empreendidas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) com o objetivo de desconcentrar e descentralizar a educação têm se concentrado na formação de equipes em nível departamental. A Lei Geral de Educação estipula que o MEC, em coordenação com os Governos Departamentais, crie os Conselhos Departamentais de Educação (CDEs) — que substituem os Conselhos Departamentais de Educação (CDEs). Os CDEs foram criados por resolução ministerial como órgão intermediário com poder decisório e estabelecidos em 2000, com suas atribuições definidas. A integração dos Conselhos baseia-se em propostas da comunidade, e seus membros podem representar pelo menos onze entidades: a Secretaria de Estado, a Diretoria Departamental, os municípios, o Centro Regional de Educação, a Coordenação Departamental de Supervisão, a Supervisão Técnico-Pedagógica, a Supervisão Administrativa, as Universidades, os Institutos de Formação de Professores, os Pais e a Igreja (Paraguay, 2009, p. 22, tradução nossa)[19].

Dessa forma, a criação dos Conselhos Departamentais de Educação refletem a preocupação em envolver diferentes atores locais na gestão escolar, promovendo a participação comunitária. Foram implantados conselhos de educação que dispõem da participação da comunidade, permitindo que diversos segmentos – como municípios, universidades, famílias e instituições religiosas – contribuam na tomada de decisões educacionais.

Um ponto central do processo de reforma é o fortalecimento da participação de diversos atores no processo educativo, por meio das *Asociaciones de Cooperación Escolar* (ACE), que incluem diretores, docentes e a comunidade, além da participação das famílias. Essa Associação enfatiza a reflexão e criatividade dos atores no processo educativo, com o objetivo de promover a cogestão, o apoio e a colaboração na instituição escolar em que eles e a comunidade estão inseridos.

A Lei n.º 1.264, conhecida como LGE, foi aprovada em 1998, definindo os princípios fundamentais para a educação nos setores público e privado, destacando a educação como o caminho primordial para a consolidação da democracia.

---

[19] *[...] desde la implementación de la Reforma Educativa, las principales acciones emprendidas por el MEC orientadas hacia la desconcentración y descentralización de la educación radicaron en la conformación de equipos a nivel departamental. [...]. La Ley General de Educación dispone que el MEC, en forma coordinada con las Gobernaciones, cree los Consejos Departamentales de Educación (CDE) –que reemplazan a los CED. Los CDE fueron creados por resolución ministerial como instancia intermedia con capacidad de decisión quedando constituidos en el año 2000 con la definición de sus funciones. La integración de los Consejos se realiza sobre la base de las propuestas de la comunidad, pudiendo sus miembros representar a por lo menos once instancias: Gobernación, Junta Departamental, Municipios, Centro Regional de Educación, Coordinador Departamental de Supervisión, Supervisión Técnico Pedagógica, Supervisión Administrativa, Universidades, Institutos de Formación Docente, Padres e Iglesia* (Paraguay, 2009, p. 22).

À luz da Constituição Nacional de 1992 e da Lei Geral da Educação n.º 1.264/1998, a educação escolar básica no Paraguai é assegurada como obrigatória e gratuita[20] nas instituições públicas. Contudo, a operacionalização da gratuidade ocorre de forma progressiva, priorizando a oferta de programas de complementação alimentar e de provisão de materiais escolares destinados, sobretudo, a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A ampliação desses benefícios para outros níveis de ensino ou para a totalidade do alunado depende da disponibilidade orçamentária do Estado. Tal configuração distingue-se do modelo brasileiro, no qual a legislação prevê a universalização de programas suplementares no âmbito da Educação Básica, independentemente da condição de renda dos estudantes.

A Lei Geral da Educação n.º 1.264/1998 (Paraguay, 1998) tem como finalidade estabelecer os princípios, fins e diretrizes que orientam o sistema educacional paraguaio, regulamentando sua gestão, organização e estrutura. A normativa dispõe sobre a educação geral, a educação especial e as diferentes modalidades de ensino, além de definir os direitos, deveres e garantias relacionados à educação, aplicáveis a todos os níveis e instituições, públicas e privadas. Conforme a LGE (Paraguay, 1998, p. 1):

> Art. 1º – Todos os habitantes da República têm direito a uma educação integral e permanente que, como sistema e processo, se realiza no contexto da cultura da comunidade.
> Art. 2º – O sistema educativo nacional destina-se a beneficiar todos os habitantes da República. Os povos indígenas gozam dos direitos reconhecidos pela Constituição Nacional e por esta lei.
> Art. 3º – O Estado garantirá o direito à aprendizagem e a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento e aos benefícios da cultura humanística, da ciência e da tecnologia, sem discriminação. Garantirá também a liberdade de ensinar, sem outros requisitos além da adequação e integridade ética, o direito à educação religiosa e ao pluralismo ideológico.

[20] *Art. 1 – Todos los habitantes de la República tienen derecho a una educación integral y permanente que, como sistema y proceso, se lleve a cabo en el contexto de la cultura de la comunidad. Art. 2 – El sistema educativo nacional está diseñado para beneficiar a todos los habitantes de la República. Los pueblos indígenas disfrutan de los derechos reconocidos por la Constitución Nacional y esta ley. Art. 3 – El Estado garantizará el derecho a aprender y la igualdad de oportunidades para acceder al conocimiento y los beneficios de la cultura humanística, la ciencia y la tecnología, sin discriminación. También garantizará la libertad de enseñar, sin otras exigencias que la adecuación y la integridad ética, el derecho a la educación religiosa y el pluralismo ideológico. Art. 4 – El Estado tendrá la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación para toda la población del país y de crear condiciones para la igualdad real de oportunidades. El sistema educativo nacional se financiará básicamente con recursos del Presupuesto General de la Nación. Art. 5 – A través del sistema educativo nacional, se establecerá un diseño curricular básico, que permita el desarrollo de varios proyectos curriculares y se ajuste a las modalidades, características y necesidades de cada caso. Art. 6 – El Estado promoverá la descentralización de los servicios de educación pública de la administración oficial* (Paraguay, 1998, p. 1).

> Art. 4º – Caberá ao Estado garantir o acesso à educação a toda a população do país e criar condições para uma verdadeira igualdade de oportunidades. O sistema educativo nacional será financiado basicamente com recursos do Orçamento Geral da Nação.
> Art. 5º – Através do sistema educacional nacional será estabelecido um desenho curricular básico, que permita o desenvolvimento de diversos projetos curriculares e se ajuste às modalidades, características e necessidades de cada caso.
> Art. 6º – O Estado promoverá a descentralização dos serviços públicos de educação da administração oficial (Paraguay, 1998, p. 1, tradução nossa).

Os dispositivos apresentados evidenciam princípios que se aproximam de uma concepção de gestão democrática da educação, ao assegurarem o direito universal à aprendizagem, a igualdade de oportunidades, a liberdade de ensinar, o pluralismo ideológico e a descentralização dos serviços educacionais (Paraguay, 1998). Ainda que a Lei Geral da Educação não utilize expressamente a terminologia "gestão democrática", seus fundamentos normativos indicam a valorização da participação, da autonomia institucional e da organização descentralizada do sistema educativo. No que se refere especificamente à gestão educacional, a LGE dispõe, em sua Seção I, sobre os direitos, deveres e garantias relacionados à educação, estabelecendo responsabilidades para o Estado e para os diferentes atores do sistema.

> Art. 7º – Estabelecerá os princípios e propósitos gerais que deverão inspirá-lo e orientá-lo. Regulará a gestão, organização, estrutura do sistema educativo nacional, do ensino geral e especial, do sistema escolar e das suas modalidades. Determinará as regras básicas de participação e responsabilidades dos membros das comunidades educativas, dos estabelecimentos de ensino, as formas de financiamento do sector da educação pública e outras funções do sistema.
> [...] Art. 9º – São finalidades do sistema educacional nacional: h) a preparação para participar da vida social, política e cultural, como ator reflexivo e criativo no contexto de uma sociedade democrática, livre e solidária (Paraguay, 1998, p. 1-2, tradução nossa)[21].

A seção I da LGE tem como finalidade definir as formas de participação, os níveis de responsabilização e as modalidades de financiamento no contexto educacional,

---

[21] *Art. 7 – Establecerá los principios y fines generales que deben inspirarla y orientarla. Regulará la gestión, la organización, la estructura del sistema educativo nacional, la educación de régimen general y especial, el sistema escolar y sus modalidades. Determinará las normas básicas de participación y responsabilidades de los miembros de las comunidades educativas, de los establecimientos educativos, las formas de financiación delsector público de la educación y demás funciones del sistema. [...] Art. 9 – Son fines del sistema educativo nacional: h) la preparación para participar en la vida social, política y cultural, como actor reflexivo y creador en el contexto de una sociedad democrática, libre, y solidari*a (Paraguay, 1998, p. 1-2).

abrangendo tanto o setor público quanto o privado. Ela enfatiza que a educação visa preparar os indivíduos para uma participação crítica na sociedade, com o intuito de fortalecer a democracia. O art. 10 da LGE delineia os princípios que devem fundamentar a educação, os quais demonstram forte alinhamento com os preceitos da gestão democrática:

> Art. 10 – A educação obedecerá basicamente aos seguintes princípios:
> [...] f) o desenvolvimento da capacidade criativa e do espírito crítico;
> g) a promoção da excelência;
> h) a prática de hábitos de comportamento democrático;
> [...] k) a participação e colaboração dos pais e responsáveis durante todo o processo educativo;
> l) autonomia pedagógica, atenção psicopedagógica e orientação profissional;
> m) a metodologia ativa que garante a participação dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem;
> n) a avaliação dos processos e resultados do ensino e da aprendizagem, bem como dos diversos elementos do sistema (Paraguay, 1988, p. 2-3, tradução nossa)[22].

Os princípios mencionados refletem características da gestão democrática, ao assegurar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e dos pais no processo educacional.

O art. 11 da LGE define diversos termos do âmbito educacional, incluindo currículo, profissional docente e âmbitos educacionais público e privado. Dentre esses termos, destacam-se dois que evidenciam o significado que a legislação atribui à Educação Básica e à comunidade educacional, os quais estabelecem que:

> Art. 11 – Para os efeitos do disposto nesta lei:
> [...] d) a Educação Básica geral é entendida como o processo de crescimento da pessoa em todas as suas dimensões, para que ela esteja capacitada a participar ativa e criticamente na construção e consolidação de um estilo de vida social flexível e criativo, que lhe permita satisfazer as suas necessidades fundamentais. A Educação Básica geral, mais do que um fim em si mesma, é uma base para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento humano. Envolve formação para o desenvolvimento da personalidade, para o trabalho, para a convivência, a autoinstrução e a autogestão;
> [...] i) entende-se por comunidade educativa o conjunto de pessoas e instituições formado por estudantes, educadores, pais ou responsáveis, egressos, diretores e administradores escolares que, de acordo com suas competências, participam da

[22] *Art. 10 – La educación se ajustará, básicamente, a los siguientes principio: [...] f) el desarrollo de las capacidades creativas y el espíritu crítico; g) la promoción de la excelencia; h) la práctica de hábitos de comportamiento democrático; [...] k) la participación y colaboración de los padres los tutores en todo el proceso educativo; l) la autonomía pedagógica, la atención psicopedagógica y la orientación laboral; m) la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; n) la evaluación de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, así como los diversos elementos del sistema* (Paraguay, 1988, p. 2-3).

> concepção, execução e avaliação do projeto educacional institucional (Paraguay, 1998, p. 3, tradução nossa)[23].

O artigo em questão, define que a educação deve buscar a qualidade e a formação do cidadão, de forma participativa, atendendo as necessidades básicas dos alunos e da comunidade escolar.

A LGE, em seu art. 12, define que a organização do sistema educacional nacional é uma responsabilidade do Estado. Adicionalmente, a LGE enfatiza que essa educação será realizada com a participação de outros segmentos educacionais "segundo níveis de responsabilidade das distintas comunidades educativas. Este sistema abarca os setores públicos e privados, assim como o âmbito escolar e extraescolar"[24] (Paraguay, 1998, p. 4, tradução nossa).

Nos arts. 19 e 20, fica estabelecido que a educação no Paraguai deve buscar "equidade, qualidade, eficácia e eficiência do sistema, avaliando rendimentos e incentivando a inovação" (Paraguay, 1998, p. 5). Para tanto, o MEC/PY, em colaboração com os governos e municípios, deve assegurar essa qualidade educacional, fomentando a participação da comunidade educacional, com foco na eficiência e eficácia, e realizando avaliações de rendimento para obter resultados educacionais, características típicas da gestão.

A seção IV da Lei Geral da Educação, que versa sobre a organização e administração do sistema nacional de educação, no art. 89, destaca que a gestão e a administração "[...] do sistema educativo nacional são responsabilidade do Poder Executivo, em coordenação com os governos departamentais e municipais" (Paraguay, 1998, p. 16). O art. 94 da LGE apresenta o *Consejo Nacional de Educación y Cultura* (Conec), e o art. 95 especifica seus principais objetivos:

---

[23] *Art. 11 – A efectos de lo dispuesto en esta ley: [...] d) se entiende por educación general básica el proceso de crecimiento de la persona en todas sus dimensiones, para que se capacite a participar activa y críticamente en la construcción y consolidación de un estilo de vida social flexible y creativo, que le permita la satisfacción de sus necesidades fundamentales. La educación general básica, más que un fin en sí mismo, es una base para el aprendizaje y el desarrollo humano permanentes. Implica capacitar para el desarrollo de la personalidad, para el trabajo, para la convivencia, la autoinstrucción y la autogestión; [...] i) se entiende por comunidad educativa el conjunto de personas e instituciones conformada por estudiantes, educadores, padres de familia o tutores, egresados, directivos y administradores escolares que según sus competencias participan en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional* (Paraguay, 1998, p. 3).

[24] *"según niveles de responsabilidad de las distintas comunidades educativas. Este sistema abarca a los sectores públicos y privado, así como al ámbito escolar y extraescolar"* (Paraguay, 1998, p. 4).

> [...] a) participar na formulação da política cultural e educativa nacional, em diálogo com o Ministro da Educação e Cultura e apresentando-lhe formalmente as suas propostas;
> b) cooperar na sua execução a curto, médio e longo prazo;
> c) colaborar para a coordenação entre os diferentes sectores e níveis dos diversos órgãos administrativos que se ocupam da educação e da cultura; e,
> d) avaliar e informar periodicamente o Poder Executivo e o Poder Legislativo sobre a situação e evolução do sistema educacional nacional, pelos canais correspondentes (Paraguay, 1998, p. 29-30, tradução nossa)[25].

O art. 92 da LGE atribui ao Conec a função de "[...] propor as políticas culturais, a reforma do sistema educativo nacional e acompanhar sua implementação na diversidade de seus elementos e aspectos concernentes" (Paraguay, 1998, p. 29), o que se assemelha às atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE) no Brasil. O art. 9º, § 1º, da LDB brasileira estabelece que "Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei" (Brasil, 1996).

No art. 96 da mesma são arremetidas as principais atribuições do Conec, sendo elas:

> [...] a) aconselhar sobre a implementação da política educacional e cultural do país b) propor ao Ministro da Educação e Cultura as ações e meios que ajudem a corrigir os defeitos do sistema, a resolver os problemas e a desenvolver e melhorar a educação em todo o país; c) elaborar e atualizar diagnósticos da situação geral da educação e da cultura; d) acompanhar a atualização permanente do ensino; e) decidir sobre o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior; e, f) assessorar na formulação da política nacional de pesquisa científica e tecnológica, em coordenação com os órgãos competentes (Paraguay, 1998, p. 29, tradução nossa)[26].

---

[25] *[...] a) participar en la formulación de la política cultural y educativa nacional, en diálogo con el Ministro de Educación y Cultura y presentándole formalmente sus propuestas; b) cooperar en su ejecución a corto, mediano y largo plazo; c) colaborar para la coordinación entre los diferentes sectores y niveles de las diversas instancias administrativas, que se ocupan de la educación y la cultura; y, d) evaluar periódicamente e informar al Poder Ejecutivo y al Poder Legislativo sobre la situación y evolución del sistema educativo nacional, por los conductos correspondientes* (Paraguay, 1998, p. 29-30).

[26] *[...] a) asesorar en lo atingente a la implementación de la política educativa y cultural del b) proponer al Ministro de Educación y Cultura las acciones y medios que ayuden a la corrección de los defectos delsistema, a la solución de los problemas, y a desarrollar y mejorar la educación en todo el país; c) elaborar y actualizar los diagnósticos de la situación general de la educación y la cultura; d) acompañar la actualización permanente de la educación; e) dictaminar sobre el desarrollo de las instituciones de educación superior; y, f) asesorar en la formulación de la política nacionalreferente a la investigación científica y tecnológica, en coordinación con los organismos competentes* (Paraguay, 1998, p. 29).

Conforme estabelecido no art. 97 da LGE, o Conec deve ser formado por 12 membros, os quais são nomeados pelo Presidente por "*su idoneidad, honestidad y relevancia intelectual, entre especialistas de nível superior en la ciencia de la educación y del ámbito de la cultura [...]*" (Paraguay, 1998, p. 29). Observa-se, aqui, uma semelhança com o modelo brasileiro, em que o CNE é composto por 12 membros designados pelo Presidente, conforme registros no Diário Oficial da União[27]. Contudo, é importante destacar que, enquanto no Paraguai a nomeação presidencial é uma norma estabelecida na LGE, no Brasil essa prática não está formalizada na LDB.

Um ponto de divergência entre os modelos brasileiro e paraguaio é a duração do mandato dos conselheiros. No Brasil, os membros do CNE têm um mandato de quatro anos. Em contraste, a LGE do Paraguai, em seus arts. 98 e 99, determina que o mandato dos membros do Conec é de três anos. A legislação paraguaia também especifica que:

> Art. 100. Os membros do Conselho Nacional de Educação e Cultura que não sejam funcionários remunerados do Estado serão remunerados com salários fixados no Orçamento Geral das Despesas da Nação.
> Art. 101. O Conselho Nacional de Educação e Cultura elaborará anualmente o orçamento de despesas do seu funcionamento, que integrará o Orçamento anual do Ministério da Educação e Cultura. O referido Ministério fornecer-lhe-á todas as informações, meios e recursos necessários ao cumprimento dos seus objectivos e funções.
> Art. 102. O Conselho Nacional de Educação e Cultura ditará seu próprio regulamento interno (Paraguay, 1998, p. 29, tradução nossa)[28].

Em relação ao Planejamento Educacional, o art. 90 da LGE estabelece que o poder executivo, em conjunto com o MEC/PY, deve observar os seguintes objetivos:

> a) formular políticas, estabelecer metas e aprovar planos de desenvolvimento de curto, médio e longo prazo para o setor, em coordenação com o Conselho Nacional de Educação e de acordo com as leis emanadas do Poder Legislativo;

---

[27] Diário Oficial da União, decretos de 9 de julho de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decretos-de-9-de-julho-de-2020-266135929. Acesso em: 3 mar. 2025.

[28] *Art. 100 – Los miembros del Consejo Nacional de Educación y Cultura que no sean funcionarios a sueldo del Estado, serán retribuidos con sueldos fijados en el Presupuesto General de Gastos de la Nación. Art. 101 – El Consejo Nacional de Educación y Cultura elaborará anualmente el presupuesto de gastos para su funcionamiento, que será incluido en el Presupuesto anual del Ministerio de Educación y Cultura. Dicho Ministerio le proveerá de toda la información, medios y recursos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos y funciones. Art. 102 – El Consejo Nacional de Educación y Cultura dictará su propio reglamento interno* (Paraguay, 1998, p. 29).

> b) promover a descentralização dos serviços educativos, apoiando e assessorando os governos departamentais e municipais; [...] (Paraguay, 1998, p. 29-30, tradução nossa)[29].

Esse art. não apenas define a elaboração dos Planos de Educação, sob a coordenação do Conec, mas inclui a descentralização da educação, que consiste na transferência de parte da gestão e da tomada de decisões do nível central do governo para instâncias locais, como escolas, Conselhos Departamentais de Educação (CDE) e demais órgãos comunitários. Esse mecanismo permite que a organização do ensino, a alocação de recursos, o acompanhamento pedagógico e a implementação de políticas educacionais sejam compartilhados entre o MEC, órgãos regionais e a própria comunidade escolar. O objetivo é adequar a gestão às necessidades locais, fortalecer a participação comunitária, aumentar a eficiência e qualidade do ensino e promover uma gestão democrática e participativa do sistema educacional (Paraguay, 1998).

Adicionalmente, o art. 93 da LGE estabelece que o Conec, em colaboração com o MEC/PY, realizará a implementação e o monitoramento dos referidos Planos de Educação "[...] médio e longo prazo, bem como garantir a coerência e coordenação entre todos os órgãos administrativos e instituições do Estado que prestam serviços de educação e cultura" (Paraguay, 1998, p. 29, tradução nossa)[30]. Uma das atribuições do MEC, conforme o art. 91 da LGE, é a aprovação dos planos educacionais departamentais e municipais (Paraguay, 1998).

A LGE estabelece que os planos educacionais departamentais e municipais devem ser elaborados em diálogo e em conformidade com o Plano Nacional de Educação. Essa exigência é semelhante ao que se encontra na Constituição Federal de 1988 e no inciso I do art. 9º da LDB brasileira, em que se determina que os planos educacionais estaduais e municipais devem estar alinhados com o PNE brasileiro.

---

[29] *a) formular las políticas, establecer las metas y aprobar los planes de desarrollo delsector a corto, mediano y largo plazo, en coordinación con el Consejo Nacional de Educación y de acuerdo con las leyes emanadas del Poder Legislativo; b) promover la descentralización de los servicios educativos, apoyando y asesorando a los gobiernos departamentales y municipales; [...]* (Paraguay, 1998, p. 29-30).

[30] *"[...] mediano y largo plazo, así como asegurar la coherencia y coordinación entre todas las instancias administrativas e instituciones del Estado que prestan servicios de educación y Cultura"* (Paraguay, 1998, p. 29).

3.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PARAGUAI

A política educacional é formada pelo conjunto articulado, regulamentado e direcionado de investimentos, bens, serviços e repasses do Estado, para assegurar o direito à educação. Além de contemplar as decisões e a capacidade que este último demonstra para sustentar o sistema educacional e reduzir as desigualdades políticas.

Nessa perspectiva, a inclusão é compreendida como um processo de reconhecimento e atendimento à diversidade das necessidades de todos os estudantes, por meio de adaptações nos conteúdos, nas metodologias, nas estruturas e nas estratégias pedagógicas.

Na atualidade, a temática da inclusão tem sido incorporada ao debate sobre o direito à educação e a promoção da equidade. A abordagem inclusiva não se limita ao campo da deficiência, sendo compreendida como uma perspectiva integradora voltada à superação de diferentes formas de discriminação e exclusão. Contudo, trata-se de um processo relativamente recente no âmbito educacional, ainda marcado pela ausência de consensos conceituais e operacionais (Vuyk, 2020).

Quadro 15 – Leis que amparam a educação especial no Paraguai

LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARAGUAI	
LEIS	**ANO**
Constitución de la República del Paraguay (Constituição da República do Paraguai).	1992
Ley General de Educación – n.º 1.264 (Lei Geral de Educação).	1998
Ley de Educación Inclusiva – n.º 5.136 (Lei de Educação Inclusiva).	2013
Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo (Diretrizes para um sistema educacional inclusivo no Paraguai).	2018

Fonte: elaborado pela autora (2024), segundo dados da Unesco (2018).

A responsabilidade legal pelo direito à educação está prevista de forma geral na Constituição, que menciona as pessoas com deficiência como indivíduos excepcionais. art. 58 cita-se sobre os direitos das pessoas excepcionais:

> Pessoas excepcionais terão garantia de saúde, educação, seu lazer e formação profissional para a plena integração social. O Estado organizará uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes físicos, mentais e sensoriais, a quem o cuidados especializados de que necessitam. Será reconhecido o gozo dos direitos que esta Constituição confere a todos habitantes

> da República, em igualdade de oportunidades, a fim de compensar os seus desvantagens (Paraguay, 1992, p. 7, tradução nossa)[31].

A Lei Geral de Educação n.º 1.264, aprovada em 26 de maio de 1998, estabelece a Educação para Pessoas com Limitações ou Habilidades Excepcionais como uma modalidade de ensino, sem utilizar explicitamente o termo "pessoas com deficiência", mas abrangendo esse grupo em sua atuação. Por se tratar de um conceito amplo, ele oferece flexibilidade para a formulação de políticas educacionais, embora também possa dificultar a implementação de programas específicos devido à indefinição do público.

Ao redigir a lei, anunciou-se o interesse de que as atividades da Educação Especial se desenvolvessem, dentro do possível, nas instituições educativas comuns. Porém, a norma não aborda o tempo de oferta educacional previsto para essa educação.

A mesma lei estabelece que o sistema educacional nacional é constituído pelo regime geral, regime especial e por outras modalidades de atendimento educacional. O regime geral corresponde à educação comum, oferecida a todos os estudantes nas diferentes etapas e níveis do sistema educacional. Já o regime especial abrange as modalidades de ensino destinadas a atender pessoas com necessidades educacionais específicas, como aquelas com deficiências, transtornos ou AH/SD, garantindo-lhes recursos, metodologias e apoio especializado adequados às suas características individuais.

As modalidades que não integram o regime geral de ensino são classificadas como "outras modalidades de atendimento educacional", abrangendo, entre outras, a educação permanente, a educação destinada a grupos étnicos, a educação do campo e rural, a educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, a educação militar e policial – regida por normativas próprias das Forças Armadas e de Segurança – e a educação para ministros de culto, voltada à formação religiosa de líderes e autoridades de confissões religiosas reconhecidas. Os estabelecimentos de ensino podem ser de gestão estatal ou privada, com ou sem subsídio público (Paraguay, 1998).

---

[31] *Las personas excepcionales tendrán garantizada la salud, la educación, el ocio y la formación profesional para su plena integración social. El Estado organizará una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de las personas con discapacidad física, psíquica y sensorial, quienes recibirán la atención especializada que requieran. Se reconocerá el goce de los derechos que esta Constitución confiere a todos los habitantes de la República, en igualdad de oportunidades, para compensar sus desventajas* (Paraguay, 1992, p. 7).

Na modalidade de atendimento educacional, o Capítulo IV é destinado à educação de pessoas com deficiência ou com habilidades excepcionais e, em seu art. 80, estabelece que:

> Art. 80. O Governo Nacional, através do sistema nacional de educação, garantirá a formação básica de:
> a) pessoas com características educacionais individuais significativamente diferentes das de seus pares; e,
> b) pessoas com necessidades educativas especiais: superdotados, com dificuldades de aprendizagem, com distúrbios comportamentais, com distúrbios de linguagem e outros.
> Art. 81. Esta abordagem educativa visa o desenvolvimento do indivíduo com base no seu potencial para adquirir competências que lhe permitam a realização pessoal e a participação ativa na sociedade. Sempre que possível, será implementada de forma integrada nas instituições de ensino regulares.
> Art. 82. O conteúdo específico dos programas destes serviços, bem como a sua orientação técnico-pedagógica, e o sistema de avaliação e promoção, serão aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura.
> Art. 83. O corpo docente desta modalidade de ensino deve possuir formação especializada.
> Art. 84. O Governo Nacional estabelecerá a política para a prevenção, o diagnóstico precoce e o tratamento de pessoas com necessidades especiais. Apoiará também a preparação das famílias e a sensibilização da comunidade para promover a integração das pessoas com necessidades especiais (Paraguay, 1998, p. 15-16, tradução nossa)[32].

O art. 80 da Lei n.º 1.264/1998 destaca o compromisso do Governo Nacional em garantir a formação básica de pessoas com necessidades educacionais especiais e características individuais diferenciadas. Essa disposição amplia o conceito de inclusão ao contemplar tanto os estudantes com deficiências quanto os superdotados e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou distúrbios comportamentais e de linguagem. Reforça o princípio da educação para todos, ao reconhecer a diversidade de perfis

---

[32] ***Art. 80.*** *El Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica de: a) personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y, b) personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros.* ***Art. 81.-*** *Esta modalidad educativa se orientará al desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que permitan su realización personal y su incorporación activa a la sociedad. En la medida de lo posible se realizará en forma integrada dentro de las instituciones educativas comunes.* ***Art. 82.-*** *El contenido especial de los programas de estos servicios, y su orientación técnico-pedagógica, así como el sistema de evaluación y promoción, serán aprobados por el Ministerio de Educación y Cultura.* ***Art. 83.-*** *El personal docente de esta modalidad educativa deberá contar con una formación especializada.* ***Art. 84.-*** *El Gobierno Nacional establecerá la política para la prevención, el diagnóstico precoz y el tratamiento de las personas con necesidades especiales. Apoyará igualmente la preparación de la familia y la concientización de la comunidad para favorecer la integración de los excepcionales* (Paraguay, 1998, p. 15-16).

existentes no ambiente escolar e a necessidade de oferecer respostas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento integral desses sujeitos.

A partir do ano 2000, o Paraguai iniciou a incorporação do modelo de educação inclusiva em suas políticas educacionais, fundamentando-se nos princípios estabelecidos pela Conferência Mundial de Salamanca, realizada em 1994. Esse marco internacional reforça o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, assegurando igualdade de oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas origens sociais, culturais ou de suas particularidades em relação às habilidades e competências (Unesco, 1994a, 1994b).

Nesse período, o MEC/PY, com o apoio da Unesco, realizou uma experiência piloto em algumas escolas de nível básico, envolvendo instituições que atendiam meninas e meninos com deficiência e outras que, normalmente, não o faziam. A iniciativa permitiu identificar dificuldades existentes nas escolas para a implementação de um modelo escolar inclusivo, especialmente nas áreas de avaliação e na gestão das instituições, em que ainda predominava um sistema bastante rígido. Além disso, o projeto piloto possibilitou a formulação de recomendações para transformar a escola especial tradicional, incorporando uma abordagem inclusiva.

Embasados nesta iniciativa, o Paraguai tem participado de redes regionais ligadas ao tema da educação inclusiva por meio de organismos como Unesco, Mercosul, OEA, entre outros.

No Paraguai, a abordagem da educação inclusiva teve origem no campo da educação especial, sendo posteriormente ampliada e consolidada pela Lei n.º 5.136/2013, que estabelece as bases para a construção de um sistema educacional mais equitativo e participativo (Paraguay, 2013).

Essa lei institui um modelo de ensino inclusivo dentro do sistema regular de educação, com o propósito de promover a plena participação de estudantes com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências. Sob a coordenação da Direção-Geral de Educação Inclusiva, essa legislação orienta a formulação de estratégias que assegurem igualdade de oportunidades e práticas educativas voltadas à inclusão. A referida lei compreende a educação inclusiva como um processo sistêmico e inovador, direcionado à melhoria contínua do sistema nacional de ensino, de modo a garantir a presença, o desempenho e a participação de todos os alunos – especialmente daqueles em

situação de maior vulnerabilidade à exclusão e à marginalização. Além disso, enfatiza a necessidade de identificar e eliminar as barreiras que dificultam o processo de inclusão, reforçando o compromisso com a equidade e a justiça social no acesso à educação (Paraguay, 2013).

O delineamento sobre a estrutura, organização e funcionamento da modalidade ficou sob responsabilidade da Lei n.º 5.136/2013 (Paraguay, 2013), intitulada de Lei de Educação Inclusiva. Inicialmente, determinou o público a qual é direcionada como aqueles alunos que apresentam necessidades específicas de apoio educativo, tratando o texto legislativo de tornar claro quem são estes alunos. Infere-se que a normativa dá prioridade ao atendimento educacional desses alunos no sistema regular de ensino. Em se tratando de serviços de apoio e aos ajustes razoáveis, sob outra perspectiva, a norma conservar-se lacunar, não citando em quais tempos ou espaços tais atos serão ofertados.

A Lei da Educação Inclusiva (Paraguay, 2013) garante aos alunos que possuem necessidades de apoio educacional, acessibilidade, permanência, aprendizagem, participação e promoção, com o apoio de recursos humanos qualificados, tecnologias adaptativas e um desenho universal considerado obrigatório e de aplicação geral pelo Estado para instituições de ensino públicas, privadas e privadas subsidiadas em todos os níveis e modalidades do sistema educacional nacional. Consequentemente, desde 2008, o MEC tem realizado ações para melhorar o sistema educativo inclusivo, criando uma Direção Geral de Educação Inclusiva, com a missão de desenvolver planos e programas nesse âmbito.

Ainda de acordo com a Lei n.º 5.136 (Paraguay, 2013) define-se como aluno com necessidades específicas de apoio educacional aquele que:

> [...] por necessidades específicas de apoio educacional por deficiências físicas, intelectuais, auditivas, visuais e psicossociais, distúrbios específicos de aprendizagem, altas habilidades intelectuais, incorporação tardia ao ensino sistema, condições pessoais ou histórico escolar, requerem apoio e/ou ajustes para alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades pessoais (Paraguay, 2013, p. 9, tradução nossa)[33].

[33] *[...] para necesidades de soporte específicas io educativo por discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos del aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o antecedentes académicos, requieren apoyo y/o ajustes para lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales* (Paraguay, 2013, p. 9).

Vuyk (2020) complementa que:

> Nas diretrizes para um Sistema Educacional Inclusivo no Paraguai (MEC, 2018) alunos com altas habilidades são mencionados como um grupo que 'poderia estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar', assim o MEC assume 'A responsabilidade de garantir a participação real e efetiva dos grupos na situação de vulnerabilidade' (p. 20). Atenção aos alunos superdotados é enquadrado na Direção-Geral de Educação Inclusiva (Digei), com cujos diretores reuniões foram realizadas e aqueles que mostraram grande vontade de participar para essa população. Portanto, é urgente unificar critérios e iniciar um trabalho sistemático para responder às necessidades deste grupo de alunos (Vuyk, 2020, p. 15, tradução nossa)[34].

As definições legais contidas na Lei n.º 5.136 (Paraguay, 2013) refletem um avanço importante no reconhecimento dos alunos com necessidades específicas de apoio educacional, abrangendo um amplo espectro de condições que demandam intervenções pedagógicas especializadas, incluindo as altas habilidades intelectuais. Essa legislação demonstra uma compreensão ampliada da diversidade escolar e destaca a importância de ajustes e apoios que possibilitem o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada estudante, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Ao definir de forma detalhada o perfil do aluno com AH/SD, a Lei e seu Decreto Regulamentador explicitam a complexidade e a multiplicidade das capacidades que podem caracterizar esse grupo, o que reforça a necessidade de políticas educacionais específicas e diferenciadas. Essa caracterização também evidencia o desafio de identificar e atender esses alunos de forma adequada, considerando as diferentes manifestações de suas habilidades e o potencial para o desenvolvimento pleno em contextos educacionais diversos.

A análise das contribuições de Vuyk (2020) oferece uma perspectiva atualizada sobre a situação da educação para estudantes com altas habilidades no Paraguai, evidenciando a percepção do MEC quanto ao risco de marginalização e exclusão que esse grupo pode enfrentar. A inclusão desses alunos, conforme orientações da Direção-Geral de

---

[34] *En los lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay (MEC, 2018) se menciona a estudiantes con altas capacidades como un grupo que "podría estar em riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar" por lo que desde el MEC se asume "la responsabilidad de garantizar la participación real y efectiva de los grupos em situación de vulnerabilidad" (p. 20). La atención a estudiantes con altas capacidades se enmarca dentro de la Dirección General de Educación Inclusiva (Digei), con cuyos directivos se ha mantenido reuniones y quienes han demostrado gran voluntad de atender a esta población. Por ende, urge unificar criterios y empezar un trabajo sistemático para dar respuestas a las necesidades de este grupo de estudiantes* (Vuyk, 2020, p. 15).

Educação Inclusiva (Digei), bem como a busca por critérios unificados de atendimento, demonstra uma atenção institucional sensível, mas ressalta a necessidade de um trabalho sistemático e coordenado para atender efetivamente às demandas desse grupo. Esse contexto revela uma lacuna significativa entre o reconhecimento legal e a implementação prática das políticas públicas, mostrando que a existência da lei não garante, por si só, a efetividade das práticas educacionais.

Todavia, o Paraguai parte do mesmo princípio e prevê, em Lei, atendimento para os alunos com AH/SD. Segundo Vuyk (2020):

> A inclusão é fundamental para a população de alunos com altas habilidades intelectuais. Esses alunos têm necessidades específicas de suporte educacional (Nese), conforme contemplado na legislação paraguaia no art. 5º, inciso a) do Decreto n.º 2837/2014 que regulamenta a Lei n.º 5136/2013 'Sobre Educação Inclusiva'. Na subseção d) define o aluno com altas capacidades intelectuais como alguém que 'administra e relaciona simultaneamente e efetivamente vários recursos cognitivos diferentes, do tipo lógico, numérico, espacial, de memória, verbal e criativo, ou se destaca especialmente e excepcionalmente em um deles' (p. 8). No art. 22, indica que 'Para aqueles que demonstrar competências curriculares superiores às correspondentes ao seu grupo de idade, serão oferecidas opções curriculares adequadas ao seu nível de habilidades e conhecimentos' (p. 16). Portanto, do Ministério da Educação e Ciências do Paraguai (MEC) já prevê a necessidade específica de suporte especializado dentro destes NEAE para altas habilidades intelectuais (Vuyk, 2020, p. 14, tradução nossa)[35].

Evidencia-se que a legislação paraguaia reconhece formalmente o direito à inclusão educacional dos estudantes com AH/SD, assegurando-lhes suporte especializado dentro do sistema regular de ensino. Conforme o Decreto n.º 2837/2014, que regulamenta a Lei n.º 5.136/2013, o Paraguai adota uma concepção ampla de altas capacidades intelectuais, contemplando múltiplas dimensões cognitivas e criativas. A norma determina a oferta de opções curriculares diferenciadas para alunos que apresentem desempenho superior à média de seu grupo etário, o que demonstra uma preocupação concreta com a

---

[35] *La inclusión es imperativa para la población de estudiantes con altas capacidades intelectuales. Este alumnado posee necesidades específicas de apoyo educativo (Neae), según lo contemplado en la legislación paraguaya en el art. 5º, inciso a) del Decreto n.º 2837/2014 que reglamenta la Ley sº 5136/2013 "De Educación Inclusiva". En el inciso d) define al alumno de altas capacidades intelectuales como alguien que "maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo o bien destaca especialmente y de manera excepcional en uno de ellos" (p. 8). En el art. 22, indica que "A aquellos que demuestren competencias curriculares superiores a las que correspondan a su grupo de edad, se les ofrecerá opciones curriculares adecuadas a su nivel de habilidades y conocimientos" (p. 16). Por ende, desde el Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (MEC) ya se prevé la necesidad específica de un apoyo especializado dentro de dichas Neae por altas capacidades intelectuales* (Vuyk, 2020, p. 14).

adequação pedagógica e o desenvolvimento do potencial desses estudantes. Observa-se que o país avança na consolidação de políticas inclusivas voltadas à diversidade de talentos, em consonância com os princípios da equidade e da educação para todos.

Esses alunos têm necessidades específicas de apoio educacional (Neae), conforme contemplado na legislação paraguaia no art. 5, alínea a) do Decreto n.º 2.837/2014 que regulamenta a Lei n.º 5.136/2013 "Da Educação Inclusiva". Na subseção d) define o aluno com altas habilidades intelectuais como aquele que "gerencia e relaciona simultaneamente e efetivamente múltiplos recursos cognitivos diferentes, do tipo lógico, numérico, espacial, memória, verbal e criativo, ou se destaca especialmente e excepcionalmente em um deles" (Paraguay, 2013, p. 8). No art. 22, indica que "Aos que demonstrem competências curriculares superiores às correspondentes ao seu grupo de idade, serão oferecidas opções curriculares adequadas ao seu nível de habilidades e conhecimentos" (Paraguay, 2013, p. 16). Portanto, do MEC já está prevista a necessidade específica de apoio especializado nos Neaes para altas habilidades intelectuais. Até o ano de 2016, o MEC não possuía um programa oficial para alunos com AH/SD ou de forma a realizar intervenções especiais para este público.

Em 2017, foi instituída a nova Carta Orgânica do MEC por meio da Lei n.º 5.749/17. O art. 62 define a Diretoria Geral de Educação Inclusiva, e descreve suas funções no art. 63. Um ponto fundamental é o compromisso e a responsabilidade do MEC quanto à educação inclusiva e de qualidade para alunos com necessidades específicas de apoio educacional (Paraguay, 2017).

No ano seguinte, foi publicada a Resolução n.º 17.267/18, que aprova as Diretrizes para um Sistema Educacional Inclusivo no Paraguai, aplicáveis às instituições de ensino de gestão oficial, privada subvencionada e privada vinculadas ao Ministério. Contudo, essas diretrizes não contemplam estudantes com altas capacidades intelectuais (Ministério da Educação e Ciências, 2018).

Nas Diretrizes para um Sistema Educacional Inclusivo no Paraguai (MEC, 2018b), alunos com Altas Habilidades/Superdotação são mencionados como um grupo que "poderia estar em risco de marginalização, exclusão ou reprovação escolar", para o qual o MEC assume "a responsabilidade de garantir a participação real e efetiva dos grupos em situação de vulnerabilidade" (Paraguay, 2018, p. 20). A atenção a esses alunos está sob a responsabilidade da Digei, cujos diretores, em reuniões com profissionais interessados,

discutiram estratégias para atender a essa população. Portanto, é urgente unificar critérios e iniciar um trabalho sistemático para responder às necessidades desse grupo de estudantes.

Em agosto de 2023, foi publicada a Resolução n.º 1.188/2023, que estabelece procedimentos para a implementação de medidas educativas e opções curriculares voltadas a alunos com necessidades específicas de apoio educacional e Altas Capacidades Intelectuais (ACI). A resolução concentra-se na adaptação do sistema educativo para torná-lo inclusivo e flexível, oferecendo enriquecimento curricular e promoção flexível. O enriquecimento curricular envolve a adaptação e expansão do conteúdo educacional para atender às necessidades avançadas de aprendizagem desses alunos, enquanto a promoção flexível permite que avancem no sistema educativo em um ritmo compatível com suas habilidades e conhecimentos, em vez de seguir estritamente critérios de idade ou séries. Essas medidas buscam proporcionar uma educação mais personalizada e adequada (Paraguay, 2023).

A Resolução n.º 1.188/2023 traz definições e diretrizes para detecção e acompanhamento desses alunos, enfatizando a colaboração entre professores, equipes técnicas e famílias. Além disso, especifica procedimentos para avaliação e promoção de alunos com altas habilidades, garantindo seu acesso e sucesso no sistema educacional. A resolução reflete um compromisso com a educação inclusiva, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos superdotados (Paraguay, 2023).

Essa Resolução reflete o compromisso com a educação inclusiva, reconhecendo e disponibilizando recursos para o desenvolvimento de talentos em diversas áreas. Isso representa um passo importante em direção à inclusão adequada e ao apoio direcionado aos alunos superdotados. Dando continuidade à implementação de políticas específicas que atendam às necessidades únicas dos alunos com altas habilidades, é importante priorizar a formação de professores em estratégias apropriadas para trabalhar com esses alunos seguindo a Resolução n.º 1.188/2023. Seria também benéfico para o Ministério da Educação e Ciência estabelecer mecanismos para avaliar regularmente a eficácia dessas políticas e estratégias e fazer os ajustes necessários com base nessas conclusões (Paraguay, 2023).

O art. 5º, alínea l da Lei de Educação Inclusiva do Paraguai estipula que o MEC deve garantir os recursos orçamentários necessários para cumprir o disposto na lei. Isso inclui garantir a disponibilidade de fundos suficientes para os setores público, privado

e privado subsidiado, o que implica a necessidade de planejamento e alocação estratégica de recursos para responder adequadamente às exigências de uma educação inclusiva que deve considerar os alunos com altas capacidades.

Contudo, a tendência atual indica uma redução dos gastos públicos com educação como percentagem do Produto Interno Bruto (PIB). Essa participação caiu de 4,8% em 2013 e 2014 para 3,5% em 2019, uma diminuição significativa que pode comprometer a implementação efetiva de políticas educativas inclusivas e a qualidade da educação em geral. Segundo a Unesco (2021), o investimento ideal em educação deveria ser de 7% do PIB, valor consideravelmente acima do atual gasto do Paraguai, evidenciando a necessidade de esforços adicionais para alcançar esse patamar.

No Distrito Capital do Paraguai – Assunção existem Centros de Educação Especial, de acordo com os cadastros no Censo Escolar de 2020, que atendem públicos-alvo, que estão explicitados no Quadro 16.

Quadro 16 – Centros de Educação Especial, segundo o Censo Escolar de 2020

Nome do Distrito	**Bairro**	**Instituições**	**Setor de gerenciamento**	**Educação Inicial (0 a 5 anos)**	**Educação escolar básica – 1º e 2º ciclos (6 a 11 anos)**	**Educação escolar básica – 3º ciclo (12 a 14 anos)**
Assunção	CIUDAD NUEVA	*Centro de Apoyo a la Inclusión Educativa n.º 1 Maximo Arellano*	Oficial	0	53	0
Assunção	TEMBET ARY	*Centro de Atención a Personas Con Discapacidad Auditiva Rosa Peña*	Oficial	7	15	0
Assunção	GENERA L BERNAR DINO CABALL ERO	*Escuela Especial Centro n.º 15 de Educacion Primaría Y Pre Escolar* (CEPPE)	Oficial	61	102	41
Assunção	SAN VICENTE	*Escuela Especial N° 5 Primera Escuela Paraguaya de Sordos*	Privado subsidiado	3	25	0
Total: 307 alunos matriculados nos Centros de Educação Especial.						

Fonte: elaborado pela autora (2024), segundo o Censo Escolar de 2020 (Paraguay, 2022).

É importante destacar que o setor oficial corresponde a instituições totalmente mantidas pelo governo. Já o setor privado subsidiado, refere-se a centros que

recebem recursos tanto do governo quanto de contribuições das famílias, caracterizando-se como instituições de gestão mista.

Embora a tabela apresente dados referentes a 2020, o Censo Escolar de 2022, último divulgado oficialmente, contabiliza 554 alunos matriculados na Educação Especial no Paraguai, sendo 88 na Educação Infantil (0 a 5 anos), 387 nos primeiros e segundos ciclos da Educação Básica (6 a 11 anos) e 79 no terceiro ciclo (12 a 14 anos) (Paraguay, 2022). Ressalta-se que o censo não especifica alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

O Paraguai não possui escolas específicas para alunos com AH/SD, seja na rede pública ou privada. Apesar dessa limitação estrutural, há iniciativas digitais que buscam suprir parte dessa lacuna. Entre elas, destacam-se os portais Aikumby e Omapa, que oferecem conteúdos, pesquisas e materiais de apoio voltados ao desenvolvimento e à orientação de estudantes superdotados e de seus contextos educacionais, sociais e familiares (Aikumby, 2023). Observa-se, entretanto, a ausência de espaços físicos especializados; atualmente, o Centro Aikumby é o único local que realiza oficinas, intervenções individuais e processos de identificação de Altas Habilidades/Superdotação de forma sistemática, com abordagem interdisciplinar e criteriosa.

Cabe observar que o Centro Aikumby não aparece listado no Quadro 16 do Censo Escolar de 2020, referente aos Centros de Educação Especial; contudo, é amplamente reconhecido como a principal referência nacional em educação de superdotados, sendo responsável por procedimentos de avaliação, acompanhamento e formação especializada voltados a esse público. Sua relevância evidencia o esforço do Paraguai em consolidar iniciativas voltadas ao desenvolvimento do potencial intelectual e criativo de estudantes com altas habilidades.

Nessa mesma perspectiva de valorização do talento e do pensamento científico, em 2019 foi criado o Programa de Iniciação Científica – Ênfase Matemática para Jovens Talentos (JT), promovido pela Organização Multidisciplinar de Apoio aos Professores e Alunos (Omapa). Trata-se de um programa educacional extracurricular destinado a alunos com interesse e aptidão para as ciências exatas, buscando estimular o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas. A matemática, utilizada como eixo interdisciplinar, atua como instrumento de integração entre diferentes áreas do

conhecimento, despertando o interesse dos estudantes pela investigação científica (Omapa, 2019).

O programa JT destina-se a alunos do 3º Ciclo de Educação Escolar Ensino Fundamental e Médio que obtiveram as melhores notas na Olimpíada da Juventude de Matemática, uma competição anual em que participam cerca de 130.000 jovens dos 17 departamentos em Assunção.

É o primeiro e único programa com essas características no Paraguai. Tem cobertura e eficácia nacional e internacional, já que os rendimentos em nível de país são mantidos em as competições acadêmicas, nas quais seus alunos participam a cada ano; por exemplo, participar das seletivas das Olimpíadas Internacionais de Matemática pelo 19º ano consecutivo, tendo obtido medalhas e menções desde o ano de 2014 (Estigarribia, 2019). Seus ex-participantes conseguem um grande número de bolsas em universidades estrangeiras de prestígio (Omapa, 2019).

Outro objetivo do programa é promover a igualdade de oportunidades, garantindo a inclusão social e acadêmica de alunos que demonstram talento matemático, especialmente aqueles provenientes de estratos sociais sem outros suportes educacionais. A participação de estudantes de escolas de baixa renda no JT aproxima-os da carreira universitária, oferecendo preparação matemática, experiências desafiadoras, exames rigorosos e interação com colegas igualmente talentosos. O programa visa fornecer aos participantes ferramentas para se tornarem líderes positivos, capazes de enfrentar situações complexas com decisões fundamentadas, raciocínio crítico e análise. Essas ferramentas incluem formação acadêmica de qualidade em contextos que estimulam esforço, socialização e gestão das emoções sob pressão (Omapa, 2019).

Outra iniciativa criada no ano de 2021 para a identificação de alunos com AH/SD intelectuais é o Mapa de Talentos paraguaios, um projeto que objetiva detectar e localizar talentos numa população de 1.000 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário dos setores público e privado da Capital e Centro, a fim de avaliar, por meio de vários instrumentos e mecanismos, escolhendo-se a estratégia mais conveniente para todo o país. Nesse projeto, nota-se que identificar AH/SD intelectuais de forma sistemática, universal e consistente é importante, porque senão o país teria duas perdas: o potencial humano dessas pessoas e o potencial científico e tecnológico de toda a sociedade (Vuyk *et al.*, 2024).

O projeto piloto foi realizado em instituições de ensino da capital e central, com diferentes testes psicométricos internacionais e uma combinação de vários instrumentos. Os testes estudados se concentram na observação do raciocínio abstrato, que é uma medida que estima a capacidade geral. Como existem muitas áreas de talento, já foram tomadas ações para aumentar as áreas de detecção no futuro. Como ponto de partida, optaram por medir a capacidade de raciocínio.

O referido projeto cobriu as cidades de Capiatá, Luque, Areguá, San Lorenzo, Itauguá e Assunção. Cada participante recebeu um relatório individual com seus resultados. Como a participação foi voluntária, observou-se que há uma boa atitude em relação a esse tipo de iniciativa (Paraguay, 2021).

Segundo o Conacyt, o projeto Mapa de Talentos 1.0 recebeu o financiamento n.º G 164.940.000, por meio do Convênio n.º 02/2021, assinado com a Omapa, em associação com o Centro de Altas Capacidades e Criatividade de Aikumby, reforçando iniciativas voltadas ao desenvolvimento de estudantes com altas habilidades.

O Plano de Ação Educacional 2018-2023 constitui um documento que sistematiza as ações prioritárias a serem implementadas no setor educacional durante este período de governo, alinhado ao Plano Nacional de Educação 2024, ao Plano Nacional de Desenvolvimento 2030 e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O objetivo é garantir o acesso e a qualidade da educação, contribuindo para a redução dos elevados índices de pobreza e desigualdade e servindo como base para o desenvolvimento sustentável do país, promovendo a valorização de sua riqueza e diversidade cultural. Nesse contexto, o plano, em sua Meta 7 (MEC, 2019), busca assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, oferecendo oportunidades de aprendizagem a todos ao longo da vida. Ainda que de forma implícita, o documento também garante atenção aos estudantes com AH/SD.

Observa-se que o Paraguai tem avançado gradualmente na consolidação de uma política educacional inclusiva, apoiada em marcos legais e diretrizes que promovem a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Entre os públicos contemplados, incluem-se os estudantes com AH/SD, cuja atenção educacional tem adquirido maior relevância no campo das políticas públicas, especialmente a partir da criação de instrumentos normativos e de iniciativas específicas voltadas à sua identificação e atendimento especializado. Apesar dos progressos alcançados, ainda persistem desafios

significativos relacionados à implementação efetiva dessas políticas, notadamente no que se refere à infraestrutura escolar, à formação de professores e à ampliação dos serviços de apoio. As ações empreendidas até o momento refletem um esforço contínuo do Estado paraguaio em direção à construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível. Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar como tais políticas se materializam nas diferentes regiões do país, com ênfase no Distrito Capital – Assunção, que será abordado a seguir.

3.7 CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO AIKUMBY – CENTRO DE ALTAS CAPACIDADES E CREATIVIDADE

Cabe reforçar que a Lei n.º 5.136/2013, "Sobre Educação Inclusiva", instituída pelo MEC do Paraguai, estabelece o modelo educacional inclusivo como princípio orientador do sistema nacional de ensino. A legislação visa garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades específicas de apoio educacional (Neae), incluindo aqueles com AH/SD (Paraguay, 2013). Complementarmente, o Decreto n.º 2.837/2014 regulamenta a lei e confirma que alunos com AH/SD pertencem à categoria de estudantes com Neae. Esse marco legal consolida um referencial normativo voltado ao reconhecimento, atendimento e valorização das AH/SD no contexto da educação inclusiva (Paraguay, 2014).

De acordo com o MEC (2018), os alunos com altas habilidades intelectuais são definidos como aqueles que "gerenciam e relacionam simultânea e eficazmente múltiplos recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memória, verbal e criativo, ou se destacam especialmente e excepcionalmente em um deles" (MEC, 2018, p. 8). Essa conceituação evidencia o compromisso do Paraguai em identificar e apoiar os estudantes com potencial elevado, reconhecendo suas necessidades específicas de estímulo e desenvolvimento dentro do contexto da educação inclusiva.

A fim de identificar e atender esse público das AH/SD, no ano de 2017 foi constituída uma instituição privada de ensino, pioneira na inclusão educacional, chamado Aikumby, por meio de um Programa de Apoio a Altas Capacidades para atender alunos com essas necessidades apoio educacional específico (Neae), ratificado na Portaria n.º 2.837/2014 que regulamenta a Lei n.º 5.136/2013 "Da Educação Inclusiva".

Aikumby é o primeiro centro de Altas Habilidades/Superdotação e criatividade, trabalhando no desenvolvimento de talentos com base em evidências científicas. Buscam ser o centro de referência para toda a América Latina em questões de altas habilidades, desenvolvimento de talentos e criatividade (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

Sua concepção foi em 2016, mas teve seu início, efetivamente, em 2017. O programa segue as práticas de acordo com evidências científicas para trabalhar com alunos com AH/SD, focando em seus aspectos acadêmicos, sociais e emocionais.

Aikumby é uma palavra em guarani que significa "Eu entendo profundamente", motivo pelo qual o Centro recebeu esse nome, em referência à curiosidade e ao gosto por aprender característicos de pessoas com altas habilidades.

O Centro de Altas Habilidades/Superdotação Aikumby, conforme informações disponibilizadas no *site* da instituição (Paraguay, 2022), está localizado na cidade de Assunção e é reconhecido como o primeiro centro dedicado ao desenvolvimento de altas capacidades e criatividade. Trata-se de uma instituição de caráter privado, que atua com base em evidências científicas no trabalho com estudantes com talentos excepcionais. O Aikumby possui articulação internacional, sendo filiado a importantes organizações, como o Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas, no qual as profissionais Dra. Alexandra Vuyk (Presidente do centro) e Lic. Maureen Montania (coordenadora de pesquisa) representam o Paraguai como delegadas, o Conselho Europeu para Altas Habilidades, e a Associação Nacional para Crianças Superdotadas dos Estados Unidos.

O Centro Aikumby pertence às seguintes organizações internacionais: Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas, em que as profissionais Dra. Alexandra Vuyk e Lic. Maureen Montania representam o Paraguai como Delegadas; o Conselho Europeu para Altas Habilidades; a Associação Nacional para Crianças Superdotadas dos EUA; e o Grupo de Trabalho de Altas Capacidades América Latina.

Ao verificar o *site* do Centro (Paraguay, 2023), afirma-se que a visão da instituição é ser um centro de referência nacional e internacional no atendimento de Altas Habilidades/Superdotação e desenvolvimento de talentos, buscando a transformação social por meio da educação, inovação, pesquisa constante e articulação social. A Dra. Alexandra Vuyk é a Fundadora e Diretora Geral, possui também diretora de Alianças, diretor de

estratégia, psicólogos, coordenadora de oficina, coordenadora de Avaliação, psicóloga de Laboratório, coordenadora de Projeto, coordenadora de Educação, assistente de Pesquisa e coordenador da Sementeira de Pesquisa.

A ideia da criação do Centro Aikumby partiu de uma escola e faculdade privada na cidade de Assunção com 30 anos de experiência desde a sua criação em 1989, que tem aproximadamente 400 alunos de todos os níveis (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

O programa começou com uma sensibilização intensiva a todos os níveis da comunidade educacional (Kerr, 2009). Foram realizadas quatro capacitações para professores de todos os níveis, inicialmente em conceitos básicos para trabalho com altas capacidades e, em seguida, aprofundamento a pedido da equipe docente. Desenvolveram reuniões múltiplas com gestores e professores, de acordo com o nível para orientações do programa. Foi feita uma apresentação abrangente do programa às famílias em reunião, e foi solicitada participação ativa para encaminhar seus filhos. Também permaneceu uma reunião inicial com os técnicos da Digei sobre estratégias de enriquecimento e procedimentos para possíveis acelerações.

O encaminhamento para o programa começa por meio de indicações de professores, tutores, gerentes, famílias, colegas ou autonomeação (Pfeiffer, 2017). Em seguida, o coordenador do programa realiza observações em sala de aula para ver características comportamentais de cada aluno em questão, bem como entrevistas breves e sessões com professores e/ou tutores antes de tomar a decisão de proceder à avaliação, a partir das entrevistas que indicam as áreas potenciais de força e necessidade de desafios adicionais. Em muitos casos, já nas observações e entrevistas com professores nomeados, é possível descartar a necessidade de avaliação formal para ingresso no Programa.

Realizam-se avaliações com baterias criteriosamente selecionadas, baseadas em evidências científicas mundiais, com a edição mais atualizada de cada teste e os índices de interpretação, recomendados por organismos internacionais de cada área. Identificam AH/SD e dupla excepcionalidade e realizam Design de Vida (Orientação Vocacional). Cada atendimento é personalizado, com uma bateria de testes de última geração e uma abordagem abrangente, de acordo com as necessidades evidentes.

A avaliação cognitiva breve é realizada na escola, durante o horário de aula. Às vezes, alunos já possuem avaliações anteriores realizadas por profissionais externos ou para admissão na instituição, caso em que tais resultados são tomados como referência. A

participação no programa é baseada nas necessidades demonstradas de cada aluno e suas características de acordo com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (Renzulli; Reis, 1997), também chamados de 3Cs: alta capacidade; criatividade; e comprometimento com o tarefa. Esses 3Cs interagem para potencializar o desempenho de cada aluno, sendo os três necessários para o pleno desenvolvimento do talento.

No consultório, dois serviços são oferecidos a orientação familiar e educacional para desenvolver o talento de pessoas com altas capacidades e dupla excepcionalidade. Tem como foco orientar as famílias na criação de crianças e adolescentes com altas habilidades, bem como orientar seus processos educativos dentro da instituição que frequentam. E o acompanhamento psicossocial em Altas Habilidades/Superdotação e dupla excepcionalidade, para consultas breves e pontuais sobre assuntos específicos que fazem parte do cotidiano de pessoas com altas habilidades.

Oferecem oficinas de enriquecimento e encontro com pares para alunos com Altas Habilidades/Superdotação e dupla excepcionalidade. O enriquecimento ocorre ao abordar temas não explorados nas instituições formais de ensino, são breves e não exigem compromisso anual, porque variam de acordo com os interesses, que são múltiplos no mundo das altas habilidades.

Os membros da equipe Aikumby apresentam uma trajetória importante no mundo da produção científica, três deles (Dra. Alexandra Vuyk, Mag. Liz Barrios, Lic. Maureen Montania) fazem parte do Conselho Mundial de Crianças Superdotadas e Talentosas (Conselho Mundial das Crianças Superdotadas e Talentosas), realizam publicações em revistas científicas e apresentam em congressos científicos, os trabalhos realizados na área das Altas Habilidades ou Superdotação.

Realizam investigação sobre altas habilidades, criatividade e saúde mental. Fazem consultoria metodológica e estatística; tutoria de teses de doutorado e mestrado; e *seedbed* para pesquisadores juniores. Desenvolvem projetos de inovação, implementação e acompanhamento. Os Profissionais de Saúde e Educação do Centro fazem oficinas de informação e supervisão individual ou em grupo, e estabelecem parcerias com faculdades e universidades.

Para melhor entendimento, segue Quadro 17, em que mostram os profissionais que hoje compõem o quadro profissional do Centro Aikumby:

Quadro 17 – Profissionais que atuam no Centro Aikumby

Profissional	Função
Dra. Alexandra Vuyk	Fundadora e Diretora Geral
Magistrada Liz Barrios	Diretora-executiva
Engenheiro José Tomás Riera	Diretor de Estratégia
Magistrada Maureen Montania	Coordenadora de Psicologia e Pesquisa
Magistrada Montserrat Lobo	Coordenador Educacional
Licenciada Giselle Notto	Psicóloga responsável pela Área de Negócios
Licenciada Andrea Yubero	Psicóloga Responsável pelo Projeto "Jovens Talentos"
Licenciada Patrícia Zalazar	Psicóloga Responsável pelos Projetos Aikumby
Licenciada Laura Romero	Psicóloga responsável por Treinamentos e Oficinas Educacionais
Lucía Torres	Gerente de recepção
Luana Cuevas	Gerente de recepção
Total: 12 Funcionários	

Fonte: elaborado pela autora (2024), segundo *site* oficial Aikumby (2024).

O treinamento da comunidade de pares ocorre simultaneamente com *workshops* de enriquecimento. Os encontros tornam-se um lugar comum, em que pessoas com Altas Habilidades/Superdotação podem se encontrar com pessoas que compartilham os mesmos interesses intelectuais e aprendem no mesmo ritmo, proporcionando a oportunidade de formar valiosos laços de amizade.

O Centro oferece apoio empresarial na implementação e desenvolvimento de atividades que aprimoram a capacidade de organização e o alcance de objetivos no curto, médio e longo prazos. Os serviços incluem: elaboração de planos de vida e carreira dentro da empresa; *workshops* de *soft skills* para colaboradores; desenvolvimento de liderança para gestores; avaliação e empoderamento; aconselhamento estratégico (organizacional, resolução de conflitos e habilidades de enfrentamento); e intervenções personalizadas, como aceleração, enriquecimento e atividades diferenciadas e desafiadoras.

Em países em contexto de desenvolvimento, como o Paraguai, em que ainda não existem programas estruturados para alunos superdotados e talentosos e as oportunidades para estudantes de desempenho avançado são limitadas, os programas extracurriculares assumem papel de destaque. Essas iniciativas tornam-se fundamentais para o estímulo intelectual e socioemocional desses estudantes, que muitas vezes experimentam desmotivação e tédio nas atividades escolares regulares, em razão da falta de desafios adequados e da incompatibilidade entre suas capacidades e o ritmo das propostas pedagógicas (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

O foco em estratégias especializadas para alunos com altas capacidades intelectuais, conforme descrito na Resolução n.º 1.188/2023, conduz à reflexão sobre o referencial teórico e pedagógico que orienta tais práticas. Após dois anos de trabalho conjunto entre o MEC e a comunidade educacional dedicada à superdotação, foi promulgada a referida resolução, que estabelece medidas específicas para a educação de estudantes com elevadas capacidades intelectuais. O documento define duas estratégias centrais: o Enriquecimento Curricular e a Promoção Flexível (MEC, 2023).

A estratégia de enriquecimento curricular visa oferecer experiências de aprendizagem mais amplas e diversificadas, por meio da adaptação de conteúdos, metodologias e recursos de ensino, de modo a atender às habilidades, interesses e estilos de aprendizagem individuais. Essa abordagem pode incluir disciplinas ou áreas não contempladas no currículo regular, utilização de materiais mais avançados e progressão acelerada de conteúdos, considerando que alunos com altas capacidades, frequentemente, assimilam o aprendizado mais rapidamente. As atividades de enriquecimento podem envolver projetos de pesquisa independentes, produções artísticas, desafios criativos e ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional. O objetivo é expandir o currículo padrão, oferecendo maior profundidade sem necessariamente avançar para conteúdos de nível superior. Essa medida é aplicada após outras adaptações pedagógicas, como ajustes de tarefas e metodologias em sala de aula (MEC, 2023).

Já a Promoção Flexível consiste na possibilidade de antecipar o ingresso escolar ou reduzir o tempo de permanência em determinados níveis de ensino para alunos com altas habilidades intelectuais. Trata-se de uma medida excepcional, aplicada apenas quando as estratégias de enriquecimento se mostram insuficientes. Essa forma de avanço leva em consideração o desenvolvimento intelectual, a criatividade, a motivação e a maturidade social e afetiva do estudante, buscando garantir um equilíbrio entre o progresso acadêmico e o crescimento pessoal e social. A decisão pela promoção flexível deve basear-se em avaliações sistemáticas e documentadas, assegurando a continuidade e coerência do processo educacional (MEC, 2023).

As diretrizes da Resolução n.º 1.188/2023 refletem o compromisso do Paraguai com um sistema educacional inclusivo, equitativo e sensível à diversidade, garantindo que alunos com altas capacidades intelectuais recebam o apoio necessário para desenvolver seu potencial e ter sucesso em sua trajetória escolar (MEC, 2023).

Nessa perspectiva, em 2022, 54 alunos participaram de um programa de elite de desenvolvimento de talentos matemáticos no Paraguai. Eles foram convidados como parte de um programa exclusivo para o desenvolvimento de talentos matemáticos excepcionais, para o qual foram convidados após chegarem à final das Olimpíadas Nacionais de Matemática. Como critério de escolha, os alunos deveriam ter participação nas Olimpíadas de Matemática e no programa de enriquecimento, proporcionado pelo Centro Aikumby, para coleta de dados da trabalho intitulado "O tédio e seu impacto percebido em adolescentes com talento matemático excepcional: um estudo sequencial de métodos mistos no Paraguai", publicado em maio de 2024 (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

A avaliação dos objetivos neste programa de enriquecimento matemático avançado está negativamente correlacionada com o tédio em geral (Vuyk; Barrios, 2023). Os alunos mais persistentes tendem a valorizar o programa, mas provavelmente devido à natureza de prestígio e ao desejo de se destacarem nele. Esses alunos consideram as interações entre pares e a resolução colaborativa de problemas altamente estimulantes, contrastando com o isolamento de trabalhar sozinho em casa. Esse maior envolvimento dentro do ambiente do programa sugere que a motivação e a autopercepção acadêmica dos alunos são melhoradas pela participação ativa e troca entre pares, reduzindo as tendências ao tédio.

Após dois anos de trabalho em uma força-tarefa conjunta com a comunidade educacional de superdotados e o Ministério da Educação e Ciências, o Ministro proclamou a Resolução n.º 1.188/2023, que introduz medidas específicas para a educação de alunos com Elevadas Capacidades Intelectuais, estabelecendo duas estratégias principais: Enriquecimento Curricular; e Promoção Flexível (MEC, 2023).

O talento matemático é celebrado pelas conquistas em competições como as internacionais. A Olimpíada Internacional de Matemática (IMO) e a Olimpíada Nacional de Matemática (Omapa) surgem como um sinal de apreciação e validação. No entanto, essa validação seletiva apresenta desafios: a fixação no gênio matemático pode eclipsar reconhecimento noutras áreas da superdotação.

Para expandir o alcance da Olimpíada e envolver todas as crianças interessadas, um importante projeto foi iniciado pela Omapa: a implementação piloto do método de resolução de problemas (Polya, 2004) na língua nativa, especialmente o guarani,

em escolas públicas e subsidiadas no Paraguari Departamento. Essa iniciativa resultou numa notável inovação educacional, recebendo *feedback* positivo tanto de professores quanto de alunos. O uso do Guarani paraguaio na resolução de problemas não cativou apenas os alunos usuários da língua, mas também mostraram uma resposta favorável dos alunos de língua espanhola, apesar de alguns desafios de compreensão de leitura.

Os professores valorizaram particularmente o aspecto didático e pedagógico benefícios desse método, que possibilitou a descoberta de talentos matemáticos entre os falantes do Guarani que poderiam ter passado despercebidos num contexto educacional predominantemente de língua espanhola. Essa iniciativa aumentou a motivação e a participação dos alunos, bem como a sua confiança em expressarem-se na sua língua materna. Contudo, o impacto específico da introdução do Guarani não foi isolado devido à implementação simultânea de duas grandes mudanças: a introdução do Polya's método e o ensino da matemática em guarani. Essa sobreposição torna difícil determinar o efeito individual de cada variável. No entanto, o projeto marca um avanço significativo na abordagem inclusiva e educação culturalmente relevante (Omapa, 2019).

O desporto, especialmente o futebol, é outro domínio em que o talento recebe atenção substancial. Um jogador de futebol talentoso costuma ser visto como um egresso da adversidade, incorporando as aspirações de uma família de transcender os desafios socioeconômicos. A ligação entre o talento atlético e a superdotação permanece obscura na percepção do público, complicando, ainda mais, uma percepção mais ampla do que realmente significa ser “talentoso”. Há uma necessidade de propostas investigativa que forneçam estatísticas locais e nacionais que atualmente não estão disponíveis.

Para abordar adequadamente os equívocos culturais sobre a superdotação, é essencial uma abordagem multifacetada, incorporando campanhas de conscientização pública, envolvimento da comunidade, defesa de políticas inclusivas e o estabelecimento de redes de apoio. Iniciar campanhas abrangentes nas redes sociais, seminários públicos e colaborações comunitárias pode educar o público sobre a realidade da superdotação, dissipando mitos predominantes e promovendo uma compreensão mais ampla. Ampliando os fóruns e *workshops* atuais (Aikumby, 2023a), e envolvendo pais, alunos e líderes comunitários, pode ser criado um diálogo que construa uma rede de apoio para a educação de superdotados. Isso pode fortalecer os esforços de defesa de direitos de políticas inclusivas que reconhecem as necessidades dos alunos superdotados em vários domínios

(Aikumby, 2023b), como é a formação de redes para pais (Fupac, 2023) e educadores (Redpac, 2023) para troca de experiências e estratégias, em última análise, reduzindo o estigma e cultivando um ambiente de apoio para o reconhecimento e desenvolvimento de indivíduos superdotados.

Devido ao orçamento limitado, desde a formação especializada de educadores até o desenvolvimento de programas de aprendizagem avançada, a educação para superdotados depende, frequentemente, das famílias e de organizações privadas, resultando em acesso desigual à educação de qualidade entre diferentes grupos socioeconômicos (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

Para Vuyk, Montania e Barrios (2024), aproximadamente 30% das instituições de ensino recebem apoio financeiro dos pais, que inclui a manutenção do mobiliário e a organização de atividades recreativas. Em 17% a 20% das escolas, os pais também contribuem para a construção de novas instalações e para a gestão da preparação e distribuição das refeições escolares. Em 7,4% das instituições, os pais intervêm ocasionalmente para substituir professores ausentes (MEC, 2018b). Esse envolvimento pode, por vezes, ser excessivo, resultando em situações em que o pessoal de serviço é pago diretamente pelos pais ou está totalmente ausente, uma tendência que remonta ao final da década de 1990. A proporção do rendimento familiar dedicada à educação nas escolas públicas é substancial, com famílias de baixa renda destinando 51% e famílias de classe média 34% de seu rendimento. Quando essas contribuições financeiras ultrapassam 50%, muitas vezes, os pais optam por interromper a educação dos filhos, contribuindo para o aumento das taxas de abandono escolar (Juntos por la Educación, 2022).

O avanço e o apoio às crianças superdotadas são impulsionados principalmente por profissionais dedicados, instituições e grupos de defesa específicos. No centro dessas ações encontra-se o Aikumby, instituição privada comprometida com a pesquisa, o acompanhamento de estudantes superdotados e o estímulo ao potencial criativo. Além disso, a defesa de grupos como a Rede Nacional de Profissionais em Superdotação (Redpac) – fundada por membros da Aikumby – e a Fundação de Pais com Crianças Superdotadas (Fupac) – composta principalmente por pais, cujos filhos foram identificados como superdotados pela Aikumby, desempenharam um papel fundamental na promoção da conscientização e compreensão. Coletivamente, os esforços dessas entidades representam o fortalecimento do capital social educacional do Paraguai.

Segundo Vuyk e Barrios (2023), durante a última década, Aikumby tem trabalhado consistentemente para aumentar a conscientização sobre indivíduos superdotados no Paraguai, culminando em sua colaboração (juntamente com Redpac e Fupac) com o MEC nos últimos cinco anos, para redigir a Resolução n.º 1.188/2023. Entre seus destaques, o Centro criou o primeiro projeto Mapa de Talentos em colaboração com o MEC e em parceria com a Omapa (Vuyk; Barrios, 2023), identificando que entre 5% e 10% dos alunos da capital e Central possuem altas habilidades de raciocínio abstrato, algo que se pretende expandir para todo o país. Esse foi um ambicioso estudo piloto que avaliou 1.220 alunos na Capital e Área Central, em 17 instituições de ensino, para detectar os 10% melhores alunos, com o objetivo de testar ferramentas de identificação que pudessem ser escalonáveis para pesquisas futuras. Os resultados serviram de base às estratégias educativas nacionais e foram partilhados em fóruns internacionais, como o Congresso do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas e a Convenção Anual da Associação Nacional para Crianças Superdotadas e Talentosas dos Estados Unidos.

Para experiências avançadas de desenvolvimento de talentos, a Omapa atua na área de matemática há mais de 30 anos. Nas Olimpíadas nacionais, o talento matemático é detectado e no programa Jovens Talentos esse talento excepcional é enriquecido. Trabalho semelhante é feito na Olimpíada de Tecnologia da Informação (TI) de Aguarandu, também de Omapa; na Opaa com as Olimpíadas de Astronomia e Astrofísica; CoNaQ, que são as competições nacionais de química, e nas Olimpíadas de Física.

Além da formulação de políticas, o centro auxilia sistematicamente inúmeras famílias, indivíduos e instituições educacionais, garantindo a identificação e posterior apoio a alunos superdotados. O centro enfatizou a capacitação, facilitando a formação de profissionais na detecção, avaliação e identificação de superdotação. Essa iniciativa expandiu a sua influência por meio de colaborações internacionais, formando redes com universidades dos Estados Unidos, Espanha, Chile e Austrália, e juntando-se a organizações globais como o Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas (Aikumby, 2023c).

Em suma, a ausência de programas formais de formação para a gestão de necessidades educativas especiais nas instituições paraguaias destaca uma lacuna significativa no capital social educacional. As iniciativas de organizações privadas que visam completar essa lacuna para nutrir as AH/SD, requer um contexto social de apoio com

educadores qualificados na identificação e promoção de talentos únicos (Ziegler; Baker, 2013).

As escolas públicas paraguaias enfrentam desafios expressivos no que se refere à qualidade e às condições de ensino, apresentando índices de infraestrutura e recursos muito inferiores à média regional. Grande parte dessas instituições carece do mínimo necessário para garantir um ambiente educacional adequado – como instalações físicas em bom estado, materiais pedagógicos e acesso à tecnologia. Essa precariedade estrutural, segundo dados do Ministério da Educação e Ciências (MEC, 2022a), decorre, em grande medida, das limitações orçamentárias do sistema educacional, que comprometem a manutenção, a ampliação e o aprimoramento das escolas públicas no país (Vuyk *et al.*, 2024).

Diante da ausência de políticas consolidadas, voltadas especificamente à educação de alunos com altas habilidades, o setor privado tem desempenhado um papel relevante ao promover iniciativas independentes de apoio e estímulo ao talento e à criatividade. Esses esforços, embora importantes, são fragmentados e de acesso restrito, configurando diferentes modelos de incentivo à superdotação e ao desenvolvimento científico, mas sem garantir cobertura para todos os estudantes que poderiam se beneficiar.

Entre as iniciativas destacam-se o *Colegio Santa Elena* (2023), instituição privada reconhecida por incorporar práticas pedagógicas voltadas a estudantes com altas capacidades dentro dos parâmetros permitidos pela legislação nacional; o programa Five STEAM TV (Conacyt, 2020), voltado à divulgação científica e à valorização de jovens talentosos em áreas STEAM[36]; e o Benjamin Franklin Science Corner (Sociedade Científica do Paraguai, com apoio da Embaixada dos Estados Unidos, 2023), espaço dedicado à promoção da educação científica e tecnológica. O Museo de Ciencias Interactivo (MuCi) (2023), primeiro do país, oferece atividades e oficinas regulares de experimentação científica para estudantes de todas as idades. Complementarmente, a plataforma Ciencia del Sur (2023), criada por jornalistas, pesquisadores e cientistas,

[36] STEAM é um acrônimo em inglês que representa *Science*, *Technology*, *Engineering*, *Arts* e *Mathematics* ou, em português, Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. O conceito surgiu como uma evolução do modelo STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), incluindo Artes para integrar criatividade, design, pensamento crítico e habilidades socioemocionais às disciplinas tradicionais de ciências exatas (Henriksen *et al.*, 2016).

contribui para a difusão do pensamento científico e para a formação de uma cultura de valorização da ciência e do talento intelectual no Paraguai (Vuyk; Montania; Lobo, 2024).

Os recursos e estruturas disponíveis para a educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação ainda são limitados, embora apresentem avanços graduais nos últimos anos.

Observa-se que essas iniciativas se concentram principalmente no setor privado e na capital do país, refletindo a limitação de investimentos e de políticas públicas específicas voltadas à superdotação no sistema educacional estatal. O desenvolvimento da educação para superdotados no Paraguai depende tanto do esforço de instituições privadas quanto da necessidade de maior intervenção governamental para garantir equidade e acesso a oportunidades especializadas (Vuyk; Montania; Lobo, 2024).

O Centro Aikumby para Superdotação e Criatividade permanece como a única instituição dedicada à identificação de alunos superdotados, realizando avaliações com elevado rigor e detalhamento, por meio de uma abordagem interdisciplinar e integral. Em colaboração com o MEC e com participação em editais e fundos do Conacyt, o Centro desempenha um papel estratégico na disseminação do conhecimento e na promoção do desenvolvimento das capacidades cognitivas e criativas de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (Aikumby, 2023c).

Embora o Centro Aikumby tenha realizado *workshops* e sessões de formação, estes são limitados a escolas selecionadas mais abertas a tais discursos, dado o seu foco específico. A natureza esporádica das sessões de formação, juntamente com o alcance limitado, significa que uma proporção significativa de educadores permanece inconsciente ou mal equipada para enfrentar os desafios e potenciais únicos dos alunos superdotados.

A atuação do Centro Aikumby, dedicada à educação de superdotados no Paraguai, contribui para preencher parte da lacuna de conhecimento existente. Contudo, ainda é necessária uma integração sistêmica mais ampla. Atualmente, o país não possui um currículo nacional específico para alunos superdotados. Embora sejam adotadas algumas medidas para diferenciar o ensino e fornecer recursos especializados, ainda há diferenças significativas em termos de profundidade e abrangência quando comparadas aos sistemas educacionais estruturados de outros países.

No próximo capítulo analisa-se o processo de direito à educação e inclusão dos alunos com AH/SD em ambos os Centros (Ceam/AHS e Aikumby) em Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Distrito capital do Paraguai – Assunção, com foco nas estratégias elencadas, do ano 2017 até o ano de 2022.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (BRASIL) E NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO)

Este capítulo tem como propósito analisar a efetivação do direito à educação de alunos com AH/SD no Brasil e no Paraguai, com ênfase nas políticas públicas, diretrizes normativas e práticas institucionais voltadas à inclusão educacional desse público. Busca-se compreender como cada país organiza suas políticas e instrumentos de garantia do acesso, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes com potencial elevado, analisando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados.

Inicialmente, apresenta-se uma reflexão sobre o direito à educação e políticas de inclusão adotadas nos dois países, situando o marco legal e os princípios que sustentam as ações inclusivas. Em seguida, o capítulo aborda a efetivação desse direito no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), destacando experiências, iniciativas e contextos locais que revelam as particularidades de cada realidade.

Na sequência, são discutidas as proximidades e divergências entre as políticas e práticas implementadas, evidenciando como diferentes contextos sociopolíticos influenciam as estratégias de atendimento aos estudantes com AH/SD. Por fim, a análise converge para o estudo das especificidades e confluências entre os Centros Ceam/AHS e Aikumby, instituições de referência que materializam, em suas ações pedagógicas e

organizacionais, os princípios da educação inclusiva voltada ao desenvolvimento das altas habilidades.

O capítulo propõe-se a articular a dimensão normativa e a prática institucional, no sentido de perceber como se concretiza o direito à educação para alunos com AH/SD em realidades distintas, mas unidas pelo compromisso com a valorização do potencial humano.

4.1 CONTRAPONTOS DO PROCESSO HISTÓRICO ENTRE O BRASIL E O PARAGUAI

A análise das políticas públicas educacionais propostas nesta tese, ao considerar os dois contextos nacionais, fundamenta-se na compreensão de que tais políticas constituem instrumentos estratégicos do Estado, por meio dos quais se define quem terá acesso à educação, de que forma e em quais condições essa oferta se concretiza. Nessa perspectiva, a abordagem de Saviani (2004) reforça a necessidade de examinar criticamente tanto as ações quanto as inações governamentais, compreendendo-as como escolhas políticas que incidem diretamente sobre a efetivação do direito à educação, especialmente no que se refere a populações historicamente invisibilizadas, como os estudantes com características de AH/SD.

Embora Brasil e Paraguai compartilhem experiências históricas marcadas por regimes autoritários e posteriores processos de redemocratização, seus percursos institucionais revelam diferenças estruturais significativas. A partir da década de 1990, ambos os países passaram a incorporar orientações vinculadas à denominada “Nova Gestão Pública”, introduzindo na administração educacional princípios como a eficiência na alocação de recursos, a descentralização administrativa acompanhada de controle por resultados, a definição de metas e indicadores de desempenho e a institucionalização de mecanismos de accountability (Bresser-Pereira, 1998). Conforme analisa Ball (2001), tais reformas instauram uma cultura da performatividade, na qual escolas e sistemas educacionais passam a ser regulados por métricas, avaliações externas e padrões comparativos de desempenho.

No contexto latino-americano, Oliveira (2009) destaca que essa racionalidade reconfigura o papel do Estado e o trabalho docente, ao submeter a política

educacional à lógica da mensuração de resultados e da responsabilização institucional. Assim, ainda que Brasil e Paraguai tenham incorporado diretrizes semelhantes, os ritmos e formas de implementação dessas reformas diferem: no Brasil, observa-se maior institucionalização de sistemas de avaliação e monitoramento, enquanto, no Paraguai, as reformas concentraram-se na reorganização estrutural do sistema sob forte centralização normativa, produzindo impactos distintos na consolidação das políticas de Educação Especial e no atendimento às AH/SD.

Nos dois países, a educação é reconhecida como um direito de todos, de responsabilidade compartilhada entre Estado e família. No Brasil, a educação é um direito universal, enquanto no Paraguai é progressivamente implementada. A Educação Básica obrigatória abrange treze anos no Brasil e nove anos no Paraguai. Ambos buscam garantir igualdade de acesso e permanência na Educação Básica, promovendo qualidade, equidade, pluralismo de ideias e a formação para a cidadania.

Apresenta-se, no Quadro 18, a exposição das políticas educacionais entre Brasil (com foco em Mato Grosso do Sul) e Paraguai (com foco em Assunção), relacionando aspectos essenciais para o atendimento de estudantes com AH/SD, com base nos elementos discutidos e no referencial teórico sobre políticas educacionais, estrutura federativa e direito à educação.

Quadro 18 – Políticas Educacionais para as Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil e Paraguai

Dimensão	Brasil – Mato Grosso do Sul	Paraguai – Assunção
Modelo de Estado	República Federativa: competências compartilhadas entre União, Estados e municípios.	Estado unitário: maior centralização das decisões no governo nacional.
Responsabilidade pela oferta	Competência compartilhada, mas com forte protagonismo dos Estados na implementação de políticas específicas.	Existência de base legal nacional, porém, com baixa institucionalização de políticas públicas estruturadas para AH/SD, resultando em oferta concentrada em iniciativas privadas.
Presença de centro especializado	Ceam/AHS (Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para AH/SD), criado em 2017, vinculado à SED/MS.	Aikumby – Centro de Altas Capacidades e Criatividade, criado em 2017. Instituição privada, sem vínculo estatal.
Abrangência do atendimento	Atuação estadual por meio do Ceam/AHS, com suporte técnico-pedagógico às escolas da Rede Estadual de Ensino e articulação com a Coordenadoria de Educação Especial.	Atendimento concentrado em Assunção, por meio do Centro Aikumby (instituição privada), com ênfase no desenvolvimento de talentos acadêmicos, sociais e criativos.

Dimensão	Brasil – Mato Grosso do Sul	Paraguai – Assunção
Base legal e normativa	Diretrizes nacionais (LDB, PNE, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), adaptadas localmente.	Existência de dispositivos legais nacionais que reconhecem as AH/SD, porém, com diretrizes operacionais pouco detalhadas e baixa consolidação de políticas públicas estruturadas.
Financiamento	Público (estadual), com apoio da estrutura da Secretaria de Estado de Educação.	Privado, com possível apoio de organismos internacionais e parcerias.
Formação de professores	Ofertas esporádicas de formação continuada via Ceam/AHS e políticas estaduais.	Formação oferecida pelo próprio centro Aikumby, voltada a educadores e famílias, sem articulação estatal.
Referência política-ideológica	Educação como direito social, com foco na equidade e inclusão no âmbito das políticas públicas.	Ênfase no desenvolvimento de talentos e altas capacidades em perspectiva psicopedagógica, com atuação fundamentada em evidências científicas, predominantemente no âmbito privado.

Fonte: elaborado pela autora (2025), a partir de legislações nacionais, documentos institucionais e produções acadêmicas (Aikumby, 2017; Brasil, 1996, 2008, 2014; Mato Grosso do Sul, 2017; Paraguai, 1998; Santana, 2020).

A análise entre o Mato Grosso do Sul (Brasil) e o Distrito Capital (Paraguai) evidencia contrastes significativos quanto à formulação e implementação de políticas para o atendimento de estudantes com AH/SD, sobretudo no que se refere à estrutura estatal e à responsabilidade dos entes públicos. Conforme informa Cury (2010), entender as políticas educacionais em países com estrutura federativa, como o Brasil, exige considerar a dinâmica entre os diferentes níveis de governo, suas competências e disputas. No caso de Mato Grosso do Sul, a existência do Ceam/AHS reflete uma política pública formalizada, com abrangência estadual, financiamento público e respaldo normativo. A organização federativa brasileira permite que Estados assumam protagonismo em áreas específicas, desde que haja vontade política e capacidade institucional.

As diferenças entre os dois países evidenciam como a estrutura do Estado e o grau de institucionalização das políticas públicas influenciam diretamente a garantia do direito à educação, especialmente para estudantes com AH/SD. À luz do referencial de Cury (2002, 2008, 2010), compreende-se que as políticas educacionais não se reduzem ao plano normativo, mas constituem expressões históricas e políticas das prioridades definidas pelos governos quanto aos sujeitos que devem ser reconhecidos e às condições concretas de efetivação de seus direitos. Nesse sentido, o contraste entre as experiências de Mato Grosso do Sul e Assunção não indica a inexistência de dispositivos legais em um contexto e sua plena consolidação em outro, mas revela distintos níveis de estruturação estatal,

diferentes formas de organização da oferta e concepções diversas acerca do papel do poder público na promoção da equidade e da inclusão educacional.

Essas diferenças entre os dois contextos ilustram o que Dourado (2010, p. 680) denomina de campo de disputas de concepções e projetos, no qual a educação, enquanto direito social fundamental, é atravessada por interesses e posições políticas "não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias". Nessa perspectiva, as políticas educacionais não se configuram como consensos técnicos, mas como expressões de embates ideológicos e sociais que materializam os limites e as possibilidades impostos pelas condições estruturais de cada sociedade. No que se refere às AH/SD, tanto no Brasil quanto no Paraguai, observa-se que o atendimento educacional reflete essas disputas, manifestando-se por distintos graus de institucionalização, diferentes níveis de investimento público e variadas formas de articulação entre Estado e iniciativa privada. Assim, as políticas para esse público evidenciam tensões permanentes em torno das concepções de equidade, inclusão e do próprio papel do Estado na garantia efetiva do direito à educação.

Torna-se fundamental compreender a categoria de inclusão como um princípio orientador dessas políticas. Ao se tratar dessa temática, alguns conceitos devem ser esclarecidos, a fim de promover assimilação. Segundo Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão é um processo que objetiva amparar a "Educação para Todos" e para cada criança no mundo. Essa definição amplia a perspectiva de inclusão ao reconhecer que cada sujeito tem direito ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, independentemente de suas especificidades, o que reforça a necessidade de políticas educacionais que contemplem as AH/SD como parte do compromisso com a equidade educacional. Garcia (2004) refere-se ao conceito de inclusão:

> Não concebo inclusão dentro de parâmetros técnicos, como ação praticada a partir de regras pré-estabelecidas, nem como inserção de alguém em algum lugar, ou como rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo. Trabalho com um entendimento de inclusão como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), 'mesmo quando tenta integrar [ou incluir], a sociedade capitalista exclui'.

Garcia (2004) indica que a inclusão não pode ser reduzida a procedimentos técnicos, regras fixas ou simples mecanismos de suporte. Trata-se de um processo social e histórico, construído nas relações entre sujeitos, marcado por contradições e pela disputa contra práticas excludentes. Ela entende a inclusão como um movimento dinâmico, político e conflitivo, que não pode ser padronizado, mas precisa ser constantemente construído nas relações sociais, enfrentando as contradições da própria sociedade que, ao mesmo tempo que integra, também exclui.

Concorda-se com a análise de Garcia (2004), que concebe a inclusão como uma prática social e histórica, marcada por contradições e pelo enfrentamento permanente da exclusão. Tal perspectiva fundamenta a abordagem adotada neste trabalho, por possibilitar a compreensão da inclusão para além de um conjunto de dispositivos técnicos ou normativos, situando-a no campo das disputas sociais e políticas. Essa compreensão amplia o debate para o campo das Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que esses estudantes, frequentemente, permanecem invisibilizados quando a inclusão é reduzida a estratégias compensatórias voltadas exclusivamente às dificuldades de aprendizagem. Nessa direção, reconhecer a inclusão como processo histórico e social implica afirmar que a garantia do direito à educação deve contemplar igualmente os sujeitos com AH/SD, assegurando não apenas o acesso, mas condições efetivas para o desenvolvimento de suas potencialidades e o exercício pleno da cidadania.

É importante destacar que o reconhecimento legal desses alunos constitui um passo fundamental para a efetivação de políticas inclusivas. A clareza na definição dos sujeitos beneficiados pelas políticas educacionais orienta a formulação de estratégias pedagógicas, o desenvolvimento de recursos e a organização dos serviços especializados, garantindo que as ações estejam alinhadas às necessidades reais da população escolar.

Historicamente, estudantes com AH/SD foram invisibilizados e tiveram seus direitos desconsiderados, muitas vezes vistos de forma equivocada como privilegiados apenas por apresentarem inteligência acima da média (Delou, 2007). A promulgação da LDB n.º 9.394/1996 representou um avanço significativo, ao reconhecer suas necessidades educacionais específicas e garantir tanto o acesso ao atendimento educacional especializado quanto a possibilidade de aceleração dos estudos na Educação Básica e no Ensino Superior.

A legislação paraguaia também contempla os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como público da Educação Especial. Esse reconhecimento tem início com a *Ley General de Educación* n.º 1.264, de 1998, cujo art. 80 estabelece que o sistema educacional deve atender pessoas com necessidades específicas, incluindo estudantes superdotados, bem como aqueles com dificuldades de aprendizagem e distúrbios comportamentais, emocionais e de linguagem, entre outros. O art. 81 dispõe que essa modalidade deve se orientar para o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo, visando à aquisição de competências que favoreçam sua realização pessoal e sua participação ativa na sociedade. Sempre que possível, o atendimento deverá ocorrer de forma integrada ao ensino regular.

Após situar a história da política educacional do Brasil e do Paraguai, mostra-se que a análise documental contribuiu para examinar e interpretar documentos oficiais e não oficiais de ambos os países, que tratam da efetivação do direito à educação para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Ao sistematizar essas informações, a análise documental contribui diretamente para o alcance do objetivo da pesquisa.

As políticas públicas educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil fundamentam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 1996), cujo art. 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes da Educação Especial:

> [...] 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).

Já no Paraguai, alunos com alta capacidade intelectual são determinados como um grupo que tem necessidades específicas de apoio educacional, de acordo com o MEC, usando a definição de superdotação, como alguém que “Gerencia e relaciona

simultaneamente e efetivamente vários recursos cognitivos diferentes, tipo ou destaques lógico, numérico, espacial, de memória, verbal e criativo especial e excepcionalmente em um deles" (MEC-PY, 2018, p. 8, tradução nossa)[37], necessitando de atendimento educacional especializado.

A pesquisa documental referente às legislações do Brasil e do Paraguai sobre educação especial constitui um elemento central para entender as políticas inclusivas implementadas nesses países no período de 2017 a 2022. O exame desses marcos legais e históricos possibilita uma análise aprofundada dos avanços normativos e das escolhas políticas que orientaram a organização da educação destinada a pessoas com necessidades educacionais especiais.

4.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E NO PARAGUAI

De acordo com Peroni (2003), a década de 1990, na América Latina, foi um período em que se encerraram as ditaduras, mas também houve um recuo em termos econômicos e sociais.

No Brasil, por volta da década de 1980, com o enfraquecimento da ditadura militar e o fortalecimento dos movimentos democráticos e da mobilização popular, iniciou-se o processo de elaboração de uma nova Constituição voltada à consolidação da redemocratização do país. Nesse contexto, a educação foi incluída entre os temas centrais, definindo os direitos e deveres dos cidadãos a partir da promulgação da Constituição de 1988 (Nervis, 2009).

Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual, em seu art. 205, reconhece a educação como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família. O texto constitucional estabelece ainda que a educação deve ser promovida com a colaboração da sociedade, tendo como finalidade o desenvolvimento integral do indivíduo, sua formação para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho.

---

[37] *"Altas capacidades intelectuales: Se considera que un alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo por alta capacidad intelectual cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos"*.

A Constituição, em seu art. 206, estabelece os seguintes princípios que orientam a efetivação do direito à educação:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições pública e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 1988, p. 123, grifos nossos).

Da mesma maneira como ocorreu no Brasil, o Paraguai também enfrentou diversos desafios em seu processo de transição democrática após o término do regime autoritário de Alfredo Stroessner, que governou entre 1954 e 1989. Conforme destaca Recalde (2015), a consolidação da democracia no país só se deu após a queda da ditadura stronista, resultado do golpe militar ocorrido em fevereiro de 1989. Diferentemente do modelo federal adotado pelo Brasil, o Paraguai organiza-se como um Estado unitário. De acordo com a Constitución de la República del Paraguay (Paraguay, 1992), trata-se de um Estado social de direito, unitário, indivisível e descentralizado, conforme previsto na própria Constituição e na legislação vigente.

Conforme Astas (2016), a abertura democrática no Paraguai ocorreu em 1989 e, a partir desse marco, reconheceu-se a necessidade de formar cidadãos capazes de responder às demandas do novo contexto social e econômico, marcado pela inserção do país nos mercados globais e pela exigência de uma força de trabalho qualificada. A educação passou a receber grande valorização, destacando-se o papel essencial dos professores e demais integrantes da comunidade escolar nesse processo de transformação.

Koerich (2015) observa que Brasil e Paraguai vivenciaram experiências ditatoriais com certas semelhanças, embora apresentem particularidades marcantes. No caso brasileiro, o regime foi instaurado por meio do golpe civil-militar de 1964, permanecendo no poder até 1985, sob a condução de governos militares sucessivos. Já no Paraguai, o regime autoritário consolidou-se sob a liderança de um único governante,

Alfredo Stroessner, que permaneceu no poder por 35 anos, de 1954 a 1989, configurando uma das mais longas ditaduras da América Latina.

Conforme destaca Goiris (1996), o Paraguai, a exemplo do Brasil, instaurou uma Convenção Nacional Constituinte encarregada de elaborar uma nova Constituição. Promulgada em junho de 1992, essa Carta Magna instituiu no país um Estado de Direito e representou uma transformação qualitativa no plano institucional. Observa-se que ambas as nações passaram por períodos autoritários e vivenciaram processos de redemocratização em momentos próximos – no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e no Paraguai, com a *Constitución de la República del Paraguay* de 1992.

O art. 73 da *Constitución de la República del Paraguay* (Paraguay, 1992) trata dos direitos e objetivos da educação no país, afirmando que toda pessoa tem direito a uma formação integral e contínua, desenvolvida no contexto cultural da comunidade. Entre suas finalidades estão o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a promoção da liberdade, da paz, da justiça social, da solidariedade e da integração entre os povos, além do respeito aos direitos humanos e aos princípios democráticos. O texto também destaca a importância da afirmação da identidade cultural, da formação moral e cívica e da eliminação de conteúdos discriminatórios, bem como o compromisso permanente com a erradicação do analfabetismo e a qualificação para o trabalho.

De forma semelhante ao que ocorre na educação brasileira, a Constituição da República do Paraguai de 1992 estabelece que a educação tem como finalidade o desenvolvimento humano integral e a valorização dos direitos e deveres sociais. O art. 75 dispõe que a educação constitui responsabilidade compartilhada entre a sociedade, a família, os municípios e o Estado, cabendo a este último a promoção de políticas e programas de apoio, como alimentação escolar e fornecimento de materiais a estudantes em situação de vulnerabilidade (Paraguay, 1992). Tal previsão revela uma concepção de educação como direito social e dever público, ainda que estruturado sob a lógica da corresponsabilidade social. Essa formulação aproxima-se do disposto no art. 205 da Constituição Federal brasileira de 1988, que igualmente define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Diante do exposto, observa-se que tanto o Brasil quanto o Paraguai estruturaram suas legislações educacionais com a finalidade de assegurar a educação como

direito social e dever do Estado e da família. No caso brasileiro, por se tratar de um Estado federativo organizado sob o princípio do regime de colaboração, a Constituição Federal de 1988 (art. 211) estabelece a distribuição de competências entre os entes federativos, atribuindo atuação prioritária aos municípios para a Educação Infantil e no Ensino Fundamental, aos Estados para o Ensino Fundamental e Médio, e à União funções normativas, redistributivas e supletivas. Já no Paraguai, cuja organização político-administrativa é unitária, a formulação e a coordenação das políticas educacionais concentram-se no governo nacional, ainda que com participação de instâncias locais na execução das ações educacionais.

Assim como no Brasil, a educação no Paraguai é concebida constitucionalmente como direito social e responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade, contando com a colaboração de diferentes setores e atores sociais em sua efetivação. Seu objetivo central não se restringe ao acesso escolar, mas envolve a garantia de condições para o desenvolvimento humano e a participação social dos indivíduos. Trata-se de um processo que ultrapassa os limites do espaço escolar, articulando-se às ações do poder público e às dinâmicas sociais mais amplas, inclusive às relações entre formação, cidadania e inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação se constitui em um fenômeno historicamente situado, moldado pela estrutura social, pelas instituições que a sustentam e pelas políticas públicas que orientam sua organização e funcionamento (Ortiz, 2014).

De forma semelhante, no Brasil, a interação entre os setores público e privado na oferta educacional possui raízes históricas profundas, vinculadas à própria formação do sistema educacional brasileiro (Saviani, 2011), e encontra respaldo na Constituição Federal de 1988. A Carta Magna assegura o ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), ao mesmo tempo em que admite a iniciativa privada na oferta educacional, desde que observadas as normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (art. 209). Além disso, o art. 213 permite a destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que atendam aos requisitos legais (Brasil, 1988). Desse modo, a educação é reconhecida simultaneamente como direito social e dever do Estado, ainda que organizada em um modelo que admite a coexistência entre oferta pública e privada sob regulação estatal.

No campo da Educação Especial, a presença do setor privado no Brasil possui caráter histórico, antecedendo, inclusive, a consolidação de políticas públicas estatais para esse público (Bueno, 2004; Jannuzzi, 1985). Tal configuração consolidou-se por meio de relações de cooperação e interdependência entre o poder público e instituições filantrópicas, constituindo um modelo de parceria público-privada na oferta de serviços educacionais especializados (Arruda; Kassar; Santos, 2006). Pesquisas de Jannuzzi (1985) e Rafante (2015) evidenciam a influência direta de dirigentes de entidades como as Apaes e a Sociedade Pestalozzi na formulação das políticas educacionais destinadas à Educação Especial. Destacam-se, nesse contexto, Antônio dos Santos Clemente Filho e Justino Alves Pereira, então presidentes da Federação Nacional das Apaes (1963-1965 e 1977-1981), que integraram o grupo de trabalho responsável pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973. Essa articulação institucional foi posteriormente respaldada pelo princípio da intercomplementaridade de serviços, previsto na Portaria Interministerial n.º 186/1978 (Brasil, 1978), reforçando a lógica de compartilhamento de responsabilidades entre Estado e instituições privadas na área.

Na educação especial, o setor privado tem longa tradição no Brasil e presença constante nas políticas públicas. Embora a política inclusiva esteja promovendo a matrícula da população-alvo dessa modalidade educacional nas escolas regulares e classes comuns e esse atendimento esteja ocorrendo principalmente pelas escolas públicas, as instituições com atuação exclusiva na educação especial, que atendem majoritariamente aos alunos matriculados em escolas especiais, têm recebido recursos públicos de forma crescente.

A participação do setor privado na oferta de serviços públicos ganhou centralidade no contexto da Reforma do Aparelho do Estado, sistematizada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), elaborado sob a coordenação de Bresser-Pereira. A partir dessa orientação, consolidou-se um arcabouço normativo que fortaleceu a atuação de entidades privadas sem fins lucrativos na execução de políticas sociais, processo que veio a ser conhecido como Marco Legal do Terceiro Setor (Bueno; Kassar, 2006). Nesse contexto, instituições assistenciais historicamente vinculadas à Educação Especial passaram a ser reconhecidas formalmente como organizações da sociedade civil, integrantes do Terceiro Setor, ampliando sua legitimidade na prestação de serviços educacionais em parceria com o Estado.

A LDB (Brasil, 1996), estabeleceu que os órgãos normativos dos sistemas de ensino definissem critérios para identificar instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, possibilitando-lhes acesso a apoio técnico e financeiro do Poder Público (art. 60). Além disso, os últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) mencionam explicitamente essas organizações como parceiras do Estado na oferta de serviços de Educação Especial.

Durante os debates que culminaram redação final do Projeto de Lei n.º 8.035/2010, que deu origem à Lei n.º 13.005/2014, instituidora do Plano Nacional de Educação (2014-2024), evidenciou-se a força organizativa e a capacidade de mobilização do movimento das Apaes na definição da Meta 4. No texto original do Projeto de Lei n.º 8.035/2010, a meta previa "universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino". No processo de tramitação legislativa, intensificaram-se disputas em torno da concepção de inclusão e do papel das instituições especializadas, resultando em alterações na redação final da Meta 4, consolidada na Lei n.º 13.005/2014. O texto aprovado passou a assegurar a universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, "preferencialmente na rede regular de ensino", mantendo a possibilidade de atuação das instituições especializadas, o que evidencia a influência desses atores no processo de formulação do PNE.

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com de ciência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Essa modificação recebeu uma explicação nas seções introdutórias da versão definitiva do Plano Nacional de Educação (2014-2024):

> Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado 'preferencialmente na rede pública' (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão 'preferencialmente' (Brasil, 2014).

A redação da Meta 4 mantém o uso do termo histórico “preferencialmente”, ao estabelecer que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A permanência dessa expressão atenua o caráter mandatório da inclusão plena e preserva a margem normativa para a manutenção de modalidades substitutivas ou paralelas de atendimento. Além disso, o texto faz referência explícita às entidades conveniadas – instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas – menção que não se repete nas demais metas do Plano. Entre as 19 estratégias vinculadas à Meta 4, três fazem referência direta a esse tipo de instituição, evidenciando sua centralidade na configuração das políticas de Educação Especial (Laplane, 2015).

Vale destacar a tensão existente entre a tradição da Educação Especial no Brasil – historicamente marcada por acordos que destinam recursos públicos a iniciativas privadas de caráter filantrópico – e as orientações de organismos internacionais para o setor. Enquanto as reformas inspiradas na racionalidade neoliberal tendem a estimular a ampliação da participação do setor privado na oferta de serviços públicos, inclusive na educação, a Unesco tem defendido fundamentos pedagógicos, sociais e econômicos para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos. Tais argumentos vêm sendo reiterados desde a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994a, 1994b), segundo a qual “estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais econômico do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para grupos específicos” (OMS, 2011, p. 218).

A atuação expressiva do setor privado na Educação Especial não implica, necessariamente, autonomia em relação ao poder público. Ao contrário, parcela significativa dessas instituições mantém-se por meio de repasses financeiros estatais, convênios e subvenções públicas, evidenciando uma relação de interdependência entre os setores público e privado (Kassar, 2016).

Um dos elementos que orientam as relações entre os setores público e privado, delimitando seus respectivos papéis, refere-se ao financiamento. O Decreto n.º 6.278, de 2007, passou a permitir, a partir de 2008:

> [...] para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na

> educação especial, conveniadas com o poder executivo competente. (Brasil, 2007).

A distribuição dos recursos do Fundeb entre Estados e municípios é realizada com base no número de matrículas informadas anualmente no Censo Escolar, incluindo aqueles referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado no contraturno aos estudantes da rede regular de ensino. A possibilidade de contabilização da dupla matrícula – no ensino regular e no AEE – foi regulamentada pelo Decreto n.º 7.611/2011, que também previu apoio técnico e financeiro às instituições que ofertam esse atendimento (Brasil, 2011). Embora o Fundeb não repasse recursos diretamente às instituições privadas, os entes federativos podem firmar convênios com entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas, destinando-lhes recursos públicos com base nas matrículas declaradas. Esse arranjo normativo e financeiro contribui para a manutenção da participação histórica dessas organizações na oferta de serviços educacionais ao público da Educação Especial, evidenciando a permanência de um modelo de intercomplementaridade entre o setor público e o privado.

Configura-se, assim, um cenário em que parte significativa das matrículas em instituições especializadas de Educação Especial permanece concentrada no setor privado, frequentemente mantido por recursos públicos provenientes de convênios e repasses estatais, enquanto as escolas da rede pública assumem a responsabilidade pela escolarização dos estudantes com deficiência no ensino regular, em perspectiva inclusiva (Kassar, 2016).

Isso evidencia a crescente interdependência entre os setores público e privado, a complexificação das relações que os conectam e a atuação relevante das instituições privadas assistenciais na Educação Especial, mesmo em um cenário pautado por políticas de inclusão educacional no Brasil (Kassar, 2016).

De forma análoga, no contexto latino-americano, o Paraguai também apresenta marcos legais e institucionais voltados à promoção da equidade e da inclusão social. A Constituição Nacional, promulgada em 1992, consagra os direitos sociais fundamentais como universais, assegurando sua aplicabilidade a todos os cidadãos, sem qualquer forma de discriminação. Ao mesmo tempo, o texto constitucional estabelece deveres estatais específicos voltados à proteção de grupos vulneráveis, com atenção a mulheres chefes de família (art. 53), pessoas com deficiência ou consideradas excepcionais

(art. 58), crianças em idade escolar oriundas de famílias de baixa renda (art. 75) e mulheres residentes em áreas rurais (art. 115, inc. 9). O ordenamento determina que o Estado adote medidas que facilitem o acesso das populações economicamente desfavorecidas a políticas de inclusão social, como a concessão de bolsas e auxílios educacionais (art. 80), bem como a implementação de programas de habitação social (art. 100) (Paraguay, 1992).

Nesse contexto constitucional, a promulgação da Constituição da República do Paraguai, em 1992, marcou o processo de redemocratização do país após o término do regime de Alfredo Stroessner (1954-1989), inaugurando uma nova etapa de reorganização institucional. A educação passa a ocupar posição central como direito social e como fundamento para a inclusão cidadã, com a finalidade de assegurar acesso equitativo e promover o desenvolvimento integral da pessoa. O texto constitucional enfatiza a formação para o trabalho, o fortalecimento da autonomia individual e a participação social como dimensões indissociáveis do exercício da cidadania. Assim, a valorização do trabalho e a qualificação da população são apresentadas como elementos estruturantes do projeto educacional paraguaio, vinculando educação, desenvolvimento social e transformação econômica (Paraguay, 2011).

Para operacionalizar esses princípios constitucionais no campo educacional, foi elaborada a Lei Geral da Educação Paraguaia n.º 1.264 (Paraguay, 1998), que estabelece as bases para as reformas no país, definindo princípios que orientam tanto a educação pública quanto a privada e reafirmando o papel central da educação na consolidação do regime democrático. A implementação da lei contribuiu para a redução das desigualdades sociais e para a criação de novas oportunidades para toda a população paraguaia, regulamentando todo o sistema educacional, incluindo a educação geral, a educação especial, o sistema escolar e suas diversas modalidades de ensino (Paraguay, 1998).

Complementando os princípios estabelecidos na Constituição e na *Ley General de Educación*, o Plano Estratégico da Educação do Paraguai (PEE), aprovado em 1996, definiu diretrizes orientadas ao fortalecimento do pensamento crítico, do raciocínio lógico e da participação cidadã. O documento buscou operacionalizar, em termos pedagógicos e administrativos, os fundamentos da reforma educacional iniciada no período pós-ditatorial, sinalizando a superação de práticas centralizadoras e autoritárias que marcaram o regime anterior. Assim, o PEE constituiu-se como instrumento de

planejamento voltado à consolidação de um sistema educacional alinhado aos princípios democráticos e ao desenvolvimento social do país (Paraguay, 1998).

Apesar de suas metas pedagógicas, a implementação do PEE também foi condicionada por fatores externos. O documento evidencia que a reforma educacional recebeu significativa influência de empréstimos de organismos internacionais, destinados à expansão e à universalização do acesso à educação. Nesse contexto, Duarte (2016) observa que tanto o Paraguai quanto o Brasil realizaram reformas alinhadas a princípios de Estado mínimo e a uma gestão, incorporando elementos de planejamento e eficiência administrativa ao processo de transformação educacional.

Além da influência financeira e administrativa, o desenvolvimento da educação no Brasil e no Paraguai também foi fortemente orientado por organismos internacionais por meio de Declarações globais, que direcionaram o planejamento e a formulação de políticas no setor. Entre essas iniciativas destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien) (Unesco, 1990b) e o Marco de Ação de Dakar (Unesco, 2000) e Incheon (Unesco, 2015), promovidos pela Unesco, Unicef, Banco Mundial e outras agências multilaterais. Esses documentos estabeleceram diretrizes e metas voltadas à universalização do acesso, à equidade e à melhoria da qualidade da educação, incentivando os países signatários a elaborarem seus próprios Planos Nacionais de Educação e a instituírem mecanismos de monitoramento para garantir a efetivação do direito à educação para todos (Gimenes, 2021).

Brasil e Paraguai alinharam seus planos educacionais a essas recomendações internacionais, assumindo o compromisso de adotar políticas que viabilizassem o cumprimento das metas globais. Para tanto, ambos os países promoveram reformas estruturais em seus sistemas educacionais, com foco na ampliação da cobertura escolar, na modernização da gestão e na elevação dos índices de aprendizagem, traduzindo as diretrizes internacionais em ações concretas de transformação educacional (Gimenes, 2021).

O Mercado Comum do Sul[38] foi criado com o propósito de promover o desenvolvimento econômico e social dos países da região, por meio de estratégias

[38] "Criado em 1991, o Mercosul entrou em vigor a partir da assinatura do Tratado de Assunção, que buscou constituir um mercado comum com a finalidade de reduzir as tarifas e as barreiras impostas entre os países membros. São países membros do bloco: a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Inicialmente, os países membros acordaram um

intergovernamentais voltadas à integração regional. Conforme destaca Souza (2017, p. 81), sua constituição foi impulsionada pelo contexto da globalização, que "desencadeou novas formas de relações entre os países, regidas pela multilateralidade da estruturação de blocos regionais, resultantes dos processos de integração econômica e política no âmbito internacional".

Como membros do Mercosul, Brasil e Paraguai compartilham compromissos internacionais voltados ao fortalecimento das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à ampliação do acesso, à equidade e à qualidade do ensino. Ambos os países alinharam seus planos educacionais às recomendações globais, assumindo o compromisso de adotar políticas capazes de concretizar as metas estabelecidas por organismos multilaterais. Para tanto, promoveram reformas estruturais em seus sistemas educacionais, priorizando a expansão da cobertura escolar, a modernização da gestão e a melhoria dos índices de aprendizagem, traduzindo as diretrizes internacionais em ações efetivas de transformação (Gimenes, 2021).

No contexto paraguaio, as políticas públicas voltadas à inclusão educacional ganharam maior visibilidade a partir da implementação do Projeto Mercosul: Educar na Diversidade, lançado no início dos anos 2000 como experiência-piloto nos sistemas públicos de ensino dos países-membros do bloco. A iniciativa, alinhada aos princípios de direitos humanos promovidos por organismos internacionais, buscou ampliar o acesso à educação e fomentar práticas pedagógicas orientadas pela equidade, com atenção a grupos historicamente excluídos do sistema escolar, como crianças em situação de rua, estudantes hospitalizados e populações multilíngues e multiculturais (Duk, 2006; Nogueira, 2019). Ao inserir a temática da diversidade na agenda regional, o projeto contribuiu para fortalecer o debate sobre inclusão no âmbito das políticas educacionais paraguaias, articulando compromissos internacionais às reformas nacionais em curso.

Inicialmente implementado em um número restrito de escolas, o projeto contou com a colaboração de especialistas de diversos países, incluindo o Brasil, que contribuiu com experiências e práticas voltadas à gestão educacional inclusiva. Essa

---

período de transição e ajuste das economias ao mercado, que se deu de 26 de março de 1991, data de assinatura do tratado, até 31 de dezembro de 1994. Durante esse período, foram instituídas metas de redução de tarifas de importação intrabloco, sendo instituído um plano de redução tarifária progressiva que vigoraria de 1991 a 1994, e no final do período estariam extintas todas as tarifas existentes entre o bloco" (Graf; Azevedo, 2013, p. 137).

cooperação evidenciou a importância da formação continuada de professores e da continuidade de ações governamentais para garantir resultados efetivos e sustentáveis no campo da inclusão (Nogueira, 2019).

Com base nos resultados obtidos, o Paraguai elaborou o Plano Nacional de Educação 2024, documento que consolidou uma política inclusiva abrangente para todos os níveis da Educação Básica. O plano tornou obrigatória a oferta educacional desde a pré-escola até o Ensino Médio, contemplando os três ciclos da Educação Básica, e orientou a transição da educação especial para um modelo inclusivo, reafirmando o compromisso do país com a integração de estudantes com necessidades educativas específicas (Nogueira, 2019).

A continuidade do Projeto Mercosul no contexto do Plano Nacional de Educação demonstra a disposição política do Paraguai em alinhar-se aos esforços internacionais pela educação inclusiva, fortalecendo um sistema educacional equitativo, acessível e comprometido com a diversidade e a qualidade do ensino. No Brasil, o projeto também teve impacto significativo, sendo incorporado às redes municipais, estaduais e federais, aos institutos federais de educação tecnológica e a instituições privadas vinculadas a políticas de financiamento e cooperação com o setor público (Nogueira, 2019).

A análise entre as realidades do Brasil e do Paraguai evidencia que, embora ambos apresentem estruturas político-administrativas distintas e trajetórias históricas próprias, os dois países avançaram na consolidação da educação como direito social e fundamento do regime democrático. As reformas constitucionais e educacionais, impulsionadas por compromissos internacionais e regionais – como os firmados no âmbito do Mercosul – reforçam a centralidade da educação como instrumento de promoção da equidade, entendida não como mera igualdade formal, mas como garantia de condições diferenciadas para enfrentar desigualdades historicamente produzidas. Nesse sentido, a educação é afirmada como meio de fortalecimento da cidadania e de desenvolvimento humano. Todavia, o desafio contemporâneo ultrapassa a formulação normativa e reside na efetiva implementação das políticas nos diferentes territórios, de modo que o princípio da inclusão se traduza em práticas educacionais concretas, estruturadas e sustentáveis. É sob essa perspectiva que se insere a análise a seguir, voltada à efetivação do direito à educação para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul,

contexto no qual se evidenciam as interfaces entre legislação, gestão e práticas pedagógicas orientadas à valorização das potencialidades humanas e à construção de uma educação inclusiva em sentido substantivo.

Com base na análise das políticas de inclusão e dos marcos legais apresentados no item 4.1, observa-se que tanto o Brasil quanto o Paraguai estruturaram seus sistemas educacionais a partir de princípios democráticos que reconhecem a educação como um direito social e um dever compartilhado entre o Estado e a família. Entretanto, apesar das convergências no plano normativo e das influências de organismos internacionais, as condições de efetivação desses direitos variam conforme o contexto político, econômico e institucional de cada país. No caso brasileiro, destaca-se a consolidação de políticas voltadas à educação inclusiva, sustentadas por legislações específicas, programas de financiamento e instâncias de atendimento especializado. É sob essa perspectiva que o próximo item aborda a efetivação do direito à educação para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, analisando como as diretrizes nacionais se materializam nas práticas educacionais e nos serviços oferecidos pelo poder público, especialmente por meio do Ceam/AHS.

4.3 A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (BRASIL)

Com base na Declaração de Salamanca, a legislação brasileira reconhece os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) dentro do contexto da educação inclusiva. Isso garante a eles não apenas a educação regular, mas o direito a um ensino especializado, que leva em conta suas particularidades, com o objetivo de desenvolver suas capacidades e prepará-los para a vida em sociedade e a participação ativa na comunidade. Esses princípios estão em harmonia com as leis da Constituição sobre cidadania, inclusão social e igualdade de direitos, incluindo o acesso à educação.

Com fundamento nesses preceitos, a Constituição Federal, em seu art. 205 (Brasil, 1988) assegura a educação para o pleno desenvolvimento humano, e a LDB, em seu art. 58, inclui as Altas Habilidades ou Superdotação na educação especial, garantindo atendimento especializado, e em seu art. 59 prevê a criação de cadastro nacional de alunos

com Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 1996), a fim de criar políticas públicas que apoiem o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

É fundamental que a União e os demais entes federados definam diretrizes e procedimentos para a identificação, o cadastro e o atendimento adequado de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior (art. 9º, IV-A e parágrafo único do art. 59 da LDB).

Estima-se que aproximadamente 3% a 5% da população apresente Altas Habilidades/Superdotação, o que corresponderia a cerca de 6 a 10 milhões de pessoas no Brasil (Renzulli, 2004; Virgolim, 2007). Dados do Censo Escolar de 2016, conduzido pelo Inep, registraram apenas 16 mil alunos identificados como superdotados na Educação Básica, entre um total de cerca de 50 milhões de estudantes. Essa discrepância evidencia o principal desafio para a implementação de ações voltadas a esse público: a identificação precisa e sistemática dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2017).

No Brasil, segundo dados do Inep (Brasil, 2023), o número de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados em classes comuns da Educação Básica aumentou entre 2012 e 2022, passando de 10.902 para 26.589. Apesar desse crescimento em termos absolutos, a participação desses estudantes no conjunto das matrículas da Educação Básica manteve-se bastante reduzida, passando de aproximadamente 0,05% para 0,06% no período. Esse cenário contrasta com a redução de cerca de 6,3% nas matrículas gerais da Educação Básica no mesmo intervalo. Em contrapartida, as matrículas em classes exclusivas para esses alunos permaneceram baixas, totalizando apenas 226 em 2022.

Em 2025, o Brasil registrou oficialmente 5 mil pessoas identificadas com superdotação, também chamadas de “superinteligentes”, segundo levantamento da Associação Mensa[39] Brasil, entidade que reúne pessoas com altas capacidades intelectuais no país e representante oficial da Mensa Internacional, principal organização de alto QI do mundo. Deste total, 1.900 são crianças e adolescentes e 3.100 são adultos, garantindo ao

[39] A Mensa é uma organização presente em cerca de 100 países, sendo que em 40 desses possui estrutura formal, na forma de organização sem fins lucrativos. É representada mundialmente pela Mensa International (www.mensa.org) e no Brasil pela Associação Mensa Brasil (www.mensa.org.br). Possui como missão a) identificar e fomentar a inteligência humana para benefício da sociedade; b) incentivar pesquisas sobre a natureza, características e usos da inteligência e c) fornecer um ambiente intelectual e socialmente estimulante para seus membros. Propõe a cumprir tais objetivos por meio de seus programas, tais como os SIGs (grupos de debate e pesquisa sobre assuntos variados) e o Sight (de troca cultural entre membros que estejam em viagem por todo o mundo) e ainda por meio da Fundação Mensa (prêmios e bolsas para fomentar usos da inteligência em benefício da sociedade) (Mensa Brasil, 2025).

país a sexta posição no ranking global de superdotados, ao lado do Japão, e atrás de Estados Unidos, Ilhas Britânicas, Alemanha, Suécia e República Tcheca (Mensa Brasil, 2025).

Entre os brasileiros identificados, Brasília ocupa a quinta posição entre as unidades da federação, com 305 pessoas registradas. As unidades da federação com maior número de superdotados mapeados estão apresentadas na Tabela 13.

Tabela 13 – Estados com maior número de superdotados do Brasil

Unidade de Federação	Número de pessoas identificadas
São Paulo	2.029
Rio de Janeiro	518
Paraná	392
Minas Gerais	389
Distrito Federal	305
Outras unidades	1.367
Total	5.000

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Mensa Brasil (2025).

Entre os Estados brasileiros, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais e o Distrito Federal concentram o maior número de pessoas com superdotação identificadas, conforme apresentado na Tabela 13. Mato Grosso do Sul não figura entre as cinco unidades da federação com maior quantitativo de registros. Esse dado evidencia que o Estado apresenta número inferior de pessoas identificadas quando comparado às unidades que lideram o *ranking*. Entretanto, tal resultado não pode ser interpretado como indicativo de menor incidência de Altas Habilidades/Superdotação na população, mas, possivelmente, como reflexo de fatores estruturais e institucionais, como a abrangência das políticas públicas específicas, a existência de centros especializados, a formação de professores para identificação precoce, os instrumentos de avaliação utilizados e os critérios adotados para registro nos sistemas oficiais.

Nesse sentido, a discrepância entre os Estados pode revelar desigualdades regionais nos processos de identificação e atendimento, reforçando a necessidade de fortalecimento das políticas de mapeamento, formação continuada e acompanhamento educacional em unidades da federação com menor quantitativo oficialmente registrado.

Apesar do avanço no número de identificações, a Mensa Brasil alerta para a baixa visibilidade do tema e a carência de políticas públicas voltadas ao atendimento de pessoas com superdotação, especialmente na área educacional. Estudos apontam que aproximadamente 5% da população brasileira apresenta altas habilidades, o que

corresponderia a cerca de 10,7 milhões de pessoas, mostrando um grande déficit entre os superdotados estimados e os oficialmente reconhecidos.

O Censo Escolar 2024, divulgado pelo Inep, registrou cerca de 44 mil estudantes superdotados matriculados na Educação Básica, evidenciando que muitos municípios ainda não identificam superdotados em idade escolar – mais de 2.800 municípios não registraram nenhum caso (Inep, 2024).

No contexto internacional, o Brasil ocupa a sexta posição no *ranking* de superdotados mapeados pela Mensa, conforme apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 – *Ranking* mundial de superdotados mapeados pela Mensa

Países	**Número de superdotados**
Estados Unidos	43 mil
Ilhas Britânicas	17 mil
Alemanha	16 mil
Suécia	7,2 mil
República Tcheca	6 mil
Brasil e Japão	5 mil
Hungria	4,7 mil
Países Baixos	4,3 mil
França	4 mil

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Mensa Brasil (2025).

Esses dados demonstram tanto o crescimento nas identificações de superdotados no Brasil quanto a necessidade de políticas públicas mais efetivas, especialmente para a identificação precoce e o atendimento educacional adequado, de modo a reduzir a discrepância entre a estimativa teórica de 5% da população e os registros oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), em seu art. 60, estabelece que os órgãos normativos dos sistemas de ensino devem definir critérios para o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos que atuem de forma exclusiva na educação especial. Entretanto, a legislação também determina que o poder público estimule a oferta do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, reafirmando a prioridade da inclusão desses alunos nas redes públicas de ensino.

O Fundeb é uma fonte essencial de financiamento para o atendimento de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.

A Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), representou um avanço relevante para o financiamento da educação especial. Ao autorizar a contabilização da dupla matrícula de estudantes que frequentam simultaneamente as classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a legislação possibilita o repasse ampliado de recursos às redes de ensino. Esse incremento financeiro é definido por meio de fatores de ponderação específicos, estabelecidos anualmente em regulamentação própria, e visa fortalecer o investimento na educação dos estudantes da educação especial, incluindo aqueles com Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, a lei não especifica a forma de aplicação desses recursos, cabendo aos sistemas de ensino sua destinação conforme as prioridades e políticas educacionais locais.

Instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Escola Acessível tem como finalidade promover a acessibilidade e a inclusão escolar de estudantes da educação especial. Por meio do repasse direto de recursos financeiros às escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como a instituições beneficentes sem fins lucrativos, o programa possibilita a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos acessíveis e a instalação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em caráter complementar ou suplementar ao ensino regular.

Historicamente, as primeiras discussões sobre o atendimento a pessoas com AH/SD no Brasil remontam à década de 1920, fortemente influenciadas por movimentos e eventos mundiais. Destacam-se, entre eles, o desenvolvimento dos primeiros testes de inteligência por Alfred Binet, na França, e as pesquisas de Lewis Terman, nos Estados Unidos, que consolidaram o conceito de superdotação como alta capacidade intelectual mensurável. No pós-guerra, o movimento internacional de valorização dos talentos ganhou força, especialmente após o lançamento do satélite Sputnik, em 1957, que impulsionou políticas de estímulo aos estudantes com altas capacidades. Posteriormente, documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ampliaram o entendimento da educação inclusiva, incorporando também o atendimento a estudantes com altas habilidades. Segundo Cupertino (2012), tanto no Brasil quanto nos Estados

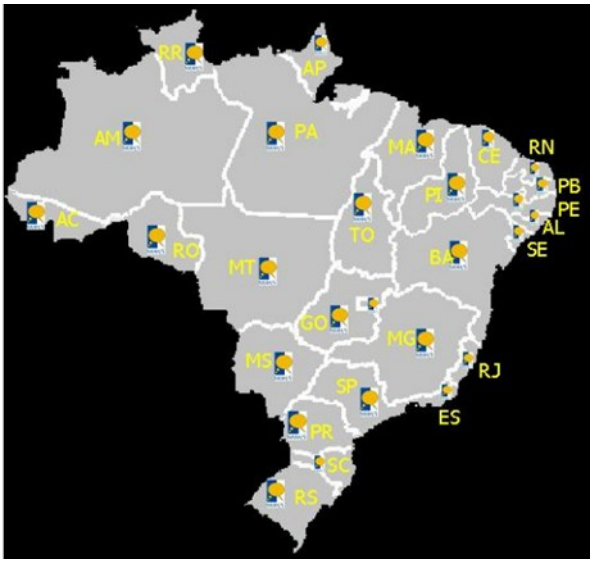
Unidos, prevaleceu por muito tempo a ideia equivocada de que a educação especial para AH/SD seria um privilégio destinado às elites, o que gerou estigmas e preconceitos.

Entre os avanços históricos na inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, destaca-se a criação do ConBraSD em 2003. Essa organização não governamental, com representação nacional e sede em Brasília, desempenha um papel crucial na defesa dos direitos e na disseminação de informações sobre pessoas com AH/SD, além de promover políticas públicas na área (ConBraSD, 2020).

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial e em articulação com os Estados e o Distrito Federal, instituiu os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), inicialmente implementados como projeto piloto em âmbito nacional, conforme discutido no Capítulo 2. A iniciativa teve como objetivo oferecer suporte às redes de ensino no processo de identificação e no desenvolvimento do potencial de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, promovendo a criatividade e o pleno desenvolvimento de suas capacidades (Brasil, 2005). Sua criação insere-se em um contexto internacional de fortalecimento das políticas educacionais inclusivas, orientado por declarações e compromissos globais assumidos pelo Brasil, que reafirmam o direito à educação para todos. Nessa perspectiva, os núcleos foram concebidos à luz dos princípios de inclusão e cidadania consagrados na Constituição Federal de 1988 e das diretrizes de universalização do ensino, reafirmando a educação como direito social e instrumento de equidade (Brasil, 2006; Cury, 2008).

O MEC estabeleceu uma rede de NAAH/S em todo o país, com distribuição por região e Estado, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Distribuição de NAAH/S no Brasil



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Apesar da proposta inicial representar um avanço importante para a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD, a implementação dos Núcleos, criada pelo MEC em 2005, não alcançou plenamente os resultados esperados. Conforme indicam Branco *et al*. (2017), o número de núcleos era reduzido, geralmente um por unidade da federação, o que limitava significativamente o alcance do atendimento. Além disso, nem todos os Estados aderiram ao programa, e, entre aqueles que o fizeram, nem sempre houve condições adequadas de funcionamento, seja pela falta de estrutura física, recursos humanos especializados ou continuidade de apoio técnico e financeiro.

Para compreender a situação atual do atendimento educacional especializado suplementar para alunos com AH/SD, apresentam-se, no Quadro 19 – NAAH/S e Centros de Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil.

Quadro 19 – NAAH/S e Centros de Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil

Estados	**Núcleos ou Centros de AH ou SD no Brasil**	**Região do Brasil**	**Estados que não possuem NAAH/S ou Centros por Região**
Acre	NAAH/S – Cruzeiro do Sul	Norte	
Acre	NAAH/S – Rio Branco	Norte	
Amapá	CAAH/S – Macapá	Norte	
Amazonas	NAAH/S – Manaus	Norte	
Pará	NAAH/S – Belém	Norte	
Rondônia	NAAH/S – Porto Velho	Norte	

Estados	Núcleos ou Centros de AH ou SD no Brasil	Região do Brasil	Estados que não possuem NAAH/S ou Centros por Região
Roraima	CADAH/S – Boa Vista	Norte	
Tocantins	NAAH/S – Palmas	Norte	
Alagoas	Seduc – Maceió	Nordeste	
Bahia	NAAHS – Salvador	Nordeste	
Ceará	Creaece – Crateús	Nordeste	
Maranhão	CAAHS – São Luís Obs.: o Centro é administrado pelo município de SL.	Nordeste	
Maranhão	NAAH/S – Joãozinho Trinta – São Luís	Nordeste	
Paraíba	NAAH/S – João Pessoa	Nordeste	
Pernambuco	NAAH/S –Recife Obs.: O NAAH/S é municipal desde a criação em 2005.	Nordeste	
Piauí	NAAH/S – Teresina	Nordeste	
Rio Grande do Norte	NAAH/S – Natal	Nordeste	
Sergipe	NAAH/S –Aracaju	Nordeste	
Goiás	NAAH/S – Goiânia	Centro-Oeste	
Mato Grosso	NAAH/S – Cuiabá	Centro-Oeste	
Mato Grosso do Sul	Ceam/AHS – Campo Grande	Centro-Oeste	
Distrito Federal	AEEAH/S – Brasília	Centro-Oeste	
Rio de Janeiro	NAAH/S – Rio de Janeiro	Sudeste	São Paulo
Espírito Santo	NAAH/S – Vitória	Sudeste	
Minas Gerais	NAAH/S – Belo Horizonte	Sudeste	
Paraná	NAAH/S – Londrina	Sul	
Santa Catarina	NAAH/S – São José	Sul	
Rio Grande do Sul	Faders – Porto Alegre	Sul	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Com o objetivo de cumprir as disposições da LDB, o governo de Mato Grosso do Sul implementou, em 2005, o NAAH/S, dando início ao processo de identificação de estudantes com AH/SD na rede regular de ensino (Mato Grosso do Sul, 2006).

Em conformidade com a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" de 2008, a Coesp/SED implementou uma equipe multidisciplinar. O objetivo era desenvolver políticas públicas para a inclusão escolar, oferecendo orientação e acompanhamento às escolas estaduais no atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD (Mato Grosso do Sul, 2008).

Em 2008, o atendimento a estudantes com AH/SD no Mato Grosso do Sul apresentava um cenário em expansão. Havia 112 estudantes atendidos e duas salas

especializadas em dois municípios, além do NAAH/S, que oferecia atendimento em Sidrolândia, São Gabriel do Oeste e Dourados (Mato Grosso do Sul, 2008).

Por meio do Decreto n.º 14.786, de 24 de julho de 2017, o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação deu lugar ao Ceam/AHS. Com uma equipe de 31 profissionais, o Ceam/AHS segue em atividade (Mato Grosso do Sul, 2017).

O AEE destinado a alunos com AH/SD é ofertado em diferentes espaços educacionais no Estado de Mato Grosso do Sul, conforme dados do Relatório da Copesp da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2019). Essa diversidade de locais se justifica pela abrangência territorial do Estado e pela necessidade de garantir o atendimento aos estudantes em distintas regiões, contemplando tanto as salas de recursos multifuncionais, dos tipos I e II, quanto os Caees públicos. No âmbito da Rede Estadual de Ensino, o AEE é disponibilizado nos Caees vinculados à SED/MS e no Ceam/AHS, localizado em Campo Grande/MS.

O Centro utiliza recursos do Fundeb para implementar os atendimentos oferecidos pelos Caees, seguindo as diretrizes de despesas previstas no art. 70 da LDBEN/1996 (Brasil, 2020b).

O recebimento de recursos do Fundeb pelos Caees públicos é regulamentado pela Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010. Essa deliberação estabelece as diretrizes para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

> Para efeito de contabilização dupla no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, em conformidade com a legislação vigente, os educandos deverão ter pública e, concomitantemente, em sala de recursos multifuncionais ou em Caee (Mato Grosso do Sul, 2010).

De acordo com dados da Copesp, o número de matrículas no AEE oferecido pelo Ceam/AHS apresentou crescimento entre os anos de 2017 e 2018, passando de 77 para 103 estudantes atendidos no período (Mato Grosso do Sul, 2019).

A variação no número de matrículas nos Caees entre 2017 e 2018, conforme dados da Coordenação do Censo Escolar de MS/SED, resultou em um crescimento de 33,7% (Mato Grosso do Sul, 2018).

Ainda que a implantação dos Caees públicos configure um avanço na ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante

destacar que o atendimento está restrito aos estudantes da rede estadual de ensino no município de Campo Grande. Os estudantes das demais escolas estaduais localizadas em outros municípios de Mato Grosso do Sul recebem o AEE em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado privados, conveniados à SED/MS. Além disso, o Ceam/AHS também atende estudantes oriundos de escolas da rede privada.

Renzulli (1986) também aborda a questão da "responsabilidade" dos programas, destacando um fenômeno frequente tanto em escolas brasileiras: a escola regular muitas vezes não assume integralmente a educação da criança ou do jovem quando isso envolve atividades fora da sala de aula convencional. Observa-se uma tendência de separar os programas, como se a superdotação pudesse se manifestar apenas no atendimento especializado. Essa separação se evidencia, por exemplo, quando o professor da classe regular desconhece a participação do aluno em um programa para Altas Habilidades/quando considera que o desenvolvimento de seu potencial é responsabilidade exclusiva do professor da sala de recursos. Como resultado, o programa acaba sendo percebido como um complemento do sistema escolar, em vez de um serviço essencial (Virgolim; Fleith; Neves-Pereira, 1999).

Como dito na introdução, os Centros são criados para apoiar a política de inclusão, por meio de em Caee. Embora esteja na legislação que a escola deve-se promover o enriquecimento curricular, por vezes essa responsabilidade fica a cargo do Centro.

O repasse dos recursos do Fundeb destinados ao AEE é de responsabilidade de cada ente federado, sendo calculado de forma proporcional ao número de estudantes matriculados nas redes de ensino, conforme dados do Censo Escolar. Cabe aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a gestão e a destinação desses recursos para unidades como os Caees, de acordo com as políticas locais de educação inclusiva.

O AEE nos Centros de Atendimento Educacional Especializado é regulamentado por um conjunto de normas, incluindo o Decreto n.º 7.611/2011, a Resolução n.º 04/2009 e a Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019. Esta última, conforme indicado pela representante do CEE/MS, representa uma ação do Conselho para a implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

No que se refere à formação de professores, o Ceam/AHS dispõe de um Núcleo de Atendimento ao Professor, cuja incumbências são:

> I – Oferecer formação continuada a professores e profissionais da educação;
> II – Fomentar e desenvolver pesquisas com foco na autoria e produção do conhecimento;
> III – Oferecer subsídio teórico e prático para a intervenção pedagógica com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação;
> IV – Contribuir para a formação continuada de toda comunidade escolar, promovendo momentos de estudos, debates, palestras e divulgação das Altas Habilidades ou Superdotação, nos segmentos das unidades escolares;
> V – Organizar e articular reuniões com equipe técnicas das unidades escolares, professores de sala de recursos e com os demais centros de educação especial desenvolvido pelo Ceam/AHS;
> VI – Orientar e subsidiar os professores das salas de recursos multifuncionais na elaboração do relatório do Plano de desenvolvimento individual (PDI) do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação;
> VII – Realizar, quando solicitado pela escola, reuniões de esclarecimentos sobre a Educação Especial com Altas Habilidades ou Superdotação toda a equipe de professores e equipe técnica pedagógica;
> VIII – Acompanhar os resultados quantitativo e qualitativo dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação referente à avaliação e frequência no ano escolar;
> IX – Apoiar e subsidiar os professores do ensino comum, juntamente com a coordenação pedagógica, auxiliando-os a desenvolver estratégias educacionais, que respondam ás diferentes necessidades dos estudantes no contexto escolar, colaborando com o planejamento de aula e com o estabelecimento de critérios metodológicos e avaliativos de enriquecimento curricular em suas necessidades; e
> X – Apoiar e articular ações desenvolvidas pelo professor do atendimento educacional especializado com o professor de ensino comum, respeitando as orientações descritas no estudo de caso e plano de AEE (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 17-18).

O excerto evidencia que o Ceam/AHS, por meio do Núcleo de Atendimento ao Professor, assume um papel fundamental na formação continuada e no suporte pedagógico aos docentes da rede estadual. Suas atribuições revelam uma proposta de formação colaborativa e reflexiva, que integra teoria e prática para aprimorar o atendimento aos estudantes com AH/SD. Ao articular ações entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado, o núcleo fortalece a inclusão educacional no Estado de Mato Grosso do Sul e contribui para a consolidação de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferentes potencialidades dos alunos.

Essa iniciativa reflete uma trajetória histórica mais ampla das políticas voltadas ao público com AH/SD no Brasil, nas quais o investimento na formação docente tem se mostrado um elemento central para o avanço das práticas inclusivas. Embora a preocupação com o atendimento a esses estudantes remonte à década de 1970, o reconhecimento formal desse grupo como público da Educação Especial ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996). A

identificação desses alunos pelos profissionais da educação continua sendo um desafio. Torna-se essencial a oferta de cursos de formação, presenciais ou a distância, que capacitem os docentes a reconhecer e atender às necessidades específicas desses estudantes, tanto na sala de aula regular quanto nas salas de recursos multifuncionais.

Visando uma parceria efetiva, o Centro articula-se com a escola comum do estudante, com o intuito de:

> I – Orientar professores da escola comum sobre os recursos pedagógicos utilizados para o estudante;
> II – Discutir os avanços e dificuldades do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação e acompanhar os resultados quantitativos e qualitativos referente à avaliação e frequência no ano escolar;
> III – Realizar a formação continuada de toda comunidade escolar, promovendo momentos de estudos, debates, palestras e divulgação Altas Habilidades ou Superdotação; e
> IV – Apoiar e subsidiar os professores do ensino comum, juntamente com coordenação pedagógica auxiliando-os a desenvolver recursos pedagógicos e estratégias educacionais, que respondam às diferentes necessidades dos estudantes no contexto escolar, colaborando com o planejamento de aula e com o estabelecimento de critérios metodológicos e avaliativos de enriquecimento curricular em suas necessidades.
> Parágrafo único. Além da articulação com a escola comum, deverá ser mantida articulação com a família do estudante, a fim de envolvê-la no processo de desenvolvimento das habilidades e potencialidades do estudante (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 29-30).

No cotidiano escolar, cabe ao professor reconhecer e atender às diferentes necessidades dos alunos, considerando suas potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a assegurar um ensino de qualidade. Entende-se, aqui, por ensino de qualidade aquele que garante condições efetivas de aprendizagem, promove o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e criativo dos estudantes, respeita as singularidades e assegura equidade no acesso ao conhecimento. Contudo, a formação docente, por si só, não é suficiente para estimular a criatividade e o desenvolvimento das múltiplas inteligências em consonância com os interesses individuais dos estudantes. Para que esse processo se concretize, é igualmente necessário dispor de um currículo flexível e contextualizado, capaz de orientar práticas pedagógicas diversificadas, propor desafios adequados e favorecer o pleno desenvolvimento das capacidades de cada educando. Segundo Drulis (2021), em sua pesquisa, constata que:

> Logo, os resultados demonstrados indicam que os docentes necessitam de formação contínua e reflexiva sobre a temática das altas

> habilidades/superdotação, a fim de conseguirem compreender sobre o tema, identificar os estudantes que apresentam as características de AH/SD e atendê-los nas escolas de ensino comum. Considera-se importante ressaltar que, quando se coloca sobre a necessidade da formação inicial e continuada, devemos expor os corresponsáveis sobre esse processo. A universidade é responsável por essa formação inicial e os responsáveis pela formação continuada são: o gestor da escola, secretarias (SED-MS), políticas públicas, o CEAM/AHS e a sociedade de forma geral e, também as mídias sociais (Drulis, 2021, p. 114).

O enfrentamento dos desafios relacionados à identificação e ao atendimento de estudantes com AH/SD depende diretamente da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Essa formação precisa contemplar conteúdos teóricos sobre as concepções de Altas Habilidades/Superdotação, critérios e instrumentos de identificação, análise de estudos de caso, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas, como enriquecimento curricular, flexibilização de atividades e propostas de aprofundamento. Além disso, deve oferecer subsídios para que o professor reconheça indicadores de AH/SD no contexto da sala de aula e planeje intervenções que respondam às necessidades educacionais desse público de forma sistemática e fundamentada.

Drulis (2021) amplia a discussão ao destacar que a responsabilidade por esse processo formativo não recai apenas sobre o professor individualmente, mas envolve vários agentes corresponsáveis, compondo uma rede de apoio institucional e social. Segundo a autora, cabe às universidades promover a formação inicial de qualidade, incorporando conteúdos sobre educação inclusiva e AH/SD nos cursos de licenciatura. Já a formação continuada deve ser garantida por gestores escolares, secretarias de educação (como a SED/MS), políticas específicas, o próprio Ceam/AHS, a sociedade civil e até as mídias sociais, que hoje atuam como espaços de circulação de conhecimento e sensibilização sobre o tema.

A discussão sobre os desafios, possibilidades e ações para a implementação da inclusão de estudantes com AH/SD se estabelece na integração da Educação Básica e da educação especial. Essa integração se concretiza pela educação inclusiva, que considera as medidas governamentais, a formação docente e as ações pedagógicas.

Em síntese, os dados analisados indicam que o Estado de Mato Grosso do Sul estruturou iniciativas relevantes voltadas à efetivação do direito à educação de estudantes com AH/SD, apresentando avanços institucionais, especialmente com a consolidação do Ceam/AHS como centro de referência em atendimento, formação docente e articulação de políticas. Contudo, a ampliação dos processos de identificação e a

descentralização do atendimento ainda configuram desafios que tensionam a plena concretização desse direito em todo o território estadual. Ainda assim, os marcos legais e organizacionais evidenciam um movimento institucional orientado à promoção de uma educação inclusiva e equitativa, embora permeado por limites e contradições próprias do contexto analisado.

A partir dessa análise, o próximo item aborda a realidade do Distrito Capital do Paraguai (Assunção), buscando compreender como se concretiza a efetivação do direito à educação para alunos com AH/SD naquele contexto, em diálogo comparativo com as políticas e práticas observadas no Brasil.

A análise da efetivação do direito à educação para alunos com AH/SD no Estado de Mato Grosso do Sul evidencia um cenário de avanços institucionais e consolidação de políticas públicas que articulam legislação, financiamento e formação docente, tendo o Ceam/AHS como referência central nesse processo. Esse modelo demonstra como a atuação integrada entre Estado, escola e família pode fortalecer a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades individuais. Contudo, para perceber de forma mais ampla as diferentes formas de implementação dessas políticas em contextos latino-americanos, torna-se pertinente examinar a realidade do Distrito Capital do Paraguai – Assunção. O próximo item, portanto, analisa como se configura a efetivação do direito à educação para estudantes com AH/SD naquele país, destacando as particularidades do sistema educacional paraguaio, suas bases legais, iniciativas institucionais e os desafios enfrentados para assegurar uma educação inclusiva e equitativa, em diálogo comparativo com o contexto brasileiro.

4.4 EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI (ASSUNÇÃO)

A trajetória do Paraguai na área da educação especial, incluindo o atendimento a estudantes superdotados, teve um marco inicial com a participação do país na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), movimento internacional que consolidou o princípio da “Educação para Todos”. Esse compromisso foi incorporado ao ordenamento jurídico nacional por meio da Lei Geral da Educação n.º 1.264/98, que assegura igualdade

de oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais e capacidades excepcionais (Paraguay, 1998). Entretanto, embora a legislação garanta direitos gerais, não detalha estratégias específicas voltadas à identificação, ao acompanhamento e ao atendimento pedagógico de alunos superdotados, evidenciando lacunas na implementação de políticas públicas para esse grupo.

A Lei n.º 5.136/2013, que dispõe sobre a Educação Inclusiva no Paraguai, constitui um dos principais marcos legais que orientam o atendimento educacional de estudantes com necessidades específicas de apoio educativo, incluindo aqueles com elevadas capacidades intelectuais. A normativa enfatiza a adaptação do processo educativo às características individuais dos estudantes, prevendo medidas de flexibilização e personalização do ensino, de modo a contemplar suas diferentes habilidades cognitivas (Paraguay, 2013).

O MEC/PY aprofunda a abordagem à educação de superdotados por meio da Resolução n.º 1.188 (Paraguay, 2023), que introduz estratégias específicas de apoio. Entre elas, destacam-se o Enriquecimento Curricular, que oferece experiências de aprendizado personalizadas, e a Promoção Flexível, que permite o avanço escolar com base no desenvolvimento intelectual e na maturidade social do aluno.

Apesar dos esforços implementados, o sistema educacional paraguaio enfrenta desafios significativos no atendimento a alunos superdotados. Avaliações nacionais revelam uma lacuna no cumprimento dos padrões mínimos de desempenho, com apenas 4,4% dos estudantes alcançando níveis excepcionais. O financiamento da educação para superdotados, dependente de recursos públicos e privados, impõe um fardo financeiro às famílias. Equívocos culturais sobre superdotação e a falta de formação especializada para educadores dificultam o progresso (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

Alunos paraguaios com AH/SD demonstram um desempenho notável em áreas como robótica educacional e competições internacionais. No entanto, é crucial aprimorar o suporte educacional oferecido a eles. Isso demanda um investimento financeiro mais robusto e a implementação de estratégias pedagógicas abrangentes, visando atender às suas necessidades específicas (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

A Direção Geral de Educação Inclusiva (Dgei)[40], localizada em Assunção, capital do Paraguai, desempenha um papel fundamental no suporte aos alunos superdotados. Por meio da colaboração com supervisões pedagógicas e administrativas, a Dgei busca implementar políticas e programas de educação inclusiva que atendam às necessidades específicas desses estudantes, especialmente no que diz respeito aos recursos de aprendizagem.

A cooperação abrange múltiplos setores importantes. Inicialmente, a Dgei foca no desenvolvimento profissional dos supervisores, priorizando práticas inclusivas e ensino adaptativo.

A Dgei desempenha um papel central no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais inclusivas, atuando de maneira articulada com diferentes setores do Ministério da Educação e Ciências, bem como com organizações privadas. Por meio dessas parcerias, são formuladas estratégias que visam não apenas promover a inclusão nas escolas, mas também criar condições estruturais e pedagógicas que permitam a efetiva participação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas ou altas capacidades. Essa atuação coordenada contribui para a consolidação de uma educação inclusiva mais efetiva, ao estabelecer fundamentos sólidos que orientam práticas, recursos e ações voltadas para a redução das desigualdades educacionais.

Em continuidade a esse trabalho, os órgãos de supervisão exercem função essencial ao acompanhar a implementação das estratégias de educação inclusiva, assegurando que as práticas desenvolvidas estejam alinhadas aos objetivos institucionais. Além de monitorar os resultados, essas instâncias oferecem orientações e feedback que favorecem o aprimoramento constante das ações. Nesse contexto, a Dgei também atua no suporte técnico e no assessoramento contínuo às escolas, garantindo a observância das diretrizes estabelecidas e promovendo a efetividade das políticas inclusivas. Esse acompanhamento sistemático é indispensável para consolidar práticas inclusivas consistentes e sustentáveis no ambiente educacional.

---

[40] É o órgão, pertencente ao Ministério da Educação e Ciências (MEC), responsável pelo desenvolvimento de estratégias educativas de igualdade e inclusão que ajudem a superar a desigualdade e a discriminação no sistema escolar e garantam a aplicação da abordagem baseada nos direitos (Paraguay, 2024).

Por fim, a Dgei colabora na coordenação e na distribuição dos recursos indispensáveis à efetivação da educação inclusiva, assegurando que as instituições de ensino disponham de materiais didáticos adaptados e de instrumentos pedagógicos adequados. O acesso equitativo a esses recursos constitui elemento essencial para a consolidação de práticas inclusivas de qualidade e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, reforçando o compromisso do sistema educacional paraguaio com uma educação verdadeiramente democrática e acessível a todos.

Apesar da existência da Resolução n.º 17.267/2018, que estabelece diretrizes para a implementação de um sistema educacional inclusivo no Paraguai, sua aplicação prática ainda enfrenta desafios significativos. A norma busca garantir a inclusão de todos os estudantes, mas não especifica de maneira detalhada estratégias voltadas para alunos com altas capacidades ou superdotação, evidenciando uma lacuna entre as diretrizes legais e a realidade escolar. Promover um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com altas habilidades, permanece como um desafio central para a política educacional do país (Paraguay, 2018).

A análise da estrutura institucional responsável pela educação inclusiva no Paraguai e no Brasil evidencia aproximações e diferenças na organização e no grau de consolidação das políticas públicas. A Direção Geral de Educação Inclusiva (Dgei), vinculada ao Ministério da Educação e Ciências do Paraguai, exerce funções análogas às da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, anteriormente vinculada à Secadi do Ministério da Educação brasileiro. Ambas as instâncias têm como finalidade formular, coordenar e acompanhar políticas e ações voltadas à inclusão educacional, com foco na garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes no ensino regular. Entretanto, enquanto a Dgei concentra suas atribuições na definição de diretrizes gerais e na articulação intersetorial para fortalecimento da inclusão nas escolas, o órgão brasileiro estruturou, ao longo do tempo, programas mais específicos e normativamente detalhados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Programa Incluir, voltado à acessibilidade na Educação Superior. Essas distinções indicam diferentes níveis de institucionalização e sistematização das políticas inclusivas nos dois países, revelando uma trajetória mais

consolidada no contexto brasileiro e um processo ainda em expansão e fortalecimento no cenário paraguaio.

Em uma ação conjunta com a comunidade escolar de alunos com altas capacidades e com o Ministério da Educação e Ciências do Paraguai, foi criada a Resolução n.º 1.188/2023, que inclui medidas específicas para a educação desses alunos. Essa resolução define duas estratégias principais: Enriquecimento Curricular; e Promoção Flexível (MEC/PY, 2023).

A Resolução n.º 1.188/2023 detalha a estratégia de Enriquecimento Curricular, anteriormente descrita, reafirmando sua centralidade como medida prioritária para o atendimento de estudantes com elevadas capacidades intelectuais (MEC, 2023).

A Promoção Flexível refere-se à possibilidade de antecipação da trajetória escolar de estudantes com elevadas capacidades intelectuais, seja por meio da matrícula em idade inferior à prevista ou da aceleração de etapas de escolarização. Trata-se de uma medida de caráter excepcional, indicada após avaliação pedagógica criteriosa e quando outras estratégias de atendimento, como o enriquecimento curricular, não se mostram suficientes para atender às necessidades educacionais do estudante. Seu objetivo é adequar o percurso formativo ao nível de desenvolvimento e desempenho apresentado, buscando equilibrar os aspectos acadêmicos, pessoais e sociais, sem comprometer a organização do sistema educacional (MEC/PY, 2023).

O documento mais recente do MEC/PY é a Resolução n.º 376/2025, que estabelece as Diretrizes Técnicas de Apoio a Alunos da Educação Especial e torna sua aplicação obrigatória em instituições de ensino de todos os níveis e modalidades, tanto públicas quanto privadas, incluindo aquelas subvencionadas, em todo o território nacional. Essa versão do documento apresenta comentários adicionais destinados a orientar os professores, sendo que o Capítulo 4 é especificamente dedicado às propostas pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com altas habilidades intelectuais.

O documento em questão apresenta as estratégias pedagógicas essenciais para atender estudantes com ACI, em estrita observância à Lei de Educação Inclusiva (Lei n.º 5.136/2013). Sua finalidade central é fornecer um arcabouço sólido de procedimentos e orientações, permitindo que as escolas ofereçam um ensino customizado, capaz de explorar e expandir o potencial desses alunos, cujas habilidades são categorizadas como parte das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Estabelece duas principais abordagens de intervenção curricular. A primeira, e de aplicação prioritária, é o Enriquecimento Curricular. Esta medida envolve aprofundar, expandir ou aumentar a complexidade dos temas já previstos no currículo da série do aluno, sem promover saltos de conteúdo. A segunda, caracterizada como medida excepcional, é a Promoção Flexível, que autoriza o avanço do aluno para uma série superior. Contudo, essa opção é reservada apenas para casos raríssimos de desenvolvimento intelectual muito avançado em múltiplas áreas, sendo aplicada somente após a ineficácia comprovada das estratégias de enriquecimento.

Para efetivar essas propostas, o documento descreve detalhadamente o fluxo de trabalho e as responsabilidades dos envolvidos. O processo abrange desde a fase de Detecção (utilizando ferramentas de avaliação específicas), a criação de um Portfólio de Evidências, a formalização do acordo com a família, até a clara delimitação das funções dos educadores e gestores. É importante ressaltar que a Promoção Flexível, por ser uma alteração significativa na trajetória escolar, exige um criterioso processo de avaliação e a aprovação final de um comitê multidisciplinar vinculado à autoridade máxima da Educação.

Contudo, a realidade paraguaia é marcada por disparidades econômicas que geram barreiras à igualdade de oportunidades na educação, notadamente no que se refere ao acesso limitado a recursos educacionais, incluindo materiais didáticos e infraestrutura adequada (materiais de aprendizagem em casa, escolas de qualidade, bibliotecas, museus, entre outros) (Ziegler; Luo; Stoeger, 2023).

A situação não difere muito da observada no Brasil, pois, como em diversos países, a coleta regular de dados sobre o mercado de trabalho é essencial para compreender a dinâmica econômica e social. Além disso, a relação entre educação e mercado de trabalho é crucial, já que influencia diretamente o emprego, a renda e o desenvolvimento humano. As disparidades educacionais persistem por diferentes motivos, como o acesso desigual a uma educação de qualidade, a insuficiência de recursos em escolas localizadas em áreas de baixa renda, a falta de apoio financeiro a estudantes de famílias vulneráveis e as barreiras socioeconômicas e culturais que dificultam o pleno desenvolvimento educacional (Krenziger; Soares, 2020).

A desigualdade socioeconômica no Brasil afeta diretamente o acesso à educação, limitando oportunidades para grande parte da população. A distribuição desigual

de renda e recursos faz com que famílias de baixa renda enfrentem dificuldades para arcar com custos como transporte, material escolar, uniformes e alimentação, restringindo o acesso a uma educação de qualidade. Políticas públicas e programas de assistência tornam-se essenciais para reduzir essas barreiras e promover inclusão, sendo capazes de mitigar, ainda que parcialmente, as desigualdades educacionais e favorecer o desenvolvimento humano e social.

> O Brasil possui dimensões continentais, uma população de cultura vasta e diversificada e a prerrogativa da democratização para a escolha de governos e até de políticas públicas. Entretanto, a educação escolar segue desigual e em segundo plano, apesar de ser um direito constitucional público e subjetivo. (Vendrami; Oliveira; Tyeko Anami, 2021, p. 390).

Essa desigualdade estrutural manifesta-se, entre outros aspectos, nas diferenças socioeconômicas que impactam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade do ensino oferecido às distintas camadas da população. Escolas públicas localizadas em áreas de baixa renda frequentemente enfrentam carências de recursos essenciais, como livros didáticos atualizados, infraestrutura adequada, acesso a tecnologias educacionais e condições de trabalho que favoreçam a permanência de professores qualificados. Em contrapartida, instituições situadas em regiões mais favorecidas – muitas delas pertencentes à rede privada – dispõem, em geral, de melhores condições materiais e pedagógicas, proporcionando um ambiente mais propício ao desenvolvimento acadêmico. Essa assimetria na oferta educacional contribui para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que estudantes de contextos vulneráveis encontram menos oportunidades de acesso a uma formação ampla e diversificada, o que repercute em suas possibilidades de ingresso no Ensino Superior e de inserção em ocupações de maior qualificação.

Os estudantes com AH/SD pertencentes a contextos socioeconômicos desfavorecidos enfrentam obstáculos ainda mais significativos. A limitação no acesso a recursos educacionais diversificados, tecnologias e materiais de aprendizagem avançada pode comprometer o desenvolvimento de seu potencial. Para reduzir essas desigualdades, torna-se imprescindível assegurar a equidade na oferta de recursos e oportunidades, garantindo que estudantes de baixa renda recebam o mesmo nível de apoio e de estímulos que aqueles oriundos de contextos privilegiados, além de promover o desenvolvimento de competências que lhes permitam utilizar tais recursos de forma efetiva para sua aprendizagem e crescimento intelectual (Ziegler; Luo; Stoeger, 2023).

Os recursos que facilitam esses ambientes podem ser divididos em duas categorias principais: exógenos e endógenos. Os fatores exógenos englobam elementos externos, tais como currículos educacionais, materiais e sistemas de apoio, que contribuem para o crescimento de alunos superdotados. Por sua vez, os fatores endógenos englobam aspectos internos, como motivação, autodisciplina e habilidades cognitivas, que influenciam a trajetória educacional (Ziegler; Stoeger, 2017).

É imprescindível harmonizar recursos externos e internos para desenvolver programas educativos personalizados para alunos superdotados, criando um alicerce para estratégias adequadas no longo prazo. Esse equilíbrio estimula uma análise minuciosa das políticas e práticas educacionais vigentes. As principais considerações incluem os métodos de identificação de alunos superdotados, a elaboração de seu currículo, a capacitação de educadores e o suporte integral fornecido (Alfaiz; Alfaid; Aljughaiman, 2022) – com destaque para a amplitude e acessibilidade dos recursos de aprendizagem (Ismail *et al*., 2022). Ao integrar as necessidades específicas de cada aluno ao contexto educacional mais amplo, é possível obter uma visão abrangente da situação da educação de superdotados em um país (Frantz; McClarty, 2016).

Diferentemente de muitas estruturas educacionais estabelecidas, o Paraguai não dispõe de um orçamento nacional exclusivo para a educação de superdotados. O suporte financeiro e material para essa área provém de uma colaboração entre o setor público, organizações privadas e, de maneira relevante, as famílias.

Em 2023, o Paraguai destinou 10,8% do Orçamento Geral da Nação ao setor educacional (Snip, 2023), valor que representa a menor proporção dos últimos cinco anos. Essa redução evidencia o distanciamento em relação aos compromissos assumidos na Declaração de Paris, que recomenda a aplicação de 4% a 6% do PIB ou entre 15% e 20% dos gastos públicos totais em educação. O investimento equivalente a 4,3% do PIB paraguaio em 2023 mantém o país dentro dos parâmetros definidos pelo acordo, superando, inclusive, a média latino-americana registrada em 2022, de 4,0% (Observatorio Educativo Ciudadano, 2023).

Apesar do investimento em educação estar de acordo com os compromissos internacionais, não há uma divisão voltada para os superdotados e as necessidades específicas desses alunos não são atendidas.

A limitação dos investimentos públicos destinados à educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação acaba gerando dependência de iniciativas familiares e de organizações privadas, tanto para a formação de profissionais quanto para o desenvolvimento de programas de enriquecimento e atendimento especializado. Como consequência, o acesso a oportunidades educacionais adequadas torna-se desigual e fragmentado entre os diferentes estratos socioeconômicos, perpetuando disparidades no reconhecimento e no desenvolvimento do potencial desses alunos.

No Paraguai, a participação das famílias no financiamento e na gestão das escolas públicas é significativa. Cerca de 30% das instituições recebem apoio financeiro direto dos pais, que contribuem desde a manutenção da infraestrutura até a organização de atividades recreativas. Em aproximadamente 17% a 20% das escolas, os responsáveis colaboram com melhorias na estrutura física e na alimentação dos estudantes, enquanto em 7,4% chegam a substituir professores em sala de aula (MEC, 2018b). Embora essa participação demonstre engajamento comunitário, ela também evidencia a fragilidade do financiamento público, uma vez que famílias passam a arcar com custos que deveriam ser de responsabilidade do Estado. Esse envolvimento, por vezes excessivo, reflete uma prática histórica no país e impõe um ônus financeiro considerável: os gastos familiares com a educação pública chegam a representar 51% da renda das famílias de baixa renda e 34% das de renda média. Quando esses custos ultrapassam 50% da renda familiar, observa-se um aumento significativo nas taxas de abandono escolar (Juntos por la Educación, 2022).

O ônus financeiro transferido às famílias evidencia, de forma contundente, as limitações do investimento público e as concepções socioculturais que ainda permeiam a educação de alunos com AH/SD no Paraguai. Embora o discurso social valorize o talento e o desempenho excepcional, sobretudo nas áreas de esportes e nas disciplinas vinculadas à Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Stem), observa-se uma persistente resistência à destinação de recursos estatais específicos para esse público. Tal resistência ancora-se na crença de que a superdotação constitui uma condição intrínseca que deve se desenvolver de maneira autônoma, sem a necessidade de políticas de apoio sistemáticas. Essa perspectiva contribui para a manutenção de desigualdades estruturais e reforça a dependência de iniciativas familiares e privadas, restringindo o direito à educação equitativa e integral para estudantes com potencial elevado.

Essa dualidade nas percepções sociais influencia não só o financiamento, mas também o suporte e o reconhecimento da educação para superdotados, resultando em desigualdades nas oportunidades oferecidas a esses alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas (Lobo; Vuyk, 2023).

O orçamento líquido do MEC, no Paraguai, apoia principalmente vários componentes-chave de despesas, tais como salários e outros benefícios para pessoal, programas de educação e formação, bolsas de estudo, fornecimento de *kits* escolares, programas de alimentação escolar, transferências para educação em instituições para necessidades operacionais, investimento em infraestrutura educacional e aquisição de equipamentos educacionais (Snip, 2023).

O Fundo para a Excelência na Educação e Pesquisa (Feei), que recebe recursos provenientes dos pagamentos do Brasil pela energia da Usina de Itaipu, desenvolveu a iniciativa "Paraguay Now" como um complemento aos esforços educacionais do país. Essa iniciativa teve um impacto positivo no aprimoramento da educação e da pesquisa, com foco na melhoria da formação de professores e na promoção do cuidado na primeira infância (Feei, 2014).

O Programa Prociência, financiado pelo Feei, tem desempenhado papel relevante na promoção da produção científica e na consolidação de programas de pós-graduação, com destaque para os avanços na área da educação matemática. Contudo, a ausência de um financiamento específico voltado ao atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação evidencia a necessidade de um equilíbrio entre o reconhecimento do potencial desses alunos e o compromisso estatal em garantir condições equitativas para o seu pleno desenvolvimento. Essa lacuna é agravada por concepções equivocadas sobre a superdotação, que perpetuam a descontinuidade das políticas públicas e a inconsistência do apoio institucional em nível nacional.

Embora o orçamento destinado à educação esteja em expansão, ele ainda se mostra insuficiente para suprir as demandas do sistema educacional paraguaio. Persistem desafios significativos quanto à qualidade e ao aprimoramento dos processos educacionais, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O valor social atribuído ao desenvolvimento de talentos contrasta com as limitações institucionais existentes. Apesar dos subsídios e das oportunidades oferecidos

por setores públicos e privados, observa-se a ausência de fundações e programas nacionais de bolsas de estudo voltados especificamente para esse público.

O custo financeiro da adaptação curricular para alunos com altas habilidades recai, em grande parte, sobre as famílias ou instituições privadas. As escolas, por sua vez, são pressionadas a oferecer tutoria avançada, vista como uma estratégia para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos.

A diversidade de fontes de financiamento existentes no Paraguai reflete o compromisso coletivo da sociedade com a educação, incluindo iniciativas voltadas aos alunos com altas habilidades ou superdotação. O sistema educacional paraguaio é sustentado por recursos provenientes do Orçamento Geral da Nação, de fundos especiais como o Feei, de governos departamentais e municipais, bem como de contribuições privadas, entre elas, o apoio financeiro das famílias e o investimento de organizações civis e fundações, como *Juntos por la Educación*. Além disso, o país conta com apoio de organismos internacionais, como a Unesco, o BID e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (Aecid), que cooperam em projetos voltados à melhoria da qualidade educativa. Contudo, essa multiplicidade de fontes, embora positiva, evidencia a ausência de uma estrutura financeira integrada e específica para o desenvolvimento de programas voltados aos superdotados. Torna-se, portanto, essencial a criação de mecanismos orçamentários estáveis e sustentáveis que assegurem a continuidade das ações e consolidem um sistema de apoio equitativo a esse público (Vuyk; Montania; Barrios, 2024).

Para desenvolver estratégias adequadas e oferecer recursos de orientação voltados a alunos superdotados, é fundamental compreender a influência exercida pelos contextos social, educacional e familiar (Gomez Perez; Valadez Sierra, 2010).

O sistema educacional paraguaio apresenta potencial para aprimoramento, com o objetivo de atender de forma mais adequada às necessidades de desenvolvimento dos alunos superdotados. Para tanto, é fundamental garantir que os fatores ambientais e individuais sejam organizados de maneira favorável, de modo a promover e sustentar o desenvolvimento das altas habilidades (Ziegler; Baker, 2013).

As escolas no Paraguai frequentemente adotam uma abordagem de padronização, buscando integrar alunos superdotados à média da população estudantil.

Essa tendência é resultado da fase inicial do debate sobre talentos no país, somada aos desafios de uma sociedade conservadora e em desenvolvimento (Lobo; Vuyk, 2023).

Observa-se uma tendência de priorizar a uniformidade em detrimento do desenvolvimento de talentos excepcionais, o que pode refletir dinâmicas sociopolíticas semelhantes às encontradas em países vizinhos, como Argentina (Irueste, 2017) e Brasil (Wechsler; Fleith, 2017).

Apesar dos desafios, o reconhecimento de talentos ganha força em áreas Stem, em que escolas e academias privadas criam espaços como laboratórios e espaços *maker*. Essas instalações proporcionam aprendizado prático e experiencial, incentivando a experimentação e inovação.

A priorização das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática reflete o reconhecimento de seu papel fundamental no avanço tecnológico e crescimento econômico, bem como a necessidade de preparar os alunos com habilidades relevantes para o futuro.

O reconhecimento do talento matemático, evidenciado por conquistas em olimpíadas como a IMO e a Omapa, demonstra valorização. No entanto, essa validação seletiva apresenta desafios, pois o foco no talento matemático pode obscurecer o reconhecimento de outras formas de superdotação.

A superação de concepções culturais equivocadas sobre a superdotação requer ações articuladas em diferentes níveis, envolvendo políticas públicas, formação de profissionais e iniciativas de sensibilização social. Estratégias como campanhas informativas, seminários, ações em mídias digitais e parcerias com a comunidade podem contribuir para ampliar o conhecimento público acerca das Altas Habilidades/Superdotação, favorecendo a desconstrução de estereótipos e a disseminação de informações fundamentadas sobre suas características e necessidades educacionais.

Ao expandir os fóruns e oficinas atuais (Aikumby, 2023a), e ao envolver pais, alunos e líderes comunitários, é possível criar um diálogo que construa uma rede de apoio para a educação de superdotados. Isso pode fortalecer os esforços de defesa de políticas inclusivas que reconheçam as necessidades dos alunos superdotados em vários domínios (Aikumby, 2023b), tal como a formação de redes para pais (Fupac, 2023) e educadores (Redpac, 2023) para troca de experiências e estratégias, reduzindo, em última

análise, o estigma e cultivando um ambiente de apoio para o reconhecimento e desenvolvimento de indivíduos superdotados.

O desenvolvimento e o suporte às crianças superdotadas no Paraguai são realizados por profissionais comprometidos, instituições e grupos de defesa. Destacando-se nesse cenário, o Centro Aikumby, localizado na capital do Paraguai, que é uma empresa privada dedicada ao estudo e ao apoio à superdotação e à criatividade no país.

Adicionalmente, organizações de defesa como a Rede Nacional de Profissionais em Superdotação (Redpac), fundada por membros do Aikumby, e a Fundação de Pais com Crianças Superdotadas (Fupac), composta majoritariamente por pais, cujos filhos foram identificados como superdotados pelo Aikumby, têm sido cruciais na promoção da conscientização e entendimento sobre superdotação. O conjunto de esforços dessas entidades contribui, significativamente, para o fortalecimento do capital social educacional do Paraguai.

Ao longo da última década, o Centro Aikumby tem desempenhado um papel fundamental na promoção da conscientização sobre a superdotação no Paraguai, consolidando-se como uma referência nacional na área. Nos últimos cinco anos, essa atuação resultou em importantes colaborações com o MEC, a Redpac e a Fupac, culminando na elaboração da Resolução n.º 1.188/2023. Entre suas principais iniciativas, destaca-se o projeto Mapa de Talentos, desenvolvido em parceria com o MEC e a Omapa, que representa um marco inovador na identificação e valorização de estudantes com altas habilidades no país (Vuyk; Barrios, 2023).

Um estudo piloto de grande escala avaliou 1.220 alunos em 17 escolas da Capital e Área Central, com o propósito de identificar os 10% de melhor desempenho e testar ferramentas de identificação para pesquisas futuras. Os resultados obtidos influenciaram as estratégias educacionais nacionais e foram apresentados em eventos internacionais de prestígio, como o Congresso do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas e a Convenção Anual da Associação Nacional para Crianças Superdotadas e Talentosas dos Estados Unidos.

Observa-se que, embora o Centro Aikumby seja uma instituição de caráter privado, mantém uma estreita articulação com o MEC, atuando de forma colaborativa na formulação de resoluções e políticas voltadas ao atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação. Essa parceria reforça o papel estratégico do Centro como

mediador entre o setor público e a iniciativa privada na promoção de uma educação inclusiva e equitativa para estudantes com potencial elevado.

O Centro oferece apoio sistemático a inúmeras famílias, indivíduos e instituições educacionais, assegurando a identificação e o acompanhamento contínuo de alunos superdotados. Além disso, o Centro enfatiza fortemente a formação profissional, promovendo o desenvolvimento de educadores e especialistas nas áreas de detecção, avaliação e identificação da superdotação. Essa iniciativa ampliou seu alcance por meio de colaborações internacionais, estabelecendo redes com universidades dos Estados Unidos, Espanha, Chile e Austrália, além de integrar organizações globais como o Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas (Aikumby, 2023c).

Dentro das instituições de ensino, a gestão das necessidades educacionais especiais é geralmente atribuída a conselheiros, psicólogos e pessoal técnico. Contudo, verifica-se uma carência significativa de programas formais de graduação e pós-graduação, como de formação especializada, que preparem os profissionais da educação com conhecimentos e habilidades para ambientes de aprendizagem avançados.

A maior parte das iniciativas de formação são realizadas por escolas privadas, ou são impulsionadas pelos esforços proativos de professores individuais, que procuram de forma independente essas oportunidades de desenvolvimento profissional.

A carência de programas de formação formal para a gestão de necessidades educacionais especiais nas instituições paraguaias demonstra uma lacuna importante no capital social educacional. Contudo, as iniciativas de organizações privadas que buscam preencher essa lacuna estão alinhadas com o princípio do Modelo Actiotope, que enfatiza a necessidade de um contexto social de apoio com educadores qualificados para a identificação e o desenvolvimento de talentos únicos (Ziegler; Baker, 2013).

As escolas públicas no Paraguai enfrentam desafios significativos, pois estão mais desfavorecidas em comparação com a média regional. A maioria dessas instituições carece da infraestrutura mínima necessária ao seu funcionamento, o que, de acordo com a regulamentação vigente, torna-se financeiramente inviável dado o orçamento atual do sistema de ensino (MEC, 2022a).

O setor privado paraguaio também tem desempenhado um papel relevante na promoção da educação de alunos com altas habilidades ou superdotação, por meio de iniciativas diversas e complementares. Esses esforços se manifestam em diferentes

modelos de apoio e divulgação do talento, como o Colegio Santa Elena (2023), instituição de referência que promove a educação de superdotados dentro dos limites legais vigentes; o programa televisivo Five Steam TV, do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (Paraguay, 2020), dedicado a destacar crianças talentosas; o Benjamin Franklin Science Corner (2023), espaço criado pela Sociedade Científica do Paraguai com patrocínio da Embaixada dos Estados Unidos, voltado à difusão da educação científica e tecnológica; e o MuCi (2023), primeiro museu interativo de ciências do país, que oferece atividades científicas regulares para estudantes de todas as idades. Soma-se a essas iniciativas o projeto Ciencias del Sur (2023), empreendimento privado formado por jornalistas, pesquisadores e cientistas, voltado à promoção da comunicação científica e do jornalismo científico no Paraguai.

Apesar desses avanços, observa-se que a consolidação de políticas consistentes depende da articulação entre o setor público e o privado, de modo que as iniciativas isoladas possam integrar-se a uma estratégia nacional de fomento ao potencial humano e à educação inclusiva dos superdotados.

A distribuição do orçamento educacional no Paraguai não atende às necessidades prioritárias (Juntos por la Educacion, 2023). Observa-se desigualdade nos investimentos em infraestrutura escolar, com maior concentração de recursos em escolas de áreas urbanas com menor índice de pobreza. Adicionalmente, a ausência de coleta regular de dados sobre infraestrutura escolar dificulta o monitoramento da alocação de investimentos (Woodon, 2015).

A infraestrutura de apoio à educação de superdotados no Paraguai encontra-se em fase inicial, mas com evolução constante. Atualmente, apesar de não serem projetadas especificamente para superdotados, diversas escolas, predominantemente privadas e localizadas na capital, oferecem ambientes de apoio e adaptação para esses alunos (MEC, 2022c).

Embora as iniciativas do setor privado sejam dignas de reconhecimento, demanda um investimento substancial do Paraguai para a modernização de sua infraestrutura educacional. É essencial que o país proporcione instalações que transcendam as salas de aula convencionais, incluindo laboratórios de ciências, bibliotecas e centros de tecnologia, para satisfazer as necessidades de aprendizado avançadas e diversificadas dos alunos superdotados (Ziegler; Baker, 2013).

A educação de superdotados não está presente nos programas oficiais de graduação em pedagogia, psicologia ou áreas relacionadas. Consequentemente, os profissionais não adquirem conhecimento e experiência suficientes para atender, de forma adequada às necessidades educacionais desses alunos.

A adaptação das aulas para atender às necessidades de alunos superdotados ainda é incomum nas salas de aula paraguaias, principalmente devido à ausência de formação e informação específicas sobre o tema entre os professores (Vuyk; Barrios, 2023). O Centro Aikumby, por meio de oficinas e cursos de atualização, busca suprir parcialmente essa lacuna, embora suas ações se restrinjam a escolas e profissionais que demonstram interesse na área (Aikumby, 2023c). Apesar das disposições legais recentes, como a Resolução MEC n.º 1.188/2023, as escolas nem sempre oferecem serviços adequados a esses alunos, o que reflete a falta de recursos, formação e compromisso institucional com práticas inclusivas baseadas em evidências. Essa desconexão entre política e prática limita o enriquecimento das experiências de aprendizagem e o desenvolvimento do potencial intelectual dos estudantes superdotados (Redpac, 2023; Vuyk; Barrios, 2023).

Embora o Centro Aikumby desempenhe papel relevante na ampliação do conhecimento e na oferta de atendimento a estudantes com altas capacidades, sua atuação isolada não supre a necessidade de uma integração sistêmica mais ampla no âmbito da política educacional paraguaia. O país ainda não dispõe de um currículo nacional específico voltado aos estudantes superdotados. Ainda que existam iniciativas de diferenciação pedagógica e oferta de recursos especializados, a abrangência e a sistematização dessas ações permanecem limitadas quando comparadas a modelos mais consolidados em outros países (Vuyk *et al*., 2024).

Em síntese, a efetivação do direito à educação para alunos com AH/SD no Distrito Capital do Paraguai evidencia avanços normativos e institucionais importantes, mas também limitações estruturais e financeiras que comprometem a consolidação de políticas públicas amplas e sustentáveis. Embora o país tenha incorporado princípios da educação inclusiva em suas leis e resoluções mais recentes, a execução dessas diretrizes ainda depende fortemente da iniciativa privada e do engajamento familiar, como exemplifica a atuação do Centro Aikumby, quanto ao atendimento e à formação de profissionais especializados.

Essa experiência, marcada pela cooperação entre o setor público e o privado, revela tanto as potencialidades quanto as fragilidades do modelo paraguaio. Torna-se pertinente estabelecer um diálogo comparativo com a realidade brasileira, especialmente com o trabalho desenvolvido pelo Ceam/AHS, a fim de compreender as proximidades e divergências entre essas duas experiências institucionais de referência no contexto latino-americano, análise que será aprofundada no item seguinte.

4.5 PROXIMIDADES E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALTAS HABILIDADES (CEAM/AHS E AIKUMBY)

Após examinar o marco legal, as políticas de inclusão e a efetivação do direito à educação para alunos com AH/SD no Brasil e no Paraguai, torna-se possível identificar tanto os pontos de proximidades e divergências, considerando não apenas os instrumentos normativos e as diretrizes educacionais, mas também como estão postos aos atendimentos educacionais especializados implementadas pelos centros de referência: o Ceam/AHS, no Brasil, e o Aikumby, no Paraguai. A análise apresenta como distintos contextos sociopolíticos e educativos influenciam a organização, o funcionamento e os resultados das políticas de atendimento a estudantes com altas habilidades, evidenciando aprendizagens comuns, desafios compartilhados e estratégias específicas de cada realidade.

A análise dos dados e documentos examinados ao longo da tese evidencia que Brasil e Paraguai estruturaram respostas institucionais distintas para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. No caso brasileiro, particularmente no Estado de Mato Grosso do Sul, observa-se maior organização do sistema público de atendimento, com financiamento estatal contínuo, centros especializados e ações de formação docente institucionalizadas. Ainda assim, esse arranjo incorpora parcerias e convênios com instituições privadas para a oferta complementar de serviços especializados. Já no Paraguai, representado pelo contexto de Assunção, embora haja avanços legais recentes, o atendimento apresenta maior protagonismo da iniciativa privada, como exemplificado pelo Centro Aikumby, além de significativa dependência de recursos familiares e de organizações não estatais.

> No Brasil, a educação é considerada, desde a década de 1990, um serviço não exclusivo do Estado, podendo transformar-se em Organização Social (OS),

> recebedora de recursos do orçamento público mediante a assinatura de contrato de gestão e com autonomia para fechar acordos e parcerias com instituições privadas, tornando-se organizações públicas não estatais (Brasil, 1995). As Organizações Sociais vêm sendo implantadas na educação pública em vários Estados brasileiros, como é o caso do Estado de Goiás, Pará e, recentemente, no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. As reformas no Brasil e no contexto latino-americano ocorreram e ainda ocorrem sob o ideário do Neoliberalismo e da Terceira Via, mas também, nos últimos anos, como um movimento articulado de ideias liberais em ascensão, influenciadas por grandes corporações norte-americanas que vêm financiando e apoiando institutos, fundações e movimentos que retomam as ideias de Hayek, Mises e Friedmann no Brasil e na América Latina (Caetano, 2018, p. 122).

Apesar das diferenças, identificam-se aproximações entre os dois países, especialmente na valorização crescente da temática, na existência de marcos normativos voltados à inclusão e no esforço de identificação de alunos superdotados, embora tais iniciativas ainda sejam limitadas em alcance e efetividade.

Quadro 20 – Análise da efetivação do Direito à Educação para Alunos com AH/SD

Critério	**Brasil (MS)**	**Paraguai (Assunção)**	**Proximidades e divergências**
Base Legal	LDB/CRFB; Política Nacional de Educação Especial (2008).	Leis n.º 1.264/98, 5.136/2013 e Res. n.º 1188/2023.	Proximidade: ambos possuem base legal específica.
Identificação de Alunos	Cadastro Nacional previsto, mas subnotificação é alta (ex: 0,06% matriculados).	Projeto piloto "Mapa de Talentos", também enfrenta subnotificação.	Proximidade: baixa identificação efetiva.
Estrutura Especializada	Ceam/AHS + Caees públicos e privados conveniados.	Centro Aikumby (privado), apoio limitado na rede pública.	Divergência: Brasil com rede pública especializada.
Formação Docente	Ceam/AHS oferece formação continuada.	Falta de programas formais; formação depende de iniciativas privadas.	Divergência: Brasil tem suporte institucional docente.
Financiamento	Recursos do Fundeb, com ponderação (1,20) para AH/SD.	Sem orçamento específico; dependência de famílias e setor privado.	Divergência: O Brasil apresenta financiamento público regulamentado e vinculado a mecanismos nacionais de redistribuição (Fundeb), enquanto no Paraguai predomina a sustentação por iniciativas privadas e recursos familiares, sem dotação orçamentária específica.
Infraestrutura Escolar	Salas de recursos multifuncionais, Ceam/AHS.	Escolas públicas com deficiências; apoio concentrado em Assunção.	Divergência: O Brasil dispõe de estrutura pública institucionalizada para o atendimento especializado, ainda que concentrada regionalmente; no Paraguai, a oferta de infraestrutura

Critério	Brasil (MS)	Paraguai (Assunção)	Proximidades e divergências
			especializada está majoritariamente vinculada ao setor privado.
Parceria Escola-Família	Presente, articulada pelo Ceam/AHS.	Muito forte no Paraguai, com envolvimento direto em financiamento e ações.	Proximidade: valoriza-se o papel da família.
Reconhecimento Cultural	Ainda permeado por mitos e preconceitos.	Valorização crescente (robótica, STEM), mas com visões estigmatizadas.	Proximidade: ambos enfrentam barreiras culturais.

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base em dados dos documentos oficiais do Brasil (LDB, PNEE, Fundeb) e do Paraguai (Leis n.º 1.264/98, n.º 5.136/2013 e Resolução n.º 1.188/2023).

Ambos os países contam com base legal específica que reconhece os alunos superdotados como público da educação especial. No Brasil, isso está consolidado na Constituição Federal, na LDB e na Política Nacional de Educação Especial. O Paraguai, por sua vez, avança com a Resolução n.º 1.188/2023, embora ainda careça de maior detalhamento prático nas normas anteriores.

Um ponto de confluência entre os contextos é a dificuldade na identificação dos alunos com AH/SD. Apesar de existirem diretrizes e projetos (como o Cadastro Nacional no Brasil e o Mapa de Talentos no Paraguai), ambos os países enfrentam subnotificação, o que compromete a formulação de políticas efetivas.

Um ponto de divergência entre os dois países está na abrangência das áreas contempladas pelo atendimento educacional especializado. No Paraguai, o Centro Aikumby concentra sua atuação principalmente nos alunos com altas habilidades intelectuais, como é proposto também nas diretrizes técnicas do MEC (2025). Já no Brasil, o Ceam/AHS adota uma abordagem mais ampla, reconhecendo e atendendo estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) em diferentes domínios, como Arte e Criação, Moda, Desenho, Artes Visuais, Filosofia, Linguagem, Música, Canto, Corpo e Movimento, Matemática, Química, Física, Ciências da Natureza, Geografia, Robótica e Inglês (Fraulob *et al*., 2021).

Um outro ponto de confluência entre os Centros são os incentivos à Olimpíadas e Competições como citados a participação do Ceam/AHS na Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) e da Olimpíada Brasileira de Informática (OBI), Olimpíadas do Conhecimento (SED-MS, 2024), entre outras nacionais e internacionais. E o Aikumb

participa das Olimpíadas nacionais, como a Olimpíada de Tecnologia da Informação (TI) de Aguarandu, também de Omapa; na Opaa com as Olimpíadas de Astronomia e Astrofísica; CoNaQ, que são as competições nacionais de química, e nas Olimpíadas de física (Aikumby, 2024).

> [...] na situação atual os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado (Saviani, 2018, p. 251).

Segundo o *site* da SED-MS (2024):

> A participação do Centro nas Olimpíadas do Conhecimento, organizadas por escolas, instituições educacionais e entidades privadas com apoio governamental, oferece mais do que reconhecimento acadêmico. Elas atuam como vitrines para o mercado de trabalho e abrem portas para oportunidades acadêmicas, como o acesso direto a universidades renomadas por meio do passe olímpico, dispensando a necessidade de vestibular ou ENEM (Mato Grosso do Sul, 2024).

A participação do Centro nas Olimpíadas, ultrapassa o simples reconhecimento acadêmico. Tais eventos funcionam como mecanismos de visibilidade e seleção, aproximando o desempenho escolar das demandas do mercado e transformando o mérito em capital simbólico que facilita o acesso a oportunidades, como o ingresso direto em universidades por meio do passe olímpico (Mato Grosso do Sul, 2024). Essa lógica se insere no contexto mais amplo das relações capitalistas descritas por Saviani (2011), nas quais a aparente igualdade de oportunidades encobre desigualdades estruturais. Sob o discurso da liberdade e do mérito individual, o sistema educacional acaba reproduzindo a subordinação do trabalho ao capital, reforçando a distância entre aparência e essência, direito e realidade.

Pode-se compreender que as concepções de formação que sustentam tais pedagogias refletem os princípios do ideário neoliberal, mantendo o currículo escolar subordinado a uma lógica pragmática e às demandas do sistema capitalista. Essa orientação acaba por restringir o potencial emancipador da educação, configurando-se como um obstáculo ao processo de socialização do conhecimento sistematizado (Saviani, 2011).

Sob a perspectiva da organização e da implementação das políticas educacionais, observa-se uma disparidade significativa entre os dois países. O Brasil conta com uma rede pública consolidada de atendimento às altas habilidades ou superdotação, composta por Caees e núcleos de referência, como o Ceam/AHS. Essas estruturas são mantidas com recursos públicos garantidos pelo Fundeb, que prevê ponderações diferenciadas para o financiamento da Educação Especial, assegurando continuidade e expansão dos serviços.

Observa-se que, no contexto brasileiro, a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD estão mais diretamente articulados a mecanismos institucionais de planejamento e financiamento educacional, uma vez que esses indicadores influenciam a destinação de recursos públicos. O registro oficial desses estudantes pode repercutir na captação de emendas parlamentares e verbas suplementares, destinadas ao fortalecimento dos Caees e à ampliação das ações formativas e pedagógicas. No Paraguai, embora também existam iniciativas voltadas à identificação e ao atendimento, essas ações não se vinculam de forma tão direta a mecanismos estruturados de financiamento público.

Nesse cenário, o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação caracteriza-se por uma organização descentralizada, com protagonismo de iniciativas privadas, como o Centro Aikumby, que desempenha papel relevante na identificação e no acompanhamento desses alunos. Apesar dos avanços normativos recentes, a estrutura de atendimento ainda carece de maior sistematização no âmbito da rede pública, o que repercute na abrangência e na continuidade das ações ofertadas, podendo gerar assimetrias no acesso aos serviços especializados.

A criação dos Centros de Atendimento para AH/SD emerge como uma resposta à incapacidade histórica da escola regular de atender, de forma plena, às especificidades desse público. Sua existência evidencia as limitações estruturais e pedagógicas de um sistema educacional ainda marcado por práticas excludentes e pela padronização do ensino. Nesse contexto, tais centros cumprem uma função de apoio à escolarização, atuando de maneira complementar à escola comum. Por meio do AEE, promovem a suplementação e o enriquecimento curricular e o desenvolvimento do potencial dos estudantes, o que de fato deveria acontecer dentro da escola.

> A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão

> abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. 'O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo' (Marx, s/d., p. 31).

Embora tanto o Brasil quanto o Paraguai possuam legislação que ampara a Educação Especial, incluindo estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a efetivação desses direitos nem sempre se concretiza de forma ampla e equitativa. No caso paraguaio, o atendimento concentra-se majoritariamente em um centro privado, que atende a um público restrito, o que limita a universalização do acesso e evidencia a distância entre a garantia formal do direito e sua materialização social. Essa situação dialoga com a crítica marxista segundo a qual, em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, os direitos legalmente reconhecidos podem permanecer abstratos, não se convertendo automaticamente em oportunidades reais para todos os sujeitos.

No Distrito Capital do Paraguai – Assunção, apesar da previsão normativa de atendimento aos estudantes superdotados, observa-se a ausência de uma estrutura pública específica e amplamente acessível, o que reforça a centralidade do setor privado na oferta desse serviço.

A centralidade assumida pelo setor privado, nesse arranjo, não constitui fenômeno isolado, mas integra um processo histórico de redefinição das fronteiras entre o público e o privado nas políticas educacionais, marcado por tensões e disputas em torno dos direitos sociais (Peroni, 2013). Nessa perspectiva, Caetano e Peroni (2022) afirmam que:

> Entendemos que a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que ocorrem em um período particular do capitalismo ao vivenciarmos avanço do neoliberalismo, do neoconservadorismo e do neofascismo. São particularidades do capital neste período específico do capitalismo com graves implicações para os direitos sociais e a democracia (Caetano; Peroni, 2022, p. 3).

Com base na análise de Peroni (2006), a interação entre os setores público e privado nas políticas educacionais se manifesta em três processos distintos: colaboração entre entidades do terceiro setor e sistemas educacionais públicos – refere-se à cooperação entre organizações não governamentais (ONGs) e o governo na implementação de programas e projetos educacionais; consultoria de instituições privadas em políticas

públicas – envolve a participação de empresas e consultorias privadas na elaboração e execução de políticas educacionais, oferecendo expertise técnica e de gestão; e implementação de modelos de gestão empresarial em sistemas educacionais públicos – caracteriza-se pela adoção de modelos de gestão empresarial no setor público, visando aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços educacionais.

Ao verificar o site do estabelecimento privado, já se nota o slogan em que diz que pertencem às seguintes organizações internacionais: Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas em que nossa Diretora Dra. Alexandra Vuyk representa o Paraguai como Delegada, Conselho Europeu para Altas Capacidades, a Associação Nacional para Crianças Superdotadas dos EUA, e o Grupo de Trabalho de Altas Habilidades da América Latina. Para tanto, observa-se que:

> [...] tomam a educação como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o 'Todos pela Educação', manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais 'pedagogias do aprender a aprender' que aparecem em versões como 'pedagogia da qualidade total', 'pedagogia das competências', 'pedagogias da inclusão', 'pedagogia multicultural', 'teoria do professor reflexivo', 'pedagogia corporativa', 'pedagogia do campo', 'pedagogia social', 'pedagogia da terra' e assemelhadas (Saviani, 2017, p. 43).

Partindo da reflexão de Saviani (2017), observa-se que a lógica capitalista tem se expandido para o campo educacional, transformando a educação em um instrumento de investimento e controle social, articulado a interesses econômicos e empresariais. Essa tendência, segundo o autor, se expressa nas políticas públicas e nas propostas pedagógicas que incorporam o discurso da eficiência, da qualidade total e das competências, sob uma aparência de inovação e modernização. Nessa perspectiva, é possível perceber, também nos documentos oficiais do Paraguai, a presença recorrente de termos como eficiência, eficaz e efetividade, que refletem essa mesma racionalidade produtivista criticada por Saviani. Tais expressões revelam uma aproximação com o chamado neoprodutivismo educacional, no qual o foco desloca-se da formação humana integral para o alcance de resultados mensuráveis e metas de desempenho, alinhando a educação às exigências do mercado e à lógica neoliberal de gestão.

A ascensão dos interesses empresariais na educação pública, a proliferação das pedagogias hegemônicas, a formação por competência e o recrudescimento do Neoprodutivismo são amálgamas das ações governamentais de formação hodiernas que também consubstanciam um discurso ideológico que propaga o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum, incutindo, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (Saviani, 2011).

É importante observar que essa relação entre público e privado na educação é um tema complexo e controverso, com diferentes perspectivas e debates sobre seus impactos e consequências. No caso, quanto ao Centro Aikumby, se assimila mais ao segundo processo, uma assessoria de instituição privada nas políticas públicas, envolvendo a participação de empresas e consultorias privadas na elaboração e execução de políticas educacionais, com um viés mais técnico e de gestão.

A formação docente constitui um aspecto central e ainda desafiador em ambos os contextos. Em Mato Grosso do Sul (Brasil), há programas estruturados de formação continuada, promovidos por centros especializados e apoiados por estratégias que buscam fortalecer a prática pedagógica voltada ao atendimento de alunos com AH/SD. Já no Paraguai, a formação especializada permanece limitada e, em grande parte, impulsionada por instituições privadas ou pela iniciativa individual dos docentes.

É interessante observar a diferença terminológica e conceitual entre os dois países: enquanto no Brasil prevalece o termo “formação continuada”, que remete a uma política pública de caráter permanente e institucionalizado, no Paraguai são mais comuns expressões como “capacitação”, “treinamento” e “workshop”, refletindo uma abordagem pontual e fragmentada, frequentemente desvinculada de políticas educacionais de longo prazo. Essa distinção revela não apenas diferenças linguísticas, mas também níveis distintos de consolidação das políticas de desenvolvimento profissional docente.

O papel do educador acaba sendo minimizado e substituído pela figura do treinador. A educação, então, perde seu caráter formativo e reflexivo, deixando de promover o desenvolvimento da consciência crítica para transformar-se em um processo voltado à instrução técnica, ao adestramento e à preparação de indivíduos para atender às exigências do mercado (Saviani, 2011).

No *site* oficial do Centro Aikumby, no Paraguai, há uma seção denominada "Serviços", na qual se destacam dois principais eixos de atuação:

> Treinamento
> A área de Treinamento foi concebida para atender às necessidades de preparação e capacitação de profissionais e/ou instituições de ensino nas áreas de altas habilidades e criatividade. Profissionais da Saúde e Educação: 1) Oficinas de treinamento, 2) Supervisão individual ou em grupo. Escolas e/ou Universidades: 1) Elaboração e implementação de Programas para Alunos Superdotados, 2) Acompanhamento dos programas.
> Empresas
> Tem como objetivo apoiar as empresas na implementação e desenvolvimento de atividades que aprimorem a capacidade organizacional e a conquista de metas de curto, médio e longo prazo, por meio dos seguintes serviços: 1) Planejamento de vida e carreira dentro da empresa, 2) Workshops de habilidades interpessoais para funcionários, 3) Liderança para gestores: Avaliação e aprimoramento, 4) Consultoria estratégica (organização, resolução de conflitos, habilidades de enfrentamento).
> Cada serviço é personalizado, com uma bateria de testes de última geração e uma abordagem abrangente baseada nas necessidades identificadas (Aikumby, 2025, s.p., tradução nossa)[41].

Observa-se, contudo, que a lógica subjacente a esse tipo de oferta formativa, especialmente no que se refere à capacitação de profissionais e instituições, aproxima-se de um modelo de gestão de formação docente. Como indicam Ball (2005) e Goodson e Hargreaves (2008), os saberes voltados à profissionalização dos professores têm sido cada vez mais influenciados por princípios administrativos e produtivistas, deslocando-se das bases teóricas e pedagógicas tradicionais da educação. Nesse contexto, a formação assume contornos empresariais e pragmáticos, priorizando a eficiência, a adaptabilidade e a resolução imediata de demandas, em detrimento da reflexão crítica e da formação integral do educador.

Tal orientação reflete o processo de mercantilização da formação docente, em que os espaços de capacitação passam a funcionar segundo o mercado, oferecendo

---

[41] *Capacitaciones El área de Capacitaciones está pensada en función a las necesidades de preparación y formación en altas capacidades y creatividad por parte de profesionales y/o instituciones educativas. Profesionales de Salud y Educación: 1) Talleres de formación, 2) Supervisión individual o grupal. Colegios y/o Universidades: 1) Diseño e implementación de Programas para Altas Capacidades, 2) Seguimiento al Programa. Empresas. Apunta al apoyo empresarial en materia de implementación y desarrollo de actividades que suman a la capacidad de organización y consecución de metas a corto, mediano y largo plazo, a través de los siguientes servicios: 1) Plan de vida y carrera dentro de la empresa, 2) Talleres de habilidades blandas para staff, 3) Liderazgo para gerentes. Evaluación y potenciación, 4) Asesoramiento en Estrategia (de organización, resolución de conflictos, habilidades de afrontamiento). Cada servicio es personalizado, con batería de testes de última generación y abordaje integral según necesidades evidenciadas*.

produtos e serviços simbólicos legitimados por instituições com maior capital cultural e social (Souza; Sarti, 2014). Como destaca Bourdieu (2003), essa dinâmica cria a *illusio* de que o consumo desses discursos e práticas assegura aos docentes prestígio e reconhecimento profissional. No caso do Paraguai, o modelo adotado pelo Centro Aikumby, embora relevante na difusão da temática da superdotação, evidencia também uma tendência de alinhamento às dinâmicas de performatividade e eficiência descritas por Ball (2005).

Para além da dimensão formativa, as diferenças estruturais entre os contextos analisados também se expressam no campo da infraestrutura e da organização material do atendimento. Quanto à infraestrutura, o Brasil apresenta avanços significativos, com a implantação de salas de recursos multifuncionais e centros especializados que compõem a política nacional de educação inclusiva. No Paraguai, ainda se verificam carências expressivas, especialmente fora da capital, em que muitas escolas públicas enfrentam deficiências estruturais básicas e ausência de espaços adequados para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente, a infraestrutura necessária para esse tipo de atendimento concentra-se, predominantemente, em instituições privadas, como é o caso do Centro Aikumby, que se destaca como referência no país (Vuyk, 2023).

Tanto o Brasil quanto o Paraguai reconhecem a relevância da parceria entre escola e família no processo educacional. No contexto brasileiro, iniciativas como as desenvolvidas pelo Ceam/AHS buscam fortalecer essa articulação por meio de ações colaborativas e planejadas entre os diferentes atores escolares. Já no Paraguai, embora a participação familiar seja intensa e socialmente valorizada, ela muitas vezes decorre da necessidade de suprir as deficiências do sistema público, o que acarreta uma sobrecarga financeira significativa às famílias, especialmente as de menor renda, como citado e discutido anteriormente.

O Ceam/AHS desenvolve ações voltadas ao atendimento pedagógico especializado, à orientação das famílias e à formação continuada de professores da rede pública. Sua atuação visa fortalecer o conhecimento e a sensibilização acerca das AH/SD no contexto sul-mato-grossense, promovendo a valorização das potencialidades individuais e o trabalho conjunto entre escola, família e comunidade (Mato Grosso do Sul, 2017a). Nesse processo, a participação da família é compreendida como parte essencial do

atendimento educacional especializado, configurando-se como unidade ativa de apoio e acompanhamento.

Quanto ao reconhecimento cultural da superdotação, ambos os contextos enfrentam desafios. Embora haja valorização crescente, especialmente nas áreas de Stem (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), persistem mitos e preconceitos que limitam o avanço da inclusão educacional plena.

A conexão entre educação e escolaridade como instrumento de desenvolvimento humano e ampliação de oportunidades apresenta uma trajetória histórica diversa em diferentes países, influenciada por fatores socioculturais, políticos e econômicos específicos de cada contexto (Cury, 2005). No caso do Brasil e do Paraguai, esses fatores moldam as formas de inclusão educacional e o reconhecimento das necessidades de alunos com altas habilidades ou superdotação, evidenciando que a efetivação do direito à educação depende tanto das políticas quanto das práticas institucionais voltadas à valorização do potencial individual.

Em síntese, a análise evidencia que Brasil e Paraguai estruturaram respostas institucionais distintas para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. No Estado de Mato Grosso do Sul, observa-se maior organização do atendimento no âmbito do sistema público, sustentada por marcos normativos, financiamento vinculado e centros especializados, ainda que persistam desafios relacionados à identificação e à descentralização da oferta. No contexto paraguaio, especialmente em Assunção, os avanços legais recentes coexistem com uma configuração em que o setor privado e as famílias assumem papel central na oferta do atendimento especializado. Esse cenário reforça que a efetivação do direito à educação para esse público depende não apenas da previsão normativa, mas da institucionalização de políticas públicas articuladas, com financiamento contínuo, estrutura adequada e formação docente sistematizada, capazes de promover equidade no acesso e nas oportunidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo central analisar as políticas educacionais desenvolvidas pelo Brasil e pelo Paraguai, no período de 2017 a 2022, voltadas ao atendimento educacional especializado de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), tomando como recorte empírico o Estado de Mato Grosso do Sul e o Distrito Capital do Paraguai (Assunção). A análise concentrou-se na efetivação do direito à educação desse público, considerando as especificidades políticas, institucionais e históricas de cada contexto. A investigação foi orientada pelas categorias direito à educação e inclusão, tendo a contradição como categoria de método, à luz da perspectiva histórico-dialética, o que possibilitou apreender as tensões, mediações e disputas presentes nas relações entre Estado, sociedade e educação. O trabalho foi organizado em quatro capítulos, além da introdução.

No primeiro capítulo evidenciou-se a escassez de pesquisas sistematizadas e de dados oficiais sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), aspecto que revela não apenas lacunas no campo investigativo, mas também limites na própria formulação e monitoramento das políticas públicas destinadas a esse público. O levantamento teórico e documental indicou que, embora a temática tenha conquistado visibilidade em conferências internacionais e em marcos normativos voltados à educação inclusiva, sua materialização nos sistemas educacionais latino-americanos ocorre de forma desigual, marcada por descontinuidades e fragilidades institucionais. Nesse contexto, a abordagem histórico-dialética mostra-se, particularmente, fecunda para a análise das políticas educacionais, pois possibilita a apreensão das contradições, mediações e determinações históricas que

atravessam o discurso da inclusão e as condições concretas de sua efetivação nos diferentes contextos investigados.

O segundo capítulo, intitulado “Educação Especial e as AH/SD no Brasil e em Mato Grosso do Sul”, evidenciou que o país dispõe de um arcabouço jurídico consistente voltado à inclusão, fundamentado na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A análise demonstrou, entretanto, que a existência de marcos normativos não garante, por si só, a efetivação do direito à educação, persistindo tensões entre a formulação legal e as condições objetivas de implementação das políticas. Em Mato Grosso do Sul, a criação do Ceam/AHS, em 2017, configurou-se como marco institucional relevante na organização do atendimento educacional especializado e na formação de profissionais para a área. Ainda assim, permanecem desafios relacionados à identificação dos estudantes, à formação continuada e à continuidade administrativa das ações, indicando que a política estadual para AH/SD encontra-se em processo de consolidação.

O terceiro capítulo analisou a “Educação Especial e as Altas Habilidades ou Superdotação no Paraguai e no Distrito Capital (Assunção)”, evidenciando que o país apresenta avanços normativos no campo da educação inclusiva, especialmente com a promulgação da Lei n.º 5.136/2013. Entretanto, a institucionalização de políticas públicas voltadas às AH/SD ocorre de forma incipiente e pouco sistematizada. A criação do Centro Aikumby, em 2017, constitui iniciativa relevante no atendimento a esse público; contudo, sua atuação permanece concentrada no âmbito privado, em um contexto no qual o Estado ainda não estruturou um sistema público consistente capaz de assegurar a universalização do acesso ao atendimento educacional especializado. A análise revelou que a centralidade assumida por iniciativas privadas tensiona o princípio da responsabilidade estatal e explicita contradições entre o discurso da inclusão e as condições concretas de garantia do direito à educação, evidenciando a presença de dinâmicas que aproximam o atendimento especializado de lógicas de mercado.

O quarto capítulo analisou a efetivação do direito à educação para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, evidenciando que, tanto no Brasil quanto no Paraguai, esse direito encontra-se em processo de consolidação. Embora os dois países apresentem avanços no plano normativo, persistem limites relacionados à estruturação, ao financiamento e à continuidade das políticas voltadas ao atendimento educacional

especializado. O Estado de Mato Grosso do Sul demonstra maior grau de institucionalização e inserção na rede pública, enquanto, no contexto paraguaio, observa-se maior dependência de iniciativas privadas. Em ambos os casos, a análise revelou que as políticas de inclusão se desenvolvem sob tensões próprias do contexto contemporâneo, no qual a ampliação formal de direitos convive com racionalidades orientadas por critérios de eficiência, gestão e resultados, nem sempre articuladas a uma perspectiva de formação humana emancipatória.

A efetividade do direito à educação requer políticas permanentes, formação docente crítica e financiamento público estável, sob pena de a inclusão permanecer apenas no plano discursivo e não se converter em prática social transformadora.

Os resultados evidenciaram que, no Brasil, as políticas destinadas às pessoas com AH/SD apresentam maior grau de institucionalização, ainda que permeadas por limites e contradições em sua consolidação. No Paraguai, embora exista reconhecimento jurídico do direito à educação inclusiva, não se identificou a constituição de uma política pública específica e sistematizada para AH/SD, sendo as ações voltadas a esse público, marcadas por iniciativas pontuais e, em grande medida, concentradas no setor privado. Em ambos os contextos, a ampliação formal de direitos convive com desigualdades na implementação, fragmentação institucional e tensionamentos quanto à responsabilidade estatal na garantia do atendimento educacional especializado.

A configuração normativa do direito à educação, no contexto das reformas estatais contemporâneas, revela tensões internas que expressam o caráter contraditório das políticas educacionais. A análise dialética evidenciou que a própria formulação das garantias legais é atravessada pela lógica econômica que orienta as reformas do Estado, frequentemente subordinadas a parâmetros de eficiência e produtividade, em detrimento do princípio da igualdade substancial.

No Brasil, especialmente no Estado de Mato Grosso do Sul, identificou-se um arcabouço institucional mais consolidado, materializado pela criação e consolidação do Ceam/AHS. Esse órgão tem desempenhado papel relevante na formação docente, na orientação às famílias e na oferta do AEE. Todavia, persistem desafios significativos relacionados à continuidade das políticas, à escassez de recursos e à dependência de convênios com o setor privado, o que compromete a autonomia e a estabilidade das ações governamentais.

No Paraguai, por sua vez, identificam-se avanços normativos recentes, como a Resolução MEC n.º 1.188/2023 e a criação do Centro Aikumby, voltado ao atendimento de estudantes com altas capacidades. Contudo, tais iniciativas concentram-se, predominantemente, no setor privado e contam com limitada participação estatal, o que evidencia fragilidade institucional e ausência de políticas públicas sistematizadas. Essa centralidade da iniciativa privada revela não apenas a insuficiência do financiamento público, mas também a desresponsabilização progressiva do Estado na garantia de um sistema educacional inclusivo capaz de assegurar igualdade de acesso e permanência.

A análise crítica do discurso da inclusão evidenciou que, embora se apresente como ampliação de direitos, esse discurso é atravessado por tensões e contradições próprias do contexto em que as políticas educacionais são formuladas. Observa-se que a expansão normativa dos direitos educacionais não se constitui de forma neutra, estando vinculada a orientações que articulam inclusão, desempenho e resultados. Nesse cenário, a garantia do direito à educação passa a ser mediada por critérios institucionais que enfatizam organização, eficiência e alcance de metas, produzindo limites à efetivação do princípio da igualdade.

Como assinalam Dourado (2017) e Höfling (2001), o Estado contemporâneo assume funções cada vez mais gerenciais, reduzindo-se à coordenação de parcerias e convênios. Essa forma de atuação tem implicado a privatização indireta do atendimento educacional especializado, especialmente em países como o Paraguai, em que as instituições privadas têm ocupado o espaço da ação estatal.

As políticas de inclusão, ao incorporarem critérios de mensuração e desempenho difundidos em documentos e diretrizes internacionais, passam a articular o direito à educação a parâmetros de avaliação e metas institucionais. Nesse contexto, como problematiza Saviani (2018), a ênfase em avaliações padronizadas e indicadores de rendimento tende a deslocar o foco das condições estruturais de garantia do direito para resultados mensuráveis, reconfigurando as prioridades das políticas educacionais.

O discurso de inclusão, ao mesmo tempo que reconhece a diversidade, legitima uma estrutura social excludente, convertendo o estudante em “cliente” e a escola em espaço de treinamento de competências. Conforme Chaves e Gehlen (2019), as políticas sociais nascem contaminadas pelo mercado, atendendo mais aos interesses do capital do que aos sujeitos que delas deveriam se beneficiar.

No Brasil, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) constitua um marco normativo relevante na consolidação do direito à educação inclusiva, sua trajetória tem sido marcada por reinterpretações, disputas e reconfigurações no âmbito das políticas educacionais. Esse movimento evidencia as tensões que atravessam o campo da educação especial, revelando contradições entre a ampliação formal de direitos e as orientações que passam a redefinir seu alcance e seus sentidos.

A trajetória histórica da educação especial em ambos os países confirma que a oferta educacional tem sido marcada por disputas entre os setores público e privado. No Brasil, a ampliação do atendimento público, financiada pelo Fundeb e ancorada em centros especializados como o Ceam/AHS, convive com um processo crescente de terceirização e privatização da gestão educacional. As Organizações Sociais (OS) e as parcerias público-privadas configuram um modelo híbrido, que retira do Estado parte de sua responsabilidade direta sobre o direito à educação, ao mesmo tempo em que mantém o controle político e financeiro sobre as instituições.

No Paraguai, a supremacia das instituições privadas, como o Centro Aikumby, reforça a percepção de que a educação é tratada como serviço mercantilizado, não como bem público. O envolvimento intenso das famílias, embora positivo em termos de engajamento, reflete uma transferência de responsabilidades do Estado para o indivíduo, em consonância com a lógica neoliberal e com o ideário do Estado mínimo (Caetano; Peroni, 2022).

Peroni (2006) já advertia que a interação entre público e privado nas políticas educacionais assume múltiplas formas: a colaboração do terceiro setor, a consultoria de empresas privadas na formulação de políticas e a adoção de modelos de gestão empresarial em sistemas públicos. Esse tríplice manifestação está presente em ambos os contextos analisados, ainda que em diferentes graus.

A investigação evidenciou que o discurso da inclusão, muitas vezes, convive com práticas de exclusão simbólica e material. Ao mesmo tempo em que a escola é chamada a acolher todos os estudantes, o sistema impõe critérios de desempenho e avaliação que reproduzem desigualdades. Essa dinâmica, conforme destaca Saviani (2014), é típica das sociedades capitalistas, nas quais a universalização do acesso não implica a universalização das condições de permanência e sucesso escolar.

No caso dos estudantes com AH/SD, essa contradição manifesta-se na subnotificação, na escassez de profissionais capacitados e na limitação dos espaços de atendimento especializado. A inclusão, portanto, não se realiza apenas pela matrícula, mas pela efetiva garantia de oportunidades de desenvolvimento, reconhecimento e pertencimento.

Em Mato Grosso do Sul, verificou-se que o Ceam/AHS tem desempenhado um papel significativo na formação continuada de professores e na orientação às famílias, mas ainda enfrenta o desafio de ampliar a cobertura territorial e de assegurar o acompanhamento pedagógico nas escolas regulares. Em Assunção, o Aikumby apresenta resultados pedagógicos relevantes, porém restritos à rede privada, o que reforça o caráter elitizado do acesso.

A formação docente surge como um dos pilares centrais – e, simultaneamente, mais frágeis – nas duas realidades. Em Mato Grosso do Sul, a formação continuada promovida pelo Ceam/AHS evidencia avanços significativos, pois está amparada em políticas públicas e no financiamento estatal. Já no Paraguai, prevalece o modelo de "capacitação" pontual, desvinculado de políticas permanentes e oferecido, em grande parte, por instituições privadas.

Essa diferença terminológica reflete distinções profundas: enquanto o Brasil ancora sua formação docente em processos educativos contínuos e institucionalizados, o Paraguai tende a adotar modelos gerenciais de treinamento, pautados pela eficiência e pela performatividade, conforme discutem Ball (2005) e Goodson e Hargreaves (2008). Tal mercantilização do saber pedagógico transforma a formação em produto de consumo, subordinado à lógica da oferta e da demanda (Souza; Sarti, 2014), distanciando o professor de sua função emancipadora.

A análise demonstrou que a estrutura física e administrativa destinada ao atendimento de alunos com AH/SD é mais robusta no Brasil. As salas de recursos multifuncionais e o apoio do Fundeb garantem certa continuidade das ações inclusivas. No Paraguai, o financiamento ainda é insuficiente e irregular, o que limita a expansão das políticas públicas e restringe o atendimento a instituições localizadas na capital.

Culturalmente, tanto Brasil quanto Paraguai enfrentam resistências e preconceitos históricos em torno da superdotação, associada ora ao elitismo, ora à excentricidade. Embora programas como as Olimpíadas de Conhecimento e de Robótica

representem importantes espaços de valorização, eles também podem reforçar a lógica meritocrática e a ideia de que o talento é privilégio, e não expressão da diversidade humana.

Ao examinar as políticas desenvolvidas em Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Distrito Capital do Paraguai (Assunção), observa-se que ambos os contextos reconhecem, no plano normativo e institucional, a necessidade de estruturar ações voltadas à identificação, ao atendimento educacional especializado e à formação docente para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, esse reconhecimento materializa-se em arranjos institucionais distintos, marcados por diferentes níveis de organização e responsabilidade estatal.

No recorte investigado, Mato Grosso do Sul apresenta maior consolidação das políticas no âmbito do sistema público, sustentada por marcos normativos específicos e financiamento estatal, ainda que atravessada por descontinuidades. No Distrito Capital do Paraguai, por sua vez, as ações mostram-se menos estruturadas no campo das políticas públicas, com avanços recentes, porém, com significativa presença da iniciativa privada e limitada articulação estatal.

Esse cenário evidencia que, enquanto em Mato Grosso do Sul há maior integração das ações ao sistema educacional público, em Assunção, prevalecem iniciativas de caráter mais pontual, que não alcançam de forma ampla a rede escolar.

Apesar dessas diferenças, tanto o Ceam/AHS quanto o Aikumby simbolizam esforços de construção de uma cultura educacional orientada ao reconhecimento das potencialidades dos estudantes. Ambos configuram espaços institucionais relevantes, capazes de influenciar o debate e a formulação de políticas futuras em seus respectivos contextos.

Em ambos os contextos, a garantia do direito à educação para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação demanda a consolidação de três dimensões estruturantes: políticas públicas articuladas e permanentes, orientadas por princípios de equidade e continuidade; formação docente específica, capaz de reconhecer e potencializar as capacidades individuais; e o reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo das políticas educacionais, compreendendo as altas habilidades não como privilégio, mas como expressão da pluralidade dos sujeitos.

Os resultados indicam que as políticas voltadas às Altas Habilidades/Superdotação, tanto no Brasil quanto no Paraguai, avançaram no plano

normativo, mas ainda enfrentam limites quanto à sua consolidação como políticas de Estado. As iniciativas existentes representam progressos importantes; contudo, revelam fragilidades relacionadas à continuidade, ao financiamento e à articulação sistêmica das ações.

No Paraguai, evidencia-se a necessidade de ampliação da atuação estatal e de estruturação de centros públicos capazes de democratizar o acesso ao atendimento educacional especializado. No Brasil, especialmente em Mato Grosso do Sul, o desafio reside em assegurar a estabilidade e a permanência das políticas já instituídas, reduzindo os efeitos das descontinuidades administrativas e fortalecendo a autonomia das instituições públicas.

Nesse sentido, destacam-se como encaminhamentos fundamentais: a institucionalização de políticas de Estado para AH/SD; o fortalecimento da formação docente inicial e continuada; a ampliação do investimento público; a consolidação de articulações interinstitucionais, inclusive no âmbito latino-americano; e o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação como expressão da diversidade humana.

Em suma, a pesquisa demonstra que a garantia do direito à educação para estudantes com AH/SD constitui um processo em construção, que depende da consolidação de estruturas públicas estáveis e da afirmação da inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais, e não como iniciativa circunstancial.

Além das contribuições apresentadas, o estudo evidencia a necessidade de investigações futuras que aprofundem a análise sobre a implementação das políticas voltadas às Altas Habilidades/Superdotação nos diferentes contextos educacionais, especialmente quanto aos seus impactos na identificação dos estudantes, na formação docente e na organização do atendimento educacional especializado. Pesquisas de caráter longitudinal poderão contribuir para compreender a sustentabilidade dessas políticas ao longo do tempo, bem como seus efeitos na consolidação do direito à educação desse público.

REFERÊNCIAS

AIKUMBY. **Alianças**. Asunción, 2023a. Disponível em: https://aikumby.com/alianzas/. Acesso em: 25 nov. 2024.

AIKUMBY. **Capacitaciones**. [@aikumby.centro]. [Highlight story]. Instagram. Asunción, 2023c. Disponível em: https://www.instagram.com/stories/highlights/17880215201185417/?hl=es-la. Acesso em: 25 nov. 2024.

AIKUMBY. **Lecturas**. 2017. Disponível em: http://www.aikumby.com/blog. Acesso em: 15 dez. 2024.

AIKUMBY. **Mapa de Talentos 2.0**: Detección de Altas Capacidades en Paraguay. 2024. Disponível em: https://aikumby.com/mapadetalentos/. Acesso em: 12 dez. 2025.

AIKUMBY. **Resolução n.º 1.188 MEC** [@aikumby.centro]. [Destaque da matéria]. Instagram. Asunción, 2023b. Disponível em: https://www.instagram.com/stories/destaques/17941861088692521/?hl=es-la. Acesso em: 25 nov. 2024.

AIKUMBY. **Site oficial**. 2025. Disponível em: https://aikumby.com/. Acesso em: 20 nov. 2025.

AIKUMBY. **Treinamentos [destacar história]**. Instagram[@aikumby.center]. 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/stories/destaques/17880215201185417/?hl=es-la. Acesso em: 15 dez. 2024.

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. *In*: RODRIGUES, D. (ed.). **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 103-116.

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação da superdotação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. O papel da escola na estimulação do talento criativo. *In*: FLEITH, D. S; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALFAIZ, F. S.; ALFAID, A. A.; ALJUGHAIMAN, A. M. Current status of gifted education in Saudi Arabia. **Cogent Education,** v. 9, n. 1, p. 1-31, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2064585. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2064585. Acesso em: 15 dez. 2025.

ALMADA, M. **Paraguay**: educación y dependencia en línea. 2012. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.355/pm.355.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

AMARAL JÚNIOR, A. **Introdução ao direito internacional público**. São Paulo: Atlas, 2008.

ANDRADE, M. C. **Ulysses Pernambucano**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Recife, 2009. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=1. Acesso em: 23 nov. 2020.

AROUNDUS. **Distrito Capital**: entidade territorial administrativa em Assunção, Paraguai. 2025. Disponível em: https://pt.aroundus.com/p/4273816-distrito-capital. Acesso em: 2 fev. 2025.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 2, n. 80, p. 25-48, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12922.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. *In*: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (org.). **Educação especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006. p. 89-116.

ASTAS, G. P. **Situación de la educación en Paraguay por departamento, a nivel de supervisiones y directores**. Facultad de Ciencias Económicas- UNA, 2016. Disponível em: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2076-054X2016004200045. Acesso em: 2 fev. 2025.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, O. A. *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, set./dez. 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2025.

BARRIOS, L. A; VEJA, R.; VUYK, A. Historias de Vida de Estudiantes con Altas Capacidades en Paraguay: Participantes de un Programa Especializado en Matemáticas. **Eureka**, Asunción (Paraguay), v. 17, n. 1, p. 96-111, 2020. Disponível em: https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-17-1-14.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

BENÍTEZ, L. G. **Historia de la educación paraguaya**. Industrial Gráf. Comuneros, 1981.

BENJAMIN FRANKLIN SCIENCE CORNER. **Mision y Vision.** 2023. Disponível em: https://py.usembassy.gov/es/education-culture-es/american-corneres/benjamin-franklin-science-corner/. Acesso em: 2 fev. 2025.

BITTAR, E. C. B. **Norberto Bobbio**: normas jurídicas e regras políticas. v. 3, p. 173-196, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.5585/prismaj.v3i0.569. Acesso em: 23 nov. 2025.

BITTAR, M. Sonho e Realidade: Vinte e um **Anos da Divisão de Mato Grosso. Multitemas – Periódico** das comunidades departamentais da UCDB, Campo Grande, n. 15, p. 93-124, out. 1999.

BITTAR, M. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. **Multitemas**, v. 15, 2016. Disponível em: https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1136. Acesso em: 23 nov. 2025.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BRANCO, A. P. S. C. *et al*. **Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação**: políticas e instrumentos para a identificação. 2017. Disponível em: http://www.ppgees.ufscar.br/documentos/breve-historico-artigo. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar**. Censo Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-

conteudo/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. 2007. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6094&ano=2007&ato=a21gXWE9ENRpWT5ba. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, 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, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Financiamento. Fundeb. **Dados Estatísticos**. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundeb, 2018. Brasília, DF, 2020c.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional de Mato Grosso do Sul.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional de Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional de Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional de Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF: 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2008**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2008a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2015**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do Ideb 2023**: Saeb. Brasília: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [on-line]. Brasília, DF. 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei n.º 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=a%20v%C3%A1rios%20estabelecimentos.-,Art.,%C3%A0s%20diferen%C3%A7as%20individuais%20dos%20alunos. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=L8069&text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, 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. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providencias. 2020b. **Diário Oficial da União**. 25 dez. 2020, Edição: 246-C, Seção: 1. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Mapas Estratégicos para Políticas de Cidadania. **Sistema de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (Cecad)**. Brasilia, DF, 2021a. Disponível em: https://cecad.cidadania.gov.br/tab_cad.php. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Senado, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [on-line]. Brasilia, DF, 2021b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [on-line]. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em:12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei n.º 8.035/2010**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. 1. ed. Brasília: MEC; Seesp, 2005.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE n.º 13, de 24 de setembro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

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

BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programa. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: Inep, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Especial, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 186, de 10 de março de 1978**. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977. Acervo pessoal da gestora Eliza Emília Cesco, 1978.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.949, de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de marco de 2007. Brasilia, DF, 2009.

BRASIL. **Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas**. 2022 [on-line]. Disponível em: https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home.html. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador**: execução da ação. Brasília: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc Acesso em: 2 dez. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

BUENO, J. G. S. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. *In*: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (orgs.) **Inclusão escolar e educação especial:** teoria e prática na diversidade Uberlândia. EDUFU, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: PUC/SP-EDUC, 2004.

BUENO, J. G. S. **Educação integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S.; KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Educação especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2006. p. 89-116.

BUENO, M. L. M. C. **Política Supranacional de Formação de Professores**: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na Faixa de Fronteira Brasil/Paraguai. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, 2019.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho necessário**, Niterói, UFF, v. 20, n. 42, maio/ago. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469 Acesso: 15 mar. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html#:~:text=%C2%A7%202%C2%BA%20A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20e,possibilitam%20o%20acesso%20ao%20curr%C3%ADculo. Acesso em: 15 mar. 2025.

CARDOSO, D. S. **As projeções de alunos ribeirinhos com potencial para altas habilidades/superdotação**: talentos da escola rural. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Autônoma de Assunção, Asunción, 2022.

CASATTI, 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. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12753. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12753. Acesso em: 15 mar. 2025.

CASTRO, A. M. D. A. **Administração Gerencial**: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. Rbpae, v. 24, n. 3, p. 389-406, 2008. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265. Acesso em: 4 out. 2024.

CASTRO, J. A. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade [on-line]**. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-06182012000400012. Acesso em: 12 fev. 2023.

CATANANTE, B. R. **A Política educacional de Mato Grosso do Sul (1999-2002)**: os mecanismos de participação. Tese doutorado 2008. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

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

CEPAL. **Panorama social da América Latina 2022**. Santiago: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2022.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad:** la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. 1990. Disponível em: https://www.cepal.org/es/publicaciones/13113-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina. Acesso em: 12 dez. 2020.

CHAGAS, W. C. Traços de Personalismo nas Propagandas Oficiais dos Governos de Mato Grosso do Sul. **Anais 2018: XIV Encontro de História da ANPUH/MS** – "História: o que é, quanto vale, para que serve?". Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.ms.anpuh.org/resources/anais/9/1540989150_ARQUIVO_ArtigoAnpuhMSWagner.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHAVES, H. L. A.; GEHLEN, V. R. F. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serv Soc Soc** [Internet], n. 135, p. 290-307, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0101-6628.179. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/xvX5NYGfjGWsdZbq4dkG4pQ/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2025.

CIENCIA DEL SUR. **Paraguay a 2023.** Asunción, Paraguay, 2023. Disponível em: https://cienciasdelsur.com/2023/10/19/paraguay-gana-una-medalla-de-oro-en-la-olimpiada-latinoamericana-de-astronomia-2023/ Acesso em: 15 mar. 2025.

CIENCIA DEL SUR. **Quienes Somos.** Asunción, Paraguay, 2023. Disponível em: https://cienciasdelsur.com/. Acesso em: 15 mar. 2025.

COLEGIO SANTA ELENA. **Programa de Apoyo a Altas Capacidades**. Asunción, Paraguay, 2023. Disponível em: https://colegiosantaelena.edu.py/apoyo-altas-capacidades/. Acesso em: 15 mar. 2025.

COLOZIO, A. R. S. **Verificação de Altas Capacidades em Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento no Brasil e na Espanha**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2021.

CONBRASD – CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. **[Página inicial].** Brasília: Conbrasd, 2020. Disponível em: https://conbrasd.org/index.php. Acesso em: 21 jan. 2025.

CORDÃO, M. **Altas Habilidades/Superdotação**: aspectos teóricos e clínicos. São Paulo: Vetor, 2001.

CORONEL, C. *et al*. **Usaid en Paraguay**: La asistencia como estrategia de dominación. Asunción: Base is, 2012.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: CENP/CAPE/FDE, 2012. Disponível em: http://goo.gl/11gGok. Acesso em: 19 set. 2021.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos De Pesquisa**, v. 38, n 134, p. 293-303, 2008. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306. Acesso em: 15 jul. 2024.

CURY, C. R. J. **A questão federativa e a educação escolar**. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

CURY, C. R. J. **Armazém do Ipê**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

DELGADO, M. **Educación inclusiva en Paraguay**: avances, desafíos y perspectivas. Asunción: Editorial Arandurã, 2022.

DELOU, C. M. C.; CARDOSO, F. S. **UFF Responde: Superdotação e Altas Habilidades.** 2024. Disponível em: https://www.uff.br/09-08-2024/uff-responde-superdotacao-e-altas-habilidades/. Acesso em: 20 nov. 2025.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: possibilidades e desafios. *In*: STOLTZ, T.; MOREIRA, L. C. (orgs). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

DELOU, C. M. C. **Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades**. Cadernos de Santa Maria. Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

DELOU, C. M. C. Questões sociais e emocionais na superdotação/dificuldades e ajustamento escolar/família e escola: perspectivas na educação de alunos superdotados. *In*: ARANHA, M. S. F. (org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Coordenação Geral SE-ESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. (Tese de Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. 2001.

DELOU, C. M. C. **UFF Responde**: Superdotação ou Altas Habilidades. 2024. Disponível em: https://www.uff.br/09-08-2024/uff-responde-superdotacao-e-altas-habilidades/. Acesso em: 20 nov. 2025.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 21-50.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Anpae, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

DRULIS, P. B. L. **Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de campo grande sobre altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS, 2021.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

DUARTE, L. F. **O papel do BIRD e BID nas reformas educacionais no Brasil e no Paraguai na década de 1990**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3693. Acesso em: 23 jan. 2025.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, Seesp, 2006.

ESTIGARRIBIA, H. Participación de Paraguay y de los países sudamericanos en las Olimpiadas Internacionales de Matemática [Presentación en poster]. **IV Encuentro de Investigadores: Construyendo el conocimiento científico en el Paraguay**. (2019, Noviembre 6-8). Sociedad Científica del Paraguay. Asunción, Paraguay, 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria -RS, UFSM, v. 32, p. 2019.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019.

FONDO PARA LA EXCELENCIA DE LA EDUCACION Y LA INVESTIGACION (FEEI). **Modificacion del Programa Capacitacion de los Educadores para Mejoramiento de los Aprendizajes de Ninos, Ninas, Jovenes y Adultos a nivel Nacional.** Asunción, Paraguay, 2014. Disponível em: https:// feei.gov.py/programas-y-proyectos/capacitacion-de-los-educadores-para-el-mejoramiento-de-los-aprendizajes-de-ninos-enes-y-adultos-a-nivel-nacional/. Acesso: 15 mar. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ**., São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?lang=pt. Acesso: 15 mar. 2025.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES** [on-line], v. 29, n. 78, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/abstract/?lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2024.

FONTOURA, J. B. **A harmonização do sistema de educação no âmbito do Mercosul**. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontífice Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FRANTZ, R. S.; MCCLARTY, K. L. Gifted education's reflection of country-specific cultural, political, and economic features. **Gifted and Talented International**, v. 31, n. 1, p. 46-58, 2016. DOI: https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1220794. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2064585. Acesso em: 31 ago. 2024.

FRAULOB, E. F. A. M. *et al*. **Altas habilidades ou superdotação** [livro eletrônico): conceito, características, identificação e atendimento. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

FREITAS, L. C. d. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, S. N. *et al*. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais comestes alunos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 195-209, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24240/17219. Acesso: em: 21 fev. 2024.

FUPAC – Fundacion Paraguaya de Altas Capacidades. **Inicio** [Facebook Page]. 2023. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/307593176348478/. Acesso: em: 21 fev. 2024.

GAMA, A. C. C**. O atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação**: um estudo de caso em uma escola municipal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de educação especial no**

Brasil no início do século XXI. Florianópolis, SC: Núcleo de Publicações do CED – NUP, 2017. p. 19-66.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Determinantes Econômicos e Políticos. **Comunicações Piracicaba**, v. 23, n. 3 Especial, p. 7-26, 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 - educação especial da Anped. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 105-124, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382011000400009. Acesso: em: 21 fev. 2024.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GIMENES, P. C. **A Concepção de Gestão da Educação Básica na Formulação da Política de Planejamento Educacional do Brasil e do Paraguai**. 2021. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

GIMÉNEZ, S. Delineamento de políticas de educação inclusiva no Ensino Superior no Paraguai. **Revista Apoio internacional à inclusão, fonoaudiologia, sociedade e multiculturalismo**, Universidad de Jaén España, v. 1, n. 1, p. 121-131, 2015.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta a diversidade. **Revista em Educação**, Santa Maria, 2007. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm. Acesso em: 8 fev. 2023.

GOIRIS, F. A. **Transição Político-Democrática no Paraguaia**: trajetória oposicionista do Partido Liberal Radical Autêntico -PLRA (1989- 1993). 1996. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147299/000998912.pdf?sequence=1. Acesso: 22 mar. 2025.

GOMEZ PEREZ, M. A.; VALADEZ SIERRA, M. D. Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotacion intelectual. **Faisca: Revista de Altas Capacidades**, España, v. 15, n. 17, p. 67-85, 2010.

GONÇALVES, P. **Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação**: uma análise crítica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2020.

GOODSON, I.; HARGREAVES; A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. *In*: GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-221.

GRAF, O. C; AZEVEDO, A. F. Z. Comércio Bilateral entre os países membros do Mercosul: uma visão do bloco através do modelo gravitacional. **Economia Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 135-158, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ecoa/v17n1/07.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2005.

HENRIKSEN, D. *et al.* Rethinking creativity and technology in the 21st century: Creativity in a YouTube World. **TechTrends**, v. 2, n. 60, p. 102-106, 2016.

HÖFLING, E. M. G. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

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, 2020.

IRUESTE, P. Gifted education in Argentina. **Cogent Education**, v. 4, n. 1, p. 1364899, 2017. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1364899. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1364899. Acesso em: 3 jan. 2025.

ISMAIL, S.; RAHUL, D. R.; PATRA, I.; EHSAN, R. Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. **Language Testing in Asia**, v. 12, 2022. DOI: https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-022-00191-4. Acesso em: 3 jan. 2025.

JANNUZZI, G. M. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE**: 1954 a 2011 – algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 104).

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JARA, G. C. **Núcleos de Atividades de altas habilidades/ Superdotação (NAAH/S)**: Política Educacional para o Estado de Mato Grosso do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1029934-graziela-cristina-jara.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

JICA. **Estudio y análisis del sector educativo en Paraguay, Informe final**. Japão: Instituto Desarrollo, 2004.

JUNTOS POR LA EDUCACION. **Gratuidad de la Educacion Publica**. Estudios de caso sobre los aportes economicos de los hogares para la educacion obligatoria. Asuncion, 2022.

JUNTOS POR LA EDUCACION. **Memo 6 – Infraestructura, equipamiento y tecnologıa**: Propuestas para la Gobernanza y la Agenda Educativa 2023–2028. Asuncion, 2023.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt. Acesso em: 29 set. 2025.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino. Do Que e de Quem se Fala. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial Marília**, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KERR, B. A. **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent.** Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009. DOI: https://www.doi.org/10.4135/9781412971959. Disponível em: https://sk.sagepub.com/ency/edvol/giftedness/toc#_. Acesso em: 25 out. 2025.

KOERICH, J. Memórias e documentação: os usos contemporâneos do "Archivo del Terror" do Paraguai (re)significando a ditadura stronista. **XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores**: Velhos e Novos Desafios – 24 a 31 de jun. de 2015, Florianópolis, SC. Disponível em: http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/39/1439854928_ARQUIVO_ANPUH2015Mem+ªriaedocumenta++uoJosi+«lyKoerichagosto.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KRENZIGER, M.; SOARES, L. Evasão escolar, violência e políticas intersetoriais. **O Social em questão**, n. 46, p. 21-46, jan./abr. 2020.

LAFUENTE, M. **La Reforma educativa, Integracíon y MERCOSUR**. Paraguay, 1998.

LAMBERT, P.; NICKSON, A. **The transition to democracy in Paraguay**. London: Macmillan Press; New York: St. Martin's Press, 1997.

LAMEIRA, R. G. F. V. **Memória, educação e autoritarismo**: a opinião pública no Brasil e no Paraguai. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/23216. Acesso em: 4 fev. 2025.

LAPLANE, A. L. F. O que os dados do Censo Escolar revelam sobre as barreiras à inclusão escolar? **Revista educação e fronteiras on-line**, v. 5, p. 21-42, 2015. Disponível em: http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=3762&path%5B%5D=pdf_281. Acesso em: 15 out. 2025.

LI, A. C. C. P. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação**: um estudo sobre a transversalidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2017.

LOBO, M.; VUYK, A. Concepções de professores do Ensino Médio de uma escola privada de Assunção-Paraguai sobre altas capacidades intelectuais em estudantes desde uma perspectiva de inclusão. **Estudos de Revista Científica e Investigações**, v. 12, n. 1, p. 23-37, 2023. DOI: https://doi.org/10.26885/rcei.12.1.23. Disponível em: https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/689. Acesso em: 15 out. 2025.

LORA, E. El estado de las reformas del Estado en América Latina. *In:* Banco Mundial. **La reforma del Estado en América Latina**: Una revolución silenciosa, Washington, USA, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARLAND, S. P. J. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.

MARQUES, D. M. C. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARX, K. Prefácio à “contribuição à Crítica de Economia Política”. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades ou Superdotação. **Regimento do CEAM/AHS**. Campo Grande, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 4.827 de 02 de outubro de 1997**. Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentem necessidades especiais. Campo Grande, MS, 1997b.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019. Disponível em: http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 11.388, de 7 de junho de 2018**. Acrescenta artigo na Deliberação CEE/MS n.º 9367, de 27 de setembro de 2010, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019. Disponível em: http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/del.-11.388-2018-SED.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Orientativo n.º 351/2018**. Campo Grande, 2018. Disponível em: https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Par-351-2018-BNCC.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei n.º 117 de 30 de julho de 1979**. Extingue o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, dispõe sobre os Sistema Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social. Campo Grande, MS, 1979. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO148_02_08_1979. Acesso em: 22 fev. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 5.078 de 25/04/89**. Cria o Centro Sul-Mato-grossense de Educação Especial, com sede na capital do Estado, e dá outras providências. Campo Grande – MS. 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 6.064, de 19 de agosto de 1991**. Criam-se as Unidades Interdisciplinares de Apoio Pedagógico. Campo Grande, MS, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 8.782, de 12 de março de 1991**. Mato Grosso do Sul, 1997a.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n.º 9.404 de 11 de março de 1999. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos Municípios que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de MS n.º 4.976 de 12 de março de 1999**. Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n.º 12.169, de 23 de outubro de 2006. Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, com sede no Município de Campo Grande. **Diário Oficial n. 6.834, Campo Grande, MS, 24 out. 2006**. Ano XXVIII, p. 3.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 12.192, de 21 de novembro de 2006**. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez –CAS/MS. 2006c. Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/d158633ccc16f1420425722e00457652?OpenDocument&Highlight=2,surdez. Acesso em: 13 abr. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 12.737, de 3 de abril de 2009**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (Ceespi), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios. Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 14.786, de 24 julho de 2017**. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. 2017a. Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/8488c7001668f7d3042581680043e162?OpenDocument. Acesso em: 4 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 16.179, de 8 de maio de 2023**. Reorganiza a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação (SED), e dá outras providências. Campo Grande, 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º11.883, de 5 de dezembro de 2019**.Dispoe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **(Gestão de 1999–2002). Ensino médio**: vivendo novas lições: o ensino médio na Escola Guaicuru: proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul. Caderno da Escola Guaicuru, 2. Campo grande, MS: Diosul/SED/MS, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Governo Estadual. **Decreto n.º 11.027, de 17 de dezembro de 2002**. Cria o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Governo Estadual. **Decreto n.º 12.170, de 23 de outubro de 2006**. Cria os Núcleos de Educação Especial – NUESP. Campo Grande, MS, 2006b.

MATO GROSSO DO SUL. **Governo**. 2024. Disponível em: http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/. Acesso em: 16 ago. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 2.787**, **de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providencias. Campo Grande-MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 3.181, de 21 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. **Diário Oficial de MS n.º 6.676 de 22 de fevereiro de 2006**. Campo Grande, MS, 2006a.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/peems-2014.pdf/. Acesso em: 10 maio 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução n.º 2.048. Dispõe sobre o funcionamento dos núcleos de educação especial. **Diário Oficial de MS, n.º 6.855, de 27 de novembro de 2006**. Campo Grande, MS, 2006b.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 3.330, de 22 de novembro de 2017.** Procedimentos para funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial, com sede em Campo Grande. 2017c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação Especial, Coordenadoria Geral de Vida Escolar e Rede Física, Coordenadoria Geral de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Programa do Centro sul-mato-grossense de educação especial - Cedesp**, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação (2014 – 2024)**. Campo Grande, 2014. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Est l do Censo Escolar. **Censo Escolar da Educação Básica**. Campo Grande, MS. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007 – 2014). *In*: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul 2012**: governador André Puccinelli. Campo Grande, 2 fev. 2012. Disponível em: http://www.servicos.ms.gov.br/semade_download/PPA/PPA%202015%20COMPLETO.pdf. Acesso em: 4 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Anual da Coordenadoria de Educação Especial**. Campo Grande, MS, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n.º 1.385, em 24 de agosto de 1999**. Dispõe sobre o funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP-DV/MS, com sede no município de Campo Grande, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n.º 2.049, de 27 de novembro de 2006**. Dispõe sobre o funcionamento do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS, com sede no município de Campo Grande. Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/f02f63bf2e35b35804257233005aba85?OpenDocument. Acesso em: 15 maio 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n.º 2.531, de 29 de março de 2012**. Regulamenta o Prêmio Gestão Escolar 2012 nas unidades escolares do Ensino Regular da Educação Básica das Redes Públicas de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2012. Disponível em: https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/5743a0ec1146c83804257a4c006b03bc?OpenDocument. Acesso em: 13 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n.º 3.320, de 25 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a suspensão do oferecimento dos cursos no Centro Estadual de Línguas e Libras “Professor Fernando Peralta Filho”. Campo Grande, 2017b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Regiões de Planejamento. Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167. Acesso em: 10 set. 2024.

MENSA BRASIL. **Mensa, a sociedade de alto QI**. 2025. Disponível em: https://mensa.org.br/. Acesso em: 20 nov. 2025.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orientações%20para%20implementação%20da%20Educação%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educação%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS. **Resolução n.º 17.267 sobre Diretrizes para um Sistema Educacional Inclusivo no Paraguai**. Asunción, Paraguay, 2018. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=17267-2018-AGUILERA1 Acesso em: 15 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escola. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/?gad_source=1&gad_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAob6nUfZ4owREw-UsSrGDGDWRVKyb&gclid=CjwKCAjw3rnCBhBxEiwArN0QE25tA5KiP90IQSur-tu9A_EFiZqsO943nXJhHRfLvDvsif1S8v9yPRoCTzEQAvD_BwE. Acesso em: 19 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica n.º 62/2011/MEC/SECADI/DPEE de 08 de dezembro de 2011**. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC/GAB n.º 243 de 15/04/2016.** Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=358785#:~:text=Art.%201%C2%BA%20Es

ta%20Portaria%20visa%20definir%20requisitos,para%20supervis%C3%A3o%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20dos%20servi%C3%A7os%20prestados. Acesso em: 15 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC n.º 316, de 4 de abril de 2007**. Regulamenta o Censo Escolar da Educação Básica e a competência do Inep durante esse processo. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2007/legislacao/Portaria316-4abril_2007.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica. Acesso em: 19 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Introdução: Ensino superior no Brasil.** 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/oportunidade-de-estudos-estrangeiros. Acesso em: 15 mar. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY. **Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay**. Asunción: MEC, 2018. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15039?1531495353. Acesso em: 2 jun. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS. **Educacion en Paraguay. Hallazgos de la Experiencia en Pisa para el Desarrollo.** Asunción: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISAD-Paraguay-InSchool-National-Report.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS. **Establecimiento Escolar.** Asunción: MEC, 2022b. Disponível em: https://datos.mec.gov.py/doc/establecimientos/ 09224. Acesso em: 2 jun. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS. **Establecimientos Escolares.** Asunción: MEC, 2022c. Disponível em: https://datos.mec.gov.py/data/establecimientos. Acesso em: 2 jun. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS. **Mapa Escolar**: Datos Educativos. Asunción: MEC, 2022a. Disponível em: https://datos.mec.gov.py/doc/establecimientos/1109224. Acesso em: 2 jun. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. **Resolución n.º 376/2025**. Orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Asunción, Paraguay: MEC, 2025.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS. **Resolución n.º 10.867 de 2014**. Por la cual se aprueba el Manual de micro planificación de la oferta educativa y se deja sin efecto la Resolución ministerial n.º 1.872 de 2008. Asunción, Paraguay, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS. **Resumen Pisa-D en Paraguay.** Asunción: MEC, 2019. Disponível em: https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15557?1577372845. Acesso em: 2 jun. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Decreto Regulamentario n.º 2.837/14 que Regulamenta la Ley n.º 5.136/2013 de Educación Inclusiva**. Asunción: MEC, 2014. Disponível em: http://digesto.senado.gov.py/detalles&id=8798. Acesso em: 2 jun. 2022.

MORALES, A. M. Colombia: Estado regional unitário. **Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad**, v.1, n. 1, p. 55-67, 2006. Disponível em: https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/211/2374. Acesso em: 5 ago. 2020.

MOREIRA, L. C.; LIMA, S. V. Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 143-153.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Beverly Hills, CA, EUA: Sage, 1988.

MORÍNIGO, M. M. A. ¿Son efectivas las escuelas paraguayas del sector oficial? **Población y Desarrollo**, n. 30, p. 41-54, 2004. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5654239. Acesso em: 20 jan. 2025.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

MUSEO DE CIENCIAS (MuCi). **Que es el Muci**. 2023. Disponível em: https://muci.org/. Acesso em: 24 nov. 2024.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2015.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e prática. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

NERES, C. C.; BELATO, J. J. F.; CORREA, N. M. História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: constituição, trilhas e serviços. **Cad. Hist. Educ**., Uberlândia, v. 22, e161, 2023. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-161. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062023000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2026.

NERVIS, E. L. **A Nova LDB e as Mudanças na Prática Escolar**. 2009. (Monografia de Especialização) – Pós-Graduação a Distância Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Constantina/RS, 2009.

NOGUEIRA, L. R. M. **Educação inclusiva no Brasil e no Paraguai**. Porto Alegre: Looz Comunicação, 2019.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo, SP: Atlas, 1979.

NUNES, A. R. S. **Políticas públicas**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/376/edicao-1/politicas-publicas. Acesso em: 25 dez. 2024.

OBSERVATORIO EDUCATIVO CIUDADANO. **Inversion por componentes del presupuesto.** MEC, 2023. Disponível em: https://observatorio.org.py/presupuesto-publico/3. Acesso em: 25 dez. 2024.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 239–260, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 237-252.

OLIVEIRA, M. P. **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, R. F. C. **Alunos dotados e talentosos**: estarão eles em minha sala de aula? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, R. P. **O direito à educação**. Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. ONU, 2007. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca e quadro de ação em matéria de educação especial**. Salamanca, Espanha, 2023.

ORGANIZACIÓN MULTIDISCIPLINARIA DE APOYO A PROFESORES Y ALUMNOS – OMAPA. **Programa de Iniciación Científica con Énfasis en Matemática para Jóvenes Talentos**. 2019. Disponível em: https://www.omapa.org/proyectos/iniciacion-cientifica/. Acesso: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. World Health Organization, The World Bank, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

ORTIZ, S. L. Pensar el Paraguay: una mirada interdisciplinaria. *In*: SPOLA. **Los desafios de educación preescolar, básica y media em América Latina**. México: Konrad-Adenauer, 2014. p. 229-250.

OSOWSKI, C. I. **Os chamados superdotados**: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista. 1989. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

PARAGUAY. **Centro de alta capacidade e criatividade – AIKUMBY** [on-line]. Assunção, 2022. Disponível em: https://aikumby.com/. Acesso em: 29 maio 2022.

PARAGUAY. Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). **Institucional**. Disponível em: https://cones.gov.py/institucional-consejo-nacional-de-educacion-superior-cones/. Acesso em: 27 ago. 2024.

PARAGUAY. Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (Conacyt). **Conacyt declara o programa de Interesse Científico Visão VAPOR PY**. Asunción, 2020. Disponível em: https://www.conacyt.gov.py/conacyt-declara-interes-cientifico-programa-vision-steam-py Acesso: 19 set. 2024.

PARAGUAY. Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (Conacyt). **Prêmio Nacional de Ciência Juvenil "Pierre et Marie Curie" 2023**. Asunción, 2023. Disponível em: https://www.conacyt.gov.py/premio-nacional-juvenil-ciencias-pierre-et-marie-curie-2023. Acesso: 19 set. 2024.

PARAGUAY. Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. **Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação do Paraguai 2018**. Asunción, 2018. Disponível em: http://www.conacyt.gov.py/politica-cti-2018. Acesso em: 27 ago. 2024.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay**. Asunción, 1992.

PARAGUAY. **Decreto n.º 2.837, del 22 de diciembre de 2014**. Por el cual se reglamenta la Ley n.º 5.136 De Educación Inclusiva del 23 de diciembre de 2013. Asunción, 2014.

PARAGUAY. **EJE 1** – Diseño del Plan de Acción Departamental – Proyeto La Educacíon Primero, todos por Caazapá – 2019. Disponível em: https://juntosporlaeducacion.org.py/wp-content/uploads/2020/07/EJE-RESUMEN-1-1.pd. Acesso em: 8 ago. 2024.

PARAGUAY. **Embajada de la República Del Paraguay**. Ministerio de Relaciones Exteriores. [on-line]. 2022. Disponível em: https://embaixadadoparaguai.pt/pt-pt/informacao-geral/. Acesso em: 21 maio 2022.

PARAGUAY. **Escola Santa Helena**. Asunción, 2023. Programa de Apoio a Altas Habilidades. Disponível em: https://colegiosantaelena.edu.py/apoyo-altas-capacidades/. Acesso: 19 set. 2024.

PARAGUAY. Instituto Nacional de Estatística. **Estatísticas**. [on-line], 2020. Disponível em: https://www.ine.gov.py/microdatos/cartografia-digital-2012.php. Acesso em: 17 jun. 2022.

PARAGUAY. Instituto Nacional de Estadística (INE). **Paraguay en cifras**: estadísticas demográficas y territoriales. Asunción: INE, 2021.

PARAGUAY. **Juntos pela Educação**. Educação Pública Gratuita. Estudos de caso sobre as contribuições econômicas de lares para a escolaridade obrigatória. Suposição. Asunción, 2022.

PARAGUAY. **Ley General de Educación n.º 1.680/01**. Código de La Niñez y la Adolescencia. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cmsmec/wp-content/uploads/2010/02/codigoinfancia.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

PARAGUAY. **Ley General de Educación**. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

PARAGUAY. **Ley n.º 1.264 del 26 mayo 1998**. Ley General de Educación. Asunción, 1998.

PARAGUAY. **Ley n.º 3.231.** Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena. 2007. Disponível em: https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3278/ley-n-3231-crea-la-direccion-general-deeducacion-escolar-indigena. Acesso: 20 ago. 2024.

PARAGUAY. Ley n.º 4.336. Establece da Obligatoriedad del lenguaje de señas en los informativos o noticieros de los medios de comunicación audiovisuales. **Gaceta Oficial de la República del Paraguay**. Asunción, 2011. Disponível em: http://www.gacetaoficial.gov.py/indez/getDocumednto/7723. Acesso em: 14 maio 2020.

PARAGUAY. **Ley n.° 4.758/12**. Crea el Fondo Nacional de Inversion Publica y Desarrollo (FONACIDE) y el Fondo para la Excelência de la Educacion y la Investigacion. Disponível em: http://www.hacienda.gov.py/fonacide/archivos/documentos/Ley4758-12.pdf. Acesso em 12 jul. 2025.

PARAGUAY. **Ley n.º 4.934 de accesibilidad al medio físico para las personas con discapacidad**. 2013. Disponível em: https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Ley-4934.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

PARAGUAY. **Ley n.º 5.136, de 27 de diciembre de 2013**. Ley de Educación Inclusiva. Asunción, 2013. Disponível em: http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva. Acesso em: 2 set. 2024.

PARAGUAY. **Ley n.º 5.749.** Establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias. 2017. Disponível em: https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/5260/ley-n-5749-establece-lacarta-organica-del-ministerio-de-educacion-y-ciencias. Acesso: 19 mar. 2024.

PARAGUAY. Ministério da Educação e ciências. **Dados abertos**. [on-line]. 2022. Disponível em: https://datos.mec.gov.py/index. Acesso em: 29 maio 2022.

PARAGUAY. Ministério da Educação e ciências. **Dados da Educação Escolar**. 2018. Disponível em: https://mec.gov.py/index. Acesso em: 29 maio 2022.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay (2018). **Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay**. MEC, Asunción, 2018.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay. **Resolución n.º 1.188/2023.** "Por la cual se establecen los procedimientos para la implementación de las medidas educativas y las opciones curriculares, para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que presentan altas capacidades intelectuales (ACI)". MEC, Asunción, 2023.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias. **Resolución MEC n.º 698/2021**. Por la cual se aprueba el organigrama del ministerio de educación y ciencias – versión 3 y se abroga la resolución n.º 348 de fecha 30 de junio de 2021. 2021. Disponível em https://www.mec.gov.py/?ref=300562-resolucion-n-698---organigrama-del-mec. Acesso em: 19 ago. 2024.

PARAGUAY. **Ministério de Relações Exteriores**. 2022 [online]. Disponível em: https://www.mre.gov.py/index.php. Acesso em: 29 maio 2022.

PARAGUAY. Observatorio Educativo Ciudadano. **Cantidad de docentes por departamento.** [on-line]. 2022. Disponível em: https://www.observatorio.org.py/indicadores/indicador/213. Acesso em: 29 maio 2022.

PARAGUAY. **Plan Nacional de Educación 2024**. Hacia el centenario de la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardoso. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, 2009. Disponível em: www.mec.gov.py. Acesso em: 25 jun. 2024.

PARAGUAY. **Resolución n.º 17.267, de 16 de maio de 2018.** Por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada de este ministerio. Asunción, 2018. Disponível em: https://www.mec.gov.py/sigmec/resoluciones/17267-2018-AGUILERA. Acesso em: 18 set. 2024.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PEDRO, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas**. una perspectiva politica y comparada. Barcelona: Paidos, 1998.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coord.). **Altas habilidades/superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? *In*: STOLTZ, T.; MOREIRA, L. C. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação** Especial, v. 27, n. 50, p. 627–640, Santa Maria – RS, 2014. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X14274. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274. Acesso em: 18 set. 2024.

PERONI, M. V. O Estado brasileiro e a Política Educacional dos anos 90. **23ª Reunião Anual da ANPED**, v. 24, São Paulo, 2003. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF. Acesso em: 29 dez. 2024.

PERONI, V. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate *In*: ALMEIDA, L. C. *et al*. (org.). **PNE em foco**: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: Cedes, 2013.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de global**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PFEIFFER, S. **Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades***:* uma guía práctica. La Rioja, España: UNIR Editorial, 2017.

POLYA, G. **Como resolver**: um novo aspecto do método matemático. v. 85. Imprensa da Universidade de Princeton, 2004.

RAFANTE, H. C. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do Cenesp. *In*: ANPEd. **Anais da 37ª Reunião...** Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3916.pdf. Acesso: 10 out. 2025.

RANGNI, R. A. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas no ensino básico**. 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RECALDE, L. R. D. A qualidade da democracia paraguaia: entre debilidades persistentes e avanços truncados. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 91-102, 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/download/42377/21337/. Acesso em: 3 jan. 2025.

REDPAC – RED DE PROFESIONALES EN ALTAS CAPACIDADES – PARAGUAY. 2023. **Inicio** [Facebook Page]. Facebook. Disponível em: fromhttps://www.facebook.com/redpacpy/. Acesso em: 3 jan. 2025.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 52, n.1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**: A how-to guide for educational excellence. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

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

RIVAROLA, M. **Las negociaciones Mercosur-Unión Europea**: una visión desde la sociedad civil. Documento nacional Paraguay. 2004. Disponível em:

http://www.alop.or.cr/trabajo/nuestro_proyectos/union_europa/cono_sur/alop_paraguay.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

ROESLER, P. S. A educação paraguaia: quatro marcos históricos decisivos. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 9, n. 3, p. 136-150, 2017. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.23054. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23054. Acesso em: 3 jan. 2025.

RUSSO D. S. A.; VANIN D. L. R.; NEGRINI, T. A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 1, p. 27–40, 2023. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p27-40. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13906. Acesso em: 11 fev. 2026.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2008.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researches**. Sage, 2013.

SANTANA, E. **Política pública de Educação Básica comparada:** o impacto da transição democrática na política pública de Educação Básica: Brasil, Argentina e Paraguai, no período de 1980 a 1999. 2020. Dissertação (Mestrado em Integração Latino-Americana) – Instituto Latino-Americano de Economia Sociedade Política, Universidade Federal da Integração Latino Americana de Economia Sociedade e Política, Foz do Iguaçu, 2020.

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-45. Disponível em: http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, D. *et al*. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-57.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação, a Questão Federativa e os Municípios**: o Regime de Colaboração e as Perspectivas da Educação Brasileira. 2011. Disponível em: https://www.vos/arquivo_16_447_2559.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e Responsabilização pelos Resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva** (UFSC), v. 29, p. 127-160, 2011.

SILVA, A. R.; LUZ, R. V.; NEGRINI, T. A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 27-40, jan./jun., 2023.

SISTEMA NACIONAL DE INVERSION PUBLICA (SNIP). **Ejercicio Fiscal 2023.** Asunción, Paraguay, 2023. Disponível em: http://snip.hacienda.gov.py/normativas/ley7050_clasificador.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

SITEAL. **Site oficial**. 2019. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt. Acesso em: 16 mar. 2025.

SOUTO, M. T. **Educação Inclusiva no Brasil**. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2014.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado simbólico de formação docente**. Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, K. R.; BUENO, M. L. M. C. O direito à Educação Básica no Paraguai. **RIAEE**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1536-1551, out./dez. 2018.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul:** um estudo comparado. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Campus de Araraquara. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4160.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 55-74, 2010. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19683. Acesso em: 13 out. 2025.

UNESCO. **Estructura del sistema educativo nacional**. 2018. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pais/paraguay. Acesso em: 17 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990b.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidades educativas especiais**. Brasilia. Unesco, 1994b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990a.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: Unesco, 2000.

UNESCO. **Inclusão e educação**: todos, sem exceção. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020. Unesco: 2020.

UNESCO. **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación Marco Conceptual Unesco**. 1993. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183650. Acesso em: 4 jan. 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: Unesco, 2015.

UNESCO. **Relatório Anual da UNESCO no Brasil 2021**. Place de Fontenoy, Paris, France; Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381550. Acesso em: 17 out. 2025.

UNESCO. Sonidos da Terra. Nós. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**: Acesso e Qualidade. 1994. Disponível em: https://sonidosdelatierra.org.py/institucional/. Acesso em: 4 jan. 2025.

VENDRAMI, L.; OLIVEIRA, F.; TYEKO ANAMI, K. A desigualdade social e a educação no Brasil: uma revisão de literatura. **Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 390–398, 2021.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, nov. 2001.

VIEIRA, S. F. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Rio Grande do Norte, promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Natal, RN, **RBPAE** – v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIRGOLIM, A, M. R. A educação de alunos com Altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.) **Altas habilidades/superdo**tação: talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília (DF): Ministério de Educação, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc, toc... plim, plim!**: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papirus, 1999.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

VUYK, A.; MONTANIA, M.; BARRIOS, L.; LOBO, M. Educação de superdotados no Paraguai: análises a partir de uma perspectiva de recursos de aprendizagem, **Cogent Education**, v. 11, n. 1, p. 2332863, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332863. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2332863. Acesso em: 15 out. 2025.

VUYK, M. A.; BARRIOS, L. A. Bem-estar psicológico, atitudes em relação à escola e comportamentos perfeccionistas em adolescentes de um programa de talento matemático no Paraguai. **Perspectiva**, v. 41, n. 3, p. 1-16, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91910. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/91910. Acesso em: 18 nov. 2024.

VUYK, M. A.; BARRIOS, L. A.; MÉNDEZ, N.; ZALAZAR, P. **Mapa de Talentos 1.0**: Um piloto universal de detecção de talentos no Paraguai. **Revista Paraguaia de Educação**, v. 13, n. 2, p. 13-31, 2024.

VUYK, M. A. Implementación de un Programa de Apoyo a Altas Capacidades en una Institución Educativa Privada de Asunción desde la Investigación-Acción. **Revista Paraguaya de Educación**, v. 8, n. 2, p. 13-27, 2020.

VUYK, M. A.; MONTÂNIA, M.; BARRIOS, L. O tédio e seu impacto percebido em adolescentes com habilidades matemáticas excepcionais talento matemático: um estudo sequencial de métodos mistos no Paraguai. **Front. Sociol**. **Sec. Medical Sociology**, v. 9, 23 maio 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1214878. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2024.1214878/full. Acesso em: 15 nov. 2025.

WECHSLER, S. M.; FLEITH, D. S. The scenario of gifted education in Brazil. **Cogent Education. The Education University of Hong Kong**, v. 4, n. 1, p, 1332812, 2017. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1332812. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1332812. Acesso em: 15 nov. 2025.

WOODON, Q. **Infraestructura Escolar en Paraguay**: Necesidades, Inversiones y Costos. Banco Mundial. Asunción, Paraguay, 2015.

ZIEGLER, A.; BAKER, J. Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. *In*: PHILLIPSON, S.; STOEGER, H. **Exceptionality in East-Asia:** Explorations in the Actiotope model of gifted-ness. Routledge, 2013. p. 18-39.

ZIEGLER, A.; LUO, L.; STOEGER, H. Equity gaps in literacy among elementary school students from two countries: The negative social resonance e e dampening effect of learning capital. **Education Sciences,** v. 13, n. 8, p. 827, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13080827. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/827. Acesso em: 15 nov. 2025.

ZIEGLER, A.; STOEGER, H. Systemic gifted education: A theoretical introduction. **Gifted Child Quarterly**, v. 61, n. 3, p. 183-193, 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/0016986217705713. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986217705713. Acesso em: 15 nov. 2025.