

Aceleração e atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação: um relato exitoso

ELIANE MORAIS DE JESUS MANI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)

ROSELI FIGUEIREDO CORRÊA DE OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)

MAYRA BERTO MASSUDA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)

RESUMO

Este artigo destaca a Aceleração como um meio que permite o avanço do aluno com altas habilidades ou superdotação, em termos curriculares, bem como garante seu respaldo legal. Dessa forma, os objetivos são apresentar e discutir a aceleração como alternativa no processo educacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, apresentando um caso exitoso de um aluno acelerado do Ensino Fundamental em uma rede de ensino municipal do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Quanto ao método, o delineamento foi do tipo exploratório com pesquisas bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, baseando-se em documentos legais, artigos e livros especializados pertinentes a altas habilidades ou superdotação, enfatizando a aceleração como importante alternativa para o atendimento. Os resultados obtidos indicaram que os serviços de Educação Especial da rede de ensino estudada não são diferenciados, com raras exceções, das outras redes de ensino brasileiras, mesmo com uma legislação robusta que ampara a aceleração desses estudantes.

Palavras-chave: Educação especial; Altas habilidades ou superdotação; Aceleração.

Acceleration and special educational service for the gifted students: a succeed account

ABSTRACT

This paper highlights the educational acceleration as a tool that allows the progress of gifted students in curricular terms, as well as ensures its legal support. Thus, the objectives are to present and discuss the acceleration as an alternative in the educational process of gifted students, presenting a successful case of an accelerated student from an elementary school of the municipal educational system in the inland of the state of São Paulo, Brazil. With regard to the method, the design was exploratory with bibliographical and documentary research, qualitative, based on legal documents, articles and specialized books relevant to giftedness, emphasizing the acceleration as an important alternative to the service. The results were: the Special Education services of the educational system studied are not differentiated, with rare exceptions, from the other Brazilian educational systems, even with a strong legislation that supports the acceleration of these students.

Keywords: Special Education; Giftedness; Acceleration.

INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios enfrentados no cenário educacional brasileiro, especialmente nas redes públicas de ensino, no que tange ao êxito na qualidade de ensino ofertada para toda diversidade de alunado. Entre os temas que estão frequentemente em pauta nas discussões que envolvem as questões escolares, a educação inclusiva se destaca pela complexidade em diversas instâncias educacionais, desde a prática do professor na sala de aula à execução de ações políticas que dão suporte ao sucesso do processo escolar para todos os alunos.

Em geral, quando se aborda questões relacionadas à inclusão escolar, o pensamento logo se remete aos alunos com deficiência no contexto da escola regular. Todavia, há uma parcela de educandos que faz parte do público alvo da Educação Especial, e que ainda está invisível nas salas de aula – os alunos com altas habilidades ou superdotação (FLEITH, 2007; FREITAS; PÉREZ, 2010).

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), são caracterizados alunos com altas habilidades ou superdotação 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, 2008a, p. 15).

As barreiras para a identificação e atendimento das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação são advindas de diversas concepções equivocadas sobre estes indivíduos, considerando que, historicamente, há uma visão estereotipada que envolve esta temática, tal como a ideia de que este aluno se destaca em todas as áreas. Entre as significativas dificuldades encontradas que impedem visualizá-lo estão, por exemplo, a falta de conhecimento dos professores, o estabelecimento de ações fundamentais para expressão e desenvolvimento dos potenciais e habilidades superiores apresentadas por essa parcela de alunos (FLEITH, 2007).

Sabatella (2008) salienta que, entre as características intelectuais típicas nos indivíduos com altas habilidades ou superdotação, pode-se apontar a precocidade no desenvolvimento cognitivo, físico e social, além do alto nível de atenção,

concentração e memorização, entre outros aspectos como: proficiência verbal, curiosidade aguçada e senso de humor sofisticado e incomum. Somadas a essas características intelectuais, a autora mencionada também evidencia a eficiência e as diferenças qualitativas do funcionamento e organização cerebral, do ponto de vista neurológico.

Apesar de todo conhecimento disponível na literatura especializada da área de altas habilidades ou superdotação e avanços das políticas educacionais, atualmente, a temática ainda possui disseminação frágil no Brasil, principalmente, no tocante aos conceitos e, também, às características do alunado que se destaca nas escolas, o que, possivelmente, inviabiliza o atendimento. Assim, uma alternativa importante para o atendimento a essa parcela de alunos é a aceleração, visto que se trata de um meio que permite o avanço do educando, em termos curriculares, em menor tempo daquele previsto na seriação escolar (GUENTHER, 2009). Sendo assim, o programa de aceleração escolar é permitido na legislação brasileira (BRASIL, 1996).

Isso pode ser feito por meio da admissão precoce do aluno na escola, pelo salto de alguma série, pela flexibilização no currículo e pela redução de tempo para cumprir uma série, ou ainda, pela obtenção de créditos em universidades, ou pelo acesso precoce na universidade (GUIMARÃES; PEREIRA, 2007, VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO; SABATELLA, 2007, DELOU, 2012, RANGNI; COSTA, 2014). Partindo do pressuposto de que os alunos com altas habilidades ou superdotação são mais rápidos que seus pares, a aceleração tem o objetivo de compatibilizar o ritmo de produção com a temporalidade desses alunos (GUENTHER, 2012).

No entanto, a opção pela aceleração, impreterivelmente, tem que considerar as potencialidades, a maturidade psicossocial e os aspectos psicomotores dos alunos (GUIMARÃES; PEREIRA, 2007).

Guenther (2009) assinala que, na legislação brasileira, o uso do termo “aceleração” aparece sob duas perspectivas: por um lado, na Educação Especial, tem como finalidade a compatibilização da vida escolar dos alunos mais capazes, independente da produção mental ou idade, visto que estes vencem o conteúdo curricular mais rapidamente que seus pares. Por outro lado, o termo é usado para determinar uma forma de ajustar o conteúdo curricular para os alunos que

apresentam condições de defasagem na aprendizagem, sobretudo, os repetentes. A falta de consolidação da legislação brasileira no campo da Educação, no que se refere à aceleração, acarreta divergências em como denominar a aceleração, por utilizar definições opostas para o mesmo termo.

Para a mencionada autora, há dezoito tipos de aceleração no domínio da inteligência, os quais estão divididos em duas categorias, conforme as dimensões de tempo e conteúdo. Dessa forma, a temporalidade tem o objetivo de adiantar o tempo escolar, sem alterar o conteúdo escolar, são doze tipos: admissão antecipada à Educação Infantil; admissão antecipada à 1ª série fundamental; saltar uma ou mais séries escolares; progressão continuada, classes combinadas ou multisseriadas; currículo telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um); diplomação antecipada; matrícula simultânea (em dois níveis de ensino); cursos para crédito (secundário ou superior); crédito por exames e provas; entrada antecipada ao nível médio e superior; e, aceleração do próprio curso universitário. Já com base no conteúdo e objetivo de (re)organização do currículo regular, são seis tipos diferentes: instrução autorregulada pelo aluno; aceleração parcial por matérias/disciplinas; compactação de currículo; mentoria; programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas; e, cursos por correspondência (GUENTHER, 2009).

Como exemplificação, abordar-se-á o caso de um aluno identificado com altas habilidades ou superdotação, no Ensino Fundamental, em uma escola da rede de ensino pública no interior do Estado de São Paulo, onde foi proposta e realizada a aceleração em sua trajetória escolar, como alternativa e resposta ao atendimento às suas necessidades educacionais.

Assim, o presente artigo tem como objetivos apresentar e discutir a aceleração como alternativa no processo educacional de alunos com altas habilidades ou superdotação e apresentar um caso exitoso de aceleração de um aluno do Ensino Fundamental em uma rede de ensino municipal do interior do Estado de São Paulo.

O método foi delineado como tipo exploratório com pesquisas bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, tendo como base documentos legais, artigos e livros da literatura pertinente às altas habilidades ou superdotação.

Os procedimentos éticos foram atendidos e o estudo está respaldado pelo parecer do Comitê de Ética em Seres Humanos nº 860.614.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Altas Habilidades ou Superdotação nos Dispositivos Legais

As pesquisas no campo da Educação brasileira e sua legislação pertinente têm dado pouca atenção aos educandos com altas habilidades ou superdotação, pois, embora sejam considerados como público alvo da Educação Especial, nota-se, ainda, fragmentação e descontinuidade nas ações e nos registros existentes (DELOU, 2005).

Nesse sentido, apesar das diversas publicações e documentos pertinentes à Educação Especial contendo orientações e indicações para esse grupo de indivíduos, não se constata o crescimento dessas matrículas nas escolas brasileiras. Em 2012, essas matrículas estavam em torno de 13.000 (FIO CRUZ), demonstrando um descompasso entre o que é proposto pela probalística (3 a 5%) ou 10% por Gagné (2008) ou, ainda, 15 a 20% sugerido por Renzulli (2005).

Em 1971, no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (BRASIL, 1971), o termo “superdotado” apareceu e, desde então, manteve-se em documentos relativos à Educação Especial. Entretanto, apesar do avanço para a área, não ficou claro como este atendimento seria dado, visto que o termo “tratamento especial”, utilizado no documento, possuía uma conotação genérica e clínica. Sobre o atendimento, Rangni e Costa (2011) evidenciam que a responsabilidade por esse atendimento ficou a cargo dos Conselhos de Educação, por essa razão ocorreu uma grande falta de unidade entre as esferas de poder, ainda mais, foram poucas as iniciativas por parte dos Estados e municípios brasileiros.

A educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação ganhou um destaque maior na década de 1990, dados os importantes documentos que foram implementados nesse período, com a publicação, no Brasil, do estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (BRASIL, 1990a), a Política Nacional de Educação Especial, de 1994 (BRASIL, 1994a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), e ações internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia) em 1990 (BRASIL,

1990b), e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha) em 1994 (BRASIL, 1994b).

O Brasil é signatário de todos os documentos internacionais no âmbito da Educação, e, como tal, segue o que é preconizado nas declarações universais, sendo que as escolas brasileiras, conforme orienta a Declaração de Salamanca, devem reconhecer e atender continuamente as necessidades de seus alunos, desenvolvendo ações em diversas dimensões, como adaptações de currículo, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade em que estão inseridas (BRASIL, 1994b).

Essa Declaração prevê, ainda, que haja a valorização das habilidades e interesses dos educandos, a fim de oferecer aos alunos com altas habilidades ou superdotação o direito legal de oportunidades maiores de aprendizagem e atendimento as suas necessidades educacionais.

A partir de 1994, portanto, aparecem, claramente, em documentos oficiais que regem a Educação Especial no Brasil, objetivos específicos voltados para o atendimento das altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1994a). Esses objetivos tiveram o intuito de orientar as escolas quanto aos tipos de atendimento educacional que devem ser oferecidos a essa parcela de alunos. Em 1996, com o advento da LDBEN, a Educação Especial foi elevada ao *status* de modalidade de ensino, e, como tal, precisava ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, por meio da oferta de serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996).

Todavia, diferente da inserção de alunos com deficiência no ensino regular, norteadada pela proposta de educação inclusiva no país, desde a década de 1990, os alunos com altas habilidades ou superdotação sempre estiveram presentes nas escolas regulares, embora invisíveis aos olhos dos educadores, gestores e legisladores (GUENTHER, 2006; FREITAS; PÉREZ, 2010; RANGNI; COSTA, 2011).

No que tange aos alunos com altas habilidades ou superdotação, um dos grandes saltos propostos pela LDBEN de 1996 foi a garantia legal de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, a **aceleração para conclusão e o programa escolar em menor tempo**, professores especialistas e regulares capacitados para a integração, educação especial e condições adequadas para o trabalho com aqueles que apresentam habilidade superior nas áreas

artística, intelectual ou psicomotora e acesso igualitário aos programas sociais suplementares disponíveis (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, que seguia a mesma perspectiva dos documentos anteriores, quanto à orientação inclusiva, explicitou, em seu bojo, que a identificação dos alunos com altas habilidades, superdotação ou talentos deveria ser realizada pelos próprios professores, que deveriam estar preparados, por meio de observação sistemática do comportamento e desempenho do educando, considerando aspectos como o contexto socioeconômico e cultural, verificando, também, a frequência e a consistência dos traços ao longo de seu desenvolvendo (BRASIL, 2001a). Essas premissas também são apontadas no atual PNE (BRASIL, 2014), mencionando a garantia de:

Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, s/p).

No período da vigência do PNE de 2001, havia 293.403 (duzentos e noventa e três mil quatrocentos e três) matrículas da Educação Especial em todo país, porém, destas, apenas 0,3% eram de alunos identificados com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2001a).

Apesar das orientações claras nos PNEs em relação à identificação e direitos dos alunos com altas habilidades ou superdotação, não foram definidos quaisquer instrumentos que orientassem os professores na prática, tampouco foram descritos com clareza conceitos e traços esperados na caracterização desses sujeitos. Desta feita, há a garantia legal, porém o alcance dessa garantia não atende a realidade das escolas.

Na sequência, a Resolução nº 02, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), teve como base o Parecer 17 (BRASIL, 2001c). Nesse período, houve um aumento nas matrículas da Educação Especial no país, mas em nada se modificou o quadro escolar para os alunos com altas habilidades ou superdotação, dada a rigidez curricular e outros aspectos do cotidiano escolar que inviabilizavam a identificação desses alunos pela escola, e que, invariavelmente, os apontava como indivíduos trabalhadores e

indisciplinados, o que pode acarretar, até mesmo, em evasão escolar (RANGNI; COSTA, 2011).

No mesmo documento anteriormente citado (BRASIL, 2001b), é apontado que as atividades escolares favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento em aspectos curriculares, para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação, permitindo, assim, a conclusão da educação básica em menor tempo. Do mesmo modo, tais diretrizes, evidenciam a possibilidade de parcerias das escolas com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade que identifiquem e atendam às necessidades dessa parcela de alunos (BRASIL, 2001b).

Foram a partir dessas orientações que, em 2005, houve a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Trata-se de centros de referência para apoio educacional aos alunos com altas habilidades ou superdotação, orientação às famílias e formação continuada aos professores (BRASIL, 2008a).

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dando novo impulso à educação de alunos com altas habilidades ou superdotação, com mais um reforço sobre os direitos ao atendimento especial dessa parcela dos alunos (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº 7.611 atribuiu à Educação Especial o dever de “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, s/p).

No ano de 2013, a Lei nº 12.796, que altera a LDBEN de 1996, substituiu o termo necessidades educacionais especiais e especifica o público a ser atendido pela Educação Especial, em seu artigo 4º, III, destacando, como alternativa preferencial, o atendimento na rede pública de ensino, independente do apoio às instituições especializadas (BRASIL, 2013a).

No percurso apresentado dos dispositivos legais, de 1971 a 2013, é notória a preocupação em oferecer um apoio educacional aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, as normas legais trazem o termo preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1994a, 2008a, 2013), ou, ainda, destacam quando a

integração for possível (BRASIL, 1996, 2001a), abrindo possibilidades para que o sistema de ensino regular no país se descomprometa ou se isente quanto às ações necessárias para atender essa parcela de educandos.

Outro ponto que vale mencionar é a ausência de ações voltadas para a formação docente no tocante às altas habilidades ou superdotação, apesar de orientadas nos documentos pertinentes à Educação Especial, pois, somente haverão propostas educacionais adequadas, com estratégias e medidas que validam o direito desses educandos, quando o conhecimento sobre a temática for uma realidade no dia a dia do professor, em formação inicial e, sobretudo, continuada.

Educação Especial em uma Rede Municipal no Interior do Estado de São Paulo, Brasil

A Educação Especial na Rede Municipal estudada possui registros que datam há pelo menos três décadas, e, desse modo, também vivenciou, tal como em todo Brasil, e outros países, a exclusão, a integração, até chegar, mais recentemente, no processo de inclusão escolar, passando por muitos entraves e desafios encontrados nos mais diversos lugares ao longo da história educacional do país e do mundo (ZONTA, 2012).

No final da década de 1960 foi instituída, dentro da Secretaria Municipal de Educação, a Divisão de Educação Especial. Todavia, até o ano de 2004 esta Divisão se concentrava apenas na cessão de professores que atuavam na Educação Especial em entidades especializadas conveniadas com o município, na regência de classes especiais. A partir do crescente movimento sobre a política educacional na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, surgiu a necessidade da contratação de profissionais, para atuar na direção da Divisão de Educação Especial, com formação específica nessa área para conduzir novas ações, uma vez que, até então, não havia tal preocupação e essa Divisão, embora existisse, era fomentada pelas Divisões de Educação Infantil e Ensino Fundamental (ZONTA, 2012).

Desta feita, em 26 de dezembro de 2005, sob o princípio da Educação Inclusiva e do direito da pessoa com deficiência, foram aprovados, na casa legislativa do referido município, um Projeto de Lei sobre a criação dos serviços de Educação Especial, Lei nº 5.321 (BAURU, 2005a), bem como o Decreto nº 10.141 (BAURU, 2005b) que regulamentou o serviço de Educação Especial e incorporou, como pú-

blico alvo dessa modalidade de ensino, os alunos com altas habilidades ou superdotação, citando inclusive a oferta de atendimento pedagógico suplementar para essa parcela dos educandos (ZONTA, 2012).

Com o estabelecimento desse novo serviço de Educação Especial nas escolas municipais, surgiu a necessidade de um mapeamento diagnóstico nessa rede municipal de ensino, com o intuito de identificar os casos existentes nas unidades escolares que demandavam a atuação de professores especialistas e a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

O Plano Municipal de Educação do município apontou que a Educação Especial encontra-se relativamente estabilizadas, sendo que os atendimentos, na última década, foram de 655 alunos em 2001 e 603 alunos atendidos em 2010. Esse mesmo Plano, apesar das referências quanto ao reconhecimento do aluno com altas habilidades ou superdotação, não registra nenhum atendimento a essa parcela de educandos. São indicados apenas dados referentes às matrículas de alunos com deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento e outros. O próprio documento menciona que o item “outros” significa uma imprecisão no enquadramento da matrícula, por não haver especificação (ZONTA, 2012).

Em 2014, a rede municipal de ensino apontou 592 alunos atendidos, apresentando um considerável decréscimo. Essas matrículas são referentes apenas aos alunos reconhecidos oficialmente pela Educação Especial, considerando as salas de recursos multifuncionais, que estão alocadas nas escolas do Ensino Fundamental, e a itinerância de professores especialistas que atendem os alunos da Educação Infantil.

A alocação se dá da seguinte maneira: cinco alunos com deficiência auditiva, todos no Ensino Fundamental; cinquenta e três alunos com deficiência física, sendo destes vinte e quatro no Ensino Fundamental, vinte e oito na Educação Infantil e somente um na Educação de Jovens e Adultos; dois alunos com deficiência visual, sendo um no Ensino Fundamental e um na Educação Infantil; cento e onze alunos com deficiência intelectual, dos quais sessenta e quatro estão alocados no Ensino Fundamental, vinte e três na Educação Infantil e vinte e quatro na Educação de Jovens e Adultos; quinze alunos com deficiências múltiplas, dos quais

dez estão no Ensino Fundamental, dois na Educação Infantil e três na Educação de Jovens e Adultos; cinquenta e seis alunos com transtornos globais do desenvolvimento, sendo vinte e sete no Ensino Fundamental, vinte e nove na Educação Infantil e seis na Educação de Jovens e Adultos. Ainda, são identificados trezentos e cinquenta alunos com necessidades educacionais especiais (sem especificações), sendo que, destes, duzentos e oitenta e nove estão no Ensino Fundamental, cinquenta e cinco alunos na Educação Infantil e seis na Educação de Jovens e Adultos (ZONTA, 2012).

Conforme se observa na descrição de alunos atendidos nessa rede municipal, não há referência, no ano de 2014, de nenhum aluno com altas habilidades ou superdotação. Outro dado significativo é que, dos quinhentos e noventa e dois alunos atendidos pela Educação Especial no município, mais da metade, trezentos e cinquenta alunos, não possui identificação quanto ao tipo de necessidade educacional especial.

O Plano Municipal de Educação traz um rol de objetivos e metas para os próximos anos para a Educação Especial, entre elas, ações para os alunos com deficiências e transtorno global do desenvolvimento, não há nenhuma especificidade voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação (ZONTA, 2012), demonstrando uma importante lacuna, na mesma perspectiva do que ocorre em todo cenário nacional.

Mesmo dentro desse cenário, apresentar-se-á um caso exitoso de identificação e atendimento a um aluno com altas habilidades ou superdotação na rede municipal de ensino, *locus* desta pesquisa.

O Caso B

O aluno B, na época do encaminhamento para o serviço de Educação Especial do município, tinha 12 anos e apresentava fortes indícios de altas habilidades ou superdotação, indicados pelos professores do Ensino Fundamental II, pois, nesse período, frequentava o 7º Ano.

É salutar mencionar que os anos anteriores ao processo educacional de B ocorreram em escolas estaduais, conforme consta em seu histórico escolar, no mesmo município, e, desse modo, por não haver comunicação de documentos in-

ternos entre as duas redes, estadual e municipal, não há registros de atendimentos especializados datados anteriormente ao 7º Ano. Assim, as ações se iniciaram pelo encaminhamento para avaliação psicológica e de desempenho intelectual no setor de atendimento de Psicologia Aplicada – CPA, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus Bauru.

A avaliação resultou, em 2011, em um laudo psicológico, cujos procedimentos foram, em primeiro momento, atendimentos clínicos e, posteriormente, aplicação do teste *Wechsler Intelligence Scale for Children III – WISC III* para avaliação de inteligência. Os resultados apontados pelo teste evidenciaram que o aluno obteve um quociente de inteligência em execução de 125, percentil 99, Verbal de 154, percentil 99, e Geral de 144. Assim, comparando seus dados com percentis gerais da padronização brasileira, B se encontra no percentil 99, que significa inteligência muito superior à média.

Diante dos dados revelados na avaliação, identificou-se a necessidade de providenciar meios para o desenvolvimento das potencialidades do estudante por meio de cronogramas de estudos e atividades de acordo com o seu potencial de inteligência. O resultado conferiu-lhe, portanto, o direito a um plano de estudos individualizado, visando promover o desenvolvimento de seu potencial.

Com base no laudo emitido pelo CPA da UNESP, a escola, conjuntamente com a família, solicitou, junto a Diretoria de Ensino da Região de Bauru, a aceleração de série para o aluno, com base na Resolução SE 81 (SÃO PAULO, 2012), que dispõe sobre aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação (termo usado no documento), na rede estadual e dá providências correlatas. Cabe informar que a rede municipal de Bauru é supervisionada pela Secretaria Estadual de Educação, submetendo-se as suas normativas.

No *Caput* da referida Resolução está posto que é importante o atendimento a essa parcela de alunos e representa implementação de política pública voltada para a inclusão, como também que a aceleração é um mecanismo de flexibilização que respeita a diversidade e os ritmos de aprendizagem dos alunos identificados com altas habilidades ou superdotação. Ressalta, ainda, que se estabeleçam critérios operacionais para o atendimento (SÃO PAULO, 2012, s/p).

Nesse contexto, resolveu-se, por orientação do CPA da UNESP, adotar a aplicação da Prova Brasil, referente ao 9º Ano, nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, como instrumento para corroborar com o processo de aceleração, nas quais B obteve alto desempenho. Sendo os resultados das provas apresentados da seguinte forma: no primeiro bloco de Língua Portuguesa, cuja indicação é para ser realizada em vinte e cinco minutos, B realizou em dezessete minutos, com dúvida no significado apenas na palavra ‘alcova’, que fazia parte do texto, de maneira que, das treze questões do bloco, obteve doze acertos. Já no bloco dois de Língua portuguesa, que também tinha como indicação de tempo de vinte e cinco minutos para realização, B a realizou em quatorze minutos, com dúvida no significado da palavra ‘ênfase’, sendo que, das treze questões propostas, acertou onze questões.

Quanto às provas de matemática, no bloco um, que tinha a indicação de vinte e cinco minutos para realização, o aluno realizou em quinze minutos, com êxito em onze questões, de um total de treze. No bloco dois, também com indicação de vinte e cinco minutos para realização, B a fez em vinte e três minutos, pontuando dez acertos das treze questões propostas. Nesta última prova, B apresentou dúvida em apenas duas questões.

A partir dos resultados alcançados na Prova Brasil que lhe foi aplicada, e dos *scores* obtidos no WISC III, houve a anuência da Diretoria de Ensino de Bauru, por meio de sua dirigente e supervisora de ensino responsável pela Educação Especial, para a aceleração do aluno, do 7º Ano para o 9º Ano escolar. A medida tomada evidenciou ganhos qualitativos e avanços significativos para o aluno, tanto em termos de aprendizagem, quanto em âmbito social, sobretudo pela adequação pessoal, visto que suas necessidades foram amplamente atendidas, tais como: adequação na série de acordo com os conhecimentos apresentados nas avaliações; compatibilidade com pares; melhoria na autoestima e equalização emocional do aluno e da família.

No entanto, é imprescindível apontar que esse aluno não consta no censo escolar como sendo com altas habilidades ou superdotação. A hipótese para essa ocorrência é a de que, possivelmente, o sistema classificou a aceleração do modo como normalmente ocorre, para uma reclassificação, sem considerar o potencial elevado apresentado pelo aluno.

Mais intrigante ainda, ao se analisar os dados mais recentes disponibilizados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2013a, 2013b), sobre a educação básica e a educação superior, notou-se que não há o número de matrículas de alunos na Educação Especial por tipo de necessidade especial, sendo que compromete a divulgação censitária do alunado com altas habilidades ou superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pelo serviço de Educação Especial e pela própria escola, no que tange a identificação, atendimento e providências para a aceleração de alunos com altas habilidades ou superdotação, são muitos e, conforme observado no presente estudo, estão em consonância com o que se encontra em literatura pertinente à temática. Esses educandos, muitas vezes, são invisíveis dentro das escolas, chegando inclusive a serem apontados como alunos problemas, pelos comportamentos e atitudes que apresentam, e por destoarem do restante de seus pares.

A ampliação das pesquisas e as ações políticas na área da Educação Especial são notórias nas últimas décadas, todavia, as barreiras burocráticas e atitudinais ainda se consolidam como realidade para professores, gestores e alunos com altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, o que se percebe, no cotidiano das escolas, é que, sobretudo, pela falta de conhecimento específico e pelo ideário de senso comum, há alguns mitos, como por exemplo, que os alunos com altas habilidades ou superdotação apresentam genialidade, o que não corresponde à verdade, fortalecendo e provocando situações de preconceito, discriminação e falta de atendimento educacional especializado para essa parcela da população escolar.

A situação demonstrada no caso de B evidencia a carência no campo da formação docente, inicial e continuada, dada a pouca percepção das necessidades de um aluno mais capaz, uma vez que, conforme sua trajetória escolar, o que se observou é que passou pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental I, e, somente no Ensino Fundamental II, já no 7º Ano, é que ganhou visibilidade e teve suas necessidades educacionais atendidas.

Vale ressaltar, que os resultados obtidos com a pesquisa sobre o cenário da Educação Especial na rede municipal estudada não é diferenciado, com raras exceções, das outras redes espalhadas pelo Brasil, inclusive apresentando impeditivos burocráticos para integrarem ao censo escolar.

O sucesso no processo de aceleração, em casos como o descrito, colabora com a perspectiva de que a mesma medida possa ser aplicada em outros casos, transformando a realidade de alunos com alto potencial não somente na vida escolar, mas principalmente em sua vida adulta.

Em últimas palavras, a aceleração pode ser considerada uma medida significativa para o processo de vida daqueles que não podem esperar e permanecer sem reconhecimento educacional. Os alunos com altas habilidades ou superdotação correspondem a uma parcela importante da população escolar, e, como tal, devem ser contemplados com atitudes e ações que os levem a plena concretização de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. **Lei nº 5321**, de 26 de dezembro de 2005a.
- _____. Prefeitura Municipal de Bauru. **Decreto nº 10141**, de 26 de dezembro de 2005, que Regula a Lei N°5321, de 26 de dezembro de 2005b.
- BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Educação Especial. Um direito assegurado. Livro 1, 1994a.
- _____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/esp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. **Lei Nº 9394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. **Parecer CNE/CEB nº 17**. 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – censo escolar da educação básica 2012**. Brasília, DF: 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse estatística do Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, DF: 2013c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censo/superior-sinopse>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 fev. 2015.

CUPERTINO, C. M. B.; SABATELLA, M. L. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

DELOU, C. M.C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 57, 2005, Fortaleza. **Anais...**Fortaleza:UECE, 2005. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/cristinadelou.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

____. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 129-142.

FIO CRUZ. **Altas habilidades**. Canal Saúde, 2012. Disponível em: <<http://www.canal.fiocruz.br/video/index.php?v=altas-habilidades>>. Acesso em 11 ago. 2012.

FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GAGNÉ, F. **Building Gifts Into Talents**: overview of the DMGT, 2008. Disponível em: <http://nswagtc.org.au/images/stories/infocentre/dmgt_2.0_en_overview.pdf>. Acesso em: 20 jun 2015.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento**: um programa para escola. São Paulo: EPU, 2006.

_____. Aceleração, Ritmo de Produção e Trajetória Escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Rev. Educação Especial**. V. 22, n. 35, p. 281-298, set/dez. Santa Maria, 2009.

_____. **Identificação de alunos dotados e talentosos**: metodologia CEDET. Lavras: Ed. UFLA, 2012.

GUIMARÃES, T. G.; PEREIRA, V. L. P. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Grupo A, 2007. p. 163-175.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. da P. R. Altas habilidades/ superdotação no contexto das políticas nacionais de educação especial (1994 e 2008): pontos e contrapontos. Veras: **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 1, n. 1, p. 35-46, abr. 2011. Disponível em: <<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/4>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? *Revista de Educação Pública*, v. 23, n. 54, 2014. p. 725-738. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/907>. Acesso em: 17 fev. 2015.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação**: problema ou solução?. Curitiba: IBPEX, 2008.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 81**, de 08 de agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na Rede Estadual de Ensino e dá providências correlatas. 2012.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ZONTA, C. (Org.). **Bauru: Plano Municipal de Educação**, 2012. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Eliane Moraes de Jesus Mani

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

E-mail: eliane.agudos@lpnet.com.br

Roseli Figueiredo Corrêa de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

E-mail: roselifig@hotmail.com

Mayra Berto Massuda

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, bolsista CNPq.

E-mail: mayramassuda@gmail.com

Rosemeire de Araújo Rangni

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano – GRUPOH.

E-mail: rose.rangni@uol.com.br