



# EDUCAÇÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS/ALTAS HABILIDADES

LEGISLAÇÃO E NORMAS NACIONAIS  
LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

- América do Norte (EUA e Canadá)
- América Latina (Argentina, Chile, Peru)
- União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia, França)

*Aparecida Andrés*

Consultora Legislativa da Área XV  
Educação, Cultura e Desporto

**ESTUDO**

FEVEREIRO/2010



Câmara dos Deputados  
Praça 3 Poderes  
Consultoria Legislativa  
Anexo III - Térreo  
Brasília - DF



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	3
<b>INTRODUÇÃO - Superdotação: Notas sobre aspectos conceituais e legais</b> .....	4
1. Definições de Superdotação .....	4
1.1. Conceito de altas habilidades/ superdotação para o Conselho Nacional de Educação: .....	4
1.2. Segundo o Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD, .....	4
1.3. Renzulli e os fundamentos da superdotação .....	5
1.4. Os superdotados como portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) .....	6
<b>Capítulo I - Os superdotados/talentosos/portadores de altas habilidades na legislação educacional brasileira</b> .....	9
1.1. A legislação “especial”: foco nos deficientes .....	10
1.2. O quadro legal e normativo educacional brasileiro para os superdotados .....	14
1.2.1. Documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE):.....	18
1.2.2. A LDB .....	19
1.2.3. O PNE.....	20
1.3. Considerações sobre a superdotação e os superdotados no Brasil.....	21
<b>Capítulo II - A legislação direcionada aos alunos superdotados em países selecionados</b> .....	26
1. AMÉRICA DO NORTE .....	26
1.1. Canadá .....	26
1.2 Estados Unidos da América (EUA) .....	32
2. AMÉRICA LATINA .....	38
2.1. Argentina .....	38
2.2. Chile .....	44
1.3. Peru .....	49
3. UNIÃO EUROPÉIA .....	54
Apresentação .....	54
3.1. Alemanha.....	57
3.2 Espanha .....	61
3.3. Finlândia .....	66
3.4. França.....	71
<b>Capítulo III - CONCLUSÃO</b> .....	80
Anexo 1.....	95

© 2010 Câmara dos Deputados.

Todos os direitos reservados. Este trabalho poderá ser reproduzido ou transmitido na íntegra, desde que citadas a autora e a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. São vedadas a venda, a reprodução parcial e a tradução, sem autorização prévia por escrito da Câmara dos Deputados.

Este trabalho é de inteira responsabilidade de sua autora, não representando necessariamente a opinião da Câmara dos Deputados.

## EDUCAÇÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS/ ALTAS HABILIDADES

- **LEGISLAÇÃO E NORMAS NACIONAIS**
- **LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL**
  - América do Norte (EUA e Canadá)
  - América Latina (Argentina, Chile, Peru)
  - União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia, França,)

*APARECIDA ANDRÉS*

### **APRESENTAÇÃO**

---

Este trabalho focaliza os principais dispositivos da legislação educacional brasileira e internacional direcionada aos alunos superdotados/talentosos/portadores de altas habilidades, bem como busca qualificar, em linhas gerais, a situação de atendimento destes alunos em seus respectivos países. Contém, na Introdução, notas sobre aspectos conceituais e legais envolvidos no tema da superdotação. No Capítulo I destaca-se o principal da base normativa e legal brasileira concernente ao assunto. No Capítulo II é abordada a legislação e a situação relativa aos alunos superdotados/talentosos/com altas habilidades em países<sup>1</sup> da América do Norte (Canadá e EUA), da América Latina (Argentina, Chile, Peru) e da União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França). Nos limites da bibliografia consultada, aspectos históricos e outros tópicos relevantes foram também tratados. Por fim, a Conclusão traz uma breve comparação entre as legislações e a situação de atendimento escolar dos superdotados nos países analisados, ressaltando seus pontos centrais e apresenta apontamentos finais que incluem sugestões de áreas em que intervenções para aprimoramento poderiam ser feitas no país.

---

<sup>1</sup> A versão original deste trabalho foi preparada sob demanda parlamentar, que apontou os países em questão.

## INTRODUÇÃO

### SUPERDOTAÇÃO: NOTAS SOBRE ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

Grande flutuação de significado caracteriza os principais conceitos relativos à matéria, tanto no senso comum quanto na literatura especializada. Não é demais, portanto, que se estabeleçam inicialmente alguns parâmetros conceituais quanto aos termos ‘superdotação/superdotados’, ‘portador de altas habilidades’ e ‘talentosos/talentos’.

#### 1. Definições de Superdotação

##### 1.1. Conceito de altas habilidades/ superdotação para o Conselho Nacional de Educação<sup>2</sup>:

*“Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: (...)*

*III – altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (...)*

*Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (...)*

*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 Artigo 24, V, “e”, da Lei 9.394/96. (...)”*

##### 1.2. Segundo o Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD,

*“O superdotado/talento/portador de altas habilidades é aquele indivíduo que, quando comparado à população geral, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou várias áreas:*

- *Acadêmica: tira boas notas em algumas matérias na escola – não necessariamente em todas – tem facilidade com as abstrações, compreensão rápida das coisas, demonstra facilidade em memorizar etc.*
- *Criativa: é curioso, imaginativo, gosta de brincar com idéias, tem respostas bem humoradas e diferentes do usual.*
- *Liderança: é cooperativo, gosta de liderar os que estão a seu redor, é sociável e prefere não estar só.*
- *Artística: habilidade em expressar sentimentos, pensamentos e humores através da arte, dança, teatro ou música.*
- *Psicomotora: Habilidade em esportes e atividades que requeiram o uso do corpo ou parte dele; boa coordenação psicomotora.*
- *Motivação: torna-se totalmente envolvido pela atividade do seu interesse, resiste à interrupção, facilmente se chateia com tarefas de rotina, se esforça para atingir a perfeição, e necessita pequena motivação externa para completar um trabalho percebido como estimulante. “*

<sup>2</sup> Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Para o ConBraSD, a **superdotação**, a **precocidade**, o **prodígio** e a **genialidade** são gradações de um mesmo fenômeno estudado há décadas em diversos países. Assim, para o Conselho,

- **Precoce** é a criança que apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, seja na música, na matemática, na linguagem ou na leitura.
- **“Criança prodígio”** é o termo usado para sugerir algo extremo, raro e único, fora do curso normal da natureza. Um exemplo seria Wolfgang Amadeus Mozart, que começou a tocar piano aos três anos de idade. Aos quatro anos, sem orientação formal, já aprendia peças com rapidez e aos sete, já compunha regularmente e se apresentava nos principais salões da Europa.
- Mozart, assim como Einstein, Gandhi, Freud e Portinari, entre outros mestres, são exemplos de **gênios**, termo reservado para aqueles que deram contribuições extraordinárias à humanidade. São aqueles raros indivíduos que, até entre os extraordinários, se destacam e deixam sua marca na história.”

As pessoas citadas, tenham sido elas precoces, prodígios ou gênios, podem então ser ditas **“portadoras de altas habilidades”** ou **superdotadas**.<sup>3</sup>

### 1.3. Renzulli e os fundamentos da superdotação

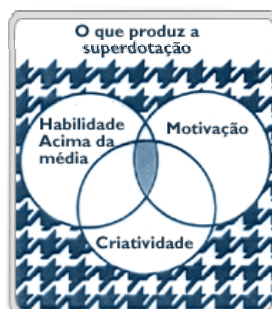
Joseph Renzulli, pesquisador do *Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso*, da Universidade de Connecticut, Estados Unidos, em seu Modelo dos Três Anéis, considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de traços:

- a) **habilidade acima da média em alguma área do conhecimento** (não necessariamente muito superior à média);
- b) **envolvimento com a tarefa** (implica motivação, vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração); e
- c) **criatividade** (capacidade de pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar idéias de um contexto e usá-las em outro).

---

<sup>3</sup> Portal do Conselho Brasileiro para Superdotação. Acesso em 14/10/2009, no endereço eletrônico [http://www.conbrasd.com.br/6\\_superdotacao.htm](http://www.conbrasd.com.br/6_superdotacao.htm)

### O Modelo de Três Anéis (J. Renzulli)



Renzulli entende a **superdotação** como *condição ou comportamento* que pode ser desenvolvido *em algumas pessoas* (aquelas que apresentam alguma habilidade superior à média da população), *em certas ocasiões* (e não continuamente, uma vez que é possível se evidenciar comportamentos de superdotação na infância mas não na idade adulta, ou apenas em alguma série escolar ou em um momento da vida) *e sob certas circunstâncias* (e não em todas as circunstâncias da vida de uma pessoa) [Renzulli & Reis, 1997]. Esta diferenciação é importante, pois ao considerar a superdotação como um comportamento a ser desenvolvido, o autor desloca a discussão, esvaziando a tendência, muitas vezes estéril, de se rotular uma criança como superdotada. Ele enfoca a necessidade de que sejam oferecidas oportunidades educacionais variadas aos alunos em geral, para que um número maior de crianças tenha a oportunidade de se desenvolver e apresentar comportamentos de superdotação. Segue-se, então, que tais comportamentos podem ser desenvolvidos em pessoas que não são, necessariamente, as que tiram as melhores notas ou apresentam maiores resultados em testes de QI.<sup>4</sup>

#### 1.4. Os superdotados como portadores de necessidades educacionais especiais (NEE)

*“As crianças superdotadas, também definidas como portadoras de altas habilidades (PAH) ou talentos, constituem um segmento do grupo maior de crianças que, por serem detentores de traços individuais específicos, são definidos como portadores de necessidades (educacionais) especiais”<sup>5</sup>.*

<sup>4</sup> Idem. Observe-se que esta concepção de Renzulli é tomada como referência por diversos especialistas nacionais.

<sup>5</sup> Maia, Maurício Holanda. Estudo *Ensino especial para superdotados*. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.

Na década de 90, a educação passa a ocupar lugar de destaque no cenário mundial e nacional, com o fortalecimento das posições políticas em favor de uma **educação para todos**, independentemente de classe, raça, gênero ou deficiência, e do respeito à diversidade cultural e individual. Em boa medida, estes são temas que reiteradamente a ONU e suas Agências como a UNESCO e o UNICEF tratam de afirmar e de em torno deles promover mobilizações e adesões em nível mundial. Foram estes, por exemplo, os lemas da **Conferência da ONU de 1990**, realizada em **Jomtien, Tailândia**, de que resultou a Declaração Mundial "Educação para Todos" cujo art. 1º assim estabelece:

*“Artigo Iº, item 1 - "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto -, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.”*

Veja-se, no mesmo espírito, o nível de generalização do dispositivo a seguir, preconizado pela mesma Declaração de Jomtien:

*“Ampliar a oferta de educação diversificando: i) seus conteúdos, com o objetivo de escapar do modelo único, fonte de disputa e, amiúde, de frustração; ii) os tipos e trajetórias de educação, em nível de sistemas e estruturas, preservando ao mesmo tempo a coerência do conjunto (o uso dos meios de comunicação de massas, participação da educação não formal, tarefas educativas em colaboração, trajetórias escolares mais ou menos escalonadas na vida de cada pessoa), e iii) os métodos e lugares de aprendizagem, sobretudo para as competências técnicas (escolaridade mais ou menos prolongada, aprendizagens no trabalho, alternância com o lugar de trabalho).” (Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990).*

Também importante nesta trajetória é o documento final da **Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**, de Viena (UNESCO, 1993), de que consta, entre outros, o Princípio da Diversidade (“o reconhecimento da pluralidade de sujeitos portadores de direitos e de seus direitos específicos como parte integrante e indivisível da plataforma universal dos Direitos Humanos”- p.7). O direito à diferença e o direito à igualdade passam a partir de então a ser

considerados em um mesmo patamar de importância e esta tese torna-se o fundamento das políticas educacionais inclusivas, em todo o mundo.

Em junho de 1994, outro evento de importância internacional, a **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO, resultou na **Declaração de Salamanca**, da qual foram signatários cerca de 100 países, inclusive o Brasil, ao lado de diversas organizações internacionais. Ratificando a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração de Salamanca reafirma o direito à educação de cada indivíduo e a ideia de Educação para todos. Neste âmbito, seus signatários se comprometem com diretrizes para Educação Especial, nos marcos do conceito de educação inclusiva, concepção esta que vem influenciando decisivamente, desde então, a elaboração de políticas públicas e a revisão de práticas educacionais historicamente caracterizadas por perfis de exclusão e segregação. Mas o compromisso emancipatório da Declaração é mais amplo e abarca também os excluídos por condições socioeconômicas desfavoráveis, por discriminação ideológica, cultural e de gênero, os marginais e as minorias étnicas e linguísticas. A citação a seguir bem resume o espírito da Declaração de Salamanca:

*“Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias; se o direito à educação significa algo, os sistemas educativos devem ser desenhados e os programas, desenvolvidos, de modo a ter em conta toda a gama destas diferentes características e necessidades. (...) As escolas hão de acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher as crianças com incapacidades e bem dotados, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de povoados remotos ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas... Devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e responder a elas, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir um ensino de qualidade através de um programa de estudos apropriado, uma boa organização escolar, uma utilização adequada dos recursos e em relação com suas comunidades.”<sup>6</sup>*

Assim, pode-se dizer que sobretudo depois da *Declaração de Salamanca* (Documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais da ONU – Espanha, 1994), operou-se internacionalmente uma mudança terminológica, expressiva de importante evolução teórico-conceitual e social: os termos *deficiente* e *excepcional*, não raro carregados - e não só no contexto educacional - de conotação depreciativa e/ou discriminatória,

<sup>6</sup> *Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. Documento Unesco, Salamanca, Es, 1994).



paulatinamente vêm sendo substituídos pela expressão *portador de necessidades especiais*, assumida pela literatura técnica e científica e integrada aos documentos oficiais do Ministério da Educação nacional e aos diplomas legais, a exemplo da LDB (Lei nº 9.394/96) e da legislação subsequente. Observe-se que na mencionada Declaração de Salamanca, esta noção de *portadores de necessidades educativas especiais* já aparece conceituada de modo abrangente, passando a incorporar explicitamente as chamadas condutas típicas e as altas habilidades (ou superdotação).

Especificamente quanto aos superdotados, o campo técnico-científico da área educacional, que aqui nos concerne, vem da mesma forma operando atualização conceitual em que a noção de superdotação passa a conviver com a (ou a ser subsumida pela) expressão “*portador de altas habilidades*”, semanticamente menos carregada e conceitualmente mais precisa.

## **CAPÍTULO I**

### **OS SUPERDOTADOS/TALENTOSOS/PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

---

Tanto a **legislação nacional** quanto a **base normativa** referentes aos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotadas são escassas. Este segmento social, quando considerado na legislação, via de regra o é como se subconjunto fosse do segmento maior das ‘pessoas com deficiência’, não obstante a evidente impropriedade. Entre as várias consequências deste fato, está o tratamento legal muito mais detalhado e específico das deficiências e a ligeireza, falta de atenção ou, na maior parte dos casos, a desconsideração pura e simples dos aspectos especificamente concernentes aos alunos talentosos ou portadores de altas habilidades.

Segue-se uma breve e genérica incursão no assunto, ressaltando, primeiro, os principais textos legais e normativos brasileiros referidos aos deficientes, destacando depois aqueles que focalizam diretamente os direitos dos superdotados (e não mais como “subcategoria” da legislação para pessoas com deficiência). Por fim, fazem-se comentários sobre a situação geral de atendimento dos alunos superdotados no Brasil.

### 1.1. A legislação “especial”: foco nos deficientes

O Brasil dispõe de um quadro legal de proteção dos direitos dos deficientes dos mais abrangentes e avançados do mundo, o que provavelmente se relaciona ao fato de a luta dos deficientes brasileiros por seus direitos exibir história importante e afinada com as tendências internacionais na vanguarda deste movimento, sobretudo a partir dos anos 70. Citam-se por exemplo os dispositivos da Constituição Federal de 1988 que asseguram aos deficientes precedência e atenção especial em saúde, educação, trabalho, assistência e promoção social. Os mais necessitados têm direito à concessão de benefício mensal de um salário mínimo (o BPC -Benefício da Prestação Continuada) e a Carta Magna indica ainda a necessidade de promoção da acessibilidade nos ambientes de uso público e nos meios de transporte, para facultar-lhes o direito de ir e vir (a cobrança destes preceitos, ainda bastante aquém do estágio desejável, já começa, entretanto, a funcionar em diversas esferas, como pré-requisito, por ex., para a aprovação de algumas obras públicas). Registra-se também uma evolução tanto da legislação específica como das disposições referentes à Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB - Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido da inclusão dos deficientes nacionais (e por extensão, dos superdotados, no que couber). O movimento pró-deficientes conta também, há anos, com estrutura institucional, no Poder Executivo, para cuidar de seus interesses e necessidades e com militância combativa que, juntamente com setores do Judiciário, do Parlamento nacional e de alguns estados e municípios, costuma estar atenta à aplicação dos dispositivos legais e às possibilidades de expansão de benefícios seletivos que lhes assegurem cidadania plena.

Este avanço reflete-se no plano conceitual: como foi dito, a legislação nacional mais recente passou a adotar o termo “*peças ou educandos com necessidades especiais*” em lugar de “*portadores de deficiência*” e outros termos menos neutros.<sup>7</sup> Em síntese, são muitos os dispositivos legais de amparo à categoria, em geral e no tocante à área da educação. Os principais são citados a seguir:

- **Lei nº 7. 853/89.** Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.
- **Lei nº. 8.069/90.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

---

<sup>7</sup> Expressão esta que, por sua vez, já significava avanço em relação aos precedentes termos predominantes no senso comum, como ‘deficientes’, ‘excepcionais’, ‘retardados’, ‘aleijados’.

- **Lei n 8.742/93** . Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.
- **Decreto nº 1.744/95** - Regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso, de que trata a Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências.
- **Lei nº. 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- **Decreto nº. 3.298/99**. Regulamenta a Lei no. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
- **Portaria MEC nº. 1.679/99**. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos (superiores) e de credenciamento de instituições (de ensino superior).
- **Lei nº 10.048/00**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
- **Lei nº. 10.098/00**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
- **Lei nº. 10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- **Lei nº 11.129/05**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.
- **Decreto nº 5.773/06**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
- **Decreto nº 6.253/07**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
- **Decreto nº 6.571/08**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Não é excessivo dizer que o conjunto destes e outros dispositivos legais e normativos constitui o arcabouço do que se poderia chamar de uma *Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência* – (e, por extensão, quando é o caso, também dos superdotados), que lhes assegura – ao menos na letra da lei e das normas - os seguintes direitos educacionais:

- matrícula compulsória (e legalmente incentivada e direcionada) nas escolas comuns da rede regular de ensino básico, públicas ou privadas;

- aparelhamento e adaptação da rede escolar para receber seu alunado, com as características humanas que apresentar, e atendê-lo, na medida do possível, em suas necessidades escolares individuais. Significa que a rede escolar pública e privada deveria contar com professores regulares treinados em termos gerais e específicos para receber também, nas classes comuns, o alunado portador de necessidades educacionais específicas (NEEs) – deficientes, portadores de altas habilidades/superdotação ou de outras especificidades -, com professores especializados nas diversas ocorrências, materiais e recursos didático-pedagógicos adequados e fatores de acessibilidade;
- atendimento educacional especializado, quando for o caso, definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados ou na própria escola ou em instituições públicas ou privadas filantrópicas de educação especial, sempre em caráter complementar ou suplementar à formação nas classes regulares da rede comum e integrante à proposta pedagógica da escola, desde que tais alunos estejam matriculados no ensino regular (a partir de 2010, financiado com repasses do FUNDEB);
- este atendimento, oferecido, se for o caso, em escolas especializadas na chamada ‘educação especial’, poderá ser ofertado como **modalidade** educacional (complementar e nunca substitutiva, segundo a legislação vigente e a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão) em todos os níveis de ensino, e deve ser prestado, inclusive, aos deficientes ou superdotados internados em hospitais ou congêneres por mais de um ano. Frisa-se que hoje em dia tal atendimento “especial”, extra-rede regular, só será assegurado em caso de necessidade e quando a escola não puder manter o aluno em classe comum;
- acesso a benefícios como material escolar, transporte, bolsa de estudo, merenda escolar e inclusão em diversos programas de ação afirmativa nos vários níveis educacionais.

Nas áreas da **Cultura**, no **Desporto**, no **Turismo** e no **Lazer**, são, da mesma forma, legalmente asseguradas medidas de promoção do acesso dos deficientes aos meios de comunicação social; de incentivo a atividades criativas nas artes e nas letras; estímulo à prática desportiva, com inclusão de tais atividades na prática da educação física e nos chamados esportes para-olímpicos; estímulo ao turismo para a pessoa portadora de deficiência, com mobilidade reduzida ou superdotada; ajuda técnica e financeira do Poder Público para as atividades desportivas, culturais e de lazer destes segmentos. Destaque merece também a Instrução

Normativa nº 1 de 25 de novembro de 2003, do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal e outras categorias, conforme especifica.

Ressalte-se ainda que a já mencionada Lei nº 7.853, de dezembro de 1989, significou avanço na defesa dos direitos destes cidadãos, ao instituir a tutela jurisdicional dos interesses coletivos ou difusos da categoria, a ampliação das atribuições específicas do Ministério Público na área e a tipificação, como crime, de condutas lesivas dos direitos dessas pessoas. Criou também o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – **CONADE**, no âmbito do Ministério da Justiça, com atribuições institucionais de acompanhamento e avaliação das políticas públicas direcionadas aos portadores de deficiência e aos superdotados e reestruturou a **CORDE** – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão do Executivo Federal responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa portadora de deficiência - e que também atende os portadores de altas habilidades/superdotados -, tendo como eixo a defesa de seus direitos e a promoção da cidadania. Além disso, estabeleceu, para atendimento e cumprimento de suas disposições, a reestruturação da **Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEEsp/MEC)**, que vem desenvolvendo uma série de programas de apoio, inclusive financeiro ao segmento, e a instituição, no Ministério do Trabalho e Emprego, no Ministério da Saúde e no Ministério da Previdência e Assistência Social, de órgãos similares de coordenação setorial dos respectivos assuntos, referidos às pessoas com deficiência e/ou superdotados.

Merecem ainda destaque dois Projetos de Lei em trâmite há alguns anos no Congresso Nacional, que objetivam instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ambos da lavra do hoje Senador Paulo Paim. Um deles, originado no Senado Federal, foi aprovado em 17/12/2006, na forma de um Substitutivo apresentado por seu Relator, o Senador Flávio Arns. Deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 2006, tornando-se o **Projeto de Lei(PL) nº 7.699/2006**. A outra Proposição tramita na Câmara há 10 anos, como **PL nº 3.638/2000**. Após longo curso, conduzido por Comissão Especial, que coordenou a realização de várias consultas e debates, foi elaborado o Parecer ao Projeto nº 3.638/2000 e seus mais de 70 PLs apensados, que foi votado na Comissão Especial em 13/12/2006, na forma de um Substitutivo do Relator, o Deputado Celso Russomano, tendo sido aprovado, com Complementação de Voto. Em 27/12/2006, este PL nº 3.638/2000 foi apensado ao mencionado

Projeto de Lei nº 7.699/2006, oriundo do Senado. Em 3/7/2007 o Dep. Russomanno (PP-SP) solicitou a inclusão do **Projeto de Lei nº 3.638/00** na Ordem do Dia do Plenário da Câmara e em em 12/7/2007, apresentou no Plenário o Requerimento solicitando regime de urgência para apreciação do **PL n.º 7.699 de 2006**, do Senador Paulo Paim, que "Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências", e ao qual o PL 3.638/2000 está apensado. Em 17/7/2007 a matéria foi pautada para "Discussão em turno único", no Plenário, não tendo sido, porém, apreciada até o momento. Os novos Projetos de Lei que tratam de temas incluídos no escopo da proposta de Estatuto vêm sendo apensados aos dois PLs regularmente, em conformidade com o Regimento interno.

Os dois Projetos exibem dispositivos referentes ao direito à educação das pessoas com deficiência, também chamadas neste âmbito 'pessoas portadoras de deficiência' ou 'pessoas com necessidades educativas especiais' (NEEs). Em ambos, parte-se da reafirmação do direito constitucional de todos os brasileiros à educação em todos os níveis e do dever do Estado, da família, da comunidade e da sociedade de assegurarem às pessoas com necessidades educativas especiais – entre as quais alinham-se os superdotados e talentosos - inclusão educacional e educação de qualidade.

## 1.2. O quadro legal e normativo educacional brasileiro para os superdotados

Um breve olhar sobre a história da educação no Brasil<sup>8</sup> nos permite entrever que é somente a partir dos anos 70 que os superdotados aparecem como categoria destacada no rol dos alunos nacionais. De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961 – se referia aos alunos superdotados/com altas habilidades como 'excepcionais', no Título X, arts. 88 e 89, como se constata a seguir:

*"(..) TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais*

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

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

---

<sup>8</sup> Reporto-me a informações constantes do excelente artigo *Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas*, de autoria das pesquisadoras Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (CONBRASD) e Soraia Napoleão Freitas (UFSM), 2009.

Será somente no art. 9º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – a LDB de 1971 – que ficará pela primeira vez estabelecido que

*“Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.* (grifos nossos)

Nos anos subsequentes, três Pareceres do Conselho Nacional de Educação referir-se-ão também ao atendimento educacional dos **superdotados**, a saber<sup>9</sup>:

- o **Parecer CFE nº 255, de 9 de março de 1972** (Documenta 136, março 1972): destaca que o progresso do estudante deve atender a ritmo próprio de aprendizagem e a diversos interesses e aptidões. A frequência deverá ser "dispensável ante a evidência de aproveitamento excepcional". Reconhece "alunos que revelam especial talento", bem como defende a não existência de barreiras entre séries, ou seja, ano letivo independente de ano civil para que o progresso do estudante superdotado possa ser mais veloz, eliminando qualquer perda de tempo;
- o **Parecer CFE nº 436, de 9 de maio de 1972** (Documenta 138, maio 1972): admite matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular;
- o **Parecer CFE nº 681, de maio de 1973** (Documenta 150, item 3.7, maio 1973), que estabelece que o Conselho Federal de Educação “fixará o conceito e as formas de apurar o superdotado, a partir as normas sobre a matéria que os Conselhos de Educação baixariam para os seus sistemas estaduais de ensino.”

Digna de nota neste contexto é a criação, em 1973, do **Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**, vinculado ao MEC, que desenvolverá ações educativas e financiará iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades e superdotação. As pesquisadoras Solange Lima e Enicéia Mendes afirmam que o CENESP constituiu “o primeiro passo mais concreto do governo federal para traçar políticas nacionais para a área”, pois até então, a educação das pessoas com deficiência resumia-se a “eventos isolados e ações ocasionais”. Assim, o CENESP pode ser considerado como o primeiro órgão público, no âmbito federal, responsável pela regulamentação da política nacional relativa à educação dos alunos então chamados *excepcionais* :

*“Sua finalidade era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados. (LIMA, 1998, p. 42) (...) No CENESP foi elaborado I Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) para o triênio 1977/79. Entre seus objetivos*

<sup>9</sup> Citado no cap. II - Fundamentos Legais, do Doc. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasil. - Brasília: MEC/SEESP,1995. Col. Diretrizes 10. P.9-11.



*estava ampliar as oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais na escola regular e nas instituições especializadas, em todos os níveis de ensino.”<sup>10</sup> (grifos nossos).*

Na década de 80, já se podem constatar os novos termos de qualificação da problemática, na **Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986**, que assim define os superdotados:

*Art. 3 (..) Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.*

Observe-se ainda que em 1986 é criada, no âmbito do Ministério da Educação, a SESPE - Secretaria de Educação Especial -, que virá a substituir o CENESP. A nova Secretaria faz publicar o documento *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial* (1986), com um volume dedicado à Área de Superdotação e altas habilidades, bem como edita as *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos* (reeditados em 1995).

Notável é ainda o **Parecer CFE nº 711/87, de 2 de setembro de 1987** (Documenta 321, de setembro de 1987) que assim estabelece as grandes linhas das ações de atendimento ao superdotado:

*“1. Conceito e formas de apurar a superdotação; 2. Descentralização de competência para declarar a superdotação; 3. Procedimentos de identificação; 4. Modalidades de atendimento; 5. Formação de recursos humanos; 6. Estudos e pesquisas; 7. Constituição da Coordenadoria Nacional; 8. Envolvimento das Secretarias e dos Conselhos de Educação, e 9. Participação da Família, Escola, Empresa e Comunidade, e enuncia os princípios norteadores da Educação Especial: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação.”<sup>11</sup>*

<sup>10</sup> Ver *Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência*. Solange Rodovalho Lima e Enicéia Gonçalves Mendes. PPGEEs/UFSCar, 2008. Essa nomenclatura, segundo as autoras, reaparece no 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), do governo Médici, que aponta “a educação especial como área prioritária, no Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC -1972/1974), no qual a educação foi considerada condição básica para o desenvolvimento autosustentado e requisito essencial de uma sociedade democrática, atendendo ao binômio “Segurança e Desenvolvimento” (BRASIL, 1971). No PSEC, mostram elas, foram fixados objetivos e estratégias para a atuação na educação especial, quais sejam, a expansão das oportunidades de atendimento aos excepcionais e apoio técnico que possibilitasse o desenvolvimento dessa modalidade de educação. Nele já se evidenciava a iniciativa particular era a maior responsável pelo atendimento aos deficientes, e ressentia-se da falta de assistência técnica ou financeira para maior produtividade nessa tarefa. (...) Nas metas do II PSEC para a educação especial ficaram previstos: a ampliação na capacidade de atendimento escolar aos excepcionais; a especialização, aperfeiçoamento e atualização dos técnicos e docentes; e a implantação de cursos de licenciatura na área da educação especial. (BRASIL, 1976, p. 41).” Acesso em 11.02.2010 em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>

<sup>11</sup> Idem.



Os estudiosos salientam a ocorrência, em 1993, de encontro de trabalho para discutir e elaborar a *Política Nacional de Educação Especial*, com participação ativa de pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação, resultando no primeiro documento do gênero a incluir explicitamente na definição de Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (BRASIL, 1994, p. 22), o aluno superdotado, como sendo aquele

*[...] que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais [grifos nossos].*<sup>12</sup>

Documento oficial do Governo Federal, de 1995<sup>13</sup>, reporta-se ao *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC –1993/2003) afirmando o seguinte:

*"Nova Delhi configura-se como um compromisso, internacional por um lado, na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende suas fronteiras, e, por outro, por assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade." Esses fundamentos por si justificam e asseguram a implementação do acompanhamento sistemático e complementar às pessoas com altas habilidades/superdotados e talentosas. No momento em que CONHECIMENTO, QUALIDADE e CRIATIVIDADE são os principais fatores diretamente relacionados ao resgate da qualidade de vida e de relações nacionais e internacionais, o ATENDIMENTO ESPECÍFICO a essa população toma-se também forte mecanismo de transformação. Apenas o compromisso real de uma ação articulada e efetiva com base no Plano Decenal Educação para Todos, nas esferas federal, estadual e municipal, pode viabilizar a consecução dos objetivos e metas do atendimento adequado a essas pessoas."*

Entretanto, os maiores avanços na área da educação para superdotados – na legislação e no atendimento - ocorrerão já no novo milênio, sobre a base da implementação da nova LDB (Lei nº 9394/1996), das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, editadas pelo CNE em setembro de 2001 e com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei Nº 10.172/2001), em janeiro de 2001. Serão destacados a seguir os principais dispositivos dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação –

---

<sup>12</sup> Pérez & Freitas, 2009, op. cit.

<sup>13</sup> MEC/SEESP, 1995, op. cit., p. 12. A referência a Nova Delhi diz respeito ao Documento Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, firmado pela Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia, na capital indiana, em 16/12/1993, no qual são conclamados os colaboradores e as instituições financeiras internacionais bem como a comunidade de nações para se esforçarem para facultar o cumprimento, até o ano 2000, das metas referentes à assegurar educação para todos, sobretudo a educação básica, cf. Declarações da Cúpula Mundial da Criança (1990) e Educação para Todos, de Jomtiem (1993).

CNE/MEC, da LDB e do PNE, que tratam explicitamente a educação dos alunos superdotados/portadores de altas habilidades/talentosos:

### 1.2.1. Documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE):

1. **Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Entre outros, ressalta que os alunos superdotados e talentosos fazem parte das comunidades excluídas e que permanecem à margem do sistema educacional. Para o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (2001), este segmento necessita de motivações específicas e não aceita a rigidez curricular e aspectos do cotidiano escolar: *“são tidos como trabalhosos e indisciplinados. Deixam de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e o aprofundamento curricular”*.
2. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. O Documento define o conceito de altas habilidades/superdotação, ao referir-se a alunos com *“grande facilidade de aprendizagem, que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.”*  
O Art. 3º define a Educação Especial como modalidade de educação escolar: *“(…) assegura 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”*. O Art. 5º considera *“educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: (...) inciso III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”*, e, também o Artigo 8º, que enfatiza que: *“As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (...) serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”*.
3. **Parecer nº 04, de 29 de janeiro de 2002**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com “Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência”, que, entre outros, reitera o principal dispositivo da Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, segundo o qual *O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. E destaca ainda os seguintes aspectos do caput e incisos do art. 8o. da Resolução CNE/CEB n. 02/2001:*

Art. 8º - *As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:*

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

*II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio do educar para a diversidade; (..)IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns.; (..)*

**4. Parecer nº 23, de 03 de julho de 2002**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com resposta a “Consulta quanto ao reconhecimento da Formação do Professor de Orientação e Mobilidade”, encaminhada pelo Instituto Norina Dowill, com atuação junto a deficientes visuais. Neste Parecer, reafirmam-se dispositivos contidos na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e na Resolução CNE/CEB 02/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação em Nível Médio na Modalidade Normal, de caráter geral e que, em resumo, preconizam formação genérica e a mais completa possível, que incluía “*matérias específicas necessárias à atividade docente, propriamente dita, assim como outras de caráter geral que capacitem o docente a atuar, em colaboração com outras instâncias da sociedade, como verdadeiro educador, capaz de mediar as relações do aluno com o conhecimento do mundo, apoiá-lo na construção da sua personalidade e coordenar suas relações com os outros, com a finalidade de desenvolvê-lo, prepará-lo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*”

### **1.2.2. A LDB**

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - prevê explicitamente o atendimento a este segmento. Vejam-se, por exemplo, o Art. 24, segundo o qual “*A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: (...) c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.*” Ou o Art. 59, que postula que “*Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) 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?*”.

### 1.2.3. O PNE

O **Plano Nacional de Educação (PNE)** - Lei nº 10.172/01 -, no capítulo da Educação Especial, propõe como meta nº 26 “*implantar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora*”.

Menção deve ser feita à importante iniciativa pública, desenvolvida a partir de 2005 no âmbito da SEESP/MEC, em parceria com a UNESCO e o FNDE, de implantação dos *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação* – os NAAHs -, nos 26 estados e no Distrito Federal, que hoje se constituem em referência para o atendimento dessa população.

Mais recentemente, já em 2008, ressalta a elaboração, por grupo de trabalho de especialistas convidados pelas autoridades oficiais, e a divulgação, pelo MEC, do Documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008), em que os alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como alvo de atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da Educação. Igualmente importante é a edição do **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, que *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007*, que determina as formas de oferta e a responsabilidade técnica e financeira do MEC na sua ampliação, definindo ainda aspectos como a transferência adicional para os alunos atendidos por essa modalidade de educação. Assim, por exemplo, o art. 1º do Decreto estabelece que

*Art.1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**, matriculados na rede pública de ensino regular.*

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

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

E prevê ainda, em seus art. 6º :

*“Art. 6º O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:*

*“Art. 9º-A - Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.*

*Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.” (grifos nossos)*

### **1.3. Considerações sobre a superdotação e os superdotados no Brasil**

*“Diferentemente do que se imagina, a criança superdotada não é necessariamente um “gênio”. Por causa dessa confusão, a palavra “superdotado” está sendo substituída pela expressão “com altas habilidades”. O aluno com essa característica está acima da média na escola, nos esportes, nas artes, na criatividade ou na liderança. No caso da habilidade intelectual, o estudante pode ter um desempenho excepcional em determinada disciplina escolar, mas não ser bom nas demais. Calcula-se hoje que de 15% a 20% da população tenha altas habilidades.”<sup>14</sup>*

Os especialistas trabalham com a hipótese de que há no Brasil pelo menos 8 milhões de pessoas com capacidade cognitiva acima da média da população<sup>15</sup>. A pesquisadora e educadora Susana Pérez Barrera Pérez, dirigente do ConBraSD, assim declara:

*“Em 2006 atendemos cerca de 2.700 pessoas nessa condição [superdotados]. Mas as estatísticas oficiais refletem uma parcela muito pequena, diante da desinformação da população sobre o tema e da dificuldade de se identificar um superdotado. Estimativas da Organização Mundial da Saúde [OMS] revelam que a população brasileira de superdotados gira em torno de 3,5% a 5%, algo próximo a 8 milhões de pessoas. Mas é preciso esclarecer que esses números são obtidos com base em testes de QI, ou seja, refletem apenas superdotados na área cognitiva. De acordo com o psicólogo norte-americano Howard Gardner, existem pelo menos oito tipos de inteligência: linguístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, interpessoal, intrapessoal, musical, sinestésico-corporal e naturalista. Pesquisa recente da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades e à Superdotação mostrou que, no Rio Grande do Sul, 7,7% de indivíduos do ensino fundamental manifestaram altas habilidades, aí incluídos os diferentes tipos de inteligência. Não podemos afirmar com certeza, mas é provável que o quadro não seja diferente nos demais estados brasileiros.”*

---

<sup>14</sup> Dimenstein, Gilberto. *Você é superdotado?* Folha On line, 19/10/2007.

<sup>15</sup> Fonte: Organização Mundial da Saúde (OMS).

Entretanto, como se disse anteriormente, o foco da chamada *educação especial* em nosso País, sempre visou muito mais as pessoas com deficiência, não os superdotados ou portadores de altas habilidades. Na teoria, nas leis, como na prática cotidiana das escolas, a precedência costuma favorecer os alunos “comuns”, depois, os carentes em geral, os deficientes e outras minorias – visados claramente pelas políticas compensatórias, que não costumam conferir igual atenção aos superdotados/talentos e portadores de altas habilidades, que, de resto, costumam ser qualificados no sistema escolar como alunos-problema. Nas palavras de Susana Pérez:

*“A idéia de que deficientes têm maior necessidade de atendimento especial é falsa. O que acontece é que a pessoa com deficiência, por possuir algo a menos, provoca na sociedade um sentimento de culpa. O superdotado, ao contrário, causa um misto de ódio e inveja, quando identificado, ou indiferença. No caso dos que se destacam na área artística ou esportiva, há, sim, valorização, mas os superdotados intelectualmente são considerados, na escola, como um aluno como os demais. A necessidade do deficiente é, de fato, mais evidente. É preciso dar reforço para o deficiente mental, adaptar a sala de aula para o cadeirante, criar material em braile para o cego... No caso das altas habilidades, não é necessário um recurso externo físico para que o estudante seja atendido. O que ele precisa é de uma adaptação curricular, de uma estratégia pedagógica diferenciada.”<sup>16</sup>*

Assim, em linhas gerais, constata-se que ainda faltam no país instrumentos de diagnóstico precoce da superdotação e medidas de encaminhamento dos identificados; faltam professores especializados na área – praticamente não há formação inicial, em serviço e continuada, direcionada ao segmento; as pesquisas são escassas (em 2004, estimava-se que o país dispunha de apenas sete doutores com investigações no assunto<sup>17</sup>) e não obstante os progressos reais, observados principalmente na última década, ainda há poucas políticas públicas consistentes, articuladas e principalmente duradouras para este contingente populacional. Em suma, o Brasil ainda carece de meios de identificação, de atendimento e promoção efetiva dos talentos nacionais. Pode-se dizer, então, que, em termos gerais, os professores, supervisores e outros dirigentes escolares não conseguem identificar a parcela de alunos superdotados que

<sup>16</sup> Susana Pérez, em entrevista Inclusão para superdotados, republicada na Revista Ciência Hoje, vol. 41, nº 245.

<sup>17</sup> Em seu já citado artigo de 2009, Pérez & Freitas relatam que entre 1971 e 2008 houve apenas 55 eventos técnico-científicos da área no país, fruto quase que exclusivo do esforço de busca de parcerias das associações representativas junto aos órgãos educacionais e instituições de ensino superior e/ou da iniciativa privada. As publicações científicas sobre o tema também não são numerosas e uma investigação sobre a produção científica registrada pelas universidades brasileiras no Banco de Teses da CAPES entre 1987 a 2007, detectou apenas 7 teses de Doutorado e 50 dissertações de Mestrado com foco explícito na área, defendidas no período, em todo o País, representando menos de 4% das 166 teses e menos de 7% das 786 dissertações já defendidas sobre Educação Especial no Brasil.

recebem e caso sejam identificados, não sabem o que fazer com eles (e portanto, nada de diferente lhes é reservado).

E também é verdade que da existência no Brasil de um significativo e avançado aparato legal direcionado aos *portadores de necessidades especiais* - os deficientes e, em muitos casos, por extensão, os superdotados -, não decorre, por si só, que a realidade da vida cotidiana desses segmentos da população já reflita tal avanço, particularmente no que tange aos aspectos educacionais. É mais do que sabido que os deficientes ainda apresentam taxas muito baixas de escolarização, em todos os níveis de ensino, e geralmente os superdotados ou talentosos, como afirmamos, não contam com procedimentos claros e eficientes de identificação nem nas famílias, nem nas escolas – públicas ou privadas -, nem a sociedade lhes torna disponíveis suficientemente os recursos necessários ao desenvolvimento de suas amplas potencialidades. O que costuma acontecer, na realidade, é que os sinais exteriores de superdotação mais comuns como a curiosidade excessiva, o gosto por desafios, o tédio, a queixa em face de situações desestimulantes e a hiperatividade muitas vezes são considerados como déficits de atenção ou como indicadores de crianças-problema à vista, ou seja, possuem conotação negativa que os faz serem tratados como pessoas problemáticas, causadoras de transtornos e, conseqüentemente, indesejáveis no ambiente escolar e familiar.

Mas este panorama parece estar mudando. Especialistas como Eunice Soriano de Alencar e Denise de Souza Fleith<sup>18</sup> têm frisado que, sobretudo nas duas últimas décadas, o governo federal e o de alguns unidades federativas vêm desenvolvendo políticas explicitamente relacionadas à educação do aluno superdotado e talentoso. Elas ressaltam que, a bem da verdade, um dos primeiros documentos oficiais sobre esta temática - *A Hora do Superdotado. Uma Proposta do Conselho Federal de Educação* – só foi publicado em 1987, ou seja, há pouco mais de vinte anos e que é de setembro 2001 a Resolução nº 2 do CNE que contém as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, a qual, em seu artigo 8º. estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns,

*“atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de*

---

<sup>18</sup> Em Cadernos, edição de 2005 - Nº 27 , artigo “A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior”.



*recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar” (p. 3).*

Mas não deixam de constatar também a profunda distância entre a política educacional proposta pelo MEC e a prática predominante no país, segundo elas, explicável em boa medida pelas idéias preconcebidas a respeito do superdotado, uso inadequado de recursos, valores e atitudes negativas em relação a programas especiais, a par da falta de competência e compromisso dos responsáveis pela implementação de políticas educacionais. Chamam ainda a atenção para a inadequação do termo “superdotado” em função do prefixo “super”, que denota expectativas de desempenho ou rendimento acadêmico excepcionalmente altos nas diversas áreas do conhecimento, o que, como já se mostrou, não é necessariamente verdadeiro. Mostram que mesmo em países como os Estados Unidos, em que *gifted* - e não *supergifted* - é o termo corrente para designar este segmento, este conceito tem sido substituído por “talentosos” ou “crianças/jovens com desempenho excepcional”. Analogamente, em alguns países europeus, os termos “alta habilidade” ou “aluno altamente capaz” têm sido adotados nos documentos oficiais relativos às políticas educacionais para a educação do aluno com potencial intelectual superior.

Alencar e Fleith lembram ainda que, já em 1995, Documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresentando as políticas educacionais e diretrizes federais para a educação do aluno superdotado e talentoso, teve o cuidado de introduzir o termo “altas habilidades” para qualificar os superdotados. E informam por fim que, quando da realização de evento nacional da área no ano 2000, o MEC declarou que apioaria as iniciativas dos estados de tratamento diferenciado às crianças superdotadas. À época, apenas seis estados (Minas Gerais, Goiás, Pará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Espírito Santo) tinham programas específicos para esse tipo de aluno.<sup>19</sup>

Na década atual, são dignas de nota as políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Especial - SEEsp/MEC -, para os portadores de altas habilidades (e também para os deficientes), como o **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**,

---

<sup>19</sup> Esta decisão do Ministério foi anunciada no "Encontro Nacional sobre Educação de Bem Dotados e Talentosos", em Lavras, MG, que desde 1993 leva adiante um projeto-modelo de desenvolvimento da inteligência das crianças do município.



que dá suporte a escolas para trabalharem com as diferenças, com o envolvimento das comunidades, focalizando a formação docente. Entre elas, como se mencionou, destacam-se a implantação e a manutenção dos **NAAHs** - Núcleos especializados para atendimento educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação em todos os Estados e a edição de publicações especializadas de referência<sup>20</sup>.

Não obstante estas observações, que buscam ressaltar os indícios de uma mudança de perspectiva e de estratégias em curso, pode-se afirmar em conclusão que na prática da vida cotidiana, o que predomina num país das dimensões do Brasil ainda é, infelizmente, o desconhecimento e a falta de mecanismos organizacionais, institucionais e pedagógicos das escolas, professores, e também dos pais e familiares para lidar adequadamente com as crianças e jovens portadoras de altas habilidades, no mais das vezes por pura ignorância. Segundo os especialistas, tal situação pode contribuir para aprofundar dois equívocos. O primeiro consiste na visão fantasiosa de que os superdotados são bons em tudo o que fazem, não necessitando de apoio e orientação, e que, no limite, seriam símbolos vivos de uma genialidade que os familiares, professores e a mídia são capazes de reconhecer e ostentar com orgulho e admiração. O segundo, em estigmatizar como problemáticas as crianças e jovens superdotados, por incapacidade de compreensão de suas dinâmicas lógica e afetiva, fazendo com que não raro desenvolvam sentimentos de rejeição, agressividade, isolamento e inferioridade. Dessa forma, se de uma maneira geral as crianças portadoras de altas habilidades **não são excluídas do acesso à escola**, com muita frequência vêm-se **excluídas na escola**. Experimentam com sofrimento e impotência a constatação cotidiana de que os modelos organizacionais-pedagógicos adotados na vida escolar não são capazes de comportar na prática a convivência positiva com suas diferenças individuais e suas necessidades educativas especiais, tornando-os no mínimo desinteressados e tediosos em classe.

É sobre este pano de fundo que os eixos conceituais que atualmente dão substância aos discursos, programas e políticas públicas direcionadas ao atendimento destes segmentos articulam-se em torno das noções de *inclusão* e de *respeito à diversidade*. Entretanto, se deve sempre ter em mente que as boas intenções declaradas e a letra da lei não têm o condão de criar automaticamente novas realidades, muito mais dependentes de uma cultura

---

<sup>20</sup> Veja a coletânea, em 4 volumes, publicada em 2007, intitulada "*A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*", da Secretaria de Educação Especial, disponível do portal do Ministério da Educação: [www.mwc.gov.br](http://www.mwc.gov.br), documento orientador sobre as políticas públicas em curso.

e de uma história muitas vezes eivadas de más compreensões e preconceitos que só o tempo, a perseverança e um grande e contínuo apoio institucional, de par com a ação dos movimentos sociais, serão capazes de modificar. Faz portanto sentido lembrar aqui a contundente opinião do economista da educação Claudio de Moura Castro sobre a situação de atendimento dos superdotados nacionais:

*“No Brasil, quando vêm de famílias mais ricas, os talentosos são identificados e recebem a educação apropriada. Mas e quando são de famílias pobres? São ignorados pela escola. Tanto na teoria tupiniquim quanto na prática, eles devem ser "integrados" aos demais. No entanto, como já foi demonstrado pela boa pesquisa, os talentosos são impedidos de desabrochar no tipo de escola que o Brasil oferece. Desajustam-se ou fingem ser medíocres, a fim de evitar conflitos e embaraços. São diamantes descartados.”<sup>21</sup>*

## **CAPÍTULO II**

### **A LEGISLAÇÃO DIRECIONADA AOS ALUNOS SUPERDOTADOS EM PAÍSES SELECIONADOS**

---

Esta parte do Estudo versará sobre a legislação internacional relativa aos alunos superdotados/talentosos/com altas habilidades em uma seleção de países<sup>22</sup> da América do Norte (Canadá e EUA), da América Latina (Argentina, Chile, Peru) e da União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França). Alguns aspectos históricos e outros tópicos relevantes foram também tratados, dentro dos limites da bibliografia consultada.

#### **1. AMÉRICA DO NORTE**

##### **1.1. Canadá**

Segundo o Relatório *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*<sup>23</sup>, de 2002, a educação para o superdotado estava em decadência na última

---

<sup>21</sup> Claudio de Moura Castro. *Diamantes descartados*. Revista Veja, Seção Ponto de Vista. 7/5/2008. Voltaremos a esta citação na conclusão deste estudo.

<sup>22</sup> A versão original deste trabalho foi preparada sob demanda parlamentar, que apontou os países em questão.

<sup>23</sup> OUT- OF - SCHOOL EDUCATIONAL PROVISION FOR THE GIFTED AND TALENTED AROUND THE WORLD. A report for the Department of Education and Skills, London, UK, 2002. By Prof Joan Freeman

década, no Canadá. Leroux (2000), estudioso do tema, explicava o fato pelo estado da economia canadense, a mudança de governo, e, em particular, a aversão dos professores à especialização, o que conseqüentemente empobrecia sua competência para reconhecer e ensinar aqueles alunos.

### **Atitudes canadenses para com a educação de superdotados**

Em 1998 Leroux pesquisou Conselhos Escolares, Ministérios e Faculdades de Educação, no que diz respeito às medidas direcionadas aos superdotados, obtendo 43% de respostas. Para a maioria dos órgãos da administração, o termo "superdotados" geralmente significava "intelectualmente talentosos" e havia pouca tentativa de acomodar qualquer outra conotação do termo. Ademais, qualquer medida porventura existente era normalmente atribuída aos jovens educadores, que com frequência demonstravam maior avanço nas atitudes didático-pedagógicas a exemplo do uso de medidas de reconhecimento tipo testes, indicações dos alunos em questão por professores e, às vezes, pelos próprios pais.

Ele aponta que, em linhas gerais, havia no país pouca, insuficiente ou nenhuma preocupação com as crianças desfavorecidas de elevado potencial. A maioria dos ministérios informou que não existiam medidas especiais para tal público, providas fora da sala de aula normal; os talentosos foram e estavam sendo educados ao lado de crianças normalmente capazes na escola regular. Todos os entrevistados relataram não haver pesquisa nas províncias nem programas de avaliação em vigor para o segmento e que as políticas definidas para a educação dos superdotados eram raras. Além disso, não se relatava qualquer tipo de formação obrigatória para os professores que atuavam na educação destes alunos. No entanto, 20% dos inquiridos afirmava continuar a oferecer para as escolas de seu meio a ajuda de um conselheiro especializado em educação de superdotados.

No Canadá, onde os distritos escolares podem ser tão grandes quanto alguns países europeus, o transporte é uma questão que preocupa a todos os que lidam com a educação especial. Menos de 40% dos entrevistados, porém, relatava fornecer algum tipo de ajuda para o transporte escolar, o que tem sua importância, pois, como se sabe, se uma escola não

oferece os suportes necessários às crianças com talento que vivem distantes, eles podem não ter acesso à educação e ficam dependentes das instalações locais, próximas das residências.

A conclusão de Leroux quanto à pesquisa realizada é que a educação especial, no Canadá, é "esporádica e sub-financiada". Os Conselhos Escolares de sete províncias declararam não ter qualquer avaliação para seus programas direcionados a talentosos e ninguém parecia se responsabilizar por eles.

Na província de Calgary, em contraste, os pais colaboraram para a fundação de três escolas (*charter schools*) para crianças superdotadas, em 1998. Nas universidades, foram destacados dois "exemplos brilhantes" de desenvolvimento profissional dos professores que lidam com superdotados. McGill, em Montreal, que tem um Programa de Créditos de Verão para tais professores. E Calgary, que organiza sessões para professores em serviço, numa escola marginal ao programa, em que professores *masters* trabalham junto com professores regentes de classes locais. Há um programa na Universidade de Calgary sobre o assunto e o pessoal da instituição vai às escolas ajudar os professores, pais e administradores. Há ainda alguns trabalhos independentes, tanto em Calgary quanto em outras universidades, como em Vancouver e na **Universidade de Alberta, em Edmonton.**

A Universidade de Calgary, na província montanhosa de mesmo nome, possui um famoso *Center for Gifted Education*, que oferece um programa apoiado pela CBE (*Calgary Board of Education*), denominado *The Gifted and Talented Education (GATE) Program*, criado em 1987. O programa GATE é oferecido em quatro assentamentos congregados – 2 ao norte e 2 ao sul da cidade, sendo duas escolas elementares (graus 4 a 6) e 2 *Junior High Schools* (graus 11 e 12). O trabalho envolve as disciplinas linguagem, artes e humanidades; ciências (biologia, que é, inclusive, ofertada valendo crédito para a universidade), física, matemática e cursos outros como manejo de carreiras e da vida. O acesso ao programa baseia-se no critério do CBE para necessidades especiais - crianças nos graus escolares 4 a 9, intelectualmente superdotadas, detectadas por desempenho escolar, testes com *scores* padrão e indicação dos pais e professores. Aceita inclusive meninos talentosos com problemas de aprendizagem. As turmas são organizadas nestes locais e as crianças podem continuar também a freqüentar suas escolas regulares. A maioria dos egressos vai direto à universidade e os estudantes aprendem a se conscientizar de seu papel e de suas possibilidades e responsabilidades, inclusive com sua própria aprendizagem, para o mundo dos negócios. A despeito de receber financiamento inclusive oficial, não havia nenhum processo de

avaliação formal para medir o sucesso do programa GATE. Os professores gozavam de bastante autonomia para trabalhar e usualmente testes de desempenho são usados para monitorar a progressão dos alunos mas não a do professor ou do próprio programa, o que poderia vir a ser introduzido no futuro.

Segundo o Relatório, a visita da equipe de pesquisa ao GATE proporcionou excelente oportunidade tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos pesquisadores e ofereceu boa visão das possibilidades para a educação de superdotados e talentosos. No entanto, eles entendem que num plano mais amplo, existem os sistemas de ensino e a questão deve ser vista em um contexto cultural, social e econômico. Ficou claro que o sistema educacional canadense como um todo ofereceu uma maior flexibilidade de currículos e de autonomia para os professores (rara, segundo os pesquisadores, no contexto inglês, utilizado como comparação). É neste contexto que o programa GATE existe e tem se desenvolvido ao longo dos últimos vinte anos, no interesse dos seus alunos. A visita, segundo os pesquisadores, proporcionou um conhecimento genérico das necessidades dos superdotados e talentosos, e eles chegaram a concluir que caso o governo do Reino Unido replicasse o modelo de atendimento aos superdotados e talentosos utilizado no programa GATE canadense, seria um passo ousado e ambicioso.

Um Relatório oficial mais recente<sup>24</sup>, de 2008, dá conta de aspectos importantes para qualificar, na atualidade, o sistema educacional canadense no seu todo e, dentro de seus marcos, o tratamento dispensado (ou não-dispensado) aos superdotados. No Sumário Executivo do Relatório, esclarece-se que o Documento foi preparado em resposta ao chamado para participação dos países na 48ª sessão da Conferência Internacional de Educação (ICE) que se realizaria em Genebra, em novembro de 2008, sobre o tema *Educação Inclusiva: o caminho do futuro*. Abrangendo na verdade dois volumes, o **Relatório 1**, intitulado *Enfrentar os Desafios do Século XXI*, contém um resumo da situação dos sistemas de educação no Canadá, concentrando-se nas grandes reformas e inovações nos sistemas de ensino, bem como nas principais políticas e conquistas no acesso à educação, na intervenção precoce, nos resultados da aprendizagem, na formação de professores, bem como no papel da educação na luta contra a exclusão social e a pobreza. O **Relatório 2**, por sua vez, trata mais diretamente do tema da

---

<sup>24</sup> *The Development of Education - Reports for Canada. Report One: The Education Systems in Canada — Facing the Challenges of the Twenty First Century. Report Two: Inclusive Education in Canada: The Way of the Future - October 2008. Prepared by The Council of Ministers of Education, Canada in collaboration with The Canadian Commission for UNESCO.*

conferência - *Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro* -, definindo ‘educação inclusiva’ como uma abordagem que analisa o modo de transformar os sistemas de educação e outros ambientes de aprendizagem a fim de responder à diversidade de alunos.

Assim, o **Relatório 1** - que trata do sistema educacional no Canadá e de como o País pretende enfrentar os desafios do séc. XXI -, define primeiramente o quadro legal canadense no tocante aos dispositivos referentes ao sistema educacional, esclarecendo de início que não há, no país, Departamento Federal de Educação nem sistema nacional integrado de Educação. As 10 províncias e 3 territórios têm seus próprios Departamentos e ministros de educação, responsáveis pela organização, oferta e avaliação educacional nos níveis elementar e secundário e na educação pós-secundária. O governo federal canadense provê apoio financeiro para esta última e para o ensino do inglês e francês, línguas oficiais. Além disso, é responsável pela educação do povo indígena registrado na reserva, do pessoal das forças armadas, da guarda costeira e dos residentes em estabelecimentos correccionais federais.

Conforme as estatísticas oficiais, há aproximadamente 15,500 escolas no Canadá — 10,100 elementares, 3,400 secundárias e 2,000 mistas (elementar e secundário) — com uma média de 350 estudantes por escola. No biênio 2004–2005, as províncias e territórios reportaram 5.3 milhões de alunos matriculados na escola elementar e secundária. Para os indígenas registrados que vivem nas reservas, as escolas são fomentadas pelo governo federal e administradas pelas comunidades. De acordo com o *Summary Public School Indicators for the Provinces and Territories, 1997- 1998 to 2003-2004*- publicado pela *Statistics Canada*, a contagem da população escolar entre 5 e 17 anos em 2003-2004 registrou 5.328.417 habitantes; a contagem individual nas escolas públicas elementares e secundárias em 2003-2004 era de 5.289.031 (esta contagem de matrículas não inclui escolas privadas, escolas independentes, estudantes de educação a distância e alunos matriculados em escolas financiadas pelo governo federal).

O Conselho de Ministros da Educação do Canadá (CMEC), formado desde 1967 pelos ministros provinciais responsáveis pela educação, constitui-se num fórum no qual os ministros discutem questões de interesse mútuo, comprometendo-se com iniciativas educacionais de forma cooperativa e representam os interesses das províncias e territórios nacionais com organizações educacionais, o governo federal, os governos estrangeiros e as organizações internacionais. Assim, o CMEC é a voz nacional para a educação no Canadá e,

através dele, as províncias e territórios trabalham coletivamente em objetivos comuns e em uma ampla gama de atividades, no ensino fundamental, médio e superior.

Quanto aos alunos superdotados, não há, neste **Relatório 1** indicação ou menção explícita à superdotação ou à educação para superdotados e sua abordagem. Presumivelmente os superdotados se enquadram na chamada educação inclusiva, que diz respeito a alunos com necessidades educativas especiais, ainda que explicitamente só se mencione principalmente categorias como as dos portadores de deficiência, indígenas e desfavorecidos, como referências do conceito.

Estas, aliás, constituem a matéria do **Relatório 2**, conforme o qual a visão canadense da educação inclusiva pode ser conceituada de duas maneiras complementares: no âmbito da **legislação de direitos humanos** e da **Carta Canadense de Direitos e Liberdades**, que fornecem um quadro jurídico sólido para o princípio de que todos os indivíduos devem ter oportunidades iguais. Dentro da legislação provincial e territorial e na prática, a educação inclusiva é também entendida como um conjunto de iniciativas que abrangem programas especiais, serviços, financiamento e políticas postos em prática para apoiar os alunos que podem ser mais vulneráveis ou que se beneficiariam se recebessem maior atenção e abordagens educacionais específicas.

Em conclusão, considerando que a educação canadense é responsabilidade das províncias e territórios, os treze sistemas de ensino, ainda que possam ter prioridades educacionais semelhantes, projetam e distribuem soluções educacionais diferenciadas, que melhor respondam às necessidades de suas populações. As prioridades e as questões nos dois volumes do Relatório global focalizam a oferta da melhor educação possível para cada criança - desde a infância até a educação pós-secundária. Os quatro temas abordados no Relatório, que constituem o cerne da focalização das políticas para portadores de necessidades educacionais especiais - **o acesso, a intervenção precoce, os resultados da aprendizagem e a formação de professores** - fazem parte da agenda educacional em curso em todo o país. Cada jurisdição estabeleceu e estabelece suas respostas a estes e a outros desafios da educação no século XXI.

Assim sendo, o Relatório de 2008 abrange desde o quadro geral da legislação e das políticas que protegem e definem a igualdade de direitos dos indivíduos e o acesso à educação pública mediante ampla reforma educacional, aos programas específicos

desenvolvidos para os grupos mais vulneráveis, a descrição das atividades nas escolas e salas de aula. Enfatiza, segundo os autores, a ampla crença na oferta de serviços que proporcionem educação inclusiva no interior das jurisdições do Canadá. As abordagens não seriam meros acréscimos ou esforços ocasionais integrantes da concepção e execução da educação em todos os níveis. O Relatório também não incorpora qualquer reivindicação em favor de sistemas perfeitos, fica claro que permanecem de pé muitos desafios para assegurar que todos os aqueles educados nas províncias e territórios canadenses sejam capazes de ter sucesso e prosperar. Das avaliações consultadas se pode concluir que no Canadá, o princípio da inclusão educacional encontra-se implantado em todo o sistema e que os funcionários da educação, educadores, pais e parceiros estão trabalhando para melhorar a experiência educacional e a realização de todos e de cada aluno.

## 1.2 Estados Unidos da América (EUA)

A NAGC - *National Association for Gifted Children* (Associação Nacional para Crianças Superdotadas) -, entidade norteamericana não-lucrativa, que não recebe fundos do governo, e que tem sua sede em Washington, DC, assim esclarece a sua missão institucional:

### ***“O que significa ‘talentoso’?***

*O aluno que evidencia capacidade de realização elevada em áreas como a intelectual, criativa, artística, ou a capacidade de liderança, e que precisa de serviços e atividades que não são ordinariamente fornecidas pela escola, a fim de desenvolver plenamente as suas capacidades.*<sup>25</sup>

### ***O apoio às necessidades de alunos de alto potencial***

*Estima-se que três mil crianças superdotadas<sup>26</sup> se assentem diariamente nas salas de aula dos EUA hoje.<sup>27</sup> Porque os estilos e os níveis de aprendizagem variam amplamente, as necessidades dos “meninos inteligentes” são muitas vezes negligenciadas na busca lógica de atender aos padrões mínimos. Mas isso levanta a questão: o que é um padrão máximo e como podemos mudar este foco nos EUA?*

<sup>25</sup> Definição que consta no *Elementary and Secondary Education Act* (Lei do Ensino Fundamental e do Ensino Secundário). Esta definição federal hoje corrente procede da que foi originalmente cunhada no *Relatório Marland ao Congresso*, de 1972, e que veio desde então sofrendo modificações. Lembre-se que os Estados e municípios norte-americanos não são obrigados a usar a definição federal, embora muitos nela baseiem suas definições.

<sup>26</sup> A Associação afirma que o número de estudantes talentosos e superdotados tem crescido nos EUA, na dependência do número das categorias de superdotação consideradas.

<sup>27</sup> Aproximadamente 6% da população escolar norte-americana. Nenhuma agência federal coleta as estatísticas destes estudantes e este nº se baseia em dados que remetem ao já citado *Marland Report to Congress*, de 1972, que estima que “5 a 7% dos estudantes são capazes de alto desempenho” e “necessitam de serviços ou atividades que não são providas normalmente pela escola”.



*Há mais de 50 anos, a NAGC - National Association for Gifted Children – tem trabalhado para aumentar a consciência pública sobre estas questões-chave e para influenciar no sentido de uma mudança positiva. Os cerca de oito mil membros do NAGC trabalham em nome desses três mil estudantes, que representam uma boa parcela do tão anunciado "oleoduto de talento". Luis J. Rodriguez, premiado autor e ativista chicano, disse certa vez: "Não é suficiente apenas prepararmos nossas crianças para o mundo; devemos também preparar o mundo para nossos filhos." Devemos isso a nós mesmos e às futuras gerações: ajudar a preparar o mundo da educação para os alunos superdotados. Assim, a NAGC investe todos os seus recursos para treinar os professores, encorajar os pais e educar os administradores e responsáveis políticos sobre o como desenvolver e apoiar as crianças superdotadas e sobre o que estará em jogo, caso os alunos com altos potenciais não forem desafiados e encorajados."<sup>28</sup>*

Do ponto de vista histórico, os programas oficiais para superdotados e talentosos existem há mais de um século nos EUA. O pioneiro deles direcionou-se à educação primária da cidade de St. Louis, Missouri, onde o monitoramento nas escolas foi instituído em 1870 e algumas cidades de Massachusetts e New Jersey seguiram-lhe o exemplo.

Mas o movimento norteamericano para crianças superdotadas propriamente dito iniciou-se de fato na primeira década de 1900, a partir do progresso consequente ao uso de testes de pioneiros como Goddard, Binet, Simon e Terman. Surgiram escolas especiais e classes para alunos superdotados em todo o país – a primeira delas aberta em Worcester, Massachusetts, em 1901, idéia em expansão até por volta de 1920, quando a maioria dos grandes sistemas de ensino locais passou a oferecer programas para alunos superdotados e a estratégia de seu agrupamento se popularizou. No entanto, nos anos 1920 e 1930, a Grande Depressão forçou a pensar prioritariamente na sobrevivência básica e na manutenção da normalidade da vida e muitos programas para talentosos foram cancelados até depois do término da Segunda Guerra Mundial.

Gradualmente, no início dos anos 1950, pesquisadores como J.P. Guilford começaram a criar novas abordagens para a teoria da inteligência, e Paul Witty fundou o jornal *The Children Gifted*, propondo novas formas de identificação de crianças superdotadas. Grandes organizações se uniram para garantir o sucesso do objetivo de colocar os jovens mais brilhantes dos Estados Unidos entre os melhores concorrentes internacionais dos certames de matemática e ciências. O Bureau Norteamericano de Educação patrocinou uma ampla

---

<sup>28</sup> Contato: [nagc@nagc.org](mailto:nagc@nagc.org)

investigação sobre os estudantes academicamente talentosos, e fundos oficiais e privados como o *National Defense Education Act*, de 1958, e as subvenções do Carnegie e Fundação Ford passaram a focalizar as pesquisas, orientações e a assistência a estudantes talentosos, fazendo proliferar o interesse profissional na área.

A bibliografia especializada aponta que a atenção americana para o talento e os talentosos cresceu no último quartel do século 20. No Texas, por exemplo, em 1979, o Legislativo decidiu canalizar fundos para programas de experiências exemplares em escolas públicas. Cada distrito escolar podia apresentar um pedido à Agência Educação do Texas (1981) para receber fundos, tendo, em contrapartida, de cumprir as orientações estabelecidas pelo Comissariado de Educação. De 1978 a 1980, dois milhões de dólares foram alocados no Texas para os alunos talentosos e, em 1982-1983, o financiamento foi aumentado para oito milhões de dólares (*Texas Education Agency*, 1981). Nacionalmente, em 1995, o *Jacob K. Javits Gifted and Talented Education Act*<sup>29</sup> generosamente financiou um Centro Nacional de Pesquisa sobre o Talentosos e Superdotados. Em 1998 o *Gifted and Talented Students Education Act*, que prevê canalização de recursos para os estados, fortaleceu programas e serviços para alunos superdotados, reforçando com mais fundos as iniciativas realizadas.

Na contemporaneidade, a maior parte das decisões sobre a educação de talentos é tomada em nível local e estadual. Embora muitas escolas distritais reconheçam que os estudantes talentosos sejam indivíduos com necessidades educativas peculiares, as leis estaduais, as políticas locais e o financiamento disponível variam amplamente, resultando em disparidade de

---

29 A lei educacional *Jacob Javits Gifted and Talented Students (Javits Act)* foi aprovada pelo Congresso norteamericano em 1988 como parte da Lei de Ensino Fundamental e do Ensino Secundário (*Elementary and Secondary Education Act*), e destinou-se a apoiar o desenvolvimento de talentos nas escolas dos EUA. A Lei *Javits*, único programa federal dedicado especificamente a alunos superdotados e talentosos, não financia programas locais e seu objetivo é orquestrar um programa coordenado de pesquisa científica, projetos de demonstração, estratégias inovadoras e modelares e atividades similares para construir e reforçar a capacidade das escolas primárias e secundárias de satisfazer as necessidades educativas especiais dos alunos superdotados e talentosos. Direciona seus recursos na identificação e localização de estudantes subrepresentados nos programas de apoio a talentos, principalmente os carentes e com proficiência limitada em inglês ou deficientes, ajudando a mitigar as diferenças escolares e a assegurar equidade. O programa *Javits* trabalha em três frentes: (1) no *National Research Center on the Gifted and Talented (NRC-G/T)*, que provê um fórum para pesquisadores, praticantes, formuladores de políticas e outros que formulam e realizam pesquisas e asseguram que elas informem as políticas e práticas escolares. (2) Subvenções competitivas direcionadas a instituições de alto desempenho e a agências de educação estaduais e locais para desenvolverem e expandirem modelos de assistência aos superdotados subrepresentados nos programas. (3) Desde 2001, há subvenções competitivas para que agências estatais e escolas distritais implementem programas que disseminem a educação para talentosos.

oferta de serviços entre as escolas distritais e em proteção desigual para os estudantes superdotados e talentosos.

Em muitos casos, estes alunos precisam contar com um pai persistente, um professor interessado ou um administrador de escola inovador para que se sintam suficientemente motivados em sala de aula. Porque isto nem sempre é fácil, entidades como a NAGC se empenham em aumentar a conscientização sobre a importância da qualidade do programa de ensino para alunos dotados de altas capacidades. Porque cada criança é diferente, reconhece-se que não há "um programa perfeito" para o ensino de alunos superdotados. Portanto, o seu *NAGC Pre-K--Grade 12 Gifted Program Standards* estabelece que "um continuum de serviços devem existir, em todos os níveis, para os alunos superdotados". O objetivo é essencialmente fornecer aos administradores, professores, pais e alunos um cardápio de opções educacionais que respeite as diferenças individuais dos estudantes e que aponte os recursos que precisam estar presentes na sala de aula e na comunidade.

Na maioria dos casos, as decisões sobre a gama de serviços oferecidos são tomadas localmente, e incluem **programas de saltar séries, aulas avançadas, estratégias variadas de agrupamento de estudantes, aceleração, diferenciação do currículo e do ensino, registro duplo em classes ou séries diferentes, as chamadas “escolas ímã” e as escolas especializados e autocontidas** (por exemplo, escolas secundárias de artes cênicas). Segundo a Associação, esta gama de serviços pode ser organizada de várias maneiras:

- Acomodações nas classes regulares;
- matrícula parcial simultânea – na escola regular e em classes especiais;
- grupos em tempo integral com estudantes de habilidades similares;
- aceleração ou avanço de grau (pular série).

É preciso ter em mente que nos EUA algumas práticas distritais (por exemplo, a entrada precoce na pré-escola ou a dupla inscrição no ensino médio e superior) são regidas por políticas estatais, que muitas vezes substituem as políticas e práticas locais. Portanto, para se compreender como de fato funcionam as coisas no contexto norteamericano, é preciso

algum tempo para se familiarizar com a legislação e as políticas estaduais e municipais, bem como com a terminologia específica da educação de superdotados vigente nas diversas localidades.

Sobre a qualidade dos programas oferecidos, os especialistas apontam que em qualquer escola distrital, um programa para superdotados de alta qualidade requer planejamento cuidadoso, manutenção e avaliação. Acerca da qualidade da formação exigida do docente que trabalha com superdotados, devem ser bem treinados, desafiadores e compreenderem as necessidades educacionais dos alunos. A formação docente pode ser determinada no nível local ou estadual e como os talentosos podem estar em todas as classes e níveis, poucos distritos exigem que todos os professores em sala de aula recebam treinamento específico para atender às necessidades educacionais de alunos mais avançados. Mas a pesquisa indica que aqueles professores treinados em educação de superdotados são mais propensos a promover raciocínios de nível superior, permitem a expressão maior dos estudantes, levam em conta as fraquezas e fortalezas de cada aluno e fornecem uma variedade de experiências desafiadoras de aprendizagem. Esta *expertise* vital que beneficia todos os estudantes não se desenvolve apenas como resultado de sessões de uma hora de treinamento; o refinamento das habilidades docentes requer desenvolvimento profissional de alta qualidade, tempo, materiais apropriados e apoio contínuo.

Do ponto de vista do financiamento, o governo federal não financia diretamente as escolas que oferecem programas e serviços para superdotados. O Congresso americano, entretanto, alocou \$7.5 milhões de dólares em 2008 no *Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act*, que ampara o *National Research Center on the Gifted and Talented*, e em outros fundos de bolsas que focalizam a identificação e a assistência a estudantes de *backgrounds* diversos cultural, linguística e etnicamente, tradicionalmente subrepresentados nos programas para estudantes com talento, ajudando a reduzir as discrepâncias nos resultados e a encorajar a efetiva igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Não existe no País agência federal que reúna informações sobre os gastos totais para alunos superdotados e talentosos. Como foi dito, o governo federal não prevê o financiamento diretamente para os distritos, que seja especificamente direcionado para a educação de superdotados. O NAGC, por ex., dispõe de informações sobre o quanto os estados gastam no financiamento da educação de superdotados; no entanto, não é possível saber o montante que os municípios estão gastando com fundos locais.

É bom que se diga também que nem todos os estados norte-americanos investem na educação de superdotados e talentosos. Entre aqueles que o fazem, nem todos os fundos são calculados com base no número de alunos superdotados, o que nem sempre resulta em uma distribuição equitativa dos fundos. Nos estados que não dispõem de fundos para alunos superdotados, a educação desta clientela pode ocorrer apenas nas comunidades que podem fornecer os serviços estaduais ou federais, sem ajuda oficial, deixando os demais a descoberto.

Da mesma forma, deve-se esclarecer que o *No Child Left Behind*, famoso programa educacional do governo George W. Bush, não alocava recursos para esta clientela, preocupando-se somente com os estudantes com baixo desempenho, o que gerou resultados negativos para a educação de talentosos, já que muitos programas e serviços deixaram de ser oferecidos e os professores, antes dedicados à área, realocados, crescendo a ênfase das escolas na repetição e na preparação para testes padronizados. A esperança residia nos professores bem qualificados e aptos a ajudar todo o alunado que estivesse nas classes, beneficiando também os de alto potencial.

Pelo menos 15 estados americanos contam com escolas secundárias para alunos avançados em matemática e ciências ou em artes e humanidades, com diferentes requisitos para ingresso, horário integral ou oferecendo residência para seus alunos, sendo que muitas delas se localizam em *campi* universitários. Os departamentos estaduais de educação disponibilizam informação sobre o assunto e na maioria dos casos, são o repositório de dados, leis e políticas educacionais. Há também organizações e entidades estaduais trabalhando em convênio com as ações estaduais específicas e em formação.

Por fim, informa-se que o país dispõe de dois Relatórios federais - *A Nation at Risk* (1983) e *National Excellence: A Case For Developing America's Talent* (1993), que ressaltam que as oportunidades perdidas de identificação e assistência aos estudantes talentosos nos EUA resultaram em uma chamada nacional por pesquisas e programações adicionais sobre este tema. A publicação e disseminação dos padrões do programa nacional pela NAGC em 1968 também ajudou a solidificar a meta e dotou as escolas distritais de um conjunto de critérios de planejamento. A publicação, em 2004, do documento *A Nation Deceived* relatou as vantagens da aceleração educacional para os superdotados e ilustrou a inabilidade americana de suprir a contento as necessidades deste público, a despeito dos avanços mostrados nas pesquisas.

Menciona-se ainda que há também outras informações e estudos disponíveis no *National Research Center on the Gifted and Talented* (NRC-G/T), financiado pelo citado Jacob K. Javits Act.<sup>30</sup>

## 2. AMÉRICA LATINA

### 2.1. ARGENTINA<sup>31</sup>

Com a sanção da *Ley Federal de Educación* (*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, 1993), pela primeira vez a educação das crianças com “*alta inteligencia*” foi focalizada na Argentina. No tópico “*Regímenes especiales*” desta lei pode-se ler:

“[...] *As Autoridades Educativas Oficiais:*

a) *Organizarão ou facilitarão a organização de programas a serem desenvolvidos nos Establecimientos Comuns para a detecção precoce, a ampliação da formação e o seguimento dos alunas com capacidades ou talentos especiais*” (*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Cap. VII, Art. 33, 1993*).

Entretanto, a regulamentação desta lei, no ano de 2004, ainda permanecia em nível de projeto em diversas províncias da República Argentina. Já existiam, porém, várias iniciativas sendo implementadas sobre esta temática em diferentes lugares do País, ainda que sem um critério unificado pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia. As competências sobre o assunto eram da *Dirección de Educación Especial* e, segundo o *Acordo Marco para La Educación Especial* (*Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 1998*), a educação especial consiste em

“[...] *um continuo de prestações educativas, constituído por um conjunto de serviços, técnicas, estratégias, conhecimentos e recursos pedagógicos, destinados a assegurar um processo educativo integral,*

---

<sup>30</sup> Esta parte do trabalho baseou-se principalmente nas informações disponibilizadas pela prestigiosa entidade norte-americana de apoio aos superdotados – NAGH – National Association for Gifted Children (acesso em <http://www.nagc.org/index.aspx?id=31>) e no documento *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the Department of Education and skills*, London, UK, 2002. By prof. Joan Freeman, PhD, Med, BSc, Dip. Ed. Guidance, FBPsS.

<sup>31</sup> Para a caracterização das legislações argentina, chilena, peruana e espanhola, utilizaremos neste trabalho a abordagem destes assuntos constante na excelente obra de referência *La Educación de niños con talento en Iberoamérica*, publicada pela *Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe* – OREALC/UNESCO, Chile, em novembro de 2004, 186 p. O livro analisa, em seus 10 capítulos, aspectos teóricos e práticos da educação para crianças e jovens superdotados e focaliza o atendimento deste contingente populacional na Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, México, Peru e Venezuela, trazendo ainda preciosas e detalhadas conclusões.

*flexível e dinâmico a pessoas com necessidades educativas especiais, temporais ou permanentes, brindado através de organizações específicas e apoios diversificados. [...] As necessidades educativas especiais são as experimentadas por aquelas pessoas que requerem ajudas ou recursos que não estão habitualmente disponíveis em seu contexto educativo, para possibilitar-lhes seu processo de construção das experiências de aprendizagem estabelecidas no Desenho Curricular”.*

*À Dirección de Educación Especial compete:*

- Prover aos alunos com necessidades educativas especiais as medidas necessárias para possibilitar-lhes acesso ao currículo, contribuindo para que obtenham o máximo de seu desenvolvimento pessoal e social, desde o momento em que estas necessidades sejam detectadas e enquanto a pessoa realize alguma atividade educativa ou de capacitação, em qualquer momento de sua vida.
- Implementar estratégias para a detecção e atenção precoces de crianças com alterações de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, com a finalidade de intervir tão cedo quanto possível, evitando seu agravamento.
- Promover e manter estratégias de integração e participação das pessoas com necessidades educativas especiais nos âmbitos educativo, social e laboral.
- Estender estes recursos e apoios a todos os setores da comunidade educativa, a fim de melhorar a qualidade da oferta pedagógica, potencializando a “inclusividade” das instituições, ou seja, sua capacidade para educar adequadamente seus alunos, independentemente de suas condições pessoais ou de outro tipo.
- Propiciar a participação ativa dos pais, que estarão envolvidos e compartilharão o compromisso para com as ações previstas no projeto educativo de seus filhos.

O Ministério de Cultura e Educação e o Conselho Federal de Cultura e Educação da província de Buenos Aires – uma das mais populosas - estabeleceu o chamado



*Acuerdo Marco para la Educación Especial serie A, n° 19*, no qual há cláusula que estende as competências da *Dirección de Escuelas Especiales* à temática da criança com “altas capacidades”:

“[...] as disposições do presente *Acuerdo Marco* se estendem aos alunos com capacidades ou talentos especiais - Art. 33” (*Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 1998*).

A visão promotora da educação especial, na Argentina, é primariamente integradora e tem como objetivo responder tanto às crianças com dificuldades como àquelas com altas capacidades, mediante o ensino personalizado na classe/aula comum. Segundo a legislação vigente, leva em conta o contexto social da aula de modo a equilibrar as necessidades educativas especiais com as do grupo mediante as adaptações curriculares, empreendidas pelos professores com o apoio das equipes profissionais em educação especial. São equipes de apoio de tarefas pedagógicas exercidas por docentes e profissionais de outras especialidades, que se somam conforme as necessidades, trabalhando com modalidades trans ou interdisciplinares. Na educação de superdotados estas adaptações se promovem no marco da estratégia educativa de **enriquecimento**, que consiste na adaptação curricular individual para a ampliação e aprofundamento de conteúdos curriculares.

A partir do *Acuerdo Marco para la Educación Especial* o governo editou várias circulares com o intuito de socializar entre os professores os materiais relacionados com a atenção de alunos superdotados. Neste contexto, surge uma nova figura educativa: a mestra *integradora*. Até então o sistema contava com a mestra *recuperadora*, dedicada aos alunos com déficit, transtornos e problemas de aprendizagem nas classes comuns. Assim, a mestra *integradora* é a professora que se encarregaria de integrar o aluno superdotado e/ou talentoso na sala de aula comum por meio das adequações e ampliações curriculares. Sua presença não é permanente e sua periodicidade e disponibilidade nas escolas são estabelecidas pela *Dirección de Escuelas Especiales*.

Aspecto crucial da problemática abordada é a **detecção precoce das crianças superdotadas**. Na Argentina, esta identificação é tema complexo e controvertido. Isto porque, ao se falar de superdotados, subentende-se que se está referindo àqueles que manifestaram claramente sua alta habilidade e capacidade excepcional através de altos rendimentos escolares. Entretanto, estes alunos constituem somente um terço da população

superdotada e de fato tendem a ser facilmente detectados. Outro terço passa despercebido e o terço restante é o que comumente apresenta dificuldades disruptivas nas salas de aula. Normalmente o plantel docente das escolas públicas e privadas espera que toda criança com talento apresente a conduta típica deste primeiro terço, e aí está um primeiro mito a que se deve atentar, pois opera contra a detecção dos casos menos óbvios. Ideal seria que os professores e a equipe profissional tivessem um projeto de identificação de crianças e jovens potencialmente superdotados e talentosos por meio de inventários, questionários e testes de inteligência reconhecidos internacionalmente, para uso sistemático e generalizado nas escolas dos distritos escolares, o que, evidentemente, não existe.

Considera-se que a partir do grande passo dado em 1998, com o *Acuerdo Marco para la Educación Especial*, é necessário promover capacitação contínua sobre este tema para alcançar um bom nível de conscientização, tanto dos docentes como do pessoal das equipes de orientação escolar (ensino público) ou dos gabinetes psicopedagógicos escolares (ensino privado), integrados, ambos, por psicólogos e psicopedagogos, e a partir daí poder utilizar instrumentos de detecção com toda a população escolar de um ciclo ou ano (*Poder Ejecutivo - Provincia de Buenos Aires, 2000*).

Outro tópico importante diz respeito aos **programas de intervenção em crianças com talento**. Considerando que o ensino geral básico (EGB) argentino compreende do primeiro ao nono grau, os conteúdos adscritos a cada ano são pensados conforme a idade cronológica e as habilidades comumente adquiridas dentro dos parâmetros normais. Mas acontece que a criança com altas capacidades é justamente a que sai fora destes “parâmetros normais” em suas necessidades educativas e precisa de resposta distinta da convencional por parte da escola. Após 1998, a Argentina tem tido experiências de intervenção com meninos e meninas superdotados de dois tipos:

**1 - Estratégia de flexibilização/aceleração:** Casos onde se implementou a estratégia de aceleração, antecipando o começo da escolarização obrigatória ou reduzindo a duração do ensino geral básico por meio do adiantamento dos cursos. Há que cumprir, neste caso, algumas formalidades, considerando-se os preceitos legais de idade mínima de ingresso no sistema escolar, por exemplo.

**2 - Estratégia de enriquecimento curricular:** Casos em que se implementou a estratégia de enriquecimento curricular na aula comum. Em geral, a adaptação do ensino às características e capacidades dos alunos exige colaboração entre o professor, a mestra integradora e consultas à equipe técnica interdisciplinar. A docente integradora é a encarregada de responder às necessidades educativas dos meninos e de orientá-los na busca de informações. O resultado de se compactar ou/e estender o currículo é um aluno ativamente motivado, inserido e estimulado em sua aprendizagem de modo mais independente, preocupando-se com a qualidade de seus trabalhos, e geralmente mais adaptado consigo mesmo e com os colegas.

Segundo Mariela Vergara, autora do capítulo **La educación de niños con talento en Argentina**, constante do livro *La Educación de niños con talento en Iberoamérica (2004)*, usado como referência neste trabalho, do ponto de vista prospectivo seria positivo que a República Argentina pudesse, nos próximos anos,

- Chegar a uma política educativa comprometida com esta temática, onde cada instituição - pública ou privada -, pudesse instaurar a programação de tempos, espaços e recursos para a detecção dos alunos potencialmente superdotados e talentosos, seja nos ciclos ou nos anos escolares e mantê-la como política educativa de atenção à diversidade.
- Implementar o processo de identificação desde as próprias escolas para tentar diminuir o número de alunos que, tendo potencialidades, fiquem sem identificação.
- Considerar a importância, por parte das autoridades, do reconhecimento de talentos singulares precocemente e no primeiro ciclo de escolaridade obrigatória, para poder iniciar uma intervenção educativa adequada e a tempo com relação às suas potencialidades, interesses, capacidades e altas habilidades cognitivas.
- Uma vez alcançado este ponto, promover projetos escolares para os alunos superdotados ou talentosos identificados.
- Finalmente, fomentar programas de capacitação docente junto com a incorporação deste tema na formação de professores e nas graduações de Educação, Psicopedagogia e Psicologia.

Por fim, observa-se que em 2006 a Argentina teve aprovada uma nova Lei Geral de Educação, com um capítulo dedicado à Educação Especial, transcrito adiante:

## **LEI Nº 26.206 de 27/12/2006 - LEI DE EDUCAÇÃO NACIONAL**

### **CAPÍTULO VIII - EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*ARTIGO 42 - A Educação Especial é a modalidade do sistema educativo destinada a assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência (“discapacidades”) temporais ou permanentes, em todos os níveis e modalidades do sistema educativo. A Educação especial se rege pelo princípio da inclusão educativa, de acordo com o inciso (n) do art. 11 dessa lei. A Educação Especial brinda com atenção educativa todas aquelas problemáticas específicas que não possam ser abordadas pela educação comum. O Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com o Conselho Federal de Educação, garantirá a integração dos/as alunos/as com incapacidades em todos os níveis e modalidades segundo as possibilidades de cada pessoa.*

*ARTIGO 43 - As Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, no marco da articulação de níveis de gestão e funções dos organismos competentes para aplicação da Lei nº 26.061, estabelecerão os procedimentos e os recursos correspondentes para identificar precocemente as necessidades educativas derivadas da incapacidade ou de transtornos no desenvolvimento., com o objetivo de dar-lhes a atenção interdisciplinar e educativa para obter sua inclusão no Nível Inicial.*

*ARTIGO 44 - Com o propósito de assegurar o direito à educação, a integração escolar e favorecer a inserção social das pessoas com incapacidades temporais e permanentes, as autoridades jurisdicionais disporão de medidas para:*

- a) Possibilitar uma trajetória educativa integral que permita o acesso aos saberes tecnológicos, artísticos e culturais.*
- b) Contar com pessoal especializado suficiente que trabalhe em equipe com os/as docentes da escola comum.*
- c) Assegurar a cobertura dos serviços educativos especiais, o transporte, os recursos técnicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo escolar.*
- d) Propiciar alternativas de continuidade para sua formação ao longo de toda a vida.*

e) *Garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares.*

*ARTIGO 45 - O Ministério de Educação, Ciência e Tecnología, mediante acordo com o Conselho Federal de Educação, criará as instâncias institucionais e técnicas necessárias para a orientação da trajetória escolar mais adequada dos/as alunos/as com discapacidades, temporais ou permanentes, em todos os níveis de ensino obrigatório, como também as normas que regerão os processos de avaliação e certificação escolar. Da mesma forma, participarão em mecanismos de articulação entre ministérios e outros organismos do Estado que atendem pessoas com discapacidades, temporais ou permanentes, para garantir um serviço eficiente e de maior qualidade.*

Observe-se que nada há voltado especificamente para a categoria social dos superdotados, ainda que o grau de generalidade das medidas preconizadas para os alunos com NEE, permita inferir que ela se encontra também contemplada pelos dispositivos da nova lei que asseguram a inclusão de quem tenha necessidades educativas especiais.

## 2.2. CHILE

No Chile<sup>32</sup>, a educação especial é considerada como modalidade diferenciada da educação geral, de tipo transversal e interdisciplinar, caracterizada por constituir um sistema flexível e dinâmico, que desenvolve suas ações preferentemente no sistema regular de educação. Proporciona atendimento e recursos especializados em todos os níveis e modalidades do sistema escolar àquelas crianças e jovens que apresentem necessidades educativas especiais (NEE), derivadas ou não de uma deficiência. Entretanto, à diferença do Brasil e de vários países do mundo, o Chile **não** considera as crianças e jovens talentosos como alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Assim, em todo o país, as políticas de modernização do ensino intencionam, na letra da lei, atender a todas as crianças de acordo com suas próprias necessidades. O Ministério de Educação ressalta a importância da flexibilidade na atividade docente para atender a comunidade escolar. Esta atenção se pode interpretar como atendimento às crianças com NEE, no caso das que tenham talento acadêmico:

---

<sup>32</sup> Consultas em *La educación de niños con talento en Chile. Maryorie Benavides, Carmen Gloria Ríos e María Victoria Marshall. En La Educación de niños con talento en Iberoamérica, 2004. Op.cit.*

“O sistema utilizado para o estabelecimento dos **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media** está dotado da flexibilidade suficiente para permitir sua aplicação mediante planos e programas que expressem os interesses das respectivas comunidades escolares, e dispõe de procedimentos que permitam adequar sua aplicação a situações de exceção que possam se colocar no âmbito do ensino médio” (MINEDUC, 1998, p. iii).

Especificamente, o *Decreto de Educación* nº 220 assinala que os objetivos fundamentais e os conteúdos mínimos da educação média promovem a valorização da diversidade (supostamente do alunado), sem maiores ênfases. E complementando, o princípio orientador para formular os *Objetivos Fundamentales Transversales*, ou seja, aqueles cujo resultado se funda no trabalho de mais de um setor de aprendizagem da educação básica, é que:

“A educação chilena busca estimular o desenvolvimento pleno de todas as pessoas, promover seu encontro respeitando sua diversidade” (MINEDUC, 1996, p. 8).

Pelo que se mostrou, observa-se que o marco legal chileno **não considera explicitamente políticas educativas relacionadas com a criança com talento**. Entretanto, é possível perceber a importância da atenção à diversidade no código legal e como os *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos* podem ser adaptados em função das exigências específicas de cada estabelecimento educativo.

Como consequência da escassa legislação relacionada com a atenção à criança talentosa no Chile, também não há explícita distinção terminológica para se referir-se às crianças que estão acima da média em um ou mais campos do conhecimento. Por isso se usam indistintamente as palavras *talento*, *talentoso* ou *superdotado*, mesmo que a literatura especializada distinga quem tem uma característica que sobressai, como *talento* ou *talentoso*, reservando *superdotado* para quem possui várias qualidades que sobressaem.

Quanto aos métodos de identificação das crianças com talento, o sistema educativo chileno avalia as crianças matriculadas na escola, mas esse sistema normal de avaliação escolar não é suficiente para identificar o alunado talentoso. Assim, são usados outros métodos, quantitativos e qualitativos, partindo do apontamento do professor que lida nas classes com os estudantes e que observa traços como o grande compromisso com as tarefas e o interesse em aprender, além dos resultados das avaliações rotineiras. Com base nas características observadas pelo professor, este recebe um conjunto de pautas escritas<sup>33</sup> para facilitar sua observação em classe. Elas são:

---

<sup>33</sup> PENTA-UC: Programa Educacional para Niños con Talento Académico.

- a) *Pauta geral de critérios para a identificação de alunos/as com talentos acadêmicos gerais*, com 30 ítems relacionados com características associadas à personalidade de cada criança (por ex: ele ou ela destaca-se pelo compromisso com o que faz). Uma vez completados todos os ítems, são selecionadas as três crianças que mais se destacam no item.
- b) *Pauta geral de critérios para a identificação de alunos/as em lógica e matemáticas*, com 15 aspectos a considerar, entre eles, se o menino/a menina gosta de jogos que requerem cálculo e lógica;
- c) *Pauta geral de critérios para a identificação de alunos/as com talentos acadêmicos em linguagem e escrita*, que engloba 15 ítems, entre os quais se o menino/a menina tem vocabulário amplo e avançado.
- d) *Pauta geral de critérios para a identificação de alunos/as com talentos em ciências sociais*, com 15 ítems, entre os quais se o aluno participa de discussões sobre assuntos sociais.

No Chile, os métodos quantitativos se relacionam com aspectos acadêmicos. Entre eles está a *Prueba de Selección de Habilidades Matemáticas*, formulada em 1993 por matemáticos da *Facultad de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, constando de 24 perguntas de múltipla escolha relacionadas com problemas matemáticos e que objetiva detectar capacidades matemáticas inatas. Há olimpíadas de matemática e de ciências, que permitem identificar crianças e jovens de 12 a 18 anos que sobressaiam nos testes. Usualmente, os vencedores são brindados com uma série de oficinas para desenvolvimento de suas capacidades específicas, orientados por cientistas e especialistas.

Entre os programas de atenção ao talentoso e/ou superdotado o Chile optou pelo **programa de enriquecimento**, pelas vantagens ressaltadas na literatura especializada e também por facultar, em um turno, a convivência da criança com colegas matriculados nas classes comuns, podendo com isso desenvolver-se socioemocionalmente e fazer um treinamento complementar.

A partir de 2001 o país vem implementando o *Programa para Niños con Talentos Académicos* (PENTA-UC), cujo objetivo é identificar crianças e jovens com talentos acadêmicos que sobressaiam, para oferecer-lhes um conjunto de serviços educacionais de excelência, em vários campos do conhecimento, complementares às experiências comuns de aprendizagem no sistema educacional regular. A realização destes programas têm tido repercussão por criar estágios e formação continuada para professores e a realização de seminários relacionados com a educação de crianças talentosas. Os objetivos dos estágios para professores foram: contribuir para aperfeiçoar e atualizar nas disciplinas os professores; familiarizar os

professores com novas ferramentas e estratégias metodológicas que lhes permitam enriquecer sua atividade docente; e promover a transferência de aprendizagens de conteúdos e de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na atenção da criança com talento nas classes regulares de alunos do sistema educacional.

Quanto às conclusões e perspectivas, pode-se dizer que até 2004, no Chile, a política educacional focalizava a média da população e a atenção com os extremos – deficiência e superdotação - mantinha-se em posição secundária. E mesmo dentre estes, os mais favorecidos pelas iniciativas ministeriais eram as necessidades educacionais especiais associadas à deficiência, enquanto que os talentosos não eram – e ainda não são - tratados adequadamente.

Mas as iniciativas impulsionadas por acadêmicos universitários já permitiam a atenção diferenciada às crianças com talento acadêmico, o que supõe grande esforço de inovação e já dava resultados em termos de enriquecer a formação dos estudantes, a quem o sistema educacional usual não estimulava nem fornecia cuidados especiais de acordo com suas necessidades. Apesar dos poucos anos de realização, os programas de intervenção já permitem o desenvolvimento de pesquisas em três âmbitos diferentes e complementares: o conhecimento específico da matéria, o domínio afetivo e o âmbito da avaliação do programa, o que já dava respaldo à importância de cuidar diferenciadamente das crianças superdotadas no Chile.

Em 2004, os especialistas acreditavam que ainda havia muito a avançar na educação das crianças academicamente talentosas no Chile, por exemplo, quanto ao uso de **métodos de identificação complementar**, à **expansão dos programas de enriquecimento curricular** para todo o país, a questão da **formação de professores para proporcionar educação apropriada para a diversidade de alunos** nas salas de aula, tendo em vista selecionar atividades de aprendizagem compatíveis com o potencial acadêmico dos talentosos.

Mesa redonda realizada em março de 2009, em Santiago, na Universidade Católica do Chile, reuniu especialistas para debater e propor políticas públicas para alunos com talentos acadêmicos. Violeta Arancibia, diretora do *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos UC (PentaUC)* ao expor seu trabalho *Educación de alumnos de Talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*, revelou que em três milhões e meio de alunos chilenos, 350 mil têm potencial para o talento acadêmico. Esclareceu que a rapidez na aprendizagem, a capacidade de abstração, a preferência pela complexidade do conhecimento e a busca de desafios são



características diferenciadora dos talentosos. No entanto, denunciou que cerca de 300 mil crianças chilenas não estão recebendo a educação de que necessitam: "*A maior perda de talento ocorre entre aqueles com menos oportunidades, porque eles vêm de famílias pobres e freqüentam escolas que lhes fornecem educação de má qualidade*", disse ela. Enfatizou ainda que, embora em alguns casos haja correlação entre boas notas e talento acadêmico, esta não pode nem deve ser a única maneira de determinar se um aluno possui altas habilidades. E completou: "*A não atenção às crianças talentosas traz consigo não só a perda de valiosos recursos para o país, mas também nega a possibilidade de que esses estudantes desenvolvam suas potencialidades. Se considerarmos que para desenvolver o talento que você precisa de um contexto que desafie suas próprias capacidades, é provável que seu potencial se perca se não for devidamente desenvolvido*", disse ela, acrescentando: "*perdem toda a possibilidade de demonstrarem desempenhos exitosos e destacados, e alguns desenvolvem comportamentos anti-sociais, sendo uma grande perda de recursos para o país*". No seu entendimento, as políticas públicas poderiam colaborar em promover maior equidade e evitar a perda de crianças com talento acadêmico, pois está comprovado que há um impacto positivo no sistema educacional como um todo ao proporcionar as ferramentas de formação e incentivo a um aluno com tais potencialidades. Ela menciona inclusive o depoimento de professores que declaram ir mais além das trivialidades da profissão quanto têm alunos talentosos em classe; obrigam-se a estruturar melhor as aulas e a melhorar os conteúdos, impulsionando positivamente o nível de aprendizagem de toda a classe. Violeta Arancibia se referiu mais concretamente às características de uma política pública que contribua para maior equidade, fomentando e desenvolvendo uma educação de talentos em todo o país, com um financiamento que assegure a sustentabilidade a longo prazo, com participação mista de organismos estatais e privados. Também anunciou a necessidade de se desenvolver um sistema nacional de identificação de crianças com talentos acadêmicos em todo o país e um sistema de bolsas para alunos carentes.

Por fim, os participantes do evento chamaram também a atenção para o perigo de se isolarem, em escolas especiais, os alunos talentosos e superdotados, que correm o risco de, neste caso, passarem a viver numa espécie de redoma, o que não seria desejável. Valorizou-se a possibilidade, prevista na lei, de **aceleração curricular**, que possibilita ao aluno aceder a um nível de ensino superior e também foi destacado positivamente o programa chileno **Penta UC**, cuja metodologia é a do apoio ao currículo de enriquecimento: aos talentosos é oferecido um ensino que amplia e aprofunda seus conhecimentos em temas diversos, ultrapassando o previsto na educação regular.

### 1.3. PERU

A educação especial no Peru<sup>34</sup> foi instituída em 1971, por meio da criação de uma instância técnico-normativa oficial encarregada de formular a política da modalidade e as orientações técnicas correspondentes, dentro da estrutura orgânica do Ministério de Educação. Em 1983 foi promulgada a Lei Geral de Educação nº 23384, que em seu artigo 68 explicitava a simultânea atenção da educação especial aos extremos da diversidade educativa:

*"A educação especial é a modalidade destinada àquelas pessoas que, por suas características excepcionais, requerem atenção diferenciada. Compreende tanto quem padece de deficiências mentais ou orgânicas ou desajustes de conduta social, como quem exhibe condições que sobressaem. O Estado incentiva e apóia a educação especial "(Ministerio de Educación).*

A criança superdotada foi definida como *"a criança excepcional devido a capacidades proeminentes que ultrapassam significativamente a média de inteligência normal"* (Ministério da Educação, 1983a), o que nas leis do país lhe conferia titularidade ante a exigência de atenção educativa especial. No entanto, porque há muitos anos a educação pública peruana seguiu uma política de massa, não tem conseguido, segundo os especialistas críticos, fornecer ainda uma assistência adequada aos estudantes identificados como superdotados (Alencar e Blumen, 1993).

O Ministério de Educação, por intermédio da Unidade de Educação Especial, assumiu os acordos internacionais e respondeu às demandas, postulando uma educação integradora que respeita as diferenças naturais, considerando que a sociedade é uma diversidade socialmente incluível, reconhecendo portanto a necessidade de construção de espaços de aprendizagem inclusivos que promovam o acesso, permanência e o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências, talento e superdotação.

Entretanto, os estudiosos reconhecem que vão se tornando cada vez mais explícitas, ao longo dos anos, as ações fomentadoras do talento dos alunos matriculados na rede pública do Peru. Assim, em 2001, após estudar a variedade do marco legal peruano direcionado às NEE de talentosos e superdotados, as medidas de intervenção existentes e a experiência científica internacional, o Ministério da Educação elaborou um *Guía de Organización y*

---

<sup>34</sup> Consultas sobre este item basearam-se no capítulo 11 - La educación de niños con talento en Perú, por *Ernesto Gutiérrez*. Em *La Educación de niños con talento en Iberoamérica*, 2004. *Op.cit.*

*Funcionamiento de los Programas de Intervención con Niños con necesidades Educativas Especiales por Superdotación y/o Talento.*

Em 2002 a *Jefatura de Educación Especial* definiu entre as suas orientações políticas a tarefa de redefinir e fortalecer a educação como um processo fundamental para a formação integral das crianças e adolescentes em um marco de interação plena, de respeito à diversidade natural, seja por características geográficas, étnico-raciais e econômicas, ou por capacidades; neste caso, fala-se daqueles que têm necessidades especiais associadas a deficiências e a superdotação e talento (Ministerio de la Educación, 2002). Tais esforços conduziram aos seguintes ganhos inscritos na Nova Lei de Educação de 2003 (Ley de Educación 28044):

- Promoção de programas educacionais especializados para alunos talentosos para obter o desenvolvimento de suas potencialidades (artigo 18, parágrafo F).
- Estabelecimento de um sistema de bolsas e auxílios para garantir o acesso e a continuidade dos estudos dos que se destacam em seu desempenho acadêmico e não têm recursos financeiros para cobrir as despesas de educação (artigo 18, inciso h).
- O reconhecimento de que as crianças e jovens superdotados ou com talentos especiais são sujeitos diretos da ação da educação básica especial e que sua formação se faz com vistas à sua inclusão nas classes regulares, sem prejuízo da atenção complementar e personalizada de que necessitem (artigo 39).

A partir deste marco normativo, a idéia era que fossem se desenvolvendo paulatinamente as ações ministeriais, governamentais e da sociedade para garantir às crianças e jovens com talento a oportunidade de atingir sua realização ética, intelectual, artística, cultural, afetiva, física, espiritual e religiosa, promovendo a formação e consolidação de sua identidade e autoestima, sua integração adequada e crítica para a cidadania, em harmonia com seu entorno e o mundo do trabalho (Ministerio de Educación, 2003). No entanto, convencida de que não há modelo perfeito de identificação, a *Unidade de Educación Especial* considerava que antes de desenvolver propostas educativas que atendessem exclusivamente as NEE dos superdotados, precisava atender às crianças com maior probabilidade de beneficiarem-se com as ajudas especiais. Dessa forma, o atendimento aos talentosos passou a segundo plano.

Quanto aos **métodos de identificação de superdotados** no Peru, eles podem ser agrupados, segundo Verhaaren (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991), em três categorias: **psicométricas** (inclusive utilizando testes de inteligência), de **rendimento** e de **conduta**. A tentativa é que se identifiquem os talentos desde logo, na primeira infância, e para tal,

o Ministério da Educação conta com os chamados PRITE – Programas de Intervenção Precoce (*Programas de Intervención Temprana*) -, centrados na atenção oportuna e precoce à primeira infância, tanto para detectar eventuais deficiências quanto para prevenir os riscos de adquirí-las.

Localizados, os alunos talentosos geralmente são submetidos a **programas de intervenção** que incluem **ingresso em programas de enriquecimento curricular** e em **programas extracurriculares**, desenvolvidos por centros de recursos que possam desenvolvê-los e aplicá-los. Têm sido feitas experiências-piloto em conjuntos de escolas públicas, além de experimentações em escolas privadas, acompanhadas por pesquisas e análises de resultados. O terceiro nível de intervenção corresponde a **programas de imersão em centros educativos específicos para superdotados** (é o caso da experiência no Centro Educativo Alfred Binet, em Arequipa, por exemplo, em que após avaliação psicológica e pedagógica rigorosa, os alunos ingressam, após deliberação de um conselho escolar composto de psicólogos e professores). Entretanto, até 2005, eram poucos os centros do país com condições reais de produzir tais programas de intervenção e aplicá-los a contento.

De 2005 a 2008 houve significativo avanço em matéria legislativa e normativa<sup>35</sup>. A seguir serão apresentadas as possibilidades e desafios para a educação dos estudantes superdotados e talentosos, introduzidas a partir do enfoque inclusivo que a *Dirección General de Educación Básica Especial* peruana vem desenvolvendo.

Em 2006 a Unidade de Educação Especial foi elevada à categoria de *Dirección Nacional de Educación Especial*; em 2007 assumiu o nome atual de *Dirección General de Educación Básica Especial*.

O artigo 39 da Lei Geral de Educação n.º 28.044 (de 2003) previa que a Educação Básica tenha um enfoque inclusivo e atenda às pessoas com necessidades educativas especiais, a fim de conseguir sua integração na vida da comunidade e sua participação na sociedade. Similarmente ao caso da política predominante no Brasil atual, o referido art. 39 assinala explicitamente que a Educação Básica Especial é destinada a pessoas com algum tipo de deficiência que dificulte a aprendizagem regular e às crianças e adolescentes superdotados ou com talentos específicos. Determina, ademais, que, em ambos os casos, a intervenção seja realizada

---

<sup>35</sup> Luis Ernesto Gutiérrez López. Fuente: UNESCO, (2004) La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Santiago de Chile: Trineo S.A. pp. 143-152.

com vistas à sua inclusão nas classes regulares, sem prejuízo da atenção complementar e personalizada que requeiram. Fica, assim, estabelecido que no Peru a **Educação Básica Especial** (EBE) é a modalidade de educação básica que atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), associadas ao talento e à superdotação (Art. 1) e que as disposições contidas no regulamento são aplicáveis a todos os níveis de gestão e instituições públicas e privadas de ensino, em todos os seus aspectos. O Regulamento assinala com clareza que a Educação Básica põe ênfase em brindar com educação de qualidade as pessoas com NEE em todas as modalidades e níveis do sistema educativo, tendo em vista o desenvolvimento de suas potencialidades (Seção 2) e responsabiliza a *Dirección Regional de Educación* (DRE), em coordenação com as *Unidades de Gestión Educativa Local* (UGEL), pela elaboração e atualização de um diagnóstico anual da realidade educativa, com a finalidade de identificar a população com NEE em idade escolar (Art. 9).

Aspecto fundamental é também a identificação das exigências e necessidades de desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais não-docentes que deverão prestar serviços educativos às crianças talentosas em salas de aula (art. 90) e o acompanhamento e assessoria que os docentes com superdotados em classe devem receber (Art. 26). Quanto à **formação de professores**, há dispositivos claros no Art. 35 da Ley geral, *Formación continua para La atención a las NEE*, que se aplicam ao campo de estudo em questão.

Assinala-se que a formação continuada (inicial e em serviço) do docente para garantir uma educação inclusiva com qualidade e equidade deverá:

- a) Promover no docente o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à educação de alunos superdotados, com base em uma avaliação da percepção que faculte o seu desenvolvimento profissional com enfoque inclusivo.
- b) Garantir a qualificação em aspectos relacionados à elaboração das diversificações e adaptações curriculares individualizadas para os alunos com NEE associadas à superdotação e talento.
- c) Fornecer conhecimentos e estratégias de ensino necessárias para desenvolver o potencial dos alunos com NEE ao máximo.
- d) Manejar as estratégias de ensino-aprendizagem individualizadas e de grupo para a inter-aprendizagem.

Prevê-se uma série de ações a serem realizadas pelo Ministério da Educação para garantir o acesso a aprendizagens significativas e de qualidade para os superdotados tanto quanto se estipulam até os processos pedagógicos pelos quais estes devem passar nas escolas e a necessidade de realização de pesquisas científicas tanto para acompanhar as experiências em curso quanto para desenvolver novas teorias e metodologias. Há ainda na Lei Geral de Educação peruana dispositivos referentes à participação das famílias de estudantes com NEE por superdotação, no sentido de assegurar a estes alunos um rol de medidas e apoios complementares ao trabalho realizado na escola(Art. 25).

Por fim, noticia-se que recentemente a Direção Nacional da Educação Básica Especial do Ministério de Educação, no marco da Década da Educação Inclusiva - 2003 a 2012 , vem tomando medidas e implementando ações de inclusão na escola regular, das crianças e adolescentes com deficiência, com talento e/ou superdotação. Para que essas ações possam ser devidamente aplicadas, elaborou-se um *Manual de Adaptações Curriculares* (2007), contendo um conjunto de disposições e documentos pedagógicos que orientam as ações da comunidade educativa quanto à abordagem inclusiva. Um dos principais documentos abrange pautas, recomendações e contribuições relativas ao acompanhamento dos professores na educação inclusiva em escolas regulares, a fim de que os diretores, professores, pais e mães de família contem com um instrumento de informação que propõe novas práticas inclusivas e contribui para diminuir as resistências e tensões na sala de aula. Este manual é o resultado do esforço colaborativo de professores e profissionais peruanos que, comprometidos com a educação inclusiva, prepararam um instrumento de informação que regula e orienta as ações que os professores devem desempenhar com os alunos com deficiência, talento e/ou superdotação, tendo em vista os planos, programas e atividades. O manual foi distribuído em 2008 e oferece a possibilidade de orientação e reflexão com vistas a introduzir as adaptações necessárias para o desenvolvimento do trabalho na área de talentos e superdotação.

### 3. UNIÃO EUROPÉIA

#### Apresentação<sup>36</sup>

A assistência e o apoio educacional aos superdotados vem crescendo em muitos países europeus. A opinião geral dominante no século precedente era que os estudantes altamente capazes não precisavam de atenção especial ou de facilidades adicionais. Conseqüentemente, a tarefa de estabelecer medidas de assistência educacional para o superdotado nas escolas foi completamente negligenciada. Somente nos últimos 20 anos tornou-se cada vez mais aceita e reconhecida a tese de que todas as crianças precisam de apoio ajustado a seu próprio nível de habilidade - baixo ou alto -, para desenvolver ao máximo o seu potencial.

O conceito de talento ou superdotação (*giftedness*) - alta habilidade, superdotação e talento são aqui usados como sinônimos - refere-se ao potencial individual para a realização destacada ou proeminente em uma ou várias áreas de habilidade. As exigências para o desenvolvimento do potencial individual são a dedicação e motivação pessoais e um ambiente social de apoio. **Um currículo diferenciado é indispensável à realização das oportunidades iguais para todos. Isto pode somente ser realizado se há uma organização flexível da escola, uma diversidade de métodos de ensino e uma riqueza de conteúdos nos temas tratados.** Sob estas circunstâncias, as crianças e os adolescentes superdotados podem se desenvolver conforme suas necessidades peculiares de desenvolvimento e aprendizagem.

**Sumário – Situação da educação para superdotados na União Européia**

Em 2001 o Ministério da Ciência e Educação da Alemanha atribuiu aos autores do Relatório *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective* a tarefa de inventariar a educação para superdotados nas escolas européias. De início, a investigação, que começou antes da extensão da União Européia a 25 países, incluiu apenas os 15 Estados-membros de então, mais a Suíça, Polônia, Hungria, Letônia, Romênia e a Eslovênia. Os resultados constam do Relatório de setembro de 2003 e sua atualização, aqui tomada por referência, é de dezembro de 2004. Os dados foram coletados com base na cooperação de

---

<sup>36</sup> Utilizo nesta parte do trabalho, na forma de traduções e adaptações, os textos publicados no Relatório *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*; Monks, F.J. & Pfluger, R. February, 2005. Esta publicação é a versão mais atualizada de Relatório anterior, de 2003 (Monks et al., 2003; veja também Monks & Pfluger, 2004) e reflete o estado da arte na área da superdotação, na UE, em dezembro de 2004.

correspondentes de cada um dos 21 países abrangidos pela pesquisa e o inventário abordou os seguintes seis tópicos:

1. Legislação escolar, regulações e diretrizes.
2. Medidas específicas de assistência educacional.
3. Critérios de identificação.
4. Treinamento profissional e/ou atualização de professores e redes de trocas de experiência.
5. Pesquisa e cuidado e aconselhamento profissional.
6. Prioridades e expectativas.

Os 21 países incluídos na investigação relatada no Documento foram: Áustria (AT), Bélgica- Flandres (BE), Suíça (CH), Alemanha (DE), Dinamarca (DK), Espanha(ES), Finlândia(FL), França(FR), Grécia (GR), Hungria(HU), Irlanda (IE), Itália (IT), Luxemburgo (LU), Letônia (LV), Holanda (NL), Polônia(PL), Portugal (PT), Romênia (RO), Suécia(SE), Eslovênia (SL) e Reino Unido (UK).

Solicitou-se aos correspondentes que relacionassem a informação relevante de seu próprio país com base na classificação internacional da UNESCO (ISCED-97)<sup>37</sup> para possibilitar comparações. O inventário atualizado revela um desenvolvimento dinâmico da educação para superdotados nas escolas europeias e verificou-se que o estatuto legislativo das crianças superdotadas e de suas necessidades transformou-se realidade em alguns países. A formação de professores e seu aprimoramento melhoraram na maioria dos casos estudados. Entretanto, **o maior progresso foi constatado na Suíça, Alemanha e Reino Unido, países que em 2002 já se posicionavam muito bem no ranking da educação para superdotados** e que vêm registrando um progresso substancial contínuo desde essa data. Romênia e Suécia aparentemente também têm se direcionado no sentido correto. Nenhuma mudança foi relatada na

---

<sup>37</sup> *‘International Standard Classification of Education’(ISCED-97)*. O sistema educacional de cada país é representado em escala de 4 níveis ISCED (níveis ISCED 0-3). Em geral, o ISCED nível 0 representa a educação pré-primária; o ISCED nível 1, a educação primária do 1º ciclo da educação básica; o ISCED nível 2 representa o “secundário de primeiro nível ou segundo ciclo da educação básica” e o ISCED nível 3, “o secundário ou nível médio”. Constam do Apêndice 2 e 3 do Relatório as diferenciações específicas dos sistemas educacionais da Alemanha e do Reino Unido.



Finlândia, que, entretanto, já dispunha de um sistema educativo de alta qualidade, caracterizado pela diferenciação do currículo e do ensino para essa clientela, desde o início da educação escolar.

Importante e significativa lista de expectativas e de distintas prioridades permanece existindo nos países pesquisados: quase todos querem ver uma **expansão da assistência para os superdotados e um reconhecimento e inserção maiores da educação para superdotados na legislação escolar**. E, sobretudo, é considerado essencial que, para uma melhoria real do professorado, a educação para superdotados venha a integrar o currículo básico da formação docente.

### **A Pesquisa - Apresentação**

Contribuição importante, e, em certa medida, pedra fundamental para a educação dos superdotados na Europa foi o *Workshop* de Pesquisa Educacional intitulado *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*, ocorrido em Nijmegen, Holanda, em julho de 1991, oferecido pelo Conselho da Europa e organizado pelo Centro para o Estudo da Superdotação da Universidade de Nijmegen, Holanda, o Conselho para a Cooperação Cultural do Conselho Europeu, os Ministérios da Educação da Holanda e da Alemanha e o Instituto para a Pesquisa Educacional nos Países Baixos (SVO). Todos os Ministérios da Educação da União Européia receberam o Relatório final do Workshop, também tomado pela Assembléia Parlamentar do Conselho da Europa como diretriz para a **Recomendação 1.248 (1994) sobre a instrução das crianças superdotadas**. Foi a primeira vez que um documento político enfatizou as necessidades educacionais especiais (NEEs) de indivíduos superdotados.

Nove anos depois - em setembro de 2003 -, Mr. Varela i Serra, membro da Assembléia, em referência à **Recomendação 1248**, propôs uma questão formalmente por escrito (nº 433; Doc. 9953) ao Comitê dos Ministros, inquirindo sobre a situação da educação para superdotados e do envolvimento do Conselho da Europa no tema. Em resposta, a Direção Geral IV do Conselho da Europa organizou, em novembro de 2004, um novo Workshop de pesquisa educacional sobre crianças superdotadas, em Donaueschingen, Alemanha, cujos resultados foram apresentados à Assembléia Parlamentar. Além disso, o Ministério da Ciência e Educação da Alemanha (BMBF), no ano de 2001, como se disse, havia incumbido um grupo de pesquisadores de fazer um inventário da educação do superdotado nas escolas européias. Em

setembro de 2003 os resultados foram relatados na versão alemã (Mönks e outros, 2003); as atualizações constantes do Relatório são do final de 2004.

### 3.1. ALEMANHA

#### Observação inicial

A educação na Alemanha é descentralizada e responsabilidade dos 16 estados federados. A política educacional é coordenada em nível nacional por uma Conferência de Ministros de Estado de Educação e Assuntos Culturais. Uma representação completa e detalhada das ofertas de cada estado e suas diretivas peculiares, referentes à educação de superdotados, foi objeto do Relatório de Holling et Al.(2004<sup>38</sup>), em que se apresentam as regulações legais, as atividades de apoio extra classe, os critérios de seleção, a formação básica e continuada de professores, a pesquisa e o apoio qualificados e o processo de realização da educação para superdotados. Os autores advertem que o que for ou não mencionado no Relatório, não deve ser compreendido como afirmação da importância e qualidade das ofertas, mas como um *insight* sobre a variedade da educação para superdotados nas escolas alemãs, prestando-se à comparação com os demais países europeus.

#### **A. Legislação escolar, regulações e diretrizes**

O termo ‘superdotação’ é explicitamente mencionado na legislação de alguns estados alemães. Em alguns deles, as regulações direcionadas a esta clientela são formuladas, ao lado de medidas apropriadas para apoio extra-classe e informação sobre como implementá-las. Há diretrizes em todos os estados para orientar a transição para um sistema escolar flexível, mediante a adoção de passos como as matrículas precoces na escola primária e a aceleração mediante o pulo para séries mais adiantadas.

#### **B. Medidas específicas**

Além da matrícula antecipada na escola primária [ISCED Nível 1], adotam-se também na Alemanha a aceleração escolar por meio da flexibilização da idade para a

---

<sup>38</sup> Holling, H., Preckel, F., Vock, M. & Schulze Willbrenning, B. (2004). *Schulische Begabtenförderung in den Ländern – Maßnahmen und Tendenzen*. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 121. BLK. Bonn. (pdf-File at: [www.blk-bonn.de/download.htm](http://www.blk-bonn.de/download.htm))

iniciação escolar ou do salto de algum grau ou série [ISCED Nível 1-3] e as medidas de apoio intra-escola, incluindo a oportunidade para os superdotados participarem das aulas das classes mais adiantadas [ISCED Nível 1-3]. Diversas medidas de aceleração foram testadas nos mais diversos modelos, em diferentes estados, e têm sido parcialmente postas em prática. Além disso, grupos de trabalho bem como a cooperação com universidades, empresas ou sociedades empresariais ou não e empresas comerciais [ISCED Nível 1-3] têm sido organizados. Outra forma comum de apoio intra-escolar das crianças superdotadas é realizado com o auxílio de um conjunto de conteúdos e propostas de estudos extra-curricular [ISCED Nível 0-3]. Competições internas às escolas são também realizadas regularmente. Além disso, os alunos e os pais podem usufruir de apoio psicológico na escola [ISCED nível 1 e 2]. Fora da escola, cursos adicionais específicos e escolinhas de verão são oferecidos por diferentes atores [ISCED nível 1-3]. Ademais, os estudantes talentosos são desafiados e apoiados em uma série de competições estaduais e nacionais [ISCED nível 1-3].

### ***C. Critérios de identificação***

A pedido dos pais, as crianças podem começar a escola primária com menos de seis anos de idade desde que haja participação bem sucedida das crianças na vida escolar, considerando o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social. A administração da escola - em parte, considerando o relatório de um perito - geralmente toma a decisão tendo em vista a admissão antecipada.

Nos casos de decisão pelo salto de um nível de escolarização, os bons resultados de um aluno na escola e a motivação aparente são geralmente considerados. Resultados dos exames psicológicos são muitas vezes incluídos no processo de identificação, embora nem sempre sejam necessários. Em geral, a decisão de permitir mover cedo um aluno de uma classe para outra mais avançada é feita com base em uma conferência de classe. Para a participação nos programas complementares dentro das escolas, que prevêm realização de atividades adicionais de apoio, são observados critérios específicos de seleção em cada estabelecimento.

A identificação e os critérios de seleção para as atividades e programas de apoio extra-escolar são estabelecidos pelas próprias organizações que as oferecem. Normalmente, as indicações dos professores, pais ou mesmo das próprias crianças são aceitas. Resultados extraordinários na escola são na sua maioria pré-requisitos no processo de seleção. Outros

programas da iniciativa privadas na maioria das vezes utilizam critérios de identificação relacionados com os valores de QI obtidos em testes de inteligência.

#### ***D. Formação e/ou aperfeiçoamento de professores e redes de trocas de experiência***

Somente alguns estados federados tratam do tema da educação de superdotados durante a formação compulsória dos professores. Oportunidades para atualização e educação continuada de professores são ocasionalmente oferecidos na Alemanha [ISCED nível 0-3]. O Centro Internacional para o Estudo da Superdotação (ICBF) da Universidade de Munster coordena programas de atualização para professores-especialistas em superdotação (ECHA) e programas de atualização para professores especialistas em pré-escola de superdotados (ECHA-certificados).

A experiência adquirida com esses programas tem sido aproveitada e posta em prática em alguns estados federais, principalmente na Renânia do Norte - Westphalia. Algumas cidades assumem a responsabilidade da atualização dos seus professores na educação de superdotados: por exemplo, o Centro de Competência para Educação de Superdotados de Dusseldorf (CCB) iniciou um curso, em colaboração com o ICBF-Programa ECHA, para um grupo de professores das escolas da cidade. Além disto, o Centro fornece avaliação psicológica individual para os alunos com alto potencial. A rede de educação de superdotados é organizada e estes serviços são, em parte ou totalmente, financiados pelo poder público municipal.

#### ***E. Pesquisa, cuidados e aconselhamento profissional***

Na Alemanha, alguns institutos e universidades se dedicam aos tópicos “pesquisa sobre superdotação” e “educação de superdotados”. Em algumas universidades também há áreas de concentração de PHDs nestas áreas. Em algumas cidades como Rostock, Marburg, Munich, Munster, Hannover, Erfurt, Tubingen and Ulm, há institutos vinculados a universidades que servem de pontos de contato e referência para ministros, professores, pais e outras pessoas envolvidas com o assunto. Além de seus próprios projetos de pesquisa sobre diagnósticos, medidas de apoio, análises ambientais e criatividade, estes institutos muitas vezes apóiam projetos educacionais do estado. Há centros de cuidados profissionais e aconselhamento disponíveis no país para diagnóstico de superdotação e orientação, usualmente ligados a institutos

científicos como, por ex., o *Gaesdoncker Advisory Centre for Gifted Education of the Radboud University Nijmegen* (NL). Em várias cidades há iniciativas parentais e projetos de educação para a superdotação, patrocinados por associações e fundações.

### ***F. Prioridades e expectativas***

A maneira como a educação para superdotados é realizada nos 16 estados federais é extremamente variável e, portanto, só pode ser inspecionada e estudada caso a caso. Assim, referimo-nos ao Relatório *Holling et al.* de 2004 e também à sua versão de 2001, que contém recomendações para a realização e organização das medidas de apoio, processos de identificação, formação continuada de professores e avaliação de medidas, mencionados como uma avaliação das necessidades especiais das crianças superdotadas, mutantes no tempo.

Junto com uma consideração mais aprofundada da pré-escola, uma transição para a flexibilidade no sistema escolar tem sido exigida, particularmente a oportunidade para matrículas precoces na escola primária e as mudanças de nível, mediante o salto de séries. Além disso, a adaptação dos currículos e métodos de ensino é recomendada para que o agrupamento de habilidades (por exemplo, aceleração para um grupo completo, trabalhos em grupos de estudo) possa ser mais facilmente organizado e as medidas de diferenciação, realizadas (a exemplo de processos de individualização da educação, tais como a adoção de conteúdos extra-curriculares, participação em classes mais avançadas e auto-estudo).

Particularmente com respeito ao processo de identificação de alunos a se tornarem alvos das medidas de apoio, referimo-nos à necessidade de avaliar a compatibilidade das competências necessárias para uma especificação de requisitos/perfil. Testes padronizados de inteligência não são enfatizados, sobretudo tendo em conta a heterogeneidade dos programas de apoio e as diferenças individuais dos alunos. Em vez disso, multi-métodos e políticas multimodais têm sido preferíveis. Testes padronizados de inteligência em programas de apoio escolar costumam ser utilizados apenas para o esclarecimento de questões concretas.

A inserção da educação de superdotados na formação inicial e continuada de professores também é apontada como necessidade urgente. É expressamente enfatizado nos relatos alemães que os professores precisam adquirir competência de diagnóstico

com relação à superdotação, ao lado de competência pedagógica, didática e avaliativa, bem como a habilidade de aplicar a didática específica para tal alunado.

### 3.2 ESPANHA

#### *A – Legislação escolar, regulações e diretrizes*<sup>39</sup>

Os alunos superdotados são mencionados explicitamente na legislação da Espanha. O Real Decreto 696/1995 (BOE, 2 de junho) explicitamente "*regula as condições de atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais temporárias ou permanentes, associados à história educacional ou que se devem às condições de superdotação, deficiência mental ou motora ou deficiência sensorial*".

A lei regulamenta, assim, aspectos relacionados à estrutura organizacional e a recursos. Ademais, a lei escolar espanhola - *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990, artigo 36) - implicitamente trata da educação de superdotados ao estabelecer orientações para o processo de identificação de necessidades educativas especiais e medidas e ações individualizadas que devem resultar da identificação deste alunado.

Para alcançar os objetivos mencionados no artigo 36, o sistema educacional deve ter acesso a professores especializados em campos pertinentes de estudo e a profissionais qualificados, bem como aos meios didáticos eficazes e a recursos materiais, para que os alunos possam participar efetivamente do processo de aprendizagem. As escolas devem possuir um quadro adequado de ensino e realizar as modificações e diversificações curriculares necessárias, a fim de facilitar o alcance dos objetivos educacionais pelo alunado. Devem também adaptar suas características físicas e condições materiais de acordo com as necessidades destes alunos.

A atenção aos alunos com necessidades educativas especiais deve iniciar-se a partir do momento de sua detecção. Para isto, os serviços educacionais que estimulem e promovam o desenvolvimento ótimo desses alunos estarão a postos, tanto quanto as respectivas administrações educacionais, para, assim, garantir a formação adequada destes estudantes. A

---

<sup>39</sup> Por interessante, transcreveu-se no anexo 1 deste trabalho o rol de dispositivos legais da Espanha relativos aos superdotados.

transferência de um aluno para uma escola de ensino especial só terá lugar quando as necessidades do aluno não puderem ser satisfeitas em uma escola particular comum. Tal situação será revista periodicamente, de modo que possa promover uma maior integração no sistema escolar regular. As administrações educacionais regulamentarão e incentivarão a participação das mães e professores nas decisões que afetam a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (LOGSE, 1990, artigo 37 e do Real Decreto 696/1995)[nível CITE 0 - 3].

Em abril de 1996 foi concluída a regulamentação das condições e procedimentos para permitir flexibilidade na aceleração dos superdotados intelectualmente na educação primária e secundária obrigatórias(BOE, 1996). Em particular, foram apontados os procedimentos de identificação das necessidades específicas de educação dos alunos superdotados intelectualmente (Resolução, 29/4/1996). Os prazos e a resolução de processos de candidatura para os alunos com necessidades educativas especiais associadas à superdotação intelectual foram estabelecidos posteriormente (Resolução, 20/3/1997) [ISCED nível 1 e 2]. A lei prevê a regulamentação sobre a flexibilidade da educação acerca da aceleração e do enriquecimento curricular da seguinte forma (Ordem, 24/4/1996; BOE, 3/5/1996): a escolaridade exigida pode ser reduzida de um máximo de dois anos, que sob nenhuma circunstância podem pertencer ao mesmo nível ou estágio de ensino.

A progressão escolar acelerada sujeitar-se-á a um processo de avaliação contínua, e pode ser anulada quando o aluno deixa de cumprir os objetivos propostos. Nesse caso, o aluno vai estudar no nível ou etapa correspondente à sua idade. O ingresso precoce ou a progressão acelerada na educação obrigatória serão realizados nos termos da referida Ordem de 24/4/1996, quando a avaliação psico-pedagógica concluir que o aluno atingiu os objetivos do grau em questão e afirmar que a medida é adequada para o desenvolvimento da estabilidade pessoal do aluno e de sua socialização.

Em qualquer caso, **a adaptação individual do currículo incluirá o ajuste ou a expansão dos objetivos e conteúdos, critérios mais flexíveis de avaliação e estipulará a metodologia específica** que é necessário considerar para o estilo de aprendizagem do aluno e o contexto escolar. **Enriquecimento curricular** deverá ocorrer quando o aluno demonstrar desempenho excepcional constante, em termos gerais ou em um número limitado de áreas, mas exibindo desequilíbrio afetivo ou social. A adaptação curricular incluirá enriquecimento de objetivos e conteúdos, critérios mais flexíveis de avaliação e fixará a metodologia específica a

ser implementada tendo em conta o estilo de aprendizagem do aluno e do contexto escolar. Adaptações curriculares que são formuladas para estes alunos incentivarão o desenvolvimento pleno e estável das capacidades estabelecidas, tendo em vista os objetivos gerais da educação obrigatória [Nível 1-3]. Geralmente as escolas são livres para organizar seu programa de ensino de modo a que a aprendizagem dos alunos do mesmo nível possa ser alcançada em conjunto (LOGSE, 1990).

Finalmente, há uma legislação voltada à formação de professores para atuarem na educação da criança superdotada (Real Decreto 696 de 28/4/1995; BOE, 2/6/1995): a partir de dezembro de 2002 (ver BOE nº307), existe uma nova e importante lei para o sistema educacional – a *Ley Organica de Calidad de la Educación*, 10/2002 -, que consagra atenção explícita aos alunos "intelectualmente dotados" no cap.VII, Seção 3, art. 43, que estabelece os seguintes princípios básicos:

1. Os alunos superdotados intelectualmente receberão atenção especial das administrações educacionais.
2. A fim de fornecer uma resposta mais eficaz de educação para esses alunos, as administrações educativas adotarão as medidas necessárias para a identificação precoce e avaliação inicial de suas necessidades.
3. O governo, após consulta às Comunidades Autônomas, estabelecerá as normas que possibilitarão acelerar a conclusão da escolaridade exigida, independentemente da idade cronológica, definirá os critérios para a criação de programas de aprendizagem acelerada.
4. As administrações de ensino adotarão as medidas necessárias para facilitar a educação dos superdotados em escolas que, por suas condições, podem oferecer-lhes o tipo de atenção requerido por suas características.
5. É responsabilidade das administrações educativas incentivar os professores a participar de cursos de formação específica relacionadas com o tratamento escolar dos superdotados. Da mesma forma, deverão tomar as medidas adequadas para que os pais desses alunos também possam receber aconselhamento individualizado e as informações necessárias que irão ajudá-los na educação dos seus filhos.

A última legislação geral e nacional é o Real Decreto 943 de 18/7/2003 (BOE, 31/7/2003), pelo qual se regulam as condições para flexibilizar a duração dos diversos níveis e etapas do sistema educativo para alunos superdotados. Ali se desenvolvem os princípios básicos do supramencionado art. 43 e se ampliam as condições para a flexibilidade curricular (aceleração) de dois anos para três anos ou mais, se as circunstâncias o exigirem. Com isso a progressão escolar acelerada, entendida sobretudo como pular graus escolares, torna-se uma possibilidade irrestrita.



Com relação às ajudas que os superdotados recebem para financiar sua educação e potencializar suas habilidades intelectuais, o Ministério de Educação e Ciência contempla os alunos com necessidades educativas especiais (grupo em que estão os superdotados) com uma série de bolsas.

### ***B. Medidas específicas***

Medidas específicas para a Educação de superdotados são raramente usadas nas escolas da Espanha. Entretanto, vêm sendo registradas uma crescente necessidade crescente de informação e um interesse cada vez maior em medidas direcionadas aos superdotados. Na efetivação da educação para superdotados, a adaptação curricular é aplicada em nível experimental [ISCED nível 1 -3]. Algumas escolas apóiam o salto de séries e estimulam os superdotados a fazê-lo. Entretanto, em termos gerais, processos administrativos atrasam o planejamento deste tipo de medida e obstaculizam sua realização.

Nos níveis ISCED 1 & 2, classes compartilhadas com níveis escolares mais avançados são oferecidas para superdotados mas esta não é medida comum. Ademais, a Espanha organiza regularmente competições entre escolas para superdotados nos níveis ISCED 1 -3. Aconselhamento psicológico escolar está disponível regularmente e é oferecido aos alunos necessitados.

### **C. Critérios de Identificação**

Apesar da obrigação legal de identificação precoce das necessidades educacionais específicas de cada aluno, ainda não foram padronizados nem os critérios de identificação de superdotados, nem os procedimentos ou instrumentos de teste. Algumas iniciativas, como a da CTY Espanha, oferecem este serviço para as escolas. Este Centro estabeleceu, em 2005, uma “busca geral de talentos” baseado no teste SCAT (*School and College Ability Test*), previamente validado na Espanha pela Universidade de Navarra.

### **D. Formação e/ou atualização de professores e redes de trocas de experiência**

O currículo espanhol de formação de professores dá pouca atenção ao tema da educação de superdotados [ISCED nível 1 - 3]. A análise dos currículos de formação

básica dos professores da escola primária revela que somente 6 das 57 escolas (meros 10%) têm um curso de superdotação e apenas 3 deles são obrigatórios.

Algumas administrações ou associações profissionais oferecem cursos nos quais superdotação e educação de superdotados são incluídos como tópico programático. Algumas universidades oferecem reciclagem e formação continuada de professores sobre estes temas, mas apenas esporadicamente. Na Espanha também é possível fazer a formação abrangente para professores com direito ao diploma do Conselho Europeu para Alta Habilidade (ECHA), que dá direito ao título de "Especialista em Educação de Superdotados" (*Specialist in Gifted Education*). Com esta qualificação, espera-se que os docentes apliquem a legislação educacional vigente, em sua totalidade.

#### **E. Pesquisa, cuidados profissionais e aconselhamento**

Algumas universidades (Universidade da Corunha, Universidade de Alicante, Universidade Autònoma de Barcelona, Universidade Complutense, Universidade de Múrcia, Universidade de Navarra, Universidade de La Rioja, Universidade de Santiago, entre outras), bem como o "Centro para Jovens Talentos – Espanha" estão trabalhando cientificamente na área da superdotação. Além da organização de medidas para alunos superdotados, esta última instituição também serve como um centro de informações para pais e professores. Algumas universidades oferecem também PhDs neste domínio.

O periódico "Fáisca - Revista de Altas Capacidades" publica exclusivamente trabalhos de investigação sobre o tema da superdotação e educação de superdotados. Outros jornais espanhóis incluem regularmente artigos sobre estes temas (por exemplo, Revista Española de Pedagogia; Bordon). Uma lista de teses de doutorado na área de superdotação pode ser encontrada em [www.mcu.es/TESEO/teseo.html](http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html).

#### **F. Prioridades e expectativas**

A consciência social das questões relativas à superdotação cresceu na Espanha tanto quanto a sensibilidade para o tema "superdotação" aumentou de modo geral. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir sucessos no futuro.

A educação de superdotados no País tem suas raízes em iniciativas privadas, que, mesmo no presente, continuam a oferecer contribuição importante e valiosa para o desenvolvimento destes alunos. Recentemente, a ênfase nas leis do legislativo e nas diretrizes para superdotados, bem como a necessidade de medidas individuais passaram a ser cada vez mais assunto de interesse público, ainda que as ações específicas de escolares para superdotados sejam bastante raras.

A prioridade para os próximos anos será aprovar uma legislação muito mais flexível de ensino de modo a que os níveis excepcionais desses estudantes possam ser apoiados, permitindo-lhes mover-se livremente através do currículo, de acordo com sua capacidade de quebrar a relação idade/série. Para tanto, formas sistemáticas de identificação que permitam a detecção precoce e um programa/medidas para talentos específicos têm de ser introduzidas. Além disso, cursos específicos sobre educação de superdotados deveriam ser obrigatórios no currículo básico para formação de professores e de psicólogos tanto quanto a existência de um programa de formação permanente de professores, para intercâmbio de habilidades didáticas de ensino entre professores que devem ser capazes de atender a diversidade na sala de aula.

Por fim, além da continuidade da evolução legislativa, há necessidade urgente de maior apoio financeiro para o setor. Currículos específicos e material escolar para crianças superdotadas têm de ser desenvolvidos. Tipos de medidas como "o compartilhamento nas classes com alunos de graus mais elevados", "os grupos de aceleração" e "workshops" são obrigatórios. Os programas e as medidas para crianças superdotadas que foram desenvolvidos até agora geralmente negligenciam os grupos minoritários, como os deficientes e as minorias étnicas. Disposições especiais para estudantes do sexo feminino são também ainda insuficientes.

### **3.3. FINLÂNDIA**

#### **A. Legislação escolar, regulações e diretrizes**

A lei finlandesa não menciona explicitamente os alunos superdotados, nem mesmo como parte do subgrupo de alunos com necessidades especiais. A reformulação curricular caracteriza todos os níveis de ensino na Finlândia e está intimamente ligada a outras tendências, como a descentralização e a desregulamentação. Descentralização implica que a

tomada de decisões a respeito da organização e dos conteúdos da escolaridade geral e obrigatória foi em grande parte transferida para os municípios. Em nível nacional, apenas orientações gerais constituem o quadro de direção da educação.

Um novo arcabouço curricular para a escola global e para as escolas de ensino secundário foi aprovado em 1994 (Estrutura curricular para o ensino geral de 1994; Estrutura curricular para a Escola Secundária de 1994). A Faculdade de Direito (1998) reconhece as diferenças individuais e permite às escolas "organizar o ensino de acordo com a idade e nível de habilidade dos alunos "(Lei nº 628, §3).

A respeito da entrada precoce na escola, a criança finlandesa tem o direito de começar sua vida escolar um ano mais cedo que o habitual, se manifestar necessidade de estudar precocemente (Lei nº 628, § 27). Além disso, os estudantes podem tomar aulas de outras disciplinas fora do especificado no currículo nacional e este estudo pode ser parcialmente voluntário (Lei nº628, § 11). Em outras palavras, os alunos podem normalmente estudar mais temas do que os previstos no currículo.

### ***B. Medidas específicas***

A política educacional da década de 1990 sublinhou a individualidade e a liberdade de escolha. Na Finlândia, os alunos normalmente freqüentam a escola primária local em sua vizinhança. No entanto, a atual tendência de individualismo advoga o direito dos pais de escolherem a escola que os seus filhos frequentam.

As escolas finlandesas oferecem uma variedade de disposições de que alunos superdotados podem se beneficiar. Além do **ingresso precoce** (os pais podem decidir se seus filhos vão começar a escola aos seis ou aos sete anos) [nível ISCED 1], **pode-se saltar ano** nas 55 classes [níveis ISCED 1-3], **frequentar as classes comuns junto com as de graus mais elevados, frequentar grupos de aceleração, workshops, participar de cooperação com empresas ou organizações sem fins lucrativos, fazer atividades extra-curriculares, dispor de orientação individual e auto-estudo.**

Como se vê, a Finlândia exhibe forte tendência para a individualização. Como resultado, as escolas têm sido incentivados a elaborar currículos adaptados individualmente. A reformulação curricular nas escolas permite tal diferenciação, que é uma questão de política geral e, portanto, vigora para todos os alunos; pode entretanto ser vista como

proporcionando vantagem para os alunos superdotados e talentosos. Nos últimos anos, algumas escolas elementares organizaram grupos de voluntários, nos quais os alunos podem avançar nas habilidades em que exibem talento. Esses grupos receberam ensino de habilidades de pensamento e matemática, projeto de trabalho orientado, computadores e arte.

Na Finlândia, a nova tendência individualística permite decisões flexíveis em aceleração escolar. Outra possibilidade para a aceleração é “escola sem graus ou não-seriada”, que permite aos alunos classificados avançar em seus estudos em horário flexível. Este “sistema não-graduado” tem sido utilizado na maioria das escolas do ensino secundário [ISCED níveis 2 e 3]. Algumas escolas experimentam a possibilidade de ofertar a “escola não-seriada” também no nível elementar.

Existem no país escolas especiais para alunos superdotados no nível ISCED 1-3. No nível secundário [níveis ISCED 2 e 3] os alunos superdotados podem participar de diferentes concursos acadêmicos nacionais, organizados anualmente, por exemplo, em áreas do conhecimento como matemática, física, ciência da computação, filosofia e economia. Os alunos que se classificarem bem nas competições são treinados para competir nas Olimpíadas internacionais (há programas distintos em cada um dos temas citados). Os professores universitários dessas disciplinas e alunos seniores que participaram destas competições costumam ministrar o treinamento.

Nos últimos anos, várias alternativas de enriquecimento curricular tornaram-se disponíveis aos alunos superdotados, numa base voluntária. Por exemplo, em matemática e física, alunos talentosos do ensino médio recentemente se encontravam na Universidade de Tampere, durante as noites e fins de semana, para serem mais desafiados nestes temas. Como parte do mesmo projeto, cursos intensivos em matemática e acampamentos acadêmicos de verão foram oferecidos. Alguns alunos têm ainda participado de cursos de verão oferecidos no âmbito do programa Universidade Aberta e adquiriram créditos universitários de álgebra linear e na física. O projeto recebeu o apoio do Ministério da Educação e de patrocinadores industriais [Níveis ISCED 2-3]. A maioria das escolas especiais na Finlândia fomenta talentos criativos na arte e nos esportes [ISCED níveis 2 e 3].

### ***C. Critérios de identificação***

Em geral, não há procedimento oficial de identificação ou nomeação de alunos superdotados, mas existem medidas específicas; exceção é o ingresso precoce na escola, para o qual os testes psicológicos e médicos são necessários. A seleção de um estudante para atendimento específico se baseia nos diferentes critérios utilizados pelas escolas. Como exemplo, uma razão aceitável para escolher uma escola que não esteja na proximidade da moradia é o desejo dos pais de enfatizar o aprendizado de línguas estrangeiras. Em Helsínki é possível freqüentar uma escola especial de ensino fundamental, onde a criança recebe ensino em finlandês e em alguma outra língua (por ex., inglês, francês, alemão ou russo). Mas em geral são ou escolas privadas ou escolas apoiadas pelo Estado, que selecionam seus alunos conforme seus próprios critérios. Estas escolas podem com razão ser chamadas de escolas para superdotados e talentosos, pois é muito difícil obter permissão para estudar nelas. As escolas especiais usualmente selecionam seus alunos com base em sua média de notas e também podem aplicar exame de admissão. Além dessas escolas especiais, a Finlândia dispõe de várias classes especiais de música no ensino geral. A admissão nas aulas de música é não só baseada no talento musical mas também focaliza um particular interesse em música.

### ***D. Formação e/ou atualização de professores e redes de trocas de experiência***

Na Finlândia, não há nenhum programa especial de formação de professores para a "educação de superdotados". Em geral, os conhecimentos dos professores sobre este campo baseiam-se em pesquisas desenvolvidas a partir de interesses pessoais. Consideradas as atuais tendências liberais e individualísticas que permitem aos professores escolherem e planejarem seu currículo, há uma expectativa de que tendências contribuam para que os docentes possam encontrar formas mais adequadas para diferenciar o ensino para alunos superdotados das escolas elementares e secundárias. Contudo, na maioria dos departamentos de formação de professores, os professores em início de carreira estudam alguma literatura sobre os alunos superdotados como parte de sua formação. Os professores em serviço podem também tomar aulas eletivas em educação de superdotados, organizadas sob demanda e oferecidas, por exemplo, em Universidades como a de Helsínki e a de Tampere.

### ***E. Pesquisa, cuidados profissionais e aconselhamento***

As Universidade de Helsínki e de Tampere fazem pesquisas sobre o tema da superdotação e educação de superdotados e oferecem estes conhecimentos através do ensino de graduação e pós-graduação e também de palestras. As áreas de pesquisa incluem "criatividade", "competências cognitivas" e "moralidade e altas habilidades" e seus resultados são publicados em revistas internacionais.

### ***F. Prioridades e expectativas***

A Finlândia, como se disse, não possui legislação específica sobre educação de superdotados. No entanto, a lei reconhece as diferenças do alunado e permite diferenciar os professores para o ensino de acordo com as necessidades de seus alunos. Conforme a pesquisa empírica, os professores em pré-serviço (estagiários?) apresentaram atitudes mais negativas em relação à educação de superdotados que os professores em serviço, tendência que revela a necessidade de proporcionar mais educação para professores do pré-serviço.

Os estudos realizados sobre o assunto indicam que o País precisaria de mais programas e oportunidades para professores adquirirem conhecimentos sobre educação de superdotados. Além disso, seria preciso estabelecer um clima social que aprove a educação de superdotados como uma forma importante de fornecer diferenciação da educação para os alunos. Além disto, os critérios de identificação especial para as minorias, como os estudantes deficientes, estudantes com diferentes origens étnicas, bem como para as minorias de gênero necessitam ser desenvolvidos.

### **G . Comentário adicional**

O Documento *The Development of Education – National Report of Finland*, assinado pelo *The Finnish National Board of Education*, de agosto de 2008, no capítulo 2, que trata da Educação Inclusiva - ainda que não confira qualquer destaque à superdotação ou aos alunos talentosos, afirma que o atendimento dos alunos comuns ou com necessidades educativas especiais se faz nas escolas regulares, que tratarão de se aparelhar adequadamente para receberem sua clientela escolar, bastante diferenciada. Somente nos casos de necessidade de atendimento especial, impossível de ser provido na escola mais próxima de casa – este é o critério para execução de matrículas de alunos no país, a educação poderá ser fornecida onde trazer mais

benefício para o aluno.<sup>40</sup> Entretanto, os professores, obrigatoriamente mestres em educação ou em didática e ainda nas áreas científicas em que atuam, são preparados para enfrentar os desafios que se lhes apareçam nas salas de aula.

### **3.4. FRANÇA**

#### ***A. Legislação escolar, regulações e diretrizes***

Na França não existe legislação específica que defina superdotação ou preveja disposições educacionais para crianças superdotadas. Há um currículo nacional que orienta os programas educacionais para todos os alunos em cada nível e define os diplomas reconhecidos nacionalmente.

A filosofia geral das diretrizes nacionais de educação é a identificação individual das necessidades educativas específicas (*Décret* n° 90-788; 6/9/1990), tendo em vista proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para todos (Lei de 10/7/1989). Esta abordagem favorece fortemente a idéia de classes heterogêneas em cada nível acadêmico, com crianças que tenham necessidades especiais sendo integrados nas salas de aula regulares.

Até recentemente as crianças com necessidades especiais foram consideradas somente aquelas com dificuldades de aprendizagem, deficiências ou história de fracasso escolar. No entanto, em 2001, o Ministério da Educação organizou uma comissão para examinar a situação das crianças intelectualmente precoces e propor medidas para essa população. Na sequência do Relatório Delaubier (de janeiro de 2002), as crianças intelectualmente precoces - ou, mais amplamente, superdotadas - são consideradas parte do grupo de necessidades especiais (Circular n°2002-074 de 10/04/2002, Circular n° 2003-050 de 28/03/03; e Circular n° 2004-015 de 27/01/04).

Existe currículo escolar nacional para cada um dos níveis escolares [ISCED nível 1 - 3] e vários decretos e circulares oficiais do Ministério da Educação ressaltam que

---

<sup>40</sup> Difícil deixar de comentar aqui a semelhança entre esta posição definida na legislação da Finlândia – país modelar, no mundo quanto à educação, inclusive de superdotados – e a posição brasileira, hoje adotada nas diversas normativas e nos diversos documentos oficiais, bem como nas políticas públicas para o segmento. Entretanto, que grande diferença separa os dois países quanto à implementação prática de tais dispositivos e medidas!



o sistema escolar francês deve responder à diversidade dos alunos e permitir que cada aluno seja alvo de medidas específicas que correspondam a seu nível individual (*Décret* n° 90 – 788, de setembro de 1990, que permite aos alunos saltarem para um grau de nível mais alto - ISCED 0 - 1), de modo a desenvolver o seu potencial (*Décret* n° 96 -0465, de março de 1996). Isso abre a possibilidade de que surjam disposições relevantes para o reconhecimento dos talentos, para a necessidade de adaptar o seu ritmo de aprendizagem e os diferentes caminhos para o seu aprendizado, bem como para as possibilidades de enriquecimento do conteúdo do ensino fundamental e secundário (ISCED 2, art. 5 do *Décret* 96-465 de 20/5/1996, Circular n° 98-144 de 9/07/1998), ajuda para dificuldades escolares, avaliação de competências (Circular n° 2000-091 de 23/06/2000) e o desenvolvimento de programas individualizados (Circular n° 98-144 de 9/07/1998).

No Liceu (para estudantes entre 15 a 18 anos), o conteúdo programático de vários setores e a possibilidade de escolha entre um número maior de opções permite com que crianças superdotadas sejam confrontadas com um ambiente estimulante. Seleção de alunos e aceleração, em certos casos, levou à existência de "ilhas de excelência" em escolas específicas, baseadas nas políticas de admissão que selecionam somente os alunos com muito bons resultados acadêmicos. Essas classes especiais podem estar um ou dois anos à frente do currículo regular.

### ***B. Medidas específicas***

Conforme a legislação em vigor, o sistema escolar francês parece estar se esforçando para fornecer medidas de apoio para que os alunos talentosos desenvolvam o seu potencial. As disposições mais utilizadas são o **acesso precoce** e a **aceleração por meio do pular séries**, medidas estas oferecidas no ensino fundamental [ISCED nível 0 - 1] e no nível secundário [ISCED nível 2-3] (Circulares n° 2003-050 de 18/03/2003, e n° 2002-074 de 10/04/2002).

Algumas escolas públicas têm tentado implementar programas acadêmicos individualizados para abordar a diversidade das necessidades dos alunos. Por exemplo, uma escola perto de Nice implementa classes especiais para alunos superdotados, com turmas menores do que o habitual, professores altamente motivados e programas de estudo individualizados dentro de cada classe, com a possibilidade de saltar até 3 graus. Em um nível

mais experimental, algumas escolas de nível secundário (principalmente ISCED nível 3) fornecem aos alunos com QI alto diferentes combinações das seguintes opções:

- (a) Experiências de aprendizagem enriquecidas (por exemplo, com projetos de trabalho) que correspondam aos temas do currículo regular;
- (b) Medidas que permitam saltar grau(s) de escolaridade;
- (c) colocar em contato os professores e pais;
- (d) favorecer o apoio de psicólogos aos professores que têm alunos com talento em suas classes;
- (e) reagrupar os estudantes talentosos em cada nível de ensino em classes que também tenham 50% de estudantes regulares;
- (f) permitir aos alunos participar em aulas mais avançadas de assunto específico (por exemplo, ciências), permanecendo em seu grau normal nas outras matérias;
- (g) proporcionar classe especial para superdotados no início do ensino secundário, e em seguida, integrar esses alunos progressivamente nas classes regulares, mantendo atividades individualizadas que continuem a enriquecer sua experiência escolar.

O desenvolvimento de projetos educativos individualizados e de trajetórias personalizadas no sistema escolar, organizados pelas escolas após consulta aos alunos e suas famílias, é estratégia especialmente recomendada em algumas Circulares Administrativas francesas relativamente recentes (nº 2003-050 de 28/03/2003 e nº C. 2004-015 de 27/01/2004).

Além disso, desde setembro de 2004, foi aberta na escola secundária parisiense "Janson de Sailly" uma unidade experimental pedagógica, que busca integrar as crianças superdotadas com dificuldades escolares (meninos de 7ª e 8ª séries, na França). Esta unidade presta atendimento por meio de um *professor de referência* para 12 alunos superdotados e com problemas de integração no sistema escolar. Os estudantes seguem programas individualizados compostos de conteúdos de diferentes anos de estudo, dados em aulas na escola, conforme suas necessidades. Projetos pessoais são desenvolvidos e há uma sala para os estudantes matriculados na unidade especial se conhecerem e receberem orientação.

Escolas secundárias públicas especializadas que proporcionam regime especial para os estudantes talentosos em esportes, música e domínios artísticos, também existem na maioria das regiões francesas e estas escolas fazem parte do sistema regular de ensino. Os horários dos alunos são organizados de forma a liberar-lhes blocos de tempo dedicados a suas áreas de interesse especial, por vezes em colaboração com os centros públicos ou privados especializados em esportes, música ou arte [ISCED nível 2 e 3]. Existe a possibilidade de aplicar outras atividades escolares individualizadas como complementação ou mesmo substituição às peças tradicionais do currículo nacional regular; mas isso é raro no país.

Competições escolares são organizadas regularmente para os superdotados. Fora da escola, alguns programas extra-curriculares como o "Jovens Vocações Artísticas, Literárias e Científicas" são também realizadas em Paris, principalmente pela iniciativa privada.

### ***C. Critérios de Identificação***

O acesso escolar precoce e a aceleração por meio do salto de grau ou série são geralmente realizados com base no julgamento dos pais e dos professores ou de outros participantes. Não existe procedimento de identificação de talentos que seja oficial e nacionalmente reconhecido. Em documento recente do Ministério da Educação, o critério de um QI igual ou superior a 130 (dois desvios-padrão acima da média) foi proposto como um corte consensualmente aceito, com base nas práticas em alguns programas-piloto para a superdotados, bem como programas adotados de outros países.<sup>41</sup> Deve-se notar, no entanto, que o relatório Delaubier (2000) propõe reconsiderar os instrumentos de avaliação da inteligência, avançando para uma abordagem multidimensional.

### ***D. Formação e atualização de professores e redes de trocas de experiência***

Não há formação sistemática de professores que trate dos superdotados; na França; entretanto, existe o objetivo de sensibilizar os professores para a diversidade da população estudantil, os alunos superdotados são expressamente mencionados (*Bulletin officiel* n°15 de 11/04/2002). Além disso, o relatório pedagógico das experiências relativas às crianças superdotadas nas escolas secundárias (*Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces*, de Dugruelle & Le Guillou, para o Ministério das Crianças, Educação Nacional e Pesquisa, de maio de 2003, Circular n° 2003 - 018) enfatizou a importância da formação de professores e propôs ações de pronta implementação. Em 2005, realizou-se, por ex., uma oficina de capacitação em superdotação para educadores envolvidos em programas de formação de professores, organizada pelo sistema parisiense área-escola, em colaboração com associações de pais. Algumas associações privadas para o talentoso ocasionalmente organizam conferências em que professores e especialistas participam a título

---

<sup>41</sup> O QI é geralmente avaliado pelo teste de Wechsler (WISC, WAIS), administrado por uma psicóloga em consultório particular ou por um psicólogo escolar.

individual.<sup>42</sup>

### ***E. Pesquisa, cuidados profissionais e aconselhamento***

Relatórios do Ministério da Educação apontam que a investigação sobre crianças superdotadas é uma prioridade e deve contribuir para especificar o seu perfil específico permitindo com que programas adaptados sejam oferecidos. É, entretanto, digno de nota que a França esteja bem atrás de outros países nos trabalhos sobre este tema. Atualmente, algumas universidades e instituições, como a Universidade de Paris (Paris V e Paris X) desenvolvem pesquisa sobre o tema da superdotação. Na Université René Descartes (Paris V) diversos estudos, financiados pelo Fundo privado Inkermann (Fondation de France), estão sendo conduzidos, abrangendo temas como a identificação precoce do superdotado, a variabilidade dos perfis de habilidades das crianças superdotadas, a superdotação criativa, e sobre a imagem da criança talentosa que outras crianças têm, no contexto escolar. Além disso, realizou-se investigação em 2003 pelo Ministério da Educação (Dugruelle et Le Guillou) sobre as formas de suporte oferecido pelas escolas secundárias para alunos superdotados na França. Fora as universidades, uns poucos conselheiros profissionais sobretudo privados, organizações como Inetop ou Eurotalent e principalmente dos pais, reunidos em associações, atuam como especialistas. Os resultados da investigação e as experiências das diferentes iniciativas são com freqüência publicados.

### ***F. Prioridades e expectativas***

A educação de superdotados na França partiu basicamente de iniciativas privadas. Tão logo a superdotação congregou as atenções do público, a educação dos superdotados tornou-se questão política e por isso a sensibilidade pela educação de superdotados também cresceu nas escolas. Ainda que, segundo os especialistas, a educação de superdotados na França esteja em um estágio inicial de desenvolvimento, as escolas estão começando a reagir à situação, embora na maior parte dos casos, em nível experimental. A situação do talentoso tem sido sistemática e explicitamente considerada nos documentos oficiais desde 2002.

As crianças superdotadas estão incluídas na categoria de crianças com

---

<sup>42</sup> Em geral, a formação de professores na França envolve dois a três anos de estudos universitários (muitas vezes em psicologia e áreas afins), seguido por um programa de dois anos de estudo e treinamento prático em um dos institutos nacionais de formação de professores (IUFM). Para os professores do ensino médio, estudos avançados em áreas escolhidas (por exemplo, história, matemática) fazem parte da formação.

necessidades específicas, categoria esta que deve ser tratada no sistema francês de ensino geral, cujo objetivo é fornecer, sem exclusão, para todos os alunos, um programa educacional que possa conduzir cada pessoa ao mais alto nível de desenvolvimento, conforme suas peculiaridades. Nesta perspectiva, são diversas as orientações propostas para alunos superdotados, como:

- 1) A integração desses alunos em classes heterogêneas, em vez de classes especiais;
- 2) os programas de educação individualizados para atender cada aluno talentoso, que combine elementos presentes no sistema regular de ensino.

Assim, se se tem em conta a heterogeneidade da população estudantil com talento, a resposta às necessidades de crianças superdotadas consiste de várias opções, como **o apoio individualizado, as atividades de enriquecimento, e a possibilidade de pular grau na série escolar.**

Além disso, mais pesquisas universitárias sobre o tema da superdotação são necessárias. Um estudo de âmbito nacional deverá ser realizado para dar uma idéia melhor das necessidades dos alunos superdotados, os problemas que eles vivenciam no programa de ensino regular disponível, e a extensão em que tais problemas concernem a uma parte limitada da população com talento. Iniciativas que foram implementadas precisam ser avaliadas por seus custos e benefícios. A identificação das crianças com perfis de habilidades heterogêneas deverá ser reforçada através de uma campanha de informação para sensibilizar os diferentes participantes no sistema escolar (por exemplo, professores, pais, psicólogos). Os exames amplamente praticados no final da escola primária, antes da mudança para a escola secundária, são uma boa oportunidade para identificar alunos superdotados. No entanto, seria melhor que tal identificação se realizasse mais cedo, no início do ensino fundamental.

Relacionado a este último ponto, melhores instrumentos de avaliação precisam ser desenvolvidos. Essas ferramentas devem abranger um leque de domínios de superdotação mais vasto que aquele medido pelo QI. Famílias de alunos superdotados precisam ser parceiras do sistema educativo e suas perguntas precisam ser respondidas por uma unidade competente do sistema educativo nacional.

Programas de formação de professores e de formação de psicólogos que focalizam especificamente as questões da superdotação estão sendo desenvolvidos. Finalmente, as

propostas para crianças superdotadas na escola elementar necessitam articulação com opções coerentes de continuidade no nível secundário. Nota especial é a necessidade de que as escolas primárias e secundárias de uma região sejam ligadas, para fornecer trajetórias coerentes para o talentoso no sistema educacional.

Na situação atual, a realização da educação de superdotados em França poderia ser classificada como dificultada. Outras prioridades nacionais, como a redução da violência na escola e o alcance de um nível mais alto na educação básica atrasam o foco do Ministério da Educação sobre este tema da educação de superdotados. Além disso, a atual falta de professores dificulta o fortalecimento deste campo e o estímulo a um desenvolvimento maior da área.

### **Informações adicionais sobre a situação da França quanto à educação de superdotados**

Após a edição da lei educacional de 1989, distinguem-se duas fases importantes no que concerne às orientações e programas para o futuro da escola francesa: a primeira, de abril de 2005 a maio de 2007, caracterizada pelas iniciativas do setor escolar inspiradas pela lei de 2005; e a segunda, iniciada em maio de 2007 e referente ao novo contexto político que introduziu mudanças tanto no plano escolar quanto universitário.

O período 2005-2007 foi marcado por continuidades com a lei anterior, de 1989. A novidade emergente com a nova lei não estava em que a escola deveria transmitir não só conhecimentos mas também os valores da República, ou que todo jovem deveria dar continuidade a seus estudos após os 16 anos, ou ainda que se organizasse um serviço público de educação a distância. O diferencial que a lei francesa de 2005 estabeleceu é que, para assegurar respeito à igualdade de oportunidades, fossem previstas ajudas aos alunos e estudantes, conforme suas próprias possibilidades e méritos, garantindo a cada aluno um conjunto de conhecimento e competências cujo conteúdo e composição foram pela primeira vez definidos claramente no escopo legal da escolaridade obrigatória. Assim, as necessidades especiais de certos alunos deveriam ser consideradas com atenção, as suas especificidades deveriam ser conhecidas e lhes ser assegurados os apoios necessários. Isto valia tanto para os alunos que “sofrem de problemas específicos da linguagem oral ou escrita” quanto para aqueles que “têm deficiências graves e personalizadas”: deveriam, todos, receber um ensino apropriado e adaptado (art. 27 da lei educacional de 2005). Falava-se de “igualdade de direitos e oportunidades, na cidadania e

participação das pessoas com deficiência” e no concernente ao aspecto que aqui nos interessa, fazia-se também menção explícita ao **provisionamento de apoios e recursos para proveito dos alunos “intelectualmente precoces”** ou com **“manifestações e atitudes peculiares”**.

Um Decreto de 11 de julho de 2006 definiu detalhadamente a chamada “base comum de conhecimentos e competências” a ser garantida aos estudantes, disposição mais importante da lei de 2005, e se fez acompanhar por um conjunto de metas e instrumentos de monitoramento e medida, que permitem verificar se o previsto na lei estava ou não sendo cumprido. Também em 2006 foram abertas duzentas novas Unidades Pedagógicas de Integração (UPI) para permitir a escolarização dos deficientes em escolas comuns. As possibilidades de acompanhamento individual complementar se expandiram significativamente, incluindo a contratação de cerca de oitocentos novos postos de “*auxiliares de vie scolaire*” (auxiliares de ensino?) para este acompanhamento individual, a ser oferecido a quem dele necessitasse.

A nova dinâmica introduzida pós-2007 decorreu em boa medida das avaliações realizadas ao fim de 2006 acerca das políticas implantadas em 2005 e 2006, cujos resultados foram:

- 10 a 20% dos alunos do primário não atendiam às metas e exigências colocadas para a matriz da língua francesa e da matemática e 15 % não atenderam na história, geografia e educação cívica.
- Cerca de 6% dos alunos terminou o ciclo sem nenhuma das qualificações requeridas; e
- 17% destes tirou o secundário sem alcançar o diploma de ensino geral ou profissional de 2º ciclo.
- No Pisa de 2001/2003, o percentual de alunos “maus leitores” passou de 4,2% para 6,3% e o dos “leitores medíocres” cresceu dos 15,2% , obtidos no exame de 2001, para 17,2%, em 2003.

O próprio Presidente da República proclamou a determinação de remediar estes resultados educacionais insuficientes com a introdução de mudanças profundas em todos os níveis educacionais, inclusive na escolarização dos deficientes, tornada prioritária. Dessa forma, no início de 2007, o número de UPIs (Unidades Pedagógicas de Integração) elevou-se a 1.220 (com duzentas a mais que antes) e o objetivo é chegar a 2.000 em 2010. Alguns milhares de deficientes se beneficiaram do acompanhamento individual, facilitado pela criação de 2.700 postos de auxiliares de ensino, introduzidos no início de 2008. Implementou-se também uma plataforma telefônica para as famílias se orientarem e se apoiarem quando necessitassem de solucionar dificuldades impossíveis de se resolver no contexto habitual.

A informação disponível mais recente sobre o contexto francês é de outubro de 2007: trata-se do Boletim Oficial nº 38 de 25/10/2007, que encaminha a CIRCULAR nº 2007-158 de 17/10/2008 e que versa sobre os “Alunos intelectualmente precoces - percurso escolar dos alunos intelectualmente precoces ou manifestando atitudes particulares na escola ou no colégio”. Endereçado aos reitores e inspetores acadêmicos, diretores de serviços departamentais de educação nacional; inspetores pedagógicos regionais e encarregados das circunscrições do primeiro grau, estabelece que a “lei de orientação e do programa para o futuro da escola prevê, no art. 27 cod. 321-4, um melhor tratamento dos alunos intelectualmente precoces ou que manifestam atitudes particulares e que mostram facilidade e rapidez nas atividades escolares, “notadamente por meio de transformações apropriadas”. ” Destaca ainda que enquanto alguns passam despercebidos na escola, jamais sendo identificados, outros manifestam dificuldades na aprendizagem ou no comportamento desde a escola maternal, que podem se agravar na escola elementar ou no colégio, se aprofundando ainda mais na adolescência. Quando a precocidade intelectual fica evidente e a partir de um diálogo com a família e o esclarecimento dos psicólogos escolares, a escola traz as respostas de diferentes maneiras, associadas ou não: **enriquecimento e aprofundamento nos domínios de destaque do aluno, aceleração da aprendizagem e do percurso escolar e dispositivos de acolhimento adaptados**. Para assumirem seu pleno significado e serem de fato generalizadas, estas medidas supõem, segundo o Documento:

- **Melhoria da detecção de precocidade intelectual** – desde que a criança seja identificada como superdotada pela escola ou por sua família como apresentando dificuldades, inclusive comportamentais, para permitir formular as respostas adequadas e a monitorização. Essa detecção obriga a vigilância dos professores, sobretudo através de avaliações periódicas dos resultados de cada aluno, a prestação de informação regularmente aos pais (ou responsáveis). Também mobiliza as competências dos psicólogos escolares para analisar com precisão a situação de cada criança e proceder, se necessário, a exames psicotécnicos. Este diálogo com os pais durante o ano letivo deve continuar depois, com o apoio do psicólogo escolar;
- **Melhoria da informação para professores e pais** sobre a precocidade intelectual do aluno sinais que mostram as respostas que podem e devem ser providenciadas;
- **Organização de sistemas de informação** (departamentais ou acadêmicos) para quantificar o fenômeno, para descrever situações e identificar as respostas que devem ser dadas. A fim de ajudar os alunos e suas famílias, professores e responsáveis por estes alunos, é possível a criação de um grupo acadêmico ou designação de um departamento responsável pelo acompanhamento desta questão e a nomeação de pessoas de contato.

Tudo isto exige reforços significativos na informação e na formação de pessoal de gestão do 1º e 2º graus, a serem preparados para, entre outros, desenvolver a



competência e a capacidade de considerar a diversidade dos alunos e distinguir no conjunto do alunado os superdotados, tratando a questão da precocidade adequadamente. A formação de professores também deve ser organizada para conscientizar sobre essas questões e lhes permitir diferenciar as suas práticas, no 1º e no 2º graus. Além disso, é aconselhável fornecer programas de treinamento para duas outras importantes categorias de pessoal: os diretores de escolas e faculdades importantes, por um lado, e os psicólogos e orientadores educacionais-psicólogos, por outro. Medidas concretas podem ser rapidamente implementadas em ambos os sentidos, como:

- Incluir no planejamento da formação dos diretores de escola e faculdades importantes de um módulo para os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo crianças intelectualmente precoces;
- Organização de um treinamento sistemático de psicólogos escolares e dos conselheiros / psicólogos na triagem de crianças intelectualmente precoces, no apoio às famílias e fornecimento de feedback aos professores.

A Circular recomenda ainda que este conjunto de medidas coordenadas para acadêmicos e para os ocupantes dos diversos níveis departamentais deve permitir rápida e efetiva aplicação. Esclarece inclusive que não há necessidade de se realizarem exames de rotina mas a cada vez que um aluno manifestar mal estar na escola ou faculdade, uma dificuldade de aprendizagem ou de comportamento, ou simplesmente se seus pais o solicitarem, a situação deve ser examinada de imediato e todas as medidas apropriadas devem ser tomadas.

Para facilitar a implementação dessas medidas, um grupo foi criado em nível nacional para desenvolver diretrizes de ajuda para a formulação de um modelo composto por módulos de recursos documentais e metodológicos, além de responsabilizar-se pela identificação das melhores práticas que visem a sensibilização para as respostas possíveis e a garantia de execução. No final, a Circular informava que “o presidente e o chefe de educação, as inspeções e os inspetores principais do departamento de Educação, irão mobilizar a Inspeção do primeiro e segundo graus para definir estratégias locais para a implementação destas medidas.”

### **CAPÍTULO III**

### **CONCLUSÃO**

---

O excelente livro *La Educación de niños con talento en Iberoamérica*, publicado em novembro de 2004 pela *Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe – OREALC/UNESCO*, Chile, aborda, em seus 10 capítulos, aspectos teóricos e práticos da educação para crianças e jovens superdotados na região, focalizando o atendimento deste

contingente populacional na Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, México, Peru e Venezuela. Traz na conclusão as seguintes idéias, que, por complementarem bastante bem as discussões precedentes, são aqui resumidas:

1. A tese mais geral a defender, no século XXI, é a da “Educação para todos”, significando uma oferta educacional que atenda à diversidade natural dos estudantes, com a superação das políticas tradicionais que costumam “nivelar por baixo”. Em resumo, trata-se da atenção à diversidade, da promoção da inclusão e da adoção das práticas que lhes são conseqüentes, da educação voltada às “necessidades especiais” de todos os educandos.
2. O coletivo dos superdotados/portadores de altas habilidades/talentos deve ser considerado não como um conjunto de privilegiados mas de alunos diferenciados entre si e que têm suas próprias necessidades educativas especiais, como qualquer outro conjunto de alunos.
3. O nível de regulação legislativa sobre a educação para superdotados é muito diferenciado de país a país da Iberoamérica. O desenvolvimento mais considerável deste aspecto registra-se na Colômbia e na Venezuela.

Arrola-se na sequência um conjunto de perguntas-chave, para as quais é preciso buscar respostas:

1. Que alunos devem ser considerados como superdotados e como talentosos? Como caracterizar estes conjuntos de pessoas?

Afirma-se que há esforços na Iberoamérica para responder a tais questões: são várias as tentativas de definição e há ampla variedade de aproximações teóricas do conceito, mas ainda não o suficiente para estabelecer razoável consenso sobre o assunto. O modelo mais recorrente para a DEFINIÇÃO e para a IDENTIFICAÇÃO dos superdotados é o de J. Renzulli (1977, *The enrichment triad model...* – modelo triádico de enriquecimento; habilidade acima da média + envolvimento com as tarefas + criatividade, citado na Introdução deste trabalho). O modelo de Renzulli (1986) parte de uma seleção pouco restritiva de alunos (15 a 20% da população escolar) para no final compor um ‘grupo de talentos’ selecionado por testes de QI e de atitudes e também por indicação dos professores; pode incluir informes dos pais, nomeação por colegas, autoindicações. Os selecionados recebem formação específica mediante **programa de enriquecimento curricular** (grupos I (atividades exploratórias gerais extracurriculares), II (atividades de treinamento em liderança, criatividade, etc), e III (investigação e solução de problemas reais) de enriquecimento). Os grupos se reúnem com um *expert* adulto uma vez por semana para trabalhar em conjunto. Faz-se um inventário de interesses do grupo e resulta um

‘Portfólio de talentos’ de cada aluno, em 3 dimensões: capacidades, interesses e estilo de aprendizagem, orientando a escola e os professores/pais para a oferta de formação e educação conforme necessidades educativas personalizadas.

2. A forma de conceituar ‘superdotação’ varia bastante; é, no entanto, crucial e influencia o modo de selecionar e focalizar os superdotados.

O conceito daquilo que se quer identificar influi nos instrumentos usados e no procedimento de identificação; decorre a prudência de usar vários instrumentos e fontes de informação, qualitativas e quantitativas. E apenas uma seleção não basta: deve-se repetir o procedimento no início, no meio e no final da vida escolar. Evidentemente que em decorrência destes processos serão estipulados e escolhidos os diversos procedimentos para lidar com os alunos selecionados.

3. Inércias e antolhos a vencer:

- 3.1. Há em geral mais preconceito em lidar com os superdotados - como se se tratasse de formar elite privilegiada – do que com os deficientes, os chamados povos originários (indígenas) ou os desfavorecidos, vistos como “mais necessitados”, donde decorreria certo “dever moral” ou “político” de, prioritariamente, ajudar-lhes a alcançar patamar aceitável de competência.
- 3.2. Dificuldade de compreender, considerar ou lembrar que um superdotado pode ter problemas de aprendizagem ou de integração em um sistema escolar normal (particularmente o problema da dupla excepcionalidade: alguém que é muito bom em certa área, muito ruim em outra ou com dificuldade de aprendizagem noutra), o que exige resposta educativa apropriada, geralmente desconsiderada porque o indivíduo não é percebido como portador de altas habilidades.
- 3.3. Neste domínio são sempre requeridas adaptações curriculares, de estratégias de ensino e indagações sobre que modificações é preciso introduzir no contexto educativo para responder às necessidades educativas especiais (NEE) deste alunado.

A conclusão do livro é que mesmo que exista, nesse ou naquele país, legislação específica, na Iberoamérica ainda não se presta a atenção devida aos estudantes superdotados. A colocação das leis existentes em prática não é homogênea e é esparsa nos

diferentes países pesquisados e, onde existe, concentra-se nas capitais e grandes cidades e, sobretudo, no setor privado. Como se disse, a educação especial em geral orienta-se mais ao atendimento dos deficientes e não dos superdotados. Não obstante o avanço considerável particularmente na última década, e a existência hoje de normativas e até mesmo de leis mais focalizadas, as diretrizes ainda não chegaram suficientemente ao professorado nem à prática escolar cotidiana. Os programas - principalmente os públicos - não têm continuidade, sofrem de falta de recursos, apoio e pessoal qualificado. A Espanha é bom exemplo dessa distância entre a existência da legislação e a realidade escolar.

Os órgãos educacionais e centros escolares públicos e privados que desenvolvem materiais e programas educacionais para superdotados têm decisões a tomar sobre os **métodos de organização**, as **estratégias de ensino** e de **avaliação** aplicáveis. Há um dilema: no âmbito das aulas de gestão pública – ou mesmo na legislação e no plano normativo e documental, prima a filosofia da integração e da inclusão no sistema regular de ensino, convivendo com iniciativas particulares de enriquecimento curricular e, em alguns países, com centros especiais exclusivos para superdotados, em que prepondera a filosofia de segregação.

Do ponto de vista metodológico, não há razões claras e patentes que permitam decidir entre as estratégias de aceleração ou enriquecimento, de grupos homogêneos ou heterogêneos. No geral, os países têm adotado diferentes estratégias: **aceleração**, **enriquecimento**, **potenciação de capacidades com atividades extra-escolares**, **participação em olimpíadas**.<sup>43</sup> Alguns têm desenvolvido também experiências com os pais. A boa orientação é: menos isolar e tratar em separado, e, mais, identificar cedo as necessidades educativas especiais numa classe e orientar o ensino-aprendizagem para a diversidade existente.

---

<sup>43</sup> A propósito, a já citada pesquisadora Susana Pérez, assim responde, quando perguntada sobre “*Que conduta os educadores de superdotados devem ter?*”:

*“A literatura internacional sobre o tema registra várias metodologias. Em muitos países, é comum a compactação curricular: os conteúdos que o aluno já domina são comprimidos e aprofundados segundo o ritmo pessoal, para que a criança não tenha tempo ocioso. A dificuldade da adoção dessa abordagem no Brasil é que, se aqui já é difícil acompanhar os alunos em turmas ‘normais’, o que dizer de dar acompanhamento individual. A ‘aceleração’ é a abordagem mais conhecida: o aluno adiantado ‘pula’ um ano de seus estudos regulares. É uma prerrogativa da legislação brasileira, mas tenho reservas quanto a esse procedimento. Os alunos que são ‘acelerados’ podem ser prejudicados em sua socialização e na parte emocional, por terem se afastado de sua turma de iguais. O método do enriquecimento, bastante aplicado no Brasil, é mais adequado. O aluno com altas habilidades frequenta sua turma regularmente e no contra-horário recebe atendimento individual de um professor especializado, que irá trabalhar com projetos específicos. Ao voltar para a sala de aula, o aluno suporta o conteúdo que considera superado por ter uma motivação, uma espécie de ‘válvula de escape’. Assim o superdotado não perde o contato com colegas da mesma idade nem o convívio em grupo.”*

As **pesquisas** sobre superdotados e talentosos são igualmente escassas e dispersas, nos países investigados e seu desenvolvimento é crucial para permitir respostas mais claras e a proposição de novos métodos alternativos para responder a problemas práticos como os seguintes: Como selecionar e escolher as tarefas para alunos superdotados? Quais as mais adequadas num determinado momento? Por que selecionar estas e não outras tarefas? Como adequar o currículo escolar? Que apoios é preciso prover? Ademais, com o avanço da pesquisa, talvez deixem de ser tão rapidamente abandonados tantos programas de intervenções (como acontece no caso venezuelano). Linha promissora está sendo agora desenvolvida no Chile, apontada para o estudo das características dos superdotados a partir das competências nas distintas áreas curriculares específicas (matemática, linguagem, sociais).

Por fim, e não menos importante, chama-se a atenção para **a preparação ainda muito deficiente dos professores e a falta de conscientização dos órgãos públicos** de que é necessária uma formação inicial específica do professorado relativa à educação dos superdotados. Formação voltada a uma “educação para todos” requer também formação de competências em identificação e de intervenção educativa referente aos segmentos eventualmente focalizados. Assim sendo, devem ser incluídos nos programas de formação inicial (que geralmente ignoram a superdotação) e nos de formação em serviço, objetivos que focalizem o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino das necessidades educativas especiais que os alunos possam apresentar, incluídas as dos superdotados e talentosos. Quanto as competências didáticas requeridas, não devem circunscrever-se à superdotação, de uma forma geral, mas devem ser adquiridas destrezas e competências em relação a talentos específicos, incluídas as dificuldades de aprendizagem que estes alunos possam apresentar, em áreas específicas do conhecimento, como matemática, linguagem, ciências, sociabilidade. Ainda que nos países latino-americanos já haja algumas especialidades voltadas para formação na área da educação especial, é comum não tratarem dos talentosos e superdotados. Portanto, deve-se indagar se a formação de professores existente no país os está preparando

- Para identificar ou reconhecer estudantes com talento matemático ou outros;
- com técnicas pedagógicas e de indagação para desenvolver e estimular o pensamento dos alunos;
- para desenvolver e selecionar ferramentas apropriadas de avaliação que dêem oportunidades para todos os estudantes;
- para que sejam capazes de tomar decisões no processo de ensino apropriadas para os estudantes mais promissores;
- para que tenham consciência de que podem e devem usar novas tecnologias e outros recursos educacionais com os meninos talentosos;

- para saber atuar como facilitadores com vistas a proporcionar apoio aos estudantes em áreas que ultrapassem a perícia e as capacidades dos próprios professores?

E, ainda, é preciso saber dar resposta à seguinte pergunta: - Que mecanismos serão utilizados para recomodar os professores incapazes de dar alento e resposta às necessidades dos estudantes mais promissores?<sup>44</sup>

### **Apontamentos finais**

Mesmo que as pesquisas recenseadas nesta obra lapidar digam respeito apenas a países da Iberoamérica – Brasil, inclusive -, as conclusões supracitadas aplicam-se à perfeição aos países europeus analisados. Também neles a questão da definição e identificação dos superdotados é crucial e embora haja em curso diversas maneiras de identificá-los, nem sempre existe esta diretriz ou mesmo preocupação nos órgãos de direção educacional, nas escolas e nas classes. Da mesma forma, há várias medidas preconizadas e implementadas – em maior ou menor grau - para lidar com os superdotados, após identificados: aceleração, compactação curricular e enriquecimento com atividades extracurriculares, ao lado da formação de grupos heterogêneos, do estímulo à participação em certames e olimpíadas para talentosos e da liberação para obter formação e frequentar aulas mais avançadas nas áreas de interesse. Há também coincidências acerca da inexistência, em termos gerais, de fundos e financiamentos públicos significativos para suportar as iniciativas voltadas para esta clientela, com raras exceções. A necessidade de reforço na formação inicial e continuada de professores para lidar com este alunado e bem como no desenvolvimento de pesquisas e índices de orientações para os pais e pessoal escolar são também destacadas nos países europeus.

Especificamente quanto à legislação norteamericana, o consultor Maurício Holanda Maia<sup>45</sup>, em trabalho recente, ressalta aspectos que indicariam “*um diferencial de qualidade nas estratégias utilizadas, provavelmente decorrentes da cultura política e jurídica*” daquele país, notadamente se comparado com o quadro normativo nacional direcionado ao segmento:

- “a amplitude do respeito com que os indivíduos e suas famílias são tratados enquanto sujeitos de direitos, expressa na definição legal de que para cada criança deve haver um programa de educação individualizado, elaborado com a participação e o acordo dos pais e fixado em documento escrito;

---

<sup>44</sup> In *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, OREALC/UNESCO. Santiago, Chile, 2004. p.178/179.

<sup>45</sup> Maia, Maurício Holanda. Estudo *Ensino especial para superdotados*. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.

- o cuidado de articular o provimento e o suporte de serviços relacionados, os quais vão de facilidades no transporte, às sessões com médicos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e especialistas de diversas áreas, até a distribuição gratuita de equipamentos e materiais educativos individuais. Aqui é interessante a menção à articulação com outras áreas de políticas públicas, particularmente com os serviços de saúde;
- a estratégia de vincular diretamente a concessão de recursos federais para outras instâncias e órgãos do poder público (governos estaduais, autoridades locais de educação e mesmo escolas), bem como da sociedade civil ou do setor privado empresarial, à efetiva adoção por parte destes, de medidas de não discriminação e de ações afirmativas em favor dos portadores de deficiências. Neste caso é particularmente interessante a forte indução ao cumprimento da lei pelas empresas colocando-se isto como condição para que possam vender bens ou serviços ao Estado;
- a constante atenção com a pesquisa e a difusão de informações como se pode perceber pela criação de Centro Nacional para a Pesquisa em Educação Especial que tem por missão estimular a iniciativa de pesquisadores que possam contribuir em todas as áreas possíveis para a melhoria do atendimento aos portadores de necessidades especiais através do financiamento e da difusão de suas atividades.”

No entendimento de Holanda Maia, *“estas são, sem dúvida, diferenças que podem inspirar o legislador e o poder executivo brasileiros no sentido de aperfeiçoar o atendimento aos portadores de necessidades especiais em nosso país, ampliando seu efetivo acesso a direitos já declarados em lei, mas ainda tão precariamente implementados.”*

Denise Fleith, uma das maiores pesquisadoras brasileiras na área da superdotação, em audiência pública realizada em junho de 2008, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte no Senado Federal, arrolou as seguintes tendências internacionais no domínio da educação dos superdotados/portadores de altas habilidades, sem dúvida importantes como orientação para quem se interesse em colaborar para o avanço da situação atual da problemática no Brasil:

**“Tendências Atuais no Cenário Internacional quanto ao  
atendimento educacional dos superdotados:**

- Investimento na formação inicial e continuada de professores.
- Garantia, por meio de políticas públicas, de oportunidades educacionais de qualidade por meio de currículo apropriado, organização escolar, uso de recursos e parcerias com a comunidade (Moltzen, 2006).

- Implementação de uma confluência de abordagens que permitam uma aprendizagem acelerada e experiências de enriquecimento em áreas diversas. Entre as modalidades de programas mais utilizadas, destacam-se a aceleração de aprendizagem e enriquecimento curricular.
- Reconhecimento crescente de que as necessidades do superdotado passam pelas áreas cognitiva, afetiva e social, a serem levadas em conta nas propostas educacionais.
- Necessidade de diversificar os procedimentos de identificação e avaliação destes alunos, na medida em que não existe um perfil único de aluno superdotado. Isto é especialmente importante no caso de alunos desfavorecidos socioeconomicamente e de alunos com dificuldades de aprendizagem.
- É fundamental estabelecer uma parceria entre família e escola no que diz respeito ao processo de estimulação das habilidades do aluno superdotado.”

À guisa de conclusão, reitera-se, em primeiro lugar, que segundo prognósticos especializados, há no Brasil pelo menos 8 milhões de pessoas com capacidade cognitiva acima da média da população (entre 3,5 e 5% da população), boa parte deles crianças, adolescentes e adultos jovens em idade escolar. Estudos recentes, realizados em escolas públicas paulistas com os melhores métodos e técnicas de pesquisa, revelam porém que este número pode ser bem maior no alunado de referência.

Apenas para ilustrar mais um dos sérios aspectos envolvidos na problemática da educação para as altas habilidades, o Portal da UOL na Internet publicou, em 16/03/2007, informação sobre os alunos superdotados da escola básica nacional, detectados a partir **do Censo Escolar de 2006**, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Eles totalizavam **2.553 alunos** (número obviamente subcalculado), a maior parte dos quais matriculados em escolas públicas (1.358 na rede municipal de ensino e 1.172 na rede estadual; na rede privada foram identificados apenas 23). A Região com a maior concentração de alunos com inteligência acima da média registrados era o Sudeste, com 1.122 estudantes e a Região Norte apresentava o menor número: 116. No Nordeste estavam 407; no Sul, 558; e, na Região Centro Oeste, 350.<sup>46</sup>

A subnotificação dos superdotados é notória, nas estatísticas oficiais. Do total de 55,9 milhões de estudantes matriculados no ensino básico (da educação infantil ao ensino

---

<sup>46</sup> O Censo Escolar coleta anualmente informações sobre a educação básica, abrangendo todas as suas etapas (educação infantil e ensinos fundamental e médio) e modalidades (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico). A pesquisa era respondida pelo responsável indicado em cada uma das escolas, localizadas em todos os municípios do País.



médio) em 2007, as escolas públicas e particulares informaram ao Ministério da Educação, no **Censo Escolar/2007**, que existiam apenas **2.769 alunos** com altas habilidades no País (0,005%). No **Censo Escolar de 2008** (INEP/MEC), tem-se que de 254.512 alunos registrados como atendidos em Educação Especial em escolas exclusivamente especializadas, só 261 foram classificados como educandos com altas habilidades/superdotação, número este a ser tomado como pálida aproximação, já que os superdotados, em sua maioria, freqüentam as aulas nas classes comuns da rede regular de ensino.

Ainda que se considerem as imensas dificuldades que a maioria das escolas tem para conceituar e identificar os talentos nacionais, é alvissareiro que em nível governamental já se comece a identificá-los, pré-requisito para aprimorar as técnicas e meios de contagem e registro, possibilitando, depois, torná-los alvos efetivos de políticas públicas que promovam seu desenvolvimento. Nessa direção, o governo federal anunciou, em 2007, a destinação de 2 milhões de reais para a criação dos citados Núcleos de Apoio aos Alunos com Altas Habilidades (os NAAHs) da rede pública, nos estados. Conforme o balanço apresentado pela SEESP/MEC, em 2008, pouco mais de 2 mil alunos já haviam passado nos NAAHs para desenvolver os seus potenciais e cerca de 3,3 mil professores já haviam sido treinados para aprenderem a lidar com os superdotados na escola. É pouco, sem dúvida, mas bem melhor que o quase-nada que até muito recentemente caracterizava a área.

Não é demais lembrar novamente que embora o atendimento especial a estudantes com desempenho acima da média esteja previsto nas leis e normativas brasileiras, principalmente nas mais recentes, tanto o governo federal quanto os estaduais e municipais até há pouco tempo não tinham programas específicos para eles, havendo até casos de desestímulo a tais iniciativas, sob a alegação de falta de recursos e de pessoal especializado, por desinteresse puro e simples ou por preconceito contra os superdotados, e em favor dos alunos deficientes e dos estudantes mais pobres em geral.

Um levantamento feito em 2010<sup>47</sup> sobre os Atos Normativos dos Conselhos Estaduais de Educação resultou na constatação de que somente 15 estados e o Distrito Federal possuem normas (Resoluções e Deliberações) relativas à educação especial, com alguma referência ao subconjunto dos superdotados, a saber: BA (2009); CE (2004), DF (2005), GO

---

<sup>47</sup> Mariza Abreu, da área XV – Educação, Cultura e Desporto, da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, realizou, sob demanda parlamentar, este estudo, datado de 18/01/2010.

(2006); MS (2005); MG (2003); PB (2003); PR (2003); PE (2000) PI (2003), RJ (2004); RS (2001); RR(2009); SC(2006); SP (2007). Observe-se que à exceção de Pernambuco, cuja normativa é de 2000, todas as demais unidades federativas elaboraram suas normas após a edição da Resolução CNE/CNE nº 2/2001, que contém as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. E ressalte-se que apenas a normativa do estado de Rondônia, de 2003, versa especificamente sobre o alunado portador de altas habilidades.<sup>48</sup>

Eis aí, talvez, uma das facetas cruéis do subdesenvolvimento: não cuidar da proteção e do desenvolvimento das crianças e jovens talentosos, sobretudo daqueles oriundos de famílias sem recursos. Como se estima que cerca de 5% da população mundial se componha de superdotados, pode-se prever também que a maioria deles simplesmente não conseguirá desenvolver seus potenciais, sobretudo pela falta de programas que os identifiquem e apoiem.

Retomemos a citação de Moura Castro<sup>49</sup>:

*“Na Inglaterra e na França, eles ganham acesso às melhores escolas. Nos Estados Unidos, há escolas destinadas a eles (magnet schools) ou programas especiais dentro das escolas regulares (honors programs). Na Rússia (e em Cuba, por sua influência), há colégios para os talentosos nas artes, nos esportes e nas áreas acadêmicas. No Brasil, quando vêm de famílias mais ricas, os talentosos são identificados e recebem a educação apropriada. Mas e quando são de famílias pobres? São ignorados pela escola. Tanto na teoria tupiniquim quanto na prática, eles devem ser "integrados" aos demais. No entanto, como já foi demonstrado pela boa pesquisa, os talentosos são impedidos de desabrochar no tipo de escola que o Brasil oferece. Desajustam-se ou fingem ser medíocres, a fim de evitar conflitos e embaraços. São diamantes descartados.”*

Ou, no mesmo sentido, vejamos a denúncia inconformada do jornalista Gilberto Dimenstein:

*“São talentos clandestinos.(...).Por causa da péssima educação pública, nosso maior desperdício é o de talentos em geral. Isso se torna ainda mais grave diante dessa multidão de indivíduos que nasceram como uma altíssima propensão ao talento. (..) se a estatística estiver correta, estamos falando*

---

<sup>48</sup> Res. CEE/RO Nº 069 de 14.7.2003, que Fixa Normas para reclassificação de alunos com altas habilidades/superdotação e/ou idade inferior à própria para a série ou outras formas de organização adotadas, para o Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

<sup>49</sup> Claudio de Moura Castro in Revista Veja, Diamantes Descartados, 7/5/2008. E o autor diz mais ainda: “Não obstante, além de praticamente não haver programas para os mais talentosos, as autoridades não gostam de ver tais alunos pescados de suas péssimas escolas públicas. Acham errado premiar alguns poucos com uma educação compatível com o seu talento. Assim sendo, esses programas encontram problemas quando tentam aplicar os testes que permitem identificar os diamantes que vão lapidar. Os diamantes não devem ser lapidados, isso seria injusto para com o simples cascalho, que, quando lapidado, tende a ser mais opaco.”

*de cerca de 10 milhões de estudantes. Jogamos fora o que temos de melhor - e, não raro, alguns deles são recrutados pelo que existe de pior.*<sup>50</sup>

Como vimos, países como os Estados Unidos ou vários dos países da UE, e também do Oriente, como a Coreia do Sul, Taiwan, China e Índia mantêm programas governamentais regulares de incentivo para alunos com desempenho excepcional, o que supõe, entre outros, reserva regular de recursos, a título de investimento - e, convenhamos, investimento este com retorno mais que seguro, porque feito em inteligência humana e em aquisição de conhecimento, o que resulta em inovação tecnológica e social e em benefícios para os indivíduos, suas famílias, comunidades e também para seus países. Reportagem publicada em revista nacional sobre este tema, em 2008, chamava atenção para o fato de que

*“Nos Estados Unidos, a prática de investir em jovens talentosos tornou-se uma política de governo no século passado. Quando, em 1957, os russos deram a largada à corrida espacial ao lançar na órbita terrestre o Sputnik, o primeiro satélite criado pelo homem, colocaram em xeque a supremacia científica americana. Como reação, os Estados Unidos empreenderam uma política feroz de caça aos seus melhores cérebros, que perdura até hoje: lá, os melhores estudantes do ensino médio são remanejados para classes mais adiantadas e, muitas vezes, conduzidos a uma universidade para cursar aulas nos fins de semana. Como os asiáticos, os americanos fizeram da busca aos cérebros uma obsessão nacional. Não têm motivos para se arrepender. Um estudo feito em oitenta países por economistas da Universidade de Chicago (EUA) concluiu que as políticas de formação de talentos empreendidas pelas nações mais ricas do planeta foram, em muitos casos, a chave para sua prosperidade econômica.”<sup>51</sup>*

Também a Fundação Gulbenkian de Portugal mantém o conhecido Programa - **Gulbenkian Novos Talentos em Matemática**, destinado a estudantes matriculados no 1º, 2º ou o 3º ano de licenciatura em Matemática de universidade portuguesa. Os participantes neste programa são selecionados por concurso e lhes é concedida uma bolsa de mérito de 250 euros por mês, durante 10 meses. O Programa iniciou-se com a seleção de estudantes matriculados em universidades portuguesas com cursos que tivessem forte ênfase em Matemática, no biênio 2000/2001, e no momento desenvolve as atividades com os bolsistas selecionados para o biênio 2009/2010).

Raros, mas existentes, entre os programas análogos do Brasil destaca-se, no **setor público** - e no que concerne à educação inclusiva em geral - o já mencionado

<sup>50</sup> Gilberto Dimenstein, em *Você é superdotado?* Folha On line, 19/10/2007.

<sup>51</sup> Revista Veja, edição nº 1892. Reportagem *Superdotados, mas carentes de atenção*, de Monica Weinberg.

**Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em parceria com as demais Secretarias específicas do MEC. Ele visa a disseminar a política de inclusão e a apoiar o processo de construção e implementação de sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros. Envolve o apoio às escolas para que se habilitem para trabalhar com as diferenças, com o envolvimento das comunidades. É central, no programa, a capacitação de professores - por meio do treinamento de multiplicadores em todas as unidades da Federação - para que venham a desenvolver a prática inclusiva nas classes. Igualmente importante é a implantação e a manutenção, em todas as unidades federativas dos NAAHS, que atendem os alunos com altas habilidades/superdotação e que, segundo o MEC, fundamentam-se nos princípios filosóficos e ideológicos da educação inclusiva: valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, promoção do desenvolvimento de currículos amplos, flexíveis e abertos que possibilitem a aprendizagem e participação de todos; respeito às diferentes formas de aprender e atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos; garantia de acessibilidade física e às informações e comunicações; desenvolvimento de trabalho cooperativo entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.<sup>52</sup>

No plano estadual, ressalta o programa **'Caça Talentos'**, da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, que conta com cerca de 300 professores capacitados para identificar e encaminhar os estudos de alunos superdotados. Composta por supervisores, assistentes técnico-pedagógicos e professores coordenadores, a turma dos "caçadores de talentos" submeteu-se a capacitação durante um ano, coordenada pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape) e pretende deixar para trás o método anterior de identificação de alunos talentosos, basicamente fundado apenas no *feeling* dos professores em sala de aula. O processo da Secretaria iniciou-se em 2005, quando dois membros foram treinados por consultores da Unesco e aprenderam como identificar os superdotados. Em 2007 a Secretaria apontou 79 casos identificados na rede e a idéia do projeto, segundo a dirigente do Cape/SP, é aproveitar o aluno

---

<sup>52</sup> Em julho de 2009, conforme reportagem do Correio Braziliense (TALENTOS LAPIDADOS - Trabalhos acadêmicos feitos por alunos superdotados fazem parte de mostra que começa hoje. Elisa Tecles, 07/07/20-09), "cerca de 1,2 mil alunos de escolas públicas e particulares do Distrito Federal participavam do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) do DF. Em aulas no contraturno escolar, eles desenvolvem o talento para as artes e a ciência. (...) O NAAHS coordena 43 salas em escolas de todo o DF, onde crianças e adolescentes se aprofundam em uma área escolhida. Pode ser desenho, música, matemática ou outro tema que chame a atenção".

superdotado para servir de exemplo aos colegas, potencializandas suas qualidades e talentos e fazendo a turma crescer.

Ainda no setor **público**, tem-se também o Programa **Jovens Talentos da Fundação de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro - Faperj**. Trata-se de um Programa de pré-iniciação científica, destinado a estudantes do ensino médio/técnico da rede pública estadual de educação. Lançado em 1999, o Programa conta, desde julho de 2003, com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/MCT), no âmbito do programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior. A execução do programa é de responsabilidade do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Destaque merece igualmente o **Programa IPT - Novos Talentos (PNT)**, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), lançado em março de 2003, em articulação com o tradicional programa de Estágio do IPT, voltado para estudantes de nível médio e superior, que distribui Bolsas de Pesquisa para apoiar estudantes de mestrado, doutorado, pós-doutoramento e pesquisadores visitantes nas áreas de Engenharia.

No **segmento privado**, sobressaem iniciativas como o **ISMART** (Instituto Social Maria Telles), respeitada entidade criada para ajudar estudantes de baixa renda e excelente currículo acadêmico, a partir da 8ª série do ensino fundamental, para que possam cursar ensino médio de excelência, em escolas privadas. No final de 2008, concedia apoio financeiro a 502 jovens carentes do Rio de Janeiro, São Paulo, São José dos Campos e Fortaleza.

O Projeto **Bom Aluno**, criado no Paraná em 1994, recebe também alunos talentosos de escolas públicas, concedendo-lhes bolsas para que estudem em bons colégios privados. Com altas taxas de aprovação de seu alunado nos vestibulares anuais e já tendo patrocinado atividades de estágio profissional de seus alunos até no exterior, o projeto beneficia 231 alunos em vários níveis de escolaridade, com atividades também no contraturno escolar. Nas diversas áreas do conhecimento, o Bom Aluno já graduou 118 jovens que não dispunham de recursos para educação de qualidade. Abre nomomento cerca de 20 vagas anuais e o crescimento do programa depende do interesse de novas empresas em patrocinar os estudantes. Tem por meta atender 5 mil crianças no Brasil, até 2012.

De modo análogo, o **Colégio Eng. Juarez Wanderley, da Embraer**, braço sócio-educativo do Instituto Embraer de Educação e Pesquisa, desde fevereiro de 2002 proporciona ensino médio de alta qualidade a alunos egressos da rede pública de ensino da região de São José dos Campos. O acesso se dá mediante concurso e a alta competitividade da seleção resulta num conjunto de alunos extraordinários. O Colégio atende hoje 600 jovens, divididos em três turmas de 200 alunos, que estudam em jornada diária integral, de nove horas, sendo que os alunos têm ensino, transporte, alimentação, uniforme e material didático, gratuitos. A gestão escolar está sob responsabilidade do Sistema Pitágoras e a equipe docente é selecionada pela elevada qualificação e utiliza os mais modernos recursos materiais como equipamentos multimídia, biblioteca, laboratórios de física, química, biologia, artes e ofícios e de ensino de língua inglesa, além de informática de última geração nas salas de aulas. Além do currículo escolar, os alunos freqüentam aulas de teatro, música, coral, jogos, RPG (de representação e criatividade), clube de ciência, etc., que ampliam o espaço do exercício do saber e subsidiam ações inter e transdisciplinares, visando o alto desempenho acadêmico e também o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos e a formação de sua consciência social. Em 2009 foi classificada como sendo a 17ª melhor escola do Brasil.

A quanto montaria hoje este atendimento especializado dos superdotados no Brasil? Segundo informações da imprensa, o número de estudantes brasileiros atendidos por este conjunto de entidades ainda é muito pequeno: não chega a 10.000 estudantes.

Assim, do ponto de vista das iniciativas a desenvolver, pode-se dizer que tanto na esfera legislativa quanto na das indicações ao Executivo, há hoje um vasto campo de atuação no sentido de sanar as lacunas existentes e de promover o desenvolvimento e o avanço da educação para estudantes talentosos, superdotados ou portadores de altas habilidades no Brasil, sobretudo nas áreas de:

- Formação docente (inicial, em serviço e especializada), mediante fomento direcionado, concursos de dissertações, teses e apoio à disseminação de boas práticas de estágios didático-pedagógicos;
- Apoio e institucionalização das recentíssimas e muito bem-sucedidas experiências das olimpíadas colegiais de matemática e português, podendo ainda estendê-las às ciências, artes, humanidades e esportes;

- Incentivo às escolas públicas e privadas de todos os níveis de ensino que desenvolvam ou queiram desenvolver programas e projetos direcionados à detecção e desenvolvimento de estudantes talentosos e superdotados;
- Estímulos direcionados às Universidades Federais, IFETs e CEFETs, para criação de Programas de pesquisa e de extensão em parceria com escolas da rede pública de ensino básico – infantil, fundamental, médio -, para desenvolvimento de projetos-piloto no contraturno escolar, visando a desenvolver talentos manifestados em salas de aula.
- Fomento para montagem e/ou manutenção de museus de ciência, tecnologia e de artes que desenvolvam programas de descoberta, estímulo e desenvolvimento de talentos infanto-juvenis;
- Criação de programas de bolsas de iniciação científica júnior para escolares da rede pública de ensino fundamental e médio talentosos;
- Apoio a iniciativas de orçamentação de financiamento público e estimular o financiamento privado para suportar pesquisa e experiências institucionais voltadas ao desenvolvimento educacional e profissional de portadores de altas habilidades.
- Incentivo a ONGs dedicadas ao cuidado e ao desenvolvimento de crianças e jovens talentosos e superdotados; e, sobretudo
- Estímulo e apoio à criação e difusão de campanhas periódicas de esclarecimento e orientação da população em geral, das famílias com crianças e jovens e do professorado, técnicos e gestores das escolas da rede pública em particular, sobre o que são, quem são e como identificar e lidar com os portadores de altas habilidades, com vistas a mitigar a imensa ignorância que existe sobre o assunto em nosso país. Sugere-se inclusive a criação de portal na internet de orientação geral para a sociedade e a comunidade escolar sobre o tema.

## **ANEXO 1**

---

### **España**

#### **Leyes para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual**

- Ley orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
- Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales
- Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Real Decreto 943/2003 de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

**En relación a las ayudas que los niños superdotados reciben para financiar su educación y potenciar sus habilidades intelectuales**, el Ministerio de Educación y Ciencia contempla una serie de becas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales, grupo en el que se encuentran los superdotados.

- Real Decreto 943/2003 de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.
- La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que establece, en su preámbulo, que uno de sus objetivos esenciales es conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos; que el sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias



individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos; asimismo, a través de esta ley, se establece un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que concurren en los alumnos superdotados intelectualmente.

## CAPÍTULO I. DISPOSICIONES GENERALES.

### Artículo 1. **Ámbito de aplicación.**

Este real decreto será de aplicación en todos los centros docentes en los que se impartan las enseñanzas escolares de régimen general y de régimen especial enunciadas en el artículo 7.3 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

### Artículo 2. **Objeto.**

El objeto de este real decreto es regular las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para aquellos alumnos que sean identificados como superdotados intelectualmente y que cursen enseñanzas escolares en los centros docentes especificados en el artículo anterior.

### Artículo 3. **Identificación y evaluación de las necesidades de los alumnos superdotados intelectualmente.**

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar a los alumnos superdotados intelectualmente, evaluando las necesidades educativas específicas de dichos alumnos lo más tempranamente posible.

### Artículo 4. **Medidas de atención educativa.**

1. La atención educativa específica a estos alumnos se iniciará desde el momento de la identificación de sus necesidades, sea cual sea su edad, y tendrá por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.
2. Las Administraciones educativas determinarán las condiciones que deben reunir los centros para prestar una adecuada atención educativa a estos alumnos, así como los criterios para que los centros elaboren programas específicos de intensificación del aprendizaje.
3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de los alumnos superdotados intelectualmente reciban el adecuado asesoramiento continuado e individualizado, así como la información necesaria sobre la atención educativa que reciban sus hijos y cuantas otras informaciones les ayuden en la educación de éstos. Asimismo, se informará a los padres y a los alumnos sobre las medidas ordinarias o excepcionales de atención que se adopten. Para la aplicación de éstas será necesario el consentimiento de los padres.

### Artículo 5. **Requisitos.**

La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente se tomará cuando las medidas que el centro puede

adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral de estos alumnos.

**Artículo 6. Registro de las medidas de flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.**

De la autorización de la flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente se dejará constancia en el expediente académico del alumno, y se consignará en los documentos oficiales de evaluación, mediante la correspondiente diligencia al efecto, en la que constará la fecha de la resolución por la que se autoriza dicha medida.

**CAPÍTULO II. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL.**

**Artículo 7. Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.**

1. La flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.
2. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

**Artículo 8. Procedimiento general para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.**

Las Administraciones educativas determinarán el procedimiento, trámites y plazos que, de acuerdo con lo dispuesto en este real decreto, se han de seguir en su respectivo ámbito territorial para adoptar las medidas de flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente, así como el órgano competente para dictar la correspondiente resolución.

**CAPÍTULO III. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL.**

**Artículo 9. Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente, en las enseñanzas de régimen especial.**

En el caso de las enseñanzas de régimen especial la flexibilización de la duración de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad, siempre que la reducción de estos períodos no supere la mitad del tiempo establecido con carácter general. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tal limitación. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

**DISPOSICIÓN DEROGATORIA ÚNICA. Derogación normativa.**



Quedan derogadas todas las normas de igual o inferior rango en cuanto se opongan a lo establecido en este Real Decreto.

**DISPOSICIÓN FINAL PRIMERA. Título competencial.**

Este Real Decreto se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.30 de la Constitución, y en uso de la competencia exclusiva del Estado para la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español, recogida expresamente en la disposición adicional primera, apartado 2, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 43.3, a excepción de los artículos 3 y 4, que tienen carácter de norma básica.

**DISPOSICIÓN FINAL SEGUNDA. Desarrollo.**

Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en este Real Decreto.