

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA: APRENDIZAGEM
INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE**

GUILHERME ARAÚJO NASCIMENTO

**DIVERSIDADE DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E O IMPACTO NO
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES NA REDE
JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

São Leopoldo/RS

2023

GUILHERME ARAÚJO NASCIMENTO

**DIVERSIDADE DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E O IMPACTO NO
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES NA REDE
JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Jesuítica, pelo Curso de Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Me. Karolina Marianni Vargas

São Leopoldo
2023

**DIVERSIDADE DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E O IMPACTO NO
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

**DIVERSITY OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES AND THE
IMPACT ON THE SUPPORT OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES IN THE
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE JESUIT EDUCATION NETWORK**

Guilherme Araújo Nascimento*

Karolina Marianni Vargas**

Resumo:

Sabe-se que nos últimos anos houve um grande aumento nas demandas relacionadas a educação especial no Brasil. Sobretudo, no que se refere ao campo das Altas Habilidade/Superdotação, ainda há pouca difusão de conhecimento de práticas adequadas para este público apesar do crescente interesse por este tema observado no aumento das produções científicas. O presente estudo buscará compreender na prática como se deram as políticas e legislações vigentes no país para este público. Para isto, este trabalho buscou primeiramente trazer um histórico da educação especial no país, em seguida o histórico das políticas voltadas aos estudantes com altas habilidades, para posteriormente apresentar a Rede Jesuíta de Educação – espaço onde se deu a pesquisa. Ao fim discutimos os resultados que apontam diversos desafios oriundos da complexidade inerente ao trabalho com este público.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Educação Especial. Rede Jesuíta de Educação.

Abstract:

In recent years, there has been a significant increase in demands related to special education in Brazil. Particularly concerning the field of High Ability/Giftedness, there is still limited dissemination of knowledge about appropriate practices for this group, despite the growing interest in this topic observed in the increasing scientific productions. This study aims to understand, in practice, how current policies and legislation in the country have been implemented for this group. To do so, this work

* Psicólogo e Orientador de Aprendizagem no Colégio Loyola – guilherme.nascimento@loyola.g12.br

** Psicóloga; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Mestra em Gestão Educacional; Orientadora de Aprendizagem do Colégio Medianeira, Curitiba, PR. karolinamv@colegiomedianeira.g12.br Professor(a) Orientador(a) Karolina Marianni Vargas.

initially provides a historical overview of special education in the country, followed by a history of policies related to students with high abilities. Subsequently, it introduces the Jesuit Education Network – the space where the research was conducted. Finally, we discuss the results, which highlight various challenges arising from the inherent complexity of working with this group.

Keywords: High Skills. Giftedness. Special education. Jesuit Education Network.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, foram muitas as transformações no que diz respeito às leis e políticas públicas voltadas para a educação especial e para o atendimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais no Brasil. O que compreendemos hoje como educação especial, teve seu início, do ponto de vista institucional, no século XVI. Ainda com alcance limitado e sob uma perspectiva excludente que ainda reproduzia uma lógica segregadora das pessoas com deficiência.

Foi um longo percurso na educação brasileira até chegarmos nos dias de hoje, onde adotamos uma perspectiva inclusiva acerca de educação de estudantes com necessidades educacionais especiais afirmada em leis, políticas e documentos oficiais.

Sabe-se que as demandas para educação especial têm crescido muito nos últimos anos, o que se dá tanto pelo aumento na incidência de diagnósticos como em decorrência do maior amparo jurídico e político – consequência dos avanços legais no campo da educação especial. Conforme nos indica o Censo Escolar/MEC/INEP, somente no ano de 1998 para 2006, houve um aumento de 107% no que diz respeito ao ingresso de estudantes público da educação especial nas escolas regulares. O CENSO 2022 aponta que número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, representando um aumento de 29,3% em relação a 2018.

Dentre o público-alvo da educação especial estão: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Juntamente com o aumento do público-alvo da educação especial, podemos também notar um grande crescimento no número de casos de estudantes com altas habilidades/superdotação.

No Brasil, conforme o Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 20182, a quantidade de crianças identificadas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) avança em números absolutos. De acordo com o Censo, esse número cresceu, vertiginosamente, entre os anos de 2003 e 2014, passando de 2.784 para 13.308 crianças com AH/SD. (NOGUEIRA, 2021, p. 2)

Conforme aponta Antipoff (2010) apesar de as pesquisas atuais expressarem um aumento no interesse pela temática da superdotação, a prática de atendimento a essa parcela da população não tem acompanhado esse crescente interesse.

Neste sentido, tendo em vista o aumento progressivo na quantidade de casos de altas habilidades/superdotação no Brasil, juntamente com o frequente desconhecimento a respeito das práticas adequadas para atender essa parcela da população nas instituições educacionais do país, foi que se deu a motivação para o presente trabalho, que buscou compreender como se deu na prática a implementação de leis e políticas educacionais voltadas para o atendimento deste público.

Sabe-se da relevância dos Jesuítas para a construção da educação no país. Desde a época da colonização até os dias de hoje, os Jesuítas exerceram um papel importante na educação brasileira. Atualmente, as instituições de ensino jesuíta foram reunidas de forma a constituir uma rede, denominada Rede Jesuíta de Educação – RJE.

Tendo em vista a relevância dos jesuítas, atualmente representados pela RJE na educação brasileira, foi que se elegeu como amostra as instituições educacionais privadas da Rede Jesuíta de Educação no Brasil, para compreender o que se objetiva nesta pesquisa.

O presente trabalho se dividirá da seguinte maneira: na fundamentação teórica será apresentado primeiramente um histórico da educação especial no Brasil, seguido de um histórico das políticas voltadas para atendimentos aos estudantes com altas habilidades no país e por fim um breve histórico do espaço onde foi desenvolvido este trabalho: a Rede Jesuíta de Educação e sua relação com as políticas de educação inclusiva. Na sequência apresentaremos os materiais e métodos utilizados para alcançar os dados necessários, então analisaremos e discutiremos os resultados obtidos e no fim a conclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As Políticas de Educação Especial no Brasil

Ao longo das últimas décadas, foram muitas as transformações e avanços nas legislações e políticas públicas no Brasil voltadas para a educação especial. Sabe-se que a perspectiva inclusiva da educação especial, hoje tida como paradigma norteador das políticas educacionais no país para atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, faz parte de uma compreensão mais recente acerca da educação especial. Esta compreensão atual deve-se ao avanço dos conceitos ao longo do tempo, que se traduzem em avanços em legislações e políticas públicas que conseqüentemente impactam nas práticas educacionais tanto no âmbito das instituições de ensino públicas quanto das privadas. Entretanto, nota-se que os avanços conceituais, legislativos e políticos não garantem as transformações concretas nas práticas educacionais e, por isso, um grande desafio atual da educação especial no Brasil – e no mundo – está ligado à implementação e execução eficaz de políticas voltadas para o atendimento à estudantes com necessidades educacionais especiais.

Estes avanços supracitados caminham no sentido de reafirmar os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais, que tiveram o acesso à educação regular negado ao longo de boa parte da história da educação no país. Trata-se de um movimento de conceber a pessoa com necessidade educacional especial como um sujeito de direito assim como qualquer pessoa. Todavia, a educação especial no Brasil não adota essa perspectiva desde o início. Na verdade, ao longo da história, transitamos por concepções de educação especial que levaram a reprodução e manutenção da exclusão destes indivíduos, negando seu acesso à educação e, posteriormente, em classes e escolas especiais, privando-os do convívio social com os demais estudantes – cujo desempenho atendia aos padrões hegemônicos de desempenho acadêmico e social – o que impacta negativamente no pleno desenvolvimento biopsicossocial destes indivíduos com deficiência ou demais necessidades educacionais especiais.

A história da Educação Especial no Brasil frequentemente é mencionada na literatura a partir da criação de duas instituições na cidade do Rio de Janeiro na década de 1850: A Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje “Instituto Benjamin

Constant”), criado em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos (hoje, “Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES”), criado em 1857. (Dutra, 2008). A criação destas instituições é tida, do ponto de vista institucional, como um marco inicial das políticas e serviços oferecidos a pessoas com deficiência no Brasil.

Conforme aponta Miranda (2009), a criação desses Institutos foram, de fato, marcos extremamente significativos no sentido do avanço do atendimento às pessoas com deficiência no país, sobretudo por estimular e abrir espaço para estas discussões e a conscientização da população acerca do tema. Entretanto não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996) nestas instituições. Ou seja, não era algo significativo para a população de maneira geral.

Nesta época havia duas vertentes para o atendimento ao deficiente na Educação Especial no Brasil: médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira, segundo o Miranda (2009), se deu a partir de uma preocupação “eugênica e higienizadora” da população brasileira, refletindo na educação especial com o estímulo a criação de escolas em hospitais, tornando-se uma tendência extremamente segregadora do atendimento aos deficientes, dando “início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência” (MIRANDA, 2009, p.31). Já a perspectiva psicopedagógica, na época, segundo Miranda (2009), buscava definir de maneira mais precisa a anormalidade, defendendo a educação de indivíduos considerados anormais. Entretanto, o foco dos estudos estava no diagnóstico dos anormais, a partir do uso de escalas de inteligência, para posteriormente encaminhá-los para escolas ou classes especiais, onde receberiam atendimento de professores especializados.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação a deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.” (MIRANDA, 2009, p. 31)

Estas iniciativas, apesar de segregadoras, favoreceram no enaltecimento da importância de se pensar a educação para pessoas com deficiências. Apesar do mencionado silêncio a respeito da deficiência mental nestas discussões e práticas,

observa-se, ao longo do século XX, movimentos no sentido de considerar a importância de pensar a educação para estas pessoas.

Durante a década de 1920 houve, no Brasil, diversas reformas na educação. Segundo Miranda (2009) estas reformas foram influenciadas pelo ideário do movimento educacional da Escola-Nova. Este movimento tinha como intuito criar escolas que, diferentemente das escolas tradicionais, se adequassem às transformações sociais.

No Brasil, o movimento teve como maiores representantes Decroly e Montessori, que “já haviam desenvolvido um excelente trabalho educacional junto aos deficientes mentais, o que influenciou a produção científica e a atuação profissional desses dois educadores” (JANNUZZI, 1992).

O movimento Escola-Nova, conforme aponta Miranda (2009), trouxe para o Brasil diversos professores e psicólogos europeus, o que impactou o desenvolvimento da Educação Especial no país. A russa Helena Antipoff chegou a Minas Gerais onde promoveu diversos serviços de diagnósticos, classes e salas especiais. Dentre as contribuições da russa para a educação brasileira, é notável a importância da Sociedade Pestalozzi (1932) de Minas Gerais, fundado por ela com o intuito de atender deficientes mentais e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – PAE, fundado em 1954. Seu trabalho contribuiu significativamente para a formação de profissionais da educação que posteriormente atuaram na Educação Especial no país.

O movimento tinha como proposta revestir a pedagogia com preocupações de ordem política e social “valorizando a liberdade, criatividade e a psicologia infantil” (MIRANDA, 2009). Além disso, essa pedagogia entendia que o ambiente educacional deve ser sempre atraente, limpo e organizado. Uma contribuição importante deste movimento foi promover a penetração da Psicologia na Educação a partir do uso de testes de inteligência para diagnóstico dos deficientes mentais.

Apesar de trazer avanços para os debates e práticas na educação especial, é importante ressaltar que o movimento, apesar de propiciar a possibilidade de acesso a escola para crianças com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, não resolve e nem trata a questão da exclusão dos deficientes mentais e alunos com lesões graves que impactam no aprendizado e com isso, o ensino regular acabou “se isentando da incômoda presença de alunos com deficiência mental que,

segundo os preceitos da época, atrapalhavam o rendimento dos outros alunos.” (MIRANDA, 2009)

Se de um lado ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “amoralidade”, os de “difícil aprendizagem”, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos (JANNUZZI, 1992, p. 92).

Importante ressaltar, conforme apontado por Miranda (2009), a expansão dos serviços de educação especial permanecia extremamente morosa no Brasil: tendo 16 locais para a educação de deficientes mentais em 1930, subindo para 22, em 1935.

A fundamentação em leis do atendimento à pessoa com deficiência acontece apenas na década de 1960 a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024, de 1961. Conforme apresenta Dutra (2008), a lei aponta “o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”. Entretanto, conforme o autor comenta, a Lei nº 5.692/71, promulgada na década seguinte, alterando a LDBEN, define por “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” o que, além de não promover um sistema adequado para atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes, reafirma a exclusão destes estudantes reforçando o encaminhamentos deles para as classes e escolas especiais.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Além disso, conforme nos aponta Dutra (2008), afirma, no artigo 205 a educação como um direito universal e no artigo 206, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino garantindo, enquanto um dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, de maneira preferencial na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990 reforçou esse direito universal a educação. Além disso, também neste sentido, alguns documentos internacionais cujo Brasil é signatário, como a Declaração Mundial de Educação

para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) reforçaram mais ainda esse acesso universal.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A Declaração de Salamanca (1994), ainda recomenda que todos os alunos, fazendo menção inclusive àqueles com desvantagens mais severas, devem ter o direito ao acesso no ensino regular, “acomodados independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, cabendo às escolas, buscarem formas bem-sucedidas de educar estas crianças.

Apesar de signatário das declarações acima, onde há a recomendação da frequência de todos os alunos nas escolas comuns/regulares, o Brasil, em 1994, publica a Política Nacional de Educação Especial; em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); e em 2001, as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001) e estes documentos, apesar de trazer avanços como:

“assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (KASSAR, 2019)

Seguem com a prescrição para a existência de escolas especiais, o que seguiu deixando as instituições especializadas em situação de conforto e não promovendo a inclusão de todos.

Em 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298, que regulamenta a lei 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O decreto define a educação especial “como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.” (DUTRA, 2008)

Acompanhando estas medidas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, passa a estabelecer

que os sistemas de ensino têm o dever de matricular todos os alunos, mencionando ser responsabilidade da escola se preparar para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes, de forma a garantir condições adequadas para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Entretanto, conforme Dutra (2008) menciona:

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º. (DUTRA, 2008)

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, conforme apontado por Dutra (2008), define metas e objetivos para que os sistemas de ensino promovam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes e, com isto, evidencia uma lacuna relacionada à disponibilidade de vagas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. O documento afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE, 2001).

Entretanto há, no mesmo documento, o apontamento da seguinte tendência: “Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas”, permitindo ainda a possibilidade do ensino em classes especiais. No mesmo ano, foi promulgado no Brasil, a partir do Decreto nº 3.956/2001, a Convenção da Guatemala (1999). O decreto equipara os direitos das pessoas com deficiência aos demais, afirmando que estas pessoas devem ter os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais e definindo como discriminação com base na deficiência, toda e qualquer diferenciação e exclusão que possa vir a comprometer os direitos humanos destas pessoas.

A partir dos anos 2000, foram diversas as mudanças, avanços e consolidações no âmbito legal e político no que diz respeito à educação especial, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que define que a formação docente em ensino superior deve prever a formação destes profissionais

com atenção às diversidades e especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais (Dutra 2008). Pode-se citar também A Lei nº 10.436/02 que passa a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão e a Portaria nº 2.678/02 do MEC que aprova diretrizes para a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Outro marco importante da educação especial no país, foi em 2003, na ocasião da implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que, segundo Dutra (2008), tinha como objetivo dar suporte para o processo de transformação dos sistemas de ensino regulares em sistemas educacionais inclusivos, de forma a possibilitar um processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros mais amplo, de forma que possa garantir que todos tenham o direito de acesso à escolarização e à oferta do atendimento educacional especializado garantindo a acessibilidade nas instituições de ensino regulares.

No início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2006), anuncia-se uma alteração nesse quadro, quando é proposta a formação de um sistema educacional inclusivo, como política de educação nacional (BRASIL, 2005), em que o lugar da educação escolar de todas as crianças passa a ser a escola comum/ regular e a educação especial passa a ser apresentada como complemento ou suplemento à escolaridade obrigatória. (KASSAR, 2019)

Na sequência, no ano de 2004, é publicado pelo Ministério Público Federal, o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. O documento tem como intuito disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito de todos à educação em escolas e classes regulares.

No ano de 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual o Brasil é signatário. A convenção estabelece que deve ser assegurado, pelos Estados-Partes, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino:

em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006)

Conforme nos aponta Dutra (2008), no ano de 2007, foi lançado, pelo Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que reafirma a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. O programa tinha como eixos: A formação docente para Educação Especial, implantação de sala de recurso multifuncional, acessibilidade arquitetônica das instituições de ensino, estímulo a permanência de pessoas com deficiência na educação superior e o acompanhamento e controle do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – programa da assistência social no Brasil que concede benefício mensal a pessoas idosas com 65 anos ou mais e pessoas com deficiência.

No ano de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (LBI, 2015). A LBI (2015), considera pessoa com deficiência todo e qualquer indivíduo que tenha algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, “o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (LBI, 2015)

A lei possui capítulos destinados a reafirmação de direitos das diversas esferas da vida social. O “Capítulo IV”, intitulado “Do Direito à Educação” tem o objetivo de reafirmar direitos das pessoas com deficiência no âmbito das políticas educacionais, compreendendo que assim como todos os indivíduos, as pessoas com deficiência devem ter garantido seu direito a educação considerando suas diferenças e necessidades, incumbindo ao estado, família e comunidade escolar, a responsabilidade de assegurar um sistema educacional inclusivo a estes indivíduos. (LBI, 2015)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, 2015)

A LBI representou um grande avanço nas práticas inclusivas em diversos âmbitos de nossa sociedade, e de forma mais específica no campo das políticas educacionais. Conforme Rocha (2022), a LBI trouxe diversas contribuições às pessoas com deficiência no país, reunindo legislações que já existiam ou mesmo adequando legislações antigas e inovando no ordenamento jurídico. A lei permitiu grande avanço do país no sentido do atendimento e garantia de direitos às pessoas com deficiência tanto no campo legal, como no sentido de reforçar o entendimento de que a deficiência é um produto da interação do indivíduo com a sociedade, o que responsabiliza o estado e a sociedade de maneira geral a contribuir e promover este processo inclusivo.

Tendo em vista o objetivo deste artigo de compreender na prática como se deu a implementação destas legislações e políticas especificamente no caso dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, discorreremos sobre este tema e os avanços políticos-legais que o envolvem no próximo tópico.

2.2 As Políticas de Educação Especial no Brasil e os estudantes com Altas Habilidades / Superdotação

A superdotação é uma condição cognitiva que representa um grande desafio para as práticas educacionais especiais. Os indivíduos superdotados são considerados público-alvo das políticas de educação especial, entretanto é notório que há ainda pouca compreensão da população bem como certa escassez de produção científica acerca do tema quando comparado com outras condições cognitivas que também são público-alvo da educação especial.

As Leis de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, por meio da Política Nacional de Educação, definem bem-dotadas:

As crianças capazes de um desempenho superior (em comparação com o mesmo grupo de idade), incluindo o talento em qualquer das áreas seguintes, consideradas isoladamente ou em combinação: habilidade intelectual em geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; artes visuais e práticas; habilidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p.17)

Entretanto, Antipoff (2010) ao analisar as produções científicas sobre o tema, constata que não há consenso entre os pesquisadores acerca da conceituação ou mesmo a denominação desta condição, havendo diversas perspectivas diferentes nas produções científicas sobre o tema.

Antipoff (2010), cita alguns teóricos que conceituaram sobre o tema, dentre eles ela menciona Renzulli (1986), que considera fundamental incluir na definição da superdotação fatores relacionados à motivação. O autor propõe o modelo de três anéis, onde constata que a superdotação deve ser analisada com a interação de três fatores, denominados “anéis”: habilidade acima da média (que envolve habilidades gerais e habilidades específicas), envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade. Já Alencar (1993) pontua que “superdotação é um conceito ou construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” sendo este um “conceito que foi inventado e não algo que foi descoberto”. Mettrau (2000, p.5) salienta que “conceituar e caracterizar essa pessoa (com altas habilidades) é uma tarefa bastante difícil, pois os talentos, além de complexos, são múltiplos.”

Com relação à variedade de termos utilizados, Antipoff (2010) menciona que são diversos. Conforme a autora, o Conselho Europeu utiliza o termo “Altas Habilidades” em referência aos indivíduos que representam desempenho superior em alguma habilidade, já o Conselho Mundial para o Superdotado utiliza o termo “talento” e o termo “superdotado” – sendo “superdotado” utilizado para aqueles que demonstram habilidades excepcionais em diversas áreas. O termo superdotado foi adotado pela legislação brasileira em 1972, sendo traduzido do inglês “gifted” em referência a pessoas com habilidades excepcionais em determinadas áreas. Entretanto Zenita Guenther (2000, 2006) utiliza o termo “Dotado,” considerando-o mais coerente com a tradução original do inglês “gifted.” Vale notar também que Antipoff (1992) sugeriu o termo “Bem-dotado” como uma alternativa ao termo “superdotado” por ter preocupações com a conotação negativa do prefixo “super”. Antipoff (1992) acreditava que “bem-dotado” era mais neutro e positivo.

No que diz respeito a educação especial no caso de estudantes com Altas Habilidades / Superdotação, também foram diversos marcos e avanços nas políticas e legislações vigentes no Brasil. A década de 1920 marca o início do reconhecimento da necessidade de atender os superdotados no país. Nesta época, a psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff, foi uma das grandes responsáveis

pela sensibilização da população acerca desta questão. No ano de 1945, Helena Antipoff foi a responsável pela criação do primeiro atendimento educacional especializado para os bem-dotados, na supracitada Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro.

No entanto, conforme nos aponta Antipoff (2010), apesar dos movimentos que vinham acontecendo, a menção aos bem-dotados seguiu sendo pouco enfatizada. Apenas em 1971 aconteceu em Brasília o I Seminário sobre Superdotação do país. Neste mesmo ano houve a primeira menção ao superdotado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde enfatizava-se a necessidade de atender essa parcela da população de maneira diferenciada: “Os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971, art 9º).

Em 1973, Helena Antipoff, pioneira no país a dar atenção ao desenvolvimento dos superdotados dentro da perspectiva da educação especial, mobilizada com a realização do I Seminário sobre o tema, fundou em Minas Gerais a “Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações e Bem-Dotados”. Conforme Antipoff (1992), a instituição almejava proporcionar aos jovens talentosos: espaço físico, formativo, cultural e comunitário, que incentivasse e fortalecesse suas identidades e personalidades.

A partir da compreensão da necessidade de se colocar em prática a proposta de atender as demandas diferenciadas dos jovens talentosos no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1973 cria o Centro Nacional de Educação Especial, entretanto, estes atendimentos ainda tinham caráter assistencialista, sendo realizadas apenas ações pontuais – por parte do governo ou no âmbito privado. Antipoff (2010). Conforme menciona a autora, em 1978 é criada a Associação Brasileira para Superdotados e após quase uma década, no ano de 1987, o Conselho Federal de Educação pública o documento intitulado: “A hora do superdotado: Uma proposta do Conselho Federal de Educação”, que apresentava orientações sobre a Superdotação e orientava possibilidades de programas de atendimentos para esta parcela da população. (Alencar & Fleith, 2001).

Nas décadas de 1970 a 1990, conforme Brasil (1994) houve o surgimento de diversos programas para atendimento dos superdotados em vários estados, dentre eles: Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia e Distrito Federal. Entretanto estas iniciativas

ainda não garantiram o atendimento qualificado deste público, não chegando a ser criado um programa de atendimento especializado.

Em 1994 foi lançada a série Atualidades Pedagógicas pela Secretaria de Educação Especial, onde Alencar (1993) discorre sobre a dificuldade de se construir no Brasil uma educação voltada para o aprendizado do estudante com Altas Habilidades, pois “o ensino no país está voltado para o aluno médio e abaixo da média, deixando-se de lado os alunos mais capazes”.

Em 1996, na já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); é reconhecido pela primeira vez, do ponto de vista legal, a necessidade de atendimento especializado para crianças talentosas. Em 1999, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publicou a série Atualidades Pedagógicas. Esta edição, tinha por objetivo intensificar as ações de atendimentos e acompanhamento dos estudantes superdotados e servir de base para programas com esta finalidade (Mettrau & Reis, 2007).

No ano de 2002, o Ministério da Educação, conforme apontado por Antipoff (2010), pública um texto intitulado "Adaptações curriculares em ação" cujo objetivo era de contribuir com a formação de docentes para o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação.

No ano de 2005 foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S no Distrito Federal e nos demais Estados. Neste sentido, conforme Antipoff (2010), foram criados centros de referência na área, voltados para o atendimento educacional especializado dos estudantes superdotados. Estes centros têm diversos objetivos, dentre eles, destacam-se: “orientação às famílias e a formação continuada para professores como forma de garantir um atendimento diferenciado para esses alunos na rede de ensino.” (ANTIPOFF, 2010)

Seguindo o objetivo deste artigo de compreender como se deram as políticas e legislações da educação especial na prática no Brasil no caso dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, tendo como recorte a Rede Jesuíta de Educação (RJE), o próximo tópico apresentará a RJE mencionando sua relação com as políticas de educação especial e inclusiva.

2.3 A Rede Jesuíta de Educação e a Inclusão Educacional

Para compreender melhor como estas políticas se deram de fato na prática em nosso país, esta pesquisa tomou como amostra as instituições de ensino da Rede Jesuíta de Educação.

A história de Educação no Brasil está intrinsicamente ligada à história da chegada dos jesuítas – Companhia de Jesus – ao país. É notória a participação dos jesuítas na construção da educação brasileira, sobretudo no início do processo de colonização do país. Em 1549 os jesuítas colocavam em funcionamento a primeira instituição educativa em solo brasileiro e daí em diante, seguiram sendo criadas, ao lado de cada residência jesuíta, as primeiras escolas de ler e aprender (Klein, 2016), marcando então, o início do que viria a ser a educação formal no Brasil.

De lá para cá, foram diversas as contribuições dos jesuítas à educação. Desde a criação de diversas instituições de ensino e obras educativas pelo país ao longo dos séculos, até a mais recente formação de rede de instituições de ensino jesuítas, denominada Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Constituída pela Companhia de Jesus em 2014, a RJE é formada por 17 instituições de ensino: 13 colégios, uma escola técnica e três centros materno-infantis. No ano de 2016, em seu texto intitulado “Trajetória da educação jesuítica no Brasil”, Pe. Luiz Fernando Klein, S.J, menciona que as instituições de ensino da RJE no Brasil, totalizam aproximadamente 30.000 alunos da educação básica.

As instituições educacionais jesuítas acompanharam as diversas transformações ocorridas na educação no país, se reformulando e se adaptando às mudanças e avanços que foram ocorrendo nas políticas e legislações educacionais ao longo dos anos de forma a manter-se presente de maneira consistente, ainda nos dias de hoje, na constituição e construção da educação nacional. Neste sentido, estas instituições também acompanharam as mudanças e avanços nas legislações no que diz respeito ao acompanhamento, atendimento e inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para além do compromisso com a legislação vigente é notório também a afirmação, por parte da RJE e da Companhia de Jesus, no que diz respeito aos valores relativos à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e as diversidades de maneira geral. Em 2016, a RJE publicou o documento intitulado “Projeto Educativo Comum – PEC” (2016), com o intuito de – de maneira unificada –

nortear e inspirar as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE), tendo como foco a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes. O documento sofreu alterações, sendo a última versão, lançada no ano de 2021 – PEC (2021).

O PEC (2021) menciona que a perspectiva de educação inclusiva comunga com a proposta educacional da Companhia de Jesus, tendo em vista que a finalidade desta perspectiva é proporcionar a educação a todos estudantes independente de suas condições.

O documento estabelece ainda algumas ações enquanto diretrizes para uma educação inclusiva nas instituições da RJE, são elas:

- (1) Definir, nos programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais;
 - (2) considerar que aprender a viver juntos é um dos pilares da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais;
 - (3) garantir acessibilidade física;
 - (4) desenvolver campanhas de sensibilização para a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal;
 - (5) implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem;
 - (6) definir, a partir das orientações legais, os procedimentos internos para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.
- (PEC, 2021)

Para além do PEC, outros documentos publicados pela Companhia de Jesus e RJE reafirmaram a posição destas instituições de ensino enquanto compromissadas com o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

Neste sentido, dada a importância e relevância da Rede Jesuíta de Educação, enquanto atual representante da contribuição jesuíta para a construção da educação no país e tendo em vista o objetivo de compreender como se deu a implementação das políticas e leis destinadas à educação especial e inclusiva nas escolas na prática, esta pesquisa elegeu as escolas de RJE como amostra para a presente pesquisa.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Tendo em vista compreender como se deu o desenvolvimento das políticas e legislações de educação especial no Brasil na prática e, de forma mais específica, como se deram as práticas educacionais decorrentes destas políticas voltadas para

os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Rede Jesuíta de Educação, o presente artigo se propôs a investigar a estrutura (organizacional, infraestrutura e recursos pedagógicos) das instituições de ensino da RJE bem como os principais desafios encontrados na prática educacional com estes estudantes.

Para coleta de dados foi enviado um questionário com perguntas fechadas e abertas à cada uma das 17 instituições de ensino da RJE, solicitando informações relativas ao objetivo de investigação desta pesquisa.

Dada a limitação no tempo de realização da pesquisa, não foi possível receber a devolução do questionário de todas as instituições mencionadas. Apenas 6 das 17 instituições da RJE responderam à pesquisa em tempo hábil.

Portanto, a amostra desta pesquisa são 6 instituições de ensino da RJE, são elas: Escola Nhá Chica – Montes Claros (MG), Escola Técnica de Eletrônica – Santa Rita do Sapucaí (MG), Colégio dos Jesuítas – Juiz de Fora (MG), Colégio Loyola – Belo Horizonte (MG), Colégio Medianeira – Curitiba (PA) e Colégio Santo Inácio – Rio de Janeiro (RJ).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Itens Quantitativos

No item do 'questionário "Como se estrutura – do ponto de vista organizacional – o atendimento à inclusão/necessidades educacionais especiais dos estudantes nesta instituição?", 3 instituições (50%) responderam possuir um setor estruturado responsável por esta demanda, 2 instituições (33,3%) responderam possuir profissionais específicos responsáveis pela demanda e 1 instituição (16,7%) respondeu não possuir um setor responsável ou profissional específico responsável por essas demandas. Estes dados no sinalizam certa predominância da estruturação em forma de setor por parte das instituições.

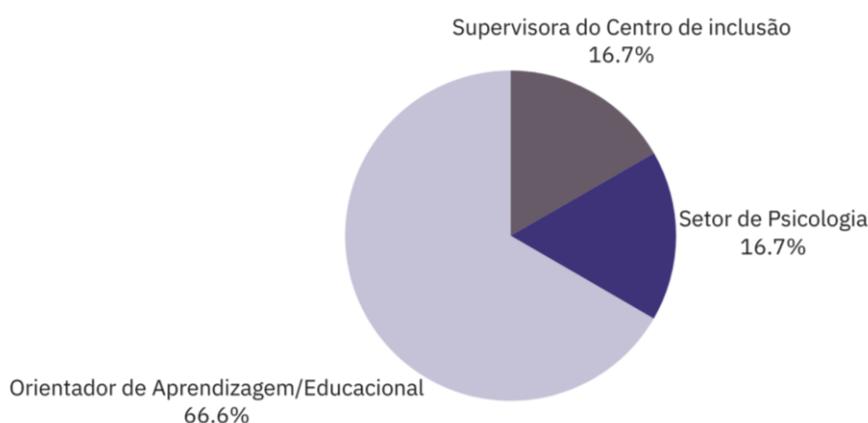
Gráfico 1



Fonte: Elaborado pelo autor

No item “Quem é o responsável por este setor/ por esta demanda?”, 4 instituições (66,7%) responderam “Orientador de Aprendizagem/Orientador Educacional”, 1 instituição (16,7%) respondeu no campo “outros”: “O setor da psicologia é o responsável pelas questões da inclusão/necessidades educacionais especiais.” e 1 instituição (16,7%) respondeu também no campo “outros”: “Supervisora do Centro de Inclusão”. Nenhuma instituição marcou o item “Gestor Pedagógico de Unidade”. Neste quesito, observa-se a predominância de Orientadores de Aprendizagem/Educacional enquanto responsáveis por esta demanda, sendo eles parte de um setor específico para esta demanda ou não.

Gráfico 2

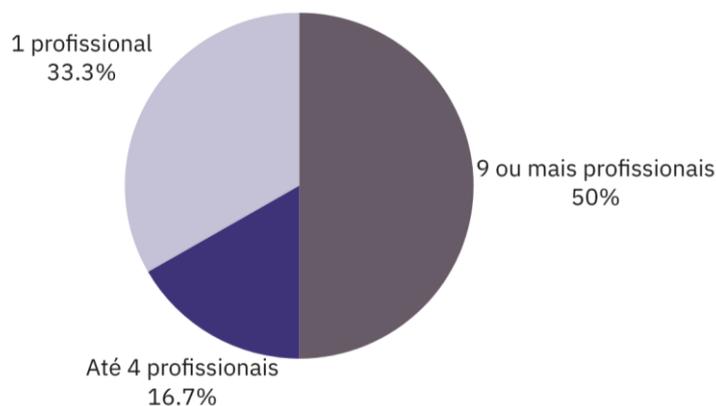


Fonte: Elaborado pelo autor

No item “Qual é a configuração da equipe responsável por essa demanda?”, 2 instituições (33,3%) responderam “1 profissional”, 1 instituição (16,7%) respondeu

“Até 4 profissionais” e 3 instituições (50%) responderam “9 ou mais profissionais”. O que denota certa diversidade no tamanho destas equipes, mais uma vez, independentemente de haver ou não um setor específico para este tipo de demanda.

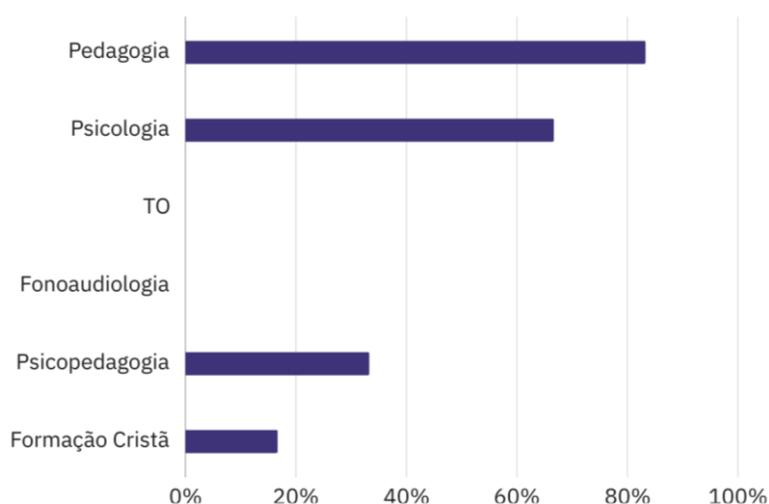
Gráfico 3



Fonte: Elaborado pelo autor

No item “Quais as áreas do conhecimento que compõem a equipe?” onde era possível marcar mais de uma opção, 5 instituições (83,3%) assinalaram “Pedagogia”, 4 instituições (66,7%) assinalaram “Psicologia”, 1 instituição (16,7%) assinalou “Psicopedagogia”, 1 instituição (16,7%) assinalou no campo “outros”: “Formação Cristã”. Nenhuma instituição assinalou “Terapia Ocupacional” ou “Fonoaudiologia”. Neste ponto, a partir dos dados levantados percebe-se, de certa forma, que não há uma grande diversidade na composição das equipes do ponto vista da multidisciplinariedade. Nota-se grande predominância da Pedagogia, seguido da Psicologia enquanto áreas do conhecimento envolvidas neste trabalho.

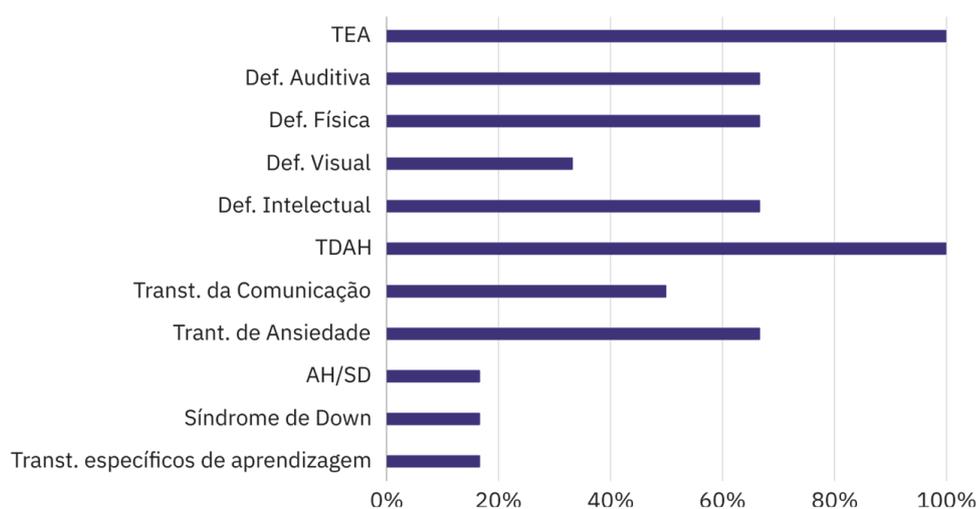
Gráfico 4



Fonte: Elaborado pelo autor

No item “Quais são os casos de inclusão atendidos na instituição?”, onde era possível assinalar mais de uma opção, 6 instituições (100%), assinalaram “Transtorno do Espectro Autista” e “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”, 4 instituições (66,7%) assinalaram “Deficiência Auditiva”, “Deficiência Física”, “Transtornos da Comunicação”, e “Transtornos de Ansiedade”, 3 instituições (50%) assinalaram “Deficiência Intelectual”, 2 instituições (33,3%) assinalaram “Deficiência Visual”, 1 instituição (16,7%) assinalou “Altas Habilidades/Superdotação” e 1 instituição (16,7%) assinalou no campo “outros”: “Síndrome de Down”. Nesta questão, podemos perceber, a partir dos dados levantados, a total predominância de casos de Transtorno do Espectro Autista bem como Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade, estando presente em todas as instituições da amostra. É notória a baixa predominância de casos de Altas Habilidades e Síndrome de Down, o que pode indicar a subnotificação destes casos ou mesmo incompreensão da condição enquanto público da educação especial, no caso das Altas Habilidades. A falta de identificação desta condição, se traduz, na realidade brasileira, em subnotificação dos superdotados nas estatísticas oficiais. Souza e Delou (2016) constataram que, “entre os anos de 1999 e 2008, o percentual de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, matriculados nas escolas brasileiras, era cerca de 100 vezes menor que o padrão considerado pela Organização Mundial da Saúde – OMS”.

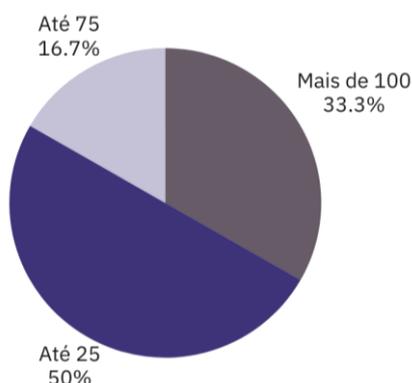
Gráfico 5



Fonte: Elaborado pelo autor

No item “Quantos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais são atendidos por esta instituição?”, 3 instituições (50%) responderam “Até 25 estudantes” e 3 instituições (50%) responderam “mais de 100 estudantes”.

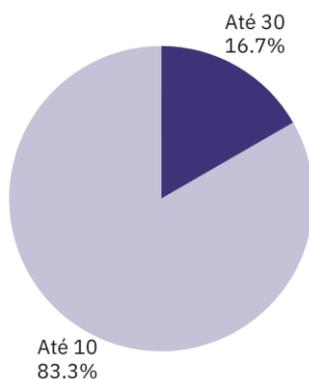
Gráfico 6



Fonte: Elaborado pelo autor

No item “Quantos estudantes com Altas Habilidades / Superdotação são atendidos por esta instituição?”, 4 instituições (66,7%) responderam “Até 10 estudantes” e 2 instituições (33,3%) responderam “Até 30 estudantes”.

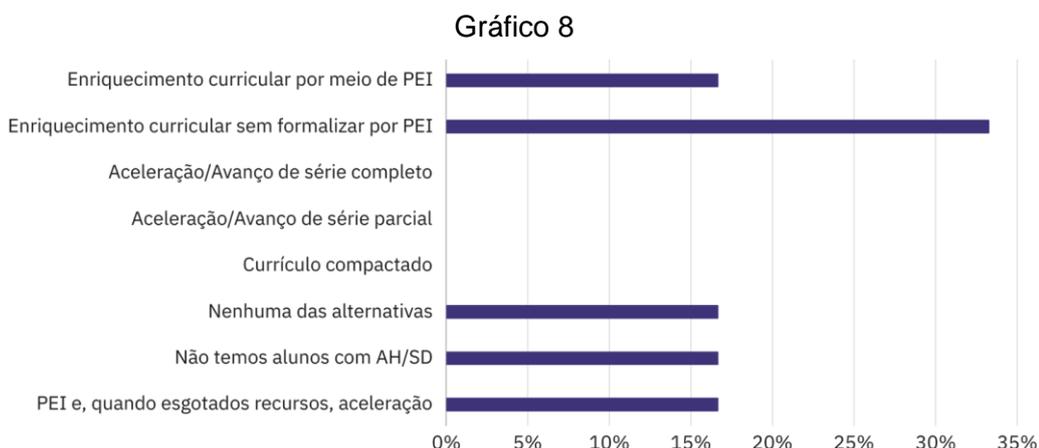
Gráfico 7



Fonte: Elaborado pelo autor

No item “Quais recursos costumam ser utilizados/ já foram utilizados para apoiar o atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Super Dotação?”, 3 instituições (50%) responderam “Enriquecimento Curricular sem formalizar através do PEI”, 2 instituições (33,3%) responderam “Enriquecimento Curricular através do PEI”, 1 instituição (16,7%) assinalou “Aceleração/avanço de série completo”, 1 instituição (16,7%) assinalou “nenhuma das alternativas”, 1 instituição (16,7%) assinalou no campo “outros”: “Não temos alunos laudados com Altas Habilidades/Superdotação”. Nenhuma instituição assinalou as opções

“Aceleração/avanço de série parcial” ou “Currículo compactado”. A partir destes dados, pode-se perceber maior predominância do enriquecimento curricular sem formalizar através do Plano Educacional Individual – EI enquanto forma de atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, entretanto uma destas mesmas instituições também sinaliza o uso do PEI para atender estes estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor

A baixa predominância do uso do PEI, pode se dar em decorrência de diversos fatores, entretanto é notório que conforme afirmado por Brero & Rondini (2021),

Inicialmente, na prática, a efetivação dos direitos dos superdotados esbarra na identificação, uma vez que, a falta de conhecimento de sua condição implica na exclusão da possibilidade de obter qualquer direito, criando assim um gargalo. (BRERO & RONDINI, 2022)

Portanto, a ausência de formalização do atendimento, neste caso na forma do Plano Educacional Individualizado, pode sinalizar algo da ordem da subnotificação que conseqüentemente leva a ausência de ferramentas adequadas para o atendimento destes estudantes, o que é uma realidade da educação em nosso país de forma geral e não propriamente da RJE.

Itens Qualitativos

No item “Caso a instituição tenha um setor/área responsável, como é a organização desse serviço?”, houve respostas bastante variadas, inclusive no sentido de haver ou não setor específico para o trabalho de inclusão, conforme documentado na questão quantitativa supracitada a respeito de haver ou não um setor. É notável a presença de estagiários nas equipes de trabalho destinadas aos

atendimentos das necessidades educacionais dos estudantes. Das 6 instituições, 5 (83,3%) delas mencionaram a presença de estagiários. Nem todos mencionam a quantidade de estagiários, entretanto há a menção de equipes com 2, 12 e 21 estagiários da área da psicologia e pedagogia, sendo eles responsáveis pelo acompanhamento e mediação de estudantes com necessidades especiais em sala. Uma das escolas menciona que os funcionários exercem a função de Profissional de Apoio (PAP). Há instituição em que pedagogas são responsáveis pela demanda, noutras 2 (33,3%), é uma psicóloga quem faz a função – sendo uma delas mencionada como Psicóloga Educacional. 3 instituições (50%) mencionaram Orientadores de Aprendizagem ou Educacional como responsáveis pela demanda. Dessas 3 instituições (50%), 2 (33,3%) delas mencionam não haver um setor ou equipe estruturada na instituição para isto. 2 (33,3%) das instituições mencionaram a existência de sala de recursos, sendo que 1 (16,7%) explicita não ser uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), trata-se de uma sala de apoio para estudantes com necessidades educacionais especiais. Há o predomínio de equipes e formações multidisciplinares para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes o que vai de encontro ao que é proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), onde é ressaltado o caráter interativo e interdisciplinar da atuação dos profissionais que atuam

nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (DUTRA, 2008)

No item “Quais são os principais objetivos do setor/profissional responsável pelo atendimento à inclusão nesta instituição?”, foi possível observar em todas as respostas a presença da preocupação da consideração e compreensão das diferenças enquanto objetivo deste trabalho, sendo que 1 delas menciona, de maneira direta, ter um objetivo que vai além das questões legais. 3 destas instituições (50%) menciona meios práticos para alcançar os objetivos, sendo eles Profissionais de Apoio (PAP), adaptações e Plano Educacional Individualizado (PEI). 2 (33,3%) das instituições mencionaram em sua resposta a perspectiva da formação integral e compreensão integral do sujeito enquanto um fundamento para desenvolvimento do trabalho no sentido de considerar as individualidades e diferenças de cada estudante para promover de fato para todos a educação numa

perspectiva de formação integral. 1 instituição (16,7%), menciona a valorização da diversidade de maneira geral enquanto uma perspectiva de justiça e empatia. 1 instituição (16,7%) menciona a importância de fazer com que a equipe compreenda a condição dos estudantes. A predominância de valores ligados à equidade de oportunidades, valorização da diversidade e justiça social nos indica que, as escolas da RJE estão compromissadas com a educação inclusiva para além da legislação, sendo este um valor destas instituições conforme supracitado anteriormente em referência ao documento PEC (2021). Vale notar também, a presença, ainda que sutil, das ferramentas para atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes mencionadas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

No item “Quais medidas são adotadas para avaliar a eficácia das práticas de atendimento à inclusão?”, 5 instituições (83,3%), mencionaram em sua resposta a sistematização periódica de acompanhamento a partir de reuniões com profissionais, educadores e família. 3 (50%) das instituições mencionam o Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma das estratégias de monitoramento. 1 (16,7%) destas instituições menciona não haver, historicamente, demanda de casos de inclusão, sendo os PEI’s uma estratégia mais recente, sendo que a partir do ano de 2023, com a chegada de novas demandas mais complexas do ponto de vista da inclusão, a instituição passa a se preparar e se estruturar para o atendimento.

No item “Quais são os maiores desafios/dificuldades para atender as Necessidades Educacionais Especiais dos estudantes com Altas Habilidades/Super Dotação.”, 2 (33,3%) das instituições mencionam não possuir caso de estudantes com laudo fechado ou mesmo em investigação de Altas Habilidades/Superdotação. 2 (33,3%) das instituições mencionam a dificuldade por parte dos professores em aceitar ou acreditar na presença de Altas Habilidades / Superdotação. 2 delas (33,3%) mencionam também a necessidade de desconstruir perspectivas estereotipadas por parte da família acerca da condição de Altas Habilidades. 2 (33,3%) das instituições mencionam fatores ligados aos aspectos socioemocionais enquanto um desafio para lidar com estudantes com Altas Habilidades, sendo eles a maturidade emocional e a dificuldade em manter estes estudantes motivados. Com relação a dificuldade por parte dos professores, mencionada em mais de uma resposta, pode apontar para uma questão muito recorrente ligada ao preparo dos professores para lidar com estes estudantes. Conforme apontado por Maia-Pinto &

Fleith (2022), percebe-se que tem sido bastante limitado o amparo dado aos educadores para a lida com crianças talentosas. O autor ressalta que muitas vezes o professor não sabe identificar a criança com altas habilidades e por vezes, mesmo quando identifica, não sabe o que fazer para auxiliá-la no desenvolvimento de suas habilidades.

No item “Quais são os principais programas ou iniciativas implementados para melhorar a eficácia do atendimento às demandas educacionais especiais de estudantes com Altas Habilidades/Super Dotação? (33,3%) das instituições mencionam novamente não possuem caso de estudantes com laudo fechado ou mesmo em investigação de Altas Habilidades/Superdotação. 1 (16,7%) instituição menciona a existência de sala de recursos destinadas ao público com Altas Habilidades. Entretanto, mencionam a dificuldade de encontrar profissional nesta área. 1 (16,7%) instituição menciona: Programa de reclassificação, programa de monitoria, participação em atividades extracurriculares e apoio socioemocional permanente. 2 (16,7%) delas mencionam o enriquecimento curricular, sendo uma de maneira informal e outra através do Plano Educacional Individualizado. Alencar (2001), aponta para o fato de que os superdotados são parte de um grupo que ainda hoje é pouco compreendido e inclusive negligenciado. O autor ainda ressalta que há uma grande escassez de programas específicos direcionados para o atendimento deste grupo.

5 CONCLUSÃO

A partir da análise dos dados pode-se perceber que boa parte das instituições possui estrutura específica para acompanhamento dos casos de altas habilidade/superdotação. Entretanto este não é um consenso, há também instituições que possuem profissionais específicos para atendimento deste tipo de demanda. O que parece relevante, a partir dos dados analisados, é que a forma de estruturação do atendimento não possui uma relação direta com os desafios enfrentados por estas instituições. Aparentemente o que há é uma relação direta entre a quantidade de casos que chega as instituições com a complexidade e dificuldade nos desafios apresentados.

Podemos perceber que a maioria das instituições envolve orientadores de aprendizagem/educacionais formando ou equipes ou não. Entretanto é notório que são grupos de profissões diversificados envolvidos com este trabalho.

O enriquecimento curricular mostrou-se como a estratégia mais comum, formalizado ou não por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI). Há fatores que nos indicam uma possível subnotificação de casos, como a baixa incidência de casos nas instituições, ou mesmo a falta de formalização das adaptações que pode ter como um dos fatores determinantes a falta de identificação dos casos, o que expressa uma realidade não apenas das instituições da RJE, mas de nosso país como um todo.

É notório também que as instituições da RJE têm como objetivo valorizar a diversidade e a equidade de oportunidades. A avaliação da eficácia é feita na maioria das vezes por meio de reuniões periódicas com os atores envolvidos no processo de aprendizagem destes estudantes: profissionais, família e comunidade escolar.

Os desafios que mais predominaram estão ligados a dificuldades na identificação de casos de altas habilidades/superdotação e resistência dos professores. A falta de programas específicos para esses alunos é também evidente. Tudo isto também representa os desafios de nosso país na atualidade.

Em resumo, ainda se faz necessária a conscientização, preparo e programas específicos para atender às necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades/superdotação, pois em decorrência do que se observa na realidade brasileira, bem como na amostra tomada por esta pesquisa, há ainda pouca informação, notificação de casos e compreensão de práticas a serem desenvolvidas de maneira adequada às necessidades desse público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTIPOFF, Helena. Educação dos Excepcionais. Em COLETÂNEA de Obras Escritas de Helena Antipoff - Educação do Excepcional (pp.149-150). Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992.

ANTIPOFF, Cecília & CAMPOS, Regina. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 301-309, 2010.

BRASIL. Lei n 5692 - Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Tendências e desafios da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial. 1994.

BRERO, José & RONDINI, Carina. Subnotificação Censitária De Estudantes Com Altas Habilidades/Superdotação Em 2020: Desorganização Ou Descaso?. *Revista Teias*, 23(71), 476-486. 2022.

DE EDUCAÇÃO, Rede Jesuíta. Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2016.

DE EDUCAÇÃO, Rede Jesuíta. Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2021.

DUTRA, Cláudia. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica, REBELO, Andressa & OLIVEIRA, Regina. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, 2019.

KLEIN, P. Luiz Fernando. Trajetória da educação jesuítica no Brasil, do. Maio, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, ARLETE. Educação Especial No Brasil: Desenvolvimento Histórico. *Cadernos De História Da Educação*, 7., 2009.

NOGUEIRA, Iasmim Faria et al. Altas habilidades/superdotação e ambiente escolar: uma revisão de literatura. *Rev. psicopedag*, São Paulo, v.38, n.117, p. 416-432, dez. 2021.