

## Altas Habilidades/Superdotação e a Inclusão Escolar

A Declaração de Salamanca (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994), veio influenciar as decisões políticas brasileiras junto ao Ministério da Educação no que diz respeito a debates sobre o conceito, indicadores, políticas sociais e à atenção educacional dispensada ao aluno com de necessidades educacionais especiais. Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos ajudaram as pessoas com necessidades educacionais especiais a conquistarem o direito de plena participação social e, tais conquistas orientaram a reformulação de marcos legais para o sistema educacional. Um marco histórico neste sentido foi a Declaração dos Direitos Humanos de Viena (UNESCO, 1993) que trouxe o princípio da Diversidade, colocando o direito à igualdade no mesmo patamar do direito à diferença: “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). Introduziu-se, assim a Ética da Diversidade na implantação da política inclusiva, um desafio para a educação brasileira.

Consta da Declaração de Salamanca, entre outros, que:

“...cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;

“os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;

“os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente”;

“os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade”;

“o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais”.

Este avanço do pensamento político em torno da educação inclusiva abre os horizontes das políticas educacionais, mas traz para à escola a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades histórico-culturais da comunidade que a cerca. Esse rompimento é um processo longo que envolve desprendimento dos agentes educacionais no que se refere à mudança na forma de agir.

Na última década os conceitos de inclusão foram amplamente discutidos e claramente colocados em leis e resoluções e pareceres (veja as leis em Gotti, 2004). No que diz respeito à educação inclusiva o Ministério da Educação implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que visa disseminar a política de inclusão e apoiar o processo de construção e implementação de sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros. Tal projeto envolve o apoio às escolas para que estejam habilitadas a trabalhar com as diferenças e que possam envolver a comunidade na colaboração dessa prática. Para tanto é necessário que sejam oferecidos aos professores subsídios para que venham a desenvolver esta prática inclusiva.

Neste sentido, Mastiski (2004) argumenta que as políticas curriculares são espaços públicos de tomada de decisões que refletem ideologias e a dinâmica de movimentos sociais e, que os textos curriculares simbolizam o discurso oficial do Estado, legitimados pelos atores sociais que os colocam em prática, principalmente, os agentes educacionais. Assim, a autora sugere um amplo debate escolar no sentido de propor nova dimensão aos fundamentos e concepções do fazer pedagógico, com a finalidade de formar um currículo que acolham as diferenças presentes no contexto escolar. A autora sugere, ainda, que seja planejado em paralelo à reformulação curricular a formação continuada de professores no sentido de implementarem práticas pedagógicas que reflitam a diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos em sala de aula. Mastiski (2004) argumenta que devem ser oferecidos subsídios que ampliem as possibilidades de reflexão e intervenção no fazer pedagógico uma vez que a inclusão começa em sala de aula:

Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças (Mittler, 2003, p. 139, apud Mastiski, 2004).

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, alerta para o fato de 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), esta população necessita de motivações específicas e não aceitam a rigidez curricular e aspectos do cotidiano escolar – “são tidos como trabalhadores e indisciplinados. Deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e o aprofundamento curricular”.

Corroborando essa idéia Maia-Pinto (2002), afirma que uma constante preocupação para os educadores é a presença, em sala de aula, de crianças com características fora do padrão da classe. Quase sempre é um desafio para o professor trabalhar com esta criança. Para a autora, o professor logo percebe quando o aluno apresenta um rendimento abaixo da média da classe e, as ações para este fim são hoje bem divulgadas no ambiente escolar, havendo um certo consenso de que esta criança precisa de um atendimento extra ou de estratégias de ensino especiais que favoreçam o seu desenvolvimento.

Porém, alunos que apresentam um desempenho acima da média, se sobressaem em alguma área, têm uma grande motivação ou interesse, são criativos ou possuem habilidades de liderança, esses alunos, na maioria das vezes têm apenas o reconhecimento de “que é um ótimo aluno”, além de alguns mitos como a certeza de que este aluno terá um futuro brilhante (Alencar e Fleith, 2001).

No Brasil, a criança com necessidades especiais tem garantido por lei o seu acesso ao ensino regular, assim como a

diferenciação curricular para casos específicos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) apresentam algumas vantagens do atendimento ao superdotado e uma política que valoriza o talento. De acordo com as Diretrizes, as altas habilidades/superdotação referem-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.” (p. 39).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – Lei nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996 – e Plano Nacional de Educação em 2001, este atendimento foi reconhecido legalmente. Este reconhecimento está no Art. 24º que estabelece: “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.” E no Art. 59 alerta 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”.

Outros fundamentos legais estão nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Esta Resolução define, no Art. 3º, a Educação Especial como a 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”; no Art. 5º, que 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, ainda, no 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”.

Neste sentido, a proposta de atendimento educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação dos NAAH/S tem fundamento nos princípios filosóficos e ideológicos que embasam a educação inclusiva: valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, promovendo o desenvolvimento de currículos amplos, flexíveis e abertos que possibilitem a aprendizagem e participação de todos; respeitando as diferentes formas de aprender e atendendo as necessidades educacionais de todos os alunos; garantindo a acessibilidade física e as comunicações; desenvolvendo um trabalho cooperativo entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

#### Referências:

Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Básica (2001).

Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Brasília: CNE/CEB.

Gotti, M.O. (Org.) (2004). Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEEP.

Maia-Pinto, R.R. & Fleith, D.S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. Estudos de Psicologia.

Maia-Pinto, R.R. (2002). Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

Mastiski, A. C. R. (2004). Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Educar em Revista, 23, 185-202.

Ministério da Educação (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001.

Ministério da Educação. (1995). Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

Ministério da Educação. (2004). Censo Escolar. Brasília:

MEC/INEP/SEEC. Wide Web: <http://www.inep.gov.br>

Mittler, Peter. Educação inclusiva.contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994).

Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais : acesso e qualidade. Brasília: CORDE.

UNESCO (1993, julho). Declaração e Programa de Ação de Viena. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena.