

TEXTOS PARA DISCUSSÃO

Departamento de Economia e Estatística
DEE-SPGG

N.º 4

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Lívio Luiz Soares de Oliveira

TEXTOS PARA DISCUSSÃO
DEE-SPGG

4

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Lívio Luiz Soares de Oliveira

Porto Alegre
Julho de 2021



**GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL**

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Governador: Eduardo Leite

Vice-Governador: Ranolfo Vieira Júnior

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO

Secretário: Claudio Gastal

Secretária Adjunta: Izabel Matte

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO

Subsecretário: Antonio Cargnin

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA

Diretor: Pedro Tonon Zuanazzi

Divisão de Análise de Políticas Sociais: Daiane Boelhouver Menezes

Divisão de Análise Econômica: Vanessa Neumann Sulzbach

Divisão de Dados e Indicadores: Bruno Paim

Divisão de Estudos de Atividades Produtivas: Rodrigo Daniel Feix

TEXTOS PARA DISCUSSÃO

Publicação seriada cujo objetivo é divulgar os estudos e as pesquisas em desenvolvimento no Departamento de Economia e Estatística, com vistas a fomentar o debate e oferecer subsídios à formulação e à avaliação de políticas públicas.

Textos para Discussão DEE/SPGG / Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, Departamento de Economia e Estatística. – Porto Alegre : Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2020- .

1. Condições econômicas – Rio Grande do Sul. 2. Economia – Rio Grande do Sul. I. Rio Grande do Sul. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Eco-

Bibliotecário responsável: João Vítor Ditter Wallauer – CRB 10/2016

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade do(s) autor(es), não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Departamento de Economia e Estatística.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

<https://dee.rs.gov.br/textos-discussao>

Revisão técnica: Daiane Menezes, Rodrigo Campello, Ricardo Gadelha e Mariana Pessoa.

Revisão bibliográfica: Kátia Midori Hiwatashi

Revisão de Língua Portuguesa e editoração: Tatiana Zismann

Projeto gráfico: Vinicius Ximendes Lopes

COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO:

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. **Altas habilidades e superdotação no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, Departamento de Economia e Estatística, 2021. (Textos para discussão, n. 4).

Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão/Departamento de Economia e Estatística (SPGG/DEE) - Rua Duque de Caxias, 1691, Porto Alegre, RS — CEP 90010-283



ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Lívio Luiz Soares de Oliveira*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama das Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) no Rio Grande do Sul. A importância deste estudo é que os indivíduos mais talentosos da sociedade, como os alto-habilidosos e os superdotados, são os principais responsáveis pelo progresso humano nas múltiplas áreas de conhecimento e atividades humanas, por meio das inovações por eles criadas. Com essa finalidade, o trabalho traz um sumário das Políticas Públicas mais recentes relacionadas aos indivíduos com AH/SD, a importância de sua identificação e a contribuição que esses indivíduos podem dar à sociedade, mostrando a evolução e o estado atual das principais políticas relacionadas a essa importante questão e aos principais programas existentes no Brasil e no Rio Grande do Sul. Também são apresentados e analisados os dados do Censo Escolar, para o período 2000-18, de matrículas de alunos com AH/SD na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Na parte final do trabalho, são apresentadas algumas recomendações de Política Pública que poderiam ser adotadas para o avanço no processo de identificação e de atendimento aos indivíduos com AH/SD no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Políticas Públicas

* Economista da Divisão Análise de Políticas Públicas, que integra o Departamento de Economia e Estatística da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão.

E-mail: livio-oliveira@planejamento.rs.gov.br



Abstract

The objective of this text is to present an overview of High Skills and Giftedness in the Rio Grande do Sul. The importance of this study is that the most talented individuals in society, such as the high skilled/gifted, are the main ones responsible for human progress in the multiple areas of knowledge and human activities, through the innovations they create. For this purpose, the work presents a summary of the most recent Public Policies related to gifted and the importance of their identification. The current status of the main policies related to this important issue and the main existing programs in Brazil and Rio Grande do Sul, aimed at giftedness, are also presented. Data from the School Census, for the period 2000-2018, of enrollments of gifted students in Basic Education in the state of Rio Grande do Sul are also presented and analyzed. In the final part of the work, some recommendations of Public Policies that can be adopted to advance in the process of identification and assistance to the gifted in the Rio Grande do Sul are shown.

Keywords: *High Skills; Giftedness; Public Policies*

Classificação JEL: I21, I28

Sumário

PARTE I: POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS ÀS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO BRASIL E NO RS	8
1 INTRODUÇÃO.....	8
2 POLÍTICAS PÚBLICAS RECENTES E DEFINIÇÕES DAS AH/SD NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	10
2.1 A QUESTÃO DA EXIGÊNCIA DO LAUDO CLÍNICO	17
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPERDOTAÇÃO NO RS: A FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E COM ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL (FADERS)	19
3.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (PEERS) E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	23
4 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER	25
5 A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS E O CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO DE JOSEPH RENZULLI	27
6 A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA IDENTIFICAÇÃO DOS SUPERDOTADOS	31
7 CENÁRIO ATUAL DOS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO AOS INDIVÍDUOS COM AH/SD NO BRASIL	41
7.1 PROGRAMAS DE ATENDIMENTO AOS INDIVÍDUOS COM AH/SD NO RS	45
PARTE II: ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR SOBRE AH/SD NO RS	47
1 DADOS DE AH/SD DO CENSO ESCOLAR NO RS	47
1.1 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD NO RS, EM CLASSES EXCLUSIVAS E EM CLASSES COMUNS, DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA	48
1.2 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD NO RS, EM CLASSES EXCLUSIVAS E EM CLASSES COMUNS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	51
1.3 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD EM MUNICÍPIOS SELECIONADOS DO RS	55
1.4 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, POR FAIXA ETÁRIA, SEXO E COR/RAÇA, NO RIO GRANDE DO SUL	59
1.5 NÚMERO DE ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO RS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	61
1.6 NÚMERO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, NO RS	66
1.7 NÚMERO DE DOCENTES, POR SEXO, COM FORMAÇÃO CONTINUADA, COM NO MÍNIMO 80 HORAS (ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL); NO RS	67
1.8 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD NAS UNIDADES FEDERATIVAS E EM MUNICÍPIOS SELECIONADOS DO BRASIL. NÚMERO DE SRMS E DE DOCENTES COM FORMAÇÃO CONTINUADA, COM NO MÍNIMO 80 HORAS, ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS UNIDADES FEDERATIVAS (2018).....	69
PARTE III: COMENTÁRIOS FINAIS E RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICA PÚBLICA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA O RS	78
1 COMENTÁRIOS FINAIS E RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICA PÚBLICA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA O RS	78
REFERÊNCIAS	85
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	95



Parte I: Políticas Públicas relacionadas às Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) no Brasil e no RS

1 Introdução

Os indivíduos superdotados ou, mais precisamente, aqueles que apresentam Altas Habilidades/Superdotação formam um segmento pouco compreendido e, na grande maioria dos casos, negligenciado nos sistemas de ensino do Brasil. Para Branco *et al.* (2017), este público é o mais ignorado dentro do conjunto de indivíduos com necessidades especiais, que inclui também as pessoas com deficiência e aquelas com transtornos globais de desenvolvimento. Na prática, apenas uma pequena parcela desse universo de pessoas superdotadas é devidamente identificada e tem o necessário acompanhamento profissional (WESCHLER; FLEITH, 2017), o que pode ser atestado pelo contingente de alunos com AH/SD identificados no Censo Escolar: 22.382 indivíduos matriculados em escolas públicas e privadas de Ensino Básico no Brasil, em salas exclusivas e inclusivas, em 2018, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). Esse é um número pequeno quando comparado, por exemplo, com a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS), de que a população de um país pode ter de 3,5% até 5% de superdotados (MATOS; MACIEL, 2016). Nesse caso, seriam apenas habilidades cognitivas, como linguística e lógico-matemática, não incluindo outros tipos de inteligência, como a artística e a corporal. Outros estudiosos apontam um percentual de até 10%, como é o caso de Gagné (2008), que inclui inteligências como intelectual, criativa, social e física; ou até de 20%, como é o caso do pesquisador norte-americano Joseph Renzulli (2014, 2016).

Como resultado dessa discrepância entre o potencial número de superdotados e aqueles efetivamente identificados, o resultado é uma gigantesca e inaceitável perda de capital humano que poderia ser aproveitado para solucionar importantes problemas institucionais, éticos, educacionais, políticos, sociais, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos que o Brasil enfrenta. Infelizmente, segundo Alencar, Feldhusen e French (2004, p. 15), o “enorme desperdício de capital humano é regra em nosso país”.

Os indivíduos mais talentosos da sociedade são os principais responsáveis pelo progresso humano em múltiplas áreas de conhecimento e atividades humanas, por meio das inovações por eles criadas e implementadas (SHAVININA, 2008). Para Eyre (2004, *apud* ALENCAR; FLEITH, 2006, p. 1), “os alunos superdotados de hoje são os líderes culturais, econômicos, intelectuais e sociais de amanhã e seu desenvolvimento não pode ser



deixado ao acaso". Segundo Alencar (1992, p. 22), "o potencial superior é um dos recursos naturais mais preciosos, responsável pelas contribuições mais significativas ao desenvolvimento de uma civilização". Em um país como o Brasil, que apresenta uma série de desafios e obstáculos ao pleno desenvolvimento, seus indivíduos mais talentosos não podem e não devem ser ignorados, porque eles são o recurso mais valioso da nação (WESCHLER; FLEITH, 2017). Alencar (1986, p. 38) também observa de forma muito pertinente que "as soluções mais adequadas para os problemas e desafios da sociedade partirão daqueles indivíduos mais competentes e capazes do ponto de vista intelectual e criativo".

A identificação adequada dos indivíduos superdotados, a fim de lhes proporcionar os meios necessários para que se beneficiem e façam fluir o seu imenso potencial de realizações, é fundamental para o desenvolvimento econômico e prosperidade de qualquer nação. O investimento em programas voltados para indivíduos com AH/SD tem o condão de acelerar esse processo de avanço socioeconômico. Isso implica também, tendo como premissa que indivíduos com maior nível de capital humano tendem a ter salários mais elevados, na melhoria das condições de vida e aumento do bem-estar da sociedade.

Como público-alvo da Educação Especial, os indivíduos com AH/SD demandam políticas públicas específicas que lhes permitam a necessária identificação e adequada inclusão no sistema de ensino regular. Clunkerbeard (2007) enfatiza a necessidade dos *policymakers* serem persuadidos acerca da importância de políticas voltadas para os indivíduos talentosos e com Altas Habilidades. Apenas uma parte ínfima desse público, como mencionado antes, tem as suas necessidades atendidas, devido à falta de implementação, em larga escala, de um planejamento eficaz, eficiente e efetivo para a identificação dessas pessoas e a devida alocação de recursos para esse fim.

Com objetivos didáticos, este trabalho está dividido em três partes.

Nesta primeira, serão tratadas as políticas públicas relacionadas às Altas Habilidades e Superdotação no Brasil e no Rio Grande do Sul. Após esta introdução, a segunda seção da primeira parte do trabalho traz um sumário das políticas públicas mais recentes relacionadas aos indivíduos com AH/SD no Brasil, bem como os principais conceitos relacionados à Superdotação, mostrando a evolução e o estado atual das principais políticas relacionadas a essa importante questão. A seção seguinte apresenta um breve sumário das principais políticas públicas voltadas para as pessoas com AH/SD no Estado do Rio Grande do Sul. A quarta seção faz um resumo de uma das principais teorias aplicadas no atendimento às pessoas com AH/SD, que é a Teoria das Inteligências Múltiplas do neuropsicólogo e pesquisador norte-americano Howard Gardner. A seção cinco discute sobre outra importante teoria aplicada, em vários países, incluindo o Brasil, nos serviços de atendimento aos superdotados: a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli. A sexta seção trata da importância da identifi-



cação dos indivíduos com AH/SD e da contribuição que eles podem dar à sociedade. Na sequência, será apresentado, na sétima e última seção desta primeira parte do trabalho, um resumo do panorama atual dos principais programas existentes no Brasil, e também no Rio Grande do Sul, voltados à Superdotação.

Na segunda parte desta pesquisa, serão apresentados e analisados os dados do Censo Escolar para o período 2000-18, de matrículas de alunos com AH/SD na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados são referentes às matrículas em estabelecimentos de ensino públicos e privados, por classes exclusivas, isto é, destinados especificamente aos indivíduos com AH/SD, e classes inclusivas (comuns). Além dos dados das matrículas, também serão analisados dados relativos ao número de escolas, com matrículas de alunos identificados com AH/SD, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) e por classes exclusivas e inclusivas (comuns). Ainda serão objeto de análise dados relativos a docentes com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial, e de salas de recursos multifuncionais (SRMs) para o atendimento da Educação Especial (AEE). Finalizando esta seção, para efeito comparativo com os dados do Rio Grande do Sul, será feita uma análise do número de matrículas de alunos com AH/SD nas unidades federativas e em municípios selecionados do Brasil para o ano de 2018. Também serão analisados dados das unidades federativas, de SRMs e de docentes com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial, para o ano de 2018. As fontes principais dos dados são o Censo Escolar da Educação Básica, elaborado pelo INEP e, no caso das estimativas populacionais, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na terceira e última parte do trabalho, serão feitos comentários finais e algumas recomendações de política pública que poderiam ser adotadas para o avanço no processo de identificação e de atendimento aos indivíduos com AH/SD no Rio Grande do Sul.

2 Políticas públicas recentes e definições das AH/SD na Legislação brasileira

Em 2005, um passo importante, em termos de política pública focada nas Altas Habilidades/Superdotação, foi dado pelo Ministério da Educação (MEC), com a elaboração e implementação da proposta de criação do **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS)** em todas as unidades federativas do País, com base em três pilares: aluno, família e professor (BRANCO *et al.*, 2017). Com base nesse fundamento, foram criadas unidades para atendimento de alunos com AH/SD, suas famílias e professores. O objetivo dos

centros é identificar alunos com AH/SD e a eles fornecer programas de enriquecimento escolar, dando suporte às suas respectivas famílias, e capacitar professores, por meio de cursos e de participação em seminários e conferências com foco no tema da Superdotação. Entre as incumbências dos núcleos também está a de realizar parcerias entre instituições governamentais e não governamentais com a finalidade de ampliar o atendimento prestado (FAVERI; HEINZLE, 2019). Assim, foi criado, pela primeira vez no Brasil, em âmbito nacional, um sistema educacional especificamente voltado aos indivíduos com AH/SD (WESCHLER; FLEITH, 2017). Apesar de alguns impactos positivos trazidos pelos NAAHSs desde a sua criação, segundo Branco *et al.* (2017), esses núcleos não tiveram avanços significativos, dadas as condições das políticas públicas voltadas para a Superdotação. Delou (2019) observa que os estados deveriam alocar pessoal para os NAAHSs e, a partir disso, estimular a formação continuada de professores, atender os alunos e suas respectivas famílias, mas, no entanto, no decorrer dos anos, não houve o acompanhamento e a fiscalização adequados das atividades dos núcleos. Como resultado, estados foram abandonando o programa, e equipamentos entregues pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE) foram destinados a outras finalidades, prejudicando o atendimento dos alunos com AH/SD.

A **Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI)** (BRASIL, 2008), a partir do Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008¹ (BRASIL, 2008), foi adotada em 2008 pelo MEC, definindo os indivíduos com AH/SD como:

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

De acordo com Weschler e Fleith (2017), essa é a definição em vigor na Legislação Federal para os superdotados. Segundo as duas autoras, apesar de todo o avanço nos aspectos legais voltados para a Superdotação, o contingente de indivíduos com AH/SD identificados no Brasil, no ensino fundamental e médio, é ainda relativamente pequeno (22.382 indivíduos em 2018)². Esse é um fato que salta aos olhos quando se leva em consideração o potencial número de indivíduos com essas características no País, cujas estimativas variam de 3,5% a 5% da população (RANGNI; COSTA, 2017), no caso de testes padronizados aplicados aos tipos de inteligências mensuráveis, como lógico-matemática e verbal. Quando se incluem outros tipos de inteligência, como a social, artística e psicomotora, as estimativas chegam a 10% (GAGNÉ, 2008) ou até a 20% (RENZULLI, 2014, 2016). Para Antipoff e Campos (2010, p. 301, grifo do autor), **“as pesquisas analisadas indicam que somente**

¹ O Decreto foi revogado posteriormente, como será visto adiante, mas pode ser acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impresao.htm. Acesso em: 26 de ago. 2020. O documento da PNEE-PEI, pode ser baixado neste *link*: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 16 de set. 2020.

² Segundo dados do Censo Escolar elaborado pelo INEP.



as leis não são suficientes para determinar uma educação efetiva aos alunos superdotados se não houver uma divulgação esclarecedora do tema”.

Em 2 de outubro de 2009, foi adotada a Resolução n.º 4, do CNE/CEB³ (BRASIL, 2009), que institui as novas diretrizes para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No seu artigo 4, inciso III, são definidos os alunos com AH/SD:

III – Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Além disso, a Resolução n.º 4, no seu artigo 7, estabelece que os alunos com AH/SD deverão desenvolver suas atividades de enriquecimento curricular nas escolas públicas de ensino regular em conjunto com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e também com as instituições de ensino superior e institutos com foco no desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Em 7 de maio de 2010, foi divulgada a Nota Técnica n.º 11/2010/MEC/SEESP/GAB⁴ (BRASIL, 2010), a fim de estabelecer diretrizes, nas escolas do sistema regular de ensino, em relação à oferta do AEE, em sala de recursos multifuncionais, e também normatizar as atribuições dos professores no AEE (BRASIL, 2010).

Posteriormente, para regulamentar a Educação Especial e o AEE, foi criado o Decreto n.º 7.611, de 17 de dezembro de 2011⁵ (BRASIL, 2011), que revogou o Decreto 6.571/2008. O público-alvo do Decreto n.º 7.611/2011 foi definido como “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação”. O decreto estipula, entre outras, as seguintes diretrizes:

- a) garantia da educação inclusiva em todos os níveis, não discriminatória e fundamentada na igualdade de oportunidades;
- b) aprendizado ao longo da vida;
- c) garantia de ensino gratuito e compulsório, com as adaptações de acordo com as necessidades individuais dos educandos; e

³ A Resolução n.º 4 da CNB/CEB está disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 de set. de 2020.

⁴ A nota técnica em questão está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 26 de nov. de 2020.

⁵ O Decreto n.º 7.611 pode ser acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26 de ago. de 2020.



d) o apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, atuantes na área da educação especial.

Em 4 de abril de 2013, foi promulgada a Lei n.º 12.796⁶ (BRASIL, 2013), que alterou o artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecendo no inciso III do artigo a gratuidade no atendimento ao público-alvo da Educação Especial:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, *on-line*).

A Lei n.º 12.796 deu nova redação ao artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), especificando o público-alvo da Educação Especial, que na versão antiga era apenas mencionada de forma geral:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2013, *on-line*).

O artigo 59 da LBDEN também foi alterado pela Lei n.º 12.796, que estabelece, entre outros dispositivos, a adequação de metodologias, currículos, organização, recursos, aceleração para os superdotados concluírem o programa escolar em prazo menor e capacitação dos professores com programas de especialização.

A Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), estabeleceu diretrizes sobre documentos comprobatórios para o cadastro do público-alvo da Educação Especial, isto é, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, dispensando a exigência de laudo clínico para inclusão desses alunos no Censo Escolar. A nota técnica em questão estabelece que a realização do atendimento educacional especializado é de responsabilidade do professor que atua nessa área, por meio da elaboração de um plano de atendimento educacional especializado (PAEE), que é o documento que comprova que a escola reconhece, de forma institucional, a matrícula do educando, que é público-alvo da AEE. Dessa forma, fica assegurado o atendimento do aluno, em suas necessidades educacionais

⁶ A Lei 12.796 está acessível por este *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 26 de ago. de 2020.



específicas, sem a necessidade de apresentação de diagnóstico clínico. A exigência deste pelo sistema regular de ensino, para declaração no Censo Escolar e a efetivação do AEE, se constituiria em barreiras de acesso, discriminação e cerceamento de direitos, o que é contrário ao que estabelece a Constituição e a legislação educacional pertinente (BRASIL, 2014b).

Por meio da Lei n.º 13.005⁷ (BRASIL, 2014a), de 25 de junho de 2014, foi instituído o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE/2014), determinando diretrizes, metas e estratégias relativas à política educacional do Brasil para o período 2014-24. Nesse novo plano, há um avanço significativo e considerável em relação ao PNE/2001, na questão das Altas Habilidades/Superdotação, porque o documento é mais específico sobre o tema, mencionando-o 18 vezes, enquanto o PNE/2001 só fazia quatro referências no total. Isso demonstra que a temática das Altas Habilidades/Superdotação, como parte integrante da Educação Especial, tem aumentado, nos anos recentes, sua importância e inserção na legislação, em termos de política pública, em âmbito federal.

A Nota Técnica n.º 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 15 de junho 2015 (BRASIL, 2015c), esclarece questões importantes sobre Altas Habilidades/Superdotação, entre as quais a necessidade de articulação entre a escola comum e a Educação Especial, por meio do AEE, e a formação de parcerias entre as escolas de educação básica e instituições de ensino superior, de pesquisa e inovação tecnológica, além de outras entidades de cunho científico, artístico e esportivo. O objetivo dessas parcerias seria o de incentivar a implementação de projetos que venham a viabilizar o AEE para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2015c).

Outro avanço legal importante, em âmbito federal, dessa vez na questão do processo de identificação dos superdotados, ocorreu com a Lei n.º 13.234⁸, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre "a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (BRASIL, 2015b). Esses objetivos, criando um cadastro nacional de superdotados, segundo a Lei n.º 13.234, devem ser alcançados por meio da colaboração efetiva entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Nesse contexto, o artigo 59-a da lei em pauta prevê:

Art. 59-a. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento (BRASIL, 2015b, *on-line*).

⁷ Lei n.º 13.005 está disponível no *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 30 de ago. de 2020.

⁸ A Lei n.º 13.234 alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBDN). Pode ser acessada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 26 de ago. de 2020.

Segundo Delou (2019), a Lei n.º 13.234 foi adotada após avaliação negativa, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de dois fatores: (a) os resultados de implantação dos NAAHSs e (b) a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão, a LBI)⁹ (BRASIL, 2015a), a qual, no artigo 92, criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Cadastro-“Inclusão” deixando de fora os outros dois segmentos da Educação Especial: as pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e aquelas com AH/SD. Para corrigir essa omissão, o MEC modificou a LDBEN/96, mas o mesmo não ocorreu em relação à LBI. Por isso, foi elaborada a Lei n.º 13.234, criando, de forma exclusiva, o Cadastro Nacional de Superdotados. Para Delou (*op. cit.*), entretanto, essa Lei foi elaborada sem o devido planejamento e organização, estando desconectada do Censo Escolar, criando, com isso, obstáculos para o MEC implantar, de forma efetiva, o Cadastro Nacional de superdotados, o qual, previsto a partir de 2015, não se viabilizou até hoje, como deveria, na prática. Isso ocorre porque o Cadastro, conforme prevê a Lei n.º 13.234, ainda aguarda a sua regulamentação, por meio de legislação complementar, estabelecendo, de forma explícita, os critérios e os procedimentos para a identificação precoce de alunos superdotados, com o objetivo de sua inclusão no Cadastro Nacional de Superdotados. O mesmo caso se aplica às entidades responsáveis e as respectivas políticas públicas para a área, que ainda esperam definição.

A LBI, em seu artigo 92, detalha de forma clara como se dará a implantação do Cadastro-Inclusão:

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos (BRASIL, 2015a, *on-line*).

Por outro lado, a Lei do Cadastro Nacional de Superdotados é bastante genérica e não tem o mesmo grau de detalhamento da LBI. Isso mostra, mais uma vez, a prioridade que o legislador, novamente refletindo o pensamento e preferências ainda dominantes na sociedade brasileira, dá ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência, em detrimento daquelas com AH/SD, que não contam, como deveriam, com o mesmo tipo de tratamento e igualdade de oportunidades, como o das pessoas com deficiência, nas normas legais a elas destinadas.

⁹ A lei n.º 13.146 pode ser acessada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 de set. de 2020.



A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) foi extinta por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019¹⁰ (BRASIL, 2019a), estabelecendo uma reforma na estrutura regimental do MEC. Na mesma data, foi emitido o Decreto n.º 9.665, estabelecendo em seu Artigo 34 e inciso V, como uma das incumbências da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência,

V - formular e implementar políticas para apoiar os sistemas de ensino na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação e favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2019a, *on-line*).

O Decreto n.º 10.195¹¹ (BRASIL, 2019d), de 30 de dezembro de 2019, revogou o Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro do mesmo ano e aprovou a nova estrutura regimental do MEC. A Diretoria de Educação Especial (DEE), que inclui as políticas públicas direcionadas aos indivíduos com AH/SD, ficou subordinada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. O Artigo 32 do Decreto estabelece como competências do DEE o planejamento e a coordenação, em sintonia com os sistemas de ensino, da Política Nacional de Educação Especial, fortalecendo o sistema educacional, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes-alvo da Educação Especial. Também compete à DEE a definição e implementação de ações, de cunho técnico e financeiro, que garantam a oferta de atendimento ao público da Educação Especial, promovendo a formação continuada de profissionais da Educação Especial e disponibilização de recursos para os ambientes escolares destinados a essa finalidade, assegurando acesso integral, participação e aprendizagem do público-alvo da educação especial, em igualdade de condições com os demais estudantes, por meio de ações articuladas entre os sistemas de ensino e os demais órgãos públicos (BRASIL, 2019d).

É importante ressaltar que, em todo o documento, o Decreto n.º 10.195 não faz uma única referência aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, em contraste com o Decreto n.º 9.665, revogado, o qual mencionava esse segmento no artigo 34 e inciso V, citado anteriormente. Isso é mais um sinal da oscilação jurídica, em termos de avanços e de recuos, no modo de tratar a questão dos indivíduos com AH/SD na legislação federal ao longo dos anos.

Por fim, o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 institui a **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida** (BRASIL, 2020, grifo do autor). Os mecanismos

¹⁰ O decreto n.º 9.465 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 29 de set. de 2020.

¹¹ O decreto n.º 10.195 pode ser acessado aqui:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art9. Acesso em: 26 de ago. 2020.

de avaliação dessa Política estão contidos no Artigo 10 do Decreto: (a) censo escolar, (b) Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), (c) indicadores que possibilitem identificar pontos estratégicos na execução da Política e seu resultados, (d) planos de desenvolvimento individual e escolar, (e) Prova Brasil e (f) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Na próxima subseção, será tratada a questão da exigência do laudo clínico para a comprovação das AH/SD.

2.1 A QUESTÃO DA EXIGÊNCIA DO LAUDO CLÍNICO

Os alunos superdotados estão incluídos, como já foi explicitado, no mesmo segmento dos indivíduos com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento, como público-alvo da Educação Especial, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), atualizada pela Lei 12.796, de abril de 2013, conforme citado anteriormente). Além da LDBEN, outros documentos respaldam, legalmente, os direitos dos superdotados ao atendimento especializado nos sistemas educacionais do País, entre os quais a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução n.º 4, do CNE/CEB e o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que estão entre os mais importantes relacionados ao tema.

Entretanto, na prática, os superdotados não têm, em termos equitativos, idêntica oferta de atendimento que possuem os outros dois grupos da Educação Especial, isto é, os deficientes e os indivíduos com transtornos globais de desenvolvimento, que são alvo prioritário de políticas públicas voltadas para esse tipo de segmento e possuem a atenção preponderante da mídia, da universidade e da sociedade em geral (MARTINS; PEDRO; OGEDA, 2016). Conforme será comentado na sexta seção deste trabalho, tal comportamento está diretamente relacionado aos mitos e distorções que envolvem as pessoas com AH/SD.

Rangni e Costa (2017) questionam por que isso ocorre e apontam, também, como uma possível explicação, a compaixão que os indivíduos, em geral, têm pelos indivíduos com deficiência. **O desconhecimento do tema da Superdotação, por parte dos professores, é também um entrave para uma identificação mais ampla dos superdotados.** Outro fator restritivo, segundo Rangni e Costa (*idem*) estaria no próprio processo de identificação e nos seus instrumentos utilizados, já que não existiriam meios 100% garantidos para que os indivíduos com AH/SD sejam identificados com eficácia plena. Há, também, conforme Martins, Pedro e Ogeda (2016), problemas técnico-científicos de aplicação prática, em grande escala, de instrumentos apropriados que permitam colher dados confiáveis relacionados à identificação dos superdotados.



No entanto, o principal entrave para que seja implementado um processo de identificação mais disseminado e massivo, segundo Rangni e Costa (2017), seria a exigência de um laudo clínico, por parte dos sistemas educacionais do País, para a identificação, registro no Censo Escolar e posterior encaminhamento dos superdotados aos programas da Educação Especial a eles destinados. Esse laudo é fornecido por uma equipe multidisciplinar, envolvendo psicólogos, psiquiatras, neuropsicólogos ou neuropsiquiatras. Por outro lado, as recentes orientações do MEC, via Secretaria de Educação Especial, não estabeleceram nenhuma obrigatoriedade legal na exigência de laudo clínico para matrícula de alunos que formam o público-alvo da Educação Especial. O que se requer, neste caso, é apenas a avaliação pedagógica dos profissionais envolvidos nesse tipo de atendimento em salas especializadas. O laudo poderia ser requerido, então, apenas em caráter complementar, se for necessário.

O processo de identificação dos superdotados, no sistema público de ensino, envolve professores e família. Os professores observam principalmente as notas obtidas nas provas escolares pelos alunos. Além disso, a avaliação psicológica é utilizada, com base nos testes de QI e de criatividade e questionários de autoidentificação aplicados aos indivíduos com potencial de Altas Habilidades. Também são aplicados outros tipos de questionários a familiares, professores e colegas de escola. Desde que a contratação de psicólogos em escolas não é prevista como obrigatória, a tarefa de identificar os superdotados depende, sobretudo, de avaliações subjetivas e informais colhidas por aqueles questionários, já que os testes psicológicos não são exigidos pela legislação vigente para a matrícula dos alunos superdotados em programas voltados para esse público. O Artigo 3, no seu inciso III, da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), prevê apenas que haja colaboração da família e de serviços públicos especializados, entre eles saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, além de Ministério Público, quando houver necessidade, no processo de identificação do indivíduo com AH/SD.

Conforme comentado anteriormente, a Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), dispensou a exigência de laudo clínico para inclusão no cadastro de alunos que integram o público-alvo da Educação Especial. A Nota Técnica é bem clara sobre a não obrigatoriedade do laudo clínico para o AEE:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a

escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014b, *on-line*).

Dessa forma, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação estão dispensados da apresentação obrigatória de laudo clínico para inclusão no Censo Escolar. A Nota Técnica estabelece apenas a exigência de um plano de atendimento educacional especializado, documento comprobatório do reconhecimento, pela escola, em nível institucional, da matrícula do aluno da AEE (BRASIL, 2014b).

Na próxima seção, serão apresentadas, em linhas gerais, as principais políticas públicas voltadas à Superdotação no Rio Grande do Sul.

3 Políticas Públicas de Superdotação no RS: a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas Para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS)

Grande parte das políticas públicas relacionadas à Educação Especial, o que inclui aquelas voltadas para as Altas Habilidades, no Brasil, tem como eixo de elaboração e de implementação o Governo Federal, que é o principal responsável pela maior parte das políticas públicas educacionais no País. Nesse contexto, em geral, são relativamente escassas (ou ausentes) as iniciativas estaduais nesse sentido.

Não obstante, na área de políticas públicas voltadas à Superdotação, o Estado do Rio Grande do Sul tem sido pioneiro entre todas as unidades federativas do Brasil. Conforme Germani *et al.*, (2005), a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, promulgada em 1989, foi a primeira dentre todos os estados brasileiros a prever o suporte e o incentivo no atendimento das necessidades dos indivíduos com AH/SD no seu Artigo 199, parágrafo VII, e no Artigo 214 (RIO GRANDE DO SUL, 1989, *on-line*)¹²:

Art. 199. É dever do Estado:

VII - proporcionar atendimento educacional aos indivíduos com deficiência e aos superdotados;

Art. 214. O Poder Público garantirá educação especial às pessoas com deficiência, em qualquer idade, bem como às pessoas com Altas Habilidades, nas modalidades que se lhes adequarem. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 68, de 24 de jun. de 2014).

¹² A Constituição Estadual do RS está disponível em: http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%3D&tabid=3683&mid=5358. Acesso em: 27 de ago. de 2020.



O atendimento às necessidades dos indivíduos com AH/SD no RS foi implementado, desde 1981, com o apoio da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD) e pelo Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades (Cedepah). Em 1998, foi criada uma Proposta de Atenção Integrada aos indivíduos com AH/SD. A partir de 1999, tais políticas passaram a ser coordenadas pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas Para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) e pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Como o próprio nome indica, a FADERS é a responsável por coordenar e articular as políticas públicas, em nível estadual, voltadas ao atendimento dos indivíduos com deficiência e dos indivíduos com AH/SD. Essa incumbência foi reafirmada, em 2001, com a promulgação da Lei 11.666, de 06 de setembro de 2001 (RIO GRANDE DO SUL, 2020f). Apesar de todos esses avanços jurídicos, muitas foram as dificuldades para a implementação destes dispositivos legais (GERMANI *et al.*, 2005).

Tendo por base a classificação adotada por Severo (2007)¹³, e atualizada com a mais recente legislação, a história da FADERS pode ser resumida em três fases:

Primeira fase: de 23 de outubro de 1973 a 20 de janeiro de 1988. A denominação era Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS), criada pela Lei Estadual 6.616, de 23 de outubro de 1973¹⁴ (RIO GRANDE DO SUL, 2020d). Para a criação da instituição, foi fundamental a mobilização da sociedade civil gaúcha, principalmente de lideranças ligadas à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A FAERS foi “destinada à promoção, coordenação e execução de programas e serviços de atendimento ao excepcional no Estado do Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2020d). Tinha como objetivos a pesquisa e o atendimento aos indivíduos excepcionais nas áreas de educação, saúde, trabalho e previdência social.

Segunda fase: de 21 de janeiro de 1988 a 5 de setembro de 2001. Foi criada pela Lei Estadual n.º 8.535, de 21 de janeiro de 1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988)¹⁵, a FADERS, em substituição à FAERS. O objetivo da FADERS, nessa fase, era proporcionar atendimento nas áreas de educação, do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social aos portadores de deficiência e aos indivíduos superdotados ou talentosos.

¹³ Dissertação **Educação, Atendimento e Gestão: análise de uma Fundação Estadual de Educação Especial do Rio Grande do Sul.**

¹⁴ Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/207>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

¹⁵ A Lei Estadual n.º 8.535 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) está disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2008.535.pdf>. Acesso em: 27 de ago. 2020.



Pela Lei n.º 9.049, de 8 de fevereiro de 1990¹⁶ (RIO GRANDE DO SUL, 2020e), a FADERS ficou vinculada à Secretaria Estadual de Educação, passando a focar suas atividades, dessa forma, apenas na educação, prestando atendimento aos deficientes e aos superdotados. Em 1995, foi criado na FADERS, o Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (NAPPAH).

Em 1999, a FADERS foi submetida a um processo de reestruturação. O foco passou a ser a elaboração e implementação de uma política pública estadual que tivesse como eixo a FADERS como gestora, para que a instituição assumisse o papel de coordenação e articulação dessa política, que deveria ter como marcas a superação do mero assistencialismo vigente até então e a adoção de uma nova postura centrada na promoção dos direitos da cidadania.

A reestruturação da FADERS foi necessária para que a instituição se adequasse à criação da **Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPDs) e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (PPAHs)**, mediante o Decreto Estadual n.º 39.678, de 23 de agosto 1999¹⁷ (RIO GRANDE DO SUL, 2020a), em “caráter permanente e de forma integrada pela Administração Estadual”. Nesse Decreto se estabelece uma mudança de paradigma, pelo Estado do Rio Grande do Sul, no atendimento aos portadores de necessidades especiais, o que engloba os portadores de deficiência e os indivíduos com AH/SD. Essa nova política adotou como princípios fundamentais os valores universais da cidadania e dos direitos humanos, tendo como meta superar as visões assistencialistas, a fim de garantir a inclusão e tratamento equânime das “pessoas portadoras de deficiência” e das “pessoas portadoras de Altas Habilidades”. Seu objetivo precípua está explicitado no segundo artigo do Decreto n.º 39.678:

Art. 2º - É objetivo da Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPDs - e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - PPAHs - planejar integralmente, implantar e acompanhar a implementação dos projetos que garantam o acesso às ações que a compõem, através do desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a assegurar a plena integração e inclusão social, econômica, laboral e cultural das PPDs e PPAHs (RIO GRANDE DO SUL, 2020a, *on-line*).

O artigo terceiro do Decreto n.º 39.678 estabelece a FADERS como coordenadora e articuladora da política pública estadual para as “pessoas portadoras de deficiência” e “pessoas portadoras de Altas Habilidades”, conforme a denominação especificada:

¹⁶ Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/201>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

¹⁷ Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/486>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

Art. 3º - A Política Pública Estadual de que trata este Decreto será coordenada e articulada pela Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS - respeitadas as instâncias de controle social vinculados aos demais órgãos estaduais executores da presente política, e atuará:

I - na proposição e articulação das ações do Estado para esse setor social;

II - na interlocução do Estado com a sociedade civil;

III - na proposição e articulação da política de formação e capacitação de recursos humanos do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2020a, *on-line*).

Terceira fase: de 6 de setembro de 2001 à atualidade: com a Lei Estadual 11.666, de 06 de setembro de 2001 (Lei da FADERS, denominação da FADERS)¹⁸ (RIO GRANDE DO SUL, 2020f), a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul passou a ser denominada de Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul.

De 1973, quando ainda era FAERS, até 1992, já denominada FADERS, a instituição foi responsável por gerir a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul. Em 1992, com a criação do departamento de Educação Especial na Secretaria de Educação estadual, a responsabilidade por esse segmento passou a ser daquele departamento. Com as alterações legais mencionadas anteriormente, a FADERS passou a ter como foco a coordenação e a articulação das políticas públicas direcionadas para a Educação Especial, em nível estadual, o que inclui os indivíduos com AH/SD.

Com o Decreto Estadual 45.039¹⁹, de 04 de maio de 2007 (RIO GRANDE DO SUL, 2020b), a FADERS passou a ser subordinada à Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social e não mais à Secretaria de Estadual de Educação.

Pelo Decreto Estadual 48.963, de 30 de março de 2012²⁰, foi instituída a **Política Estadual para as Pessoas com Deficiência (PcD) e Pessoas com Altas Habilidades (PcAH)** (RIO GRANDE DO SUL, 2020c, grifo do autor). Esta política, segundo determinação contida no seu artigo primeiro, deveria ser executada de forma permanente e integrada, por todas as esferas da Administração Pública Estadual.

O objetivo dessa nova Política Pública foi definida em seu segundo artigo.

Art. 2º É objetivo da Política Pública Estadual para as Pessoas com Deficiência – PcD's e Pessoas com Altas Habilidades – PcAH's, planejar integralmente e acompanhar a implantação dos projetos que garantam o acesso às ações que compõem, mediante o desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a assegurar a plena integração e inclusão, econômica, laboral e cultural das PcD's e PcAH's (RIO GRANDE DO SUL, 2020c, *on-line*).

¹⁸ Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/199>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

¹⁹ Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/181>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

²⁰ Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/458>. Acesso em: 10 de set. 2020.



No artigo terceiro do Decreto 48.963, a FADERS ficou definida como a instância estadual responsável pela coordenação e articulação das Políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul:

Art. 3º A Política Pública Estadual de que trata este Decreto será coordenada e articulada pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande Sul – FADERS, respeitadas as instâncias de controle social vinculadas aos demais órgãos estaduais executores da presente política, e atuará:

I - na proposição e articulação das ações do Estado para este setor social;

II - na interlocução do Estado com a sociedade civil; e

III - na proposição e articulação da política de formação e capacitação de recursos humanos do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2020c, *on-line*).

Em 2013, a FADERS mudou novamente sua denominação para a que vigora até a atualidade: Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS, com a entrada em vigor da Lei Estadual 14.321²¹, de 22 de outubro de 2013 (RIO GRANDE DO SUL, 2020h). Foi modificada a nomenclatura anterior de “pessoas portadoras de deficiência e de Altas Habilidades” para “pessoas com deficiência e com Altas Habilidades”.

3.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (PEERS) E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Com a aprovação do Projeto de Lei n.º 287/2014²², sancionado em 25 de junho de 2015 (RIO GRANDE DO SUL, 2020i), foi instituído o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (PEERS), em cumprimento ao Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a). Os legisladores gaúchos, ao elaborarem este documento, deram significativo tratamento à questão da Educação Especial, que engloba indivíduos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação, de modo que o texto faz 37 referências a essa temática.

Dentre outras diretrizes importantes do PEERS, voltadas às Altas Habilidades/Superdotação, podem ser mencionadas aquelas que, como no artigo 1.21, determina o acesso à educação infantil, concomitante à oferta

²¹ Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/483>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

²² Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=287&AnoProposicao=2014>. Acesso em: 10 de set. 2020.



de atendimento especializado complementar e suplementar a alunos com AH/SD. A exequibilidade desse atendimento se daria, dentre outros meios, conforme definido no artigo 1.28, pela garantia e facilitação da formação continuada, de forma gratuita, aos professores da educação infantil que atuam na inclusão de crianças com AH/SD, em classes comuns, por meio da articulação de políticas entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e secretarias municipais de educação.

O PEERS incentiva ainda a expansão do atendimento no ensino médio para os alunos com AH/SD, de modo a atender a demanda, com a formação de professores, na modalidade normal, pela inclusão, no currículo desses profissionais, de disciplinas voltadas à Educação Especial. Há também diretrizes para a expansão da educação profissional técnica de nível médio, voltada aos indivíduos com AH/SD, pelas entidades privadas de formação profissional e entidades sem fins lucrativos.

Uma das metas definidas no PEERS (meta 4), é a universalização, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com AH/SD, do acesso à Educação Básica, por meio do atendimento especializado, dando preferência à rede regular de ensino, qualificando os professores para esse tipo de atendimento.

O PEERS também tem diretrizes para ampliar a participação de indivíduos com AH/SD no ensino superior, reconhecendo este segmento, além das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas como grupos historicamente desfavorecidos. Esse objetivo seria alcançado mediante políticas afirmativas elaboradas pelas Instituições de Ensino Superior (IESs), na forma da lei.

Merece destaque o que estabelece o artigo 15.12 do PEERS, que defende a inclusão, nos cursos de licenciatura, na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, em nível municipal, estadual e federal, de, no mínimo, 40 horas de conteúdos relacionados às temáticas da inclusão do público da Educação Especial, o que inclui os indivíduos com AH/SD. Enfatiza-se a necessidade de garantia da oferta de recursos humanos, físicos e materiais para atender as necessidades desse público. Nesse contexto, há referência aos profissionais com qualificação para prestar auxílio aos professores nas atividades de sala de aula, com o objetivo de viabilizar o pleno desenvolvimento do educando, inclusive assegurando a formação continuada de monitores que auxiliem o professor.

Na seção seguinte, será exposta, de forma resumida, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que, atualmente, é uma das mais aplicadas, em todo o mundo, em programas de atendimento a superdotados.



4 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Segundo Gama *et al.* (2006) e Gama (2014), a Superdotação em crianças e adolescentes pode ser identificada por três características: (a) precocidade ou talento em pelo menos um dos tipos de inteligências propostas por Howard Gardner, (b) pensamento criativo e/ou crítico e (c) dedicação persistente a tarefas específicas, ligadas às áreas de interesse dos indivíduos com Altas Habilidades.

Howard Gardner é um neuropsicólogo da Universidade de Harvard que, após pesquisas realizadas sobre cognição humana, chegou à conclusão de que, ao contrário da visão unitária e psicométrica que prevalecia até então sobre a inteligência humana, havia, na verdade, vários tipos de inteligência em que as pessoas expressam seus diversos tipos de aptidões. A partir disso, Gardner (1995) formulou sua Teoria das Inteligências Múltiplas, apontando para a existência de sete tipos diferentes de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e cinestésico-corporal. Mais recentemente, a inteligência do tipo naturalista foi incluída. Na teoria de Gardner, a inteligência é um potencial genético e psicológico que poderá se desenvolver a partir dos estímulos e oportunidades que o meio ambiente oferece ao indivíduo portador de aptidões. Nesse sentido, para Gardner, a inteligência é algo inato ao indivíduo, mas tem o seu desenvolvimento condicionado ao tipo e qualidade de interação com o meio ambiente.

Nesse arcabouço teórico, a inteligência não pode ser medida ou quantificada por testes psicométricos, porque estes testes são capazes de medir apenas alguns tipos específicos de inteligência, como a linguística, a lógico-matemática e a espacial, mas não podem avaliar adequadamente inteligências como a interpessoal ou a intrapessoal. Para Gardner, a cultura tem papel determinante na valorização de determinados tipos de aptidões, deixando outras em segundo plano. Nesse aspecto, a inteligência seria, na concepção de Gardner, uma habilidade para solucionar problemas ou criar novos produtos que sejam considerados importantes, válidos e úteis por determinada cultura.

As definições das oito componentes da Teoria das Inteligências Múltiplas são as seguintes, segundo Gardner:

a) Inteligência linguística: está ligada à competência no uso e manuseio da linguagem para expressar, adequadamente, por meio dos signos linguísticos, pensamentos, ideias, conceitos e imagens. É aquela em que o indivíduo demonstra aptidão em distinguir sons, ritmos e significados das palavras. É o tipo de Inteligência desenvolvido plenamente, em alto grau, por grandes escritores, literatos e poetas.

b) inteligência lógico-matemática: é a aptidão para perceber padrões, ordens, conjuntos, sequências, formas e, partir disso, expressá-los, de forma eficaz, por meio de símbolos abstratos que são inerentes tanto à



lógica como às matemáticas. É uma habilidade inata de fazer relações, categorizações e comparações entre objetos e sistemas simbólicos. É também uma capacidade específica de identificar problemas, formular hipóteses, testar a validade destas e estabelecer teorias, com o objetivo de oferecer soluções a problemas abstratos ou empíricos, por meio de experimentos mentais baseados em silogismos, com relações de causa e consequência ou por meio de relações quantificáveis numéricas. É o tipo de habilidade desenvolvida por matemáticos, lógicos e cientistas.

c) inteligência espacial: é o tipo de inteligência que permite ao indivíduo identificar, de modo adequado, as imagens visuais e formas, a fim de manipulá-las mentalmente. É uma capacidade inata que torna possível a percepção correta de perspectivas, formas, objetos e padrões geométricos a fim de possibilitar a intervenção adequada no meio físico, modificando, alterando e transformando o ambiente. É o tipo de inteligência demonstrada por arquitetos, engenheiros, escultores e jogadores de xadrez.

d) inteligência musical: aptidão para ler, avaliar e criar uma composição musical. Habilidade para distinguir, categorizar e relacionar diferentes notas, sons, ritmos, melodias e timbres em criações artísticas musicais de diferentes estilos.

e) inteligência interpessoal: habilidade para compreender, intuir, avaliar, perceber, reagir adequadamente, estimular ou mesmo influir e modificar padrões e singularidades no comportamento, intenções, idiosincrasias, sentimentos, vontades, desejos, motivações e emoções de outras pessoas. É o tipo de capacidade inata e desenvolvida em líderes políticos, empresariais e religiosos, professores, atores, etc.

f) inteligência intrapessoal: capacidade inata para intuir, avaliar, perceber, acessar, compreender estados de espírito interiores e suas mudanças. Está relacionado ao humor, emoções, vontade, motivação, sonhos, ideias, objetivos, metas, alvos, planos e disposições. Além disso, essa inteligência permite ao indivíduo usar essas habilidades para resolver seus próprios problemas, corrigir defeitos em seu comportamento, superar dificuldades, adversidades, ter resiliência, perseverança, autocontrole, domínio próprio, foco no objetivo e traçar planos para seu desenvolvimento pessoal em várias áreas identificadas como sendo passíveis de crescimento e de aperfeiçoamento do seu ser.

g) inteligência naturalista: é aquela que possibilita a identificação de padrões, categorias, taxonomias, classificações e distinções apropriadas no reino vegetal, animal e mineral. É demonstrada por biólogos, botânicos, zoologistas, mineralogistas e naturalistas.

Na sequência, será apresentada a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, que é uma das mais conceituadas e aplicadas em vários programas de suporte aos indivíduos com AH/SD no mundo.



5 A Teoria dos Três Anéis e o conceito de Superdotação de Joseph Renzulli

Ao longo das eras, sempre existiu um fascínio pelas realizações das mentes mais brilhantes. Segundo Renzulli (2016), as áreas de conhecimento em que as pessoas podem ser reconhecidas como superdotadas ou talentosas vai depender dos valores prevalentes em determinada cultura ou sociedade, em cada época. O interesse sobre a identificação e o desempenho dessas pessoas fez surgir uma disciplina chamada Educação da Superdotação, em que se busca responder a duas perguntas básicas: (a) o que caracteriza a Superdotação?; e (b) como desenvolver a Superdotação nas pessoas mais jovens ou adultas?

Renzulli busca fazer uma distinção entre potencial e desempenho na questão da Superdotação, afirmando que as pessoas só devem ser classificadas como superdotadas quando o seu potencial se concretiza em desempenho. Nesse contexto, o modo como se define a Superdotação é essencial para se construir um programa consistente de identificação dos superdotados, com o objetivo de implementar um atendimento adequado às suas necessidades. Esse atendimento voltado aos altamente habilidosos deve ter dois propósitos: (a) desenvolver plenamente o potencial desses indivíduos, para o uso de suas habilidades, oferecendo-lhes o maior número possível de oportunidades de autorealização; e (b) aumentar a oferta de pessoas capazes de resolver problemas da sociedade, por meio de soluções criativas, transformando tais pessoas em produtoras e não somente consumidoras de conhecimento.

Duas observações sobre a questão da inteligência são importantes para Renzulli: (a) a inteligência não tem definição única; e (b) não existe um modo ideal para medir a inteligência. Esta, segundo o pesquisador, não pode ser resumida em avaliações de QI. As pesquisas mais recentes, observa Renzulli, têm demonstrado, de forma mais precisa, as relações entre testes de QI e inteligência, sinalizando que esta tem impacto maior do fator hereditariedade no caso das famílias de classe média e de classe alta. Por outro lado, o fator ambiental tem muito mais influência sobre a inteligência no caso de famílias de baixa renda. Um ambiente com os estímulos adequados vai impactar e desenvolver a inteligência desse estrato populacional de forma decisiva.

Segundo Renzulli, existem dois tipos de Superdotação: a **Superdotação escolar** e a **Superdotação criativo-produtiva**. Ambas são importantes, existindo uma interação entre elas. Em função disso, os programas de atendimento aos superdotados deveriam levar em conta esses fatores, a fim de provisionar o suporte necessário para o desenvolvimento de ambos os tipos de Superdotação.

A Superdotação escolar pode ser definida como “habilidade de testes” ou de “aprendizagem de lições”. Está relacionada, em estreita medida, ao bom desempenho em avaliações intelectuais, como testes de QI, testes



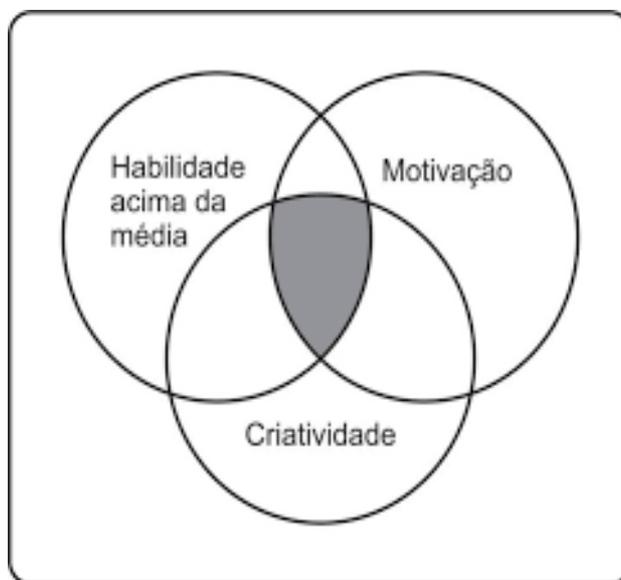
diversos e provas. É a mais valorizada em ambientes escolares e acadêmicos, e também a mais facilmente mensurada e, por isso, mais utilizada para estabelecer critérios de acesso a programas de atendimento a superdotados. Embora, segundo aponta Renzulli, exista uma correlação de 0,4 a 0,6 entre *scores* nos testes de QI e notas escolares, esses *scores* não são o único fator preditivo, respondendo apenas por uma faixa de 16% a 36% na variância dos indicadores do potencial de realização do estudante, medidos pelas notas de provas. Assim, seria contraproducente estabelecer como critério único para admissão a programas de atendimento que o indivíduo esteja entre os 3,5% a 5% daqueles com maior nota em testes de QI, que é o critério utilizado pela OMS (MATOS; MACIEL, 2016). Segundo Renzulli (2016), as pesquisas demonstram que a maioria dos estudantes das melhores universidades do mundo estão nos 20% da faixa superior de inteligência da população em geral, com um QI entre 110 e 120. No entanto, esses estudantes ficariam excluídos, com esses *scores*, do acesso aos programas de atendimentos voltados aos superdotados.

Por outro lado, a Superdotação criativo-produtiva é aquela que está relacionada à criação de novos produtos, processos e ideias que têm impacto na cultura e na sociedade. Uma pessoa criativa está inserida nesse contexto. Não é aquela que apenas tem ideias brilhantes, pensamentos não usuais ou percepções diferentes sobre o mundo, mas os guarda apenas para si, sem produzir qualquer tipo de impacto em seu meio. A Superdotação criativo-produtiva, conforme Renzulli, é desenvolvida pelo estímulo à livre manifestação de autodeterminação, ou senso de autonomia dos indivíduos, o que os impele à busca de desafios que os levem a realizar plenamente o seu potencial. Dessa forma, esse tipo de Superdotação “descreve aspectos da atividade humana, e envolvimento, nos quais o prêmio está voltado ao desenvolvimento de pensamento original, soluções, materiais e produtos que são criados propositadamente para ter impacto em uma ou mais audiências” (RENZULLI, 2016, p. 65). Envolve o uso e a aplicação de informação e de processos de pensamento em um arcabouço integrado, indutivo e orientado ao problema a ser resolvido. Implica em agir com base naquilo que alguém conhece e acredita, usando suas habilidades para resolver problemas que lhe sejam relevantes, a fim de propor soluções, em lugar de tão somente obter e acumular conhecimento. Em comparação, a Superdotação escolar enfatiza a aprendizagem por dedução e os processos de treinamento na obtenção, acumulação e recuperação de conhecimento.

Segundo Renzulli (2016), pesquisas demonstram que os indivíduos superdotados que têm alcançado reconhecimento e feito contribuições em suas áreas de atividade destacam-se por três *clusters* de traços, anéis ou características em comum: (a) habilidades bem acima da média, (b) motivação, compromisso ou alto nível de envolvimento com a tarefa e (c) criatividade. A Figura 1, elaborada por Renzulli, sintetiza sua Teoria dos Três Anéis.

Figura 1

Teoria dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Adaptado de Renzulli (2016).

É importante enfatizar que, individualmente, nenhum desses três *clusters* caracteriza a Superdotação, mas a intersecção ou interação dos três, representada pela área sombreada da figura acima. Cada um deles desempenha um papel fundamental nos processos de desenvolvimento da Superdotação, sendo considerado um erro, de acordo com Renzulli, superestimar, por exemplo, as habilidades acima da média, em detrimento da motivação e da criatividade.

O *cluster* ou anel denominado **habilidades acima da média** divide-se em **habilidade geral** e **habilidades específicas**. A habilidade geral pode envolver todos os domínios, como é o caso da inteligência geral, ou amplos domínios, como é o caso da habilidade verbal geral aplicada à linguagem artística. Esse tipo de habilidade inclui a habilidade de processar informações, integrar novas experiências de modo a obter respostas adaptadas a novas situações, além da capacidade de pensar de forma abstrata. Exemplos de habilidade geral: raciocínio verbal e lógico-matemático, relações espaciais e memória. Essas habilidades são medidas em testes de inteligência.

Por outro lado, habilidades específicas consistem na aquisição de conhecimento, capacitações e na habilidade de desempenhar atividades especializadas em um espectro restrito, como, por exemplo, a matemática, a química, escultura e a fotografia. Essas habilidades são passíveis de mensuração por testes. Há, porém, outros tipos de habilidades específicas que não são avaliadas por testes e precisam da observação de



profissionais habilitados para que sejam corroboradas, como é o caso da liderança, planejamento e capacidades atléticas.

Existe uma limitada relação entre notas de testes escolares e realização na vida adulta. Em alguns casos, quanto maiores as notas obtidas na escola, menos provável é que a pessoa tenha potencial criativo. Realizações na vida adulta não estão correlacionadas com talento acadêmico, mas a variáveis não acadêmicas (extracurriculares). Notas em testes explicam apenas 29% do desempenho em ocupações profissionais; os restantes 71% permanecem inexplicados. Assim, o uso de notas em testes pode levar a um problema de subidentificação de potenciais superdotados. Existe um consenso de que, a partir de um QI com 120 pontos, não é a inteligência, mas outros fatores que determinariam altos níveis de produtividade e de realização criativa.

O segundo *cluster*, ou anel, da Superdotação é denominado por Renzulli de **envolvimento com a tarefa (motivação)**. É a energia despendida pelo indivíduo na realização de uma tarefa ou resolução de um problema, que pode ser classificada como “perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante, ação aplicada por alguém em alguma área de interesse” (RENZULLI, 2016, p. 73). Essa motivação que leva o indivíduo a se empenhar na realização de uma tarefa em que está interessado pode ser denominada também de **motivação intrínseca**, em contraposição à chamada **motivação extrínseca**, que é estimulada pela recompensa monetária, por exemplo. Um alto grau de envolvimento com uma tarefa é o resultado do efeito sinérgico entre motivação intrínseca e extrínseca.

O terceiro *cluster* da Superdotação de Renzulli é a **criatividade**. Considerando-se a dificuldade de mensurar este componente por meio de testes objetivos, a avaliação é realizada por meio da análise dos produtos criados por pessoas com potencial criativo ou por meio de autorelatos sobre realizações criativas, que são empregados como boas estimativas do nível de criatividade.

Definição de Superdotação: considerando-se os *clusters* ou anéis, de cuja interação resulta a Superdotação, Renzulli define esta como:

Comportamento superdotado consiste de pensamento e ação resultantes da interação entre os três *clusters* básicos de características humanas, isto é, habilidade geral/específica acima da média, elevados níveis de envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre aqueles três *clusters* necessitam de uma ampla variedade de oportunidades educacionais, recursos e encorajamento acima e além daqueles regularmente oferecidos em programas educacionais (RENZULLI, 2016, p. 77).

A seguir, será apresentada, na seção seis, a questão da importância da identificação dos superdotados.



6 A importância e os desafios da identificação dos superdotados

Segundo Weschler e Suarez (2019), é grande o desafio de identificar os talentos na escola, que é um *locus* abundante de manifestação desses talentos, já que isso demanda métodos criteriosos, com a devida fundamentação em teorias e conceitos atuais, com base em um planejamento cuidadoso, sistemático e contínuo que utilize os instrumentos científicos pertinentes para tal tarefa.

Para Guimarães (2007), a magnitude do desafio da avaliação dos superdotados é grande por alguns motivos: relação com o fato de que se trata de uma questão polêmica, pois envolve a definição do que seria precisamente o conceito de inteligência; vieses inerentes às avaliações objetivas ou subjetivas; e limitações dos testes psicométricos e relativo pouco conhecimento dos fatores envolvidos nas Altas Habilidades. O fenômeno da Superdotação é algo complexo e, para ser compreendido, demanda volume significativo de referencial teórico. Além disso, Faveri e Heinzle (2019), citando Perez, apontam que a multiplicidade de definições e de conceitos relacionados à questão da Superdotação tem provocado mal-entendidos, dificultando a identificação e o registro dos superdotados no Censo Escolar e, por tabela, a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas ao atendimento desse público. Alencar (1992) aponta a grande resistência à implementação de propostas de atendimento aos superdotados como resultado de ideias distorcidas em relação ao superdotado e à educação.

Conforme observa Guimarães (2007), a simples identificação de um indivíduo como superdotado não tem valor caso não haja, na sequência, um efetivo suporte pedagógico e uma orientação educacional específica. Para essa autora, o processo de identificação deve enfatizar aspectos qualitativos e dinâmicos, não focando apenas em instrumentos tradicionais, como testes psicométricos, em âmbito clínico, que não levam em consideração os fatores relacionados à relação entre o ambiente escolar e familiar do superdotado. Sob esse aspecto, o procedimento avaliativo precisa ser contínuo e lançar mão de outros métodos de identificação, que não sejam exclusivamente o clínico, a fim de obter uma perspectiva abrangente e holística das capacidades e talentos do superdotado, e não apenas realçando a dimensão da inteligência aferida pelo QI. Nesse contexto, é fundamental avaliar, no processo, as outras dimensões da inteligência, a fim de fornecer, de uma maneira integrada e equilibrada, os estímulos necessários e apropriados ao pleno desenvolvimento das habilidades do indivíduo, para que ele possa ter o seu potencial de talentos liberado de forma harmoniosa. É importante assinalar que todos esses procedimentos devem despertar no superdotado a consciência do que acontece consigo e o seu potencial de habilidades inatas, e como elas podem ser desenvolvidas.

Para viabilizar o adequado atendimento aos indivíduos com AH/SD, são necessárias políticas públicas bem fundamentadas. Além disso, é de extrema importância o apoio, suporte e incentivo permanente dos familiares e da escola. Por outro lado, para Batista e Mettrau (2010), tanto a escola como a família são os responsáveis pelo uso inadequado que os jovens fazem de suas capacidades. Delou (2019) chama a atenção para o fato de que, enquanto muitos superdotados permanecem invisíveis e ignorados em salas de aula, por outro lado, o crime organizado tem o máximo interesse em recrutar adolescentes e jovens com inteligência muito acima da média para suas atividades ilegais, já que tais indivíduos com AH/SD teriam potencial para se tornarem estrategistas-líderes de facções criminosas, com capacidades intelectuais de sobra para organizar a logística de distribuição de drogas e combater as forças policiais da ordem. Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011) realçam a importância fundamental da colaboração entre a família e a escola para o desenvolvimento do superdotado. Nesse contexto, a fim de se identificar, de modo eficiente e eficaz, os indivíduos com AH/SD, é preciso que os professores e profissionais envolvidos estejam adequadamente capacitados para utilizar os testes e medidas que atendam aos padrões internacionais, a fim de que as avaliações, resultados e diagnósticos possam ser validados cientificamente.

Segundo Branco *et al.* (2017), haveria um número potencial de 2,5 milhões de alunos com AH/SD nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Isso corresponderia, aproximadamente, segundo essas autoras, a uma população de 3,5% do total de estudantes com elevada capacidade intelectual e de potencial de talentos que frequentam o sistema regular de ensino. No entanto, em 2018, apenas 22.382 alto-habilidosos estavam matriculados, em classes exclusivas e inclusivas (comuns), nas escolas públicas e privadas, segundo os dados do Censo Escolar elaborado pelo INEP. Em contrapartida, não existe uma alocação ampla e eficiente de recursos humanos e de infraestrutura, no Brasil, para identificar corretamente os indivíduos com AH/SD, o que inviabiliza o adequado atendimento, com as ações pertinentes para deslançar o potencial cognitivo e criativo desse enorme conjunto de indivíduos. Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011) ressaltam a necessidade de reflexão para os processos de identificação do aluno superdotado e afirmam que os registros são realizados de forma declaratória pelas autoridades competentes.

Para Batista e Mettrau (2001), o fato de a escola tratar de forma homogeneizada os alunos, não considerando suas especificidades intrínsecas e diferenças, termina contribuindo para sufocar o aparecimento de grandes talentos, que poderiam aflorar e se desenvolver plenamente caso tivessem inseridos em um ambiente com os estímulos e incentivos adequados a esse fim. Conforme as duas autoras citadas, as metodologias tradicionais de ensino não permitem a necessária inclusão dos alunos mais capazes no meio escolar, nem os incentivam a contribuir com suas aptidões individuais para a sociedade. Segundo Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011), a padronização de comportamentos individuais e coletivos, pela adoção de processos pedagógicos que

não levam em consideração as diferentes especificidades e ritmos de aprendizado, inibe a liberdade humana, comprometendo a imaginação e a criatividade, que são fundamentais para o desenvolvimento e a inovação de um país. Nesse sentido, o sistema educacional ainda está estruturado com base na homogeneidade, com currículos-padrões e pouca flexibilidade. Essa rigidez metodológica desconsidera as diferenças nos processos de aprendizagem dos superdotados, prejudicando o desenvolvimento do seu potencial e sua contribuição ao processo de construção do conhecimento.

De acordo com Vieira (2010), existe uma legislação explícita que norteia a execução de políticas públicas voltadas para a Educação Especial. No entanto, a mera existência desse corpo de leis não torna automática sua aplicação. O fator impeditivo, na prática, é a ignorância e o desconhecimento dessas leis, por parte das famílias que têm integrantes com AH/SD, e, principalmente, por parte dos professores, gestores, legisladores e administradores públicos (PÉREZ; FREITAS, 2014). Por causa desse desconhecimento, é que não se exige que essas leis sejam cumpridas, conforme prevê a legislação, o que prejudica os indivíduos com AH/SD que deveriam ser beneficiados pela legislação. Acrescente-se a isso as barreiras e os desafios criados pela existência de mitos e de ideias preconcebidas e distorcidas relacionadas aos indivíduos com AH/SD, o que termina fazendo com que, em muitas situações, eles escondam as suas habilidades a fim de serem aceitos pelos que são considerados “normais” em seus respectivos grupos.

Um desses preconceitos, segundo Alencar e Fleith (2006), é aquele que considera os indivíduos com AH/SD como sobejamente privilegiados pela natureza, com capacitações acima da média e, portanto, dessa forma, prescindiriam de um atendimento especializado. A partir desse prisma, os defensores dessa visão distorcida afirmam que seria desperdício investir no suporte aos superdotados, porque, dadas as carências educacionais do País, seria muito mais recomendável destinar recursos ao atendimento de analfabetos e a outros segmentos da Educação Especial, que são as pessoas com deficiência e aquelas com transtornos globais de desenvolvimento (Alencar, 1992). Para efeito comparativo, em 2018, o número total de matriculados de alunos da Educação Especial era 1.158.894, excluindo-se os alunos com AH/SD, segundo dados do INEP. Esses últimos somaram, no mesmo ano, apenas 22.382 estudantes matriculados no sistema regular de ensino. Dividindo esse número pelo total de alunos matriculados na Educação Especial, que era de 1.181.276 alunos, resulta que a proporção dos alunos com AH/SD nesse total, em 2018, era de somente 1,89%.

A Tabela 1 apresenta a comparação entre a evolução dos números de alunos matriculados na Educação Especial e de alunos com AH/SD, no Brasil, de 2000 a 2018, com suas respectivas taxas de crescimento e a participação relativa de matrículas de alunos com AH/SD no número total de matrículas na Educação Especial.



Tabela 1

Número e taxa de crescimento de matrículas de alunos na Educação Especial e de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil — 2000-18

ANO	EDUCAÇÃO ESPECIAL (1)	CRESCIMENTO %	AH/SD (2)	CRESCIMENTO %	PERCENTUAL (2)/(1)
2000	382.215	-	758	-	0,20
2001	404.743	5,9	984	29,8	0,24
2002	448.601	10,8	1.110	12,8	0,25
2003	504.039	12,4	1.675	50,9	0,33
2004	566.753	12,4	2.006	19,8	0,35
2005	640.320	13,0	1.928	-3,9	0,30
2006	700.624	9,4	2.769	43,6	0,40
2007	654.606	-6,6	2.988	7,9	0,46
2008	695.699	6,3	3.691	23,5	0,53
2009	639.718	-8,0	5.637	52,7	0,88
2010	702.603	9,8	9.208	63,3	1,31
2011	752.305	7,1	10.951	18,9	1,46
2012	820.433	9,1	11.025	0,7	1,34
2013	843.342	2,8	12.357	12,1	1,47
2014	886.815	5,2	13.308	7,7	1,50
2015	930.683	4,9	14.407	8,3	1,55
2016	971.372	4,4	15.995	11,0	1,65
2017	1.066.446	9,8	19.699	23,2	1,85
2018	1.181.276	10,8	22.382	13,6	1,89

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Embora o percentual do número de matrículas de alunos com AH/SD, em relação ao total de alunos matriculados na Educação Especial, tenha crescido no período, aumentando de 0,20% em 2000 para 1,89% em 2018, a proporção atual ainda é ínfima em relação ao potencial número de alunos superdotados que estão matriculados no sistema regular de ensino, mas que ainda não foram devidamente identificados. A base inicial de alunos com AH/SD no Censo Escolar era muito baixa: apenas 758 alunos superdotados matriculados no ano 2000, em comparação com os 382.215 alunos matriculados na Educação Especial, no mesmo ano. Conforme pode ser observado na Tabela 1, as taxas de crescimento do número de alunos superdotados foram, em sua maioria, mais elevadas que as taxas de crescimento do número total de matriculados da Educação Especial, cuja taxa média anual de crescimento foi de 6,6%, com expansão no período de 209,0% (de 382.215 para 1.181.276 matriculados). Já a taxa média anual de crescimento de matrículas de alunos com AH/SD foi de 22,0%, com aumento de 758 para 22.382 alunos, resultando em um crescimento de 2.852,7% no período. Em termos percentuais, esse número representa 13,6 vezes a expansão do número total de matriculados na Educação Especial.



Apesar desses avanços no AEE aos superdotados no período recente, é importante observar que o número de 22.382 de alunos com AH/SD matriculados, no ano de 2018, está muito aquém das estimativas de alguns especialistas do potencial número de superdotados existentes na população de um país.

A Tabela 2 traz um comparativo, para o Brasil, entre os números totais de alunos matriculados na Educação Básica, números de alunos matriculados com AH/SD e estimativas de superdotados segundo as fontes citadas.

Tabela 2

Número de matrículas e estimativas do potencial de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Educação Básica do Brasil — 2000-18

ANO	MATRÍCULAS EDUCAÇÃO BÁSICA (1)	Δ%	MATRÍ- CULAS DE AH/SD (2)	Δ%	PER- CEN- TUAL (2)/(1)	LIMITE IN- FERIOR (3,5%)	MATRÍ- CULAS DE AH/SD %	LIMITE SUPE- RIOR (5%)	MA- TRÍCU- LAS AH/SD %	GAGNÉ (10%)	MATRÍ- CULAS DE AH/SD %	RENZULLI (20%)	MATRÍ- CULAS AH/SD %
2000	53.634.486	-	758	-	0,0014	1.877.207	0,04	2.681.724	0,03	5.363.449	0,01	10.726.897	0,01
2001	54.824.759	2,2	984	29,8	0,0018	1.918.867	0,05	2.741.238	0,04	5.482.476	0,02	10.964.952	0,01
2002	56.161.106	2,4	1.110	12,8	0,0020	1.965.639	0,06	2.808.055	0,04	5.616.111	0,02	11.232.221	0,01
2003	56.832.709	1,2	1.675	50,9	0,0029	1.989.145	0,08	2.841.635	0,06	5.683.271	0,03	11.366.542	0,01
2004	56.851.090	0,0	2.006	19,8	0,0035	1.989.788	0,10	2.842.555	0,07	5.685.109	0,04	11.370.218	0,02
2005	56.471.804	-0,7	1.928	-3,9	0,0034	1.976.513	0,10	2.823.590	0,07	5.647.180	0,03	11.294.361	0,02
2006	55.942.047	-0,9	2.769	43,6	0,0049	1.957.972	0,14	2.797.102	0,10	5.594.205	0,05	11.188.409	0,02
2007	53.028.928	-5,2	2.988	7,9	0,0056	1.856.012	0,16	2.651.446	0,11	5.302.893	0,06	10.605.786	0,03
2008	53.232.868	0,4	3.691	23,5	0,0069	1.863.150	0,20	2.661.643	0,14	5.323.287	0,07	10.646.574	0,03
2009	52.580.452	-1,2	5.637	52,7	0,0107	1.840.316	0,31	2.629.023	0,21	5.258.045	0,11	10.516.090	0,05
2010	51.549.889	-2,0	9.208	63,3	0,0179	1.804.246	0,51	2.577.494	0,36	5.154.989	0,18	10.309.978	0,09
2011	50.972.619	-1,1	10.951	18,9	0,0215	1.784.042	0,61	2.548.631	0,43	5.097.262	0,21	10.194.524	0,11
2012	50.545.050	-0,8	11.025	0,7	0,0218	1.769.077	0,62	2.527.253	0,44	5.054.505	0,22	10.109.010	0,11
2013	50.042.448	-1,0	12.357	12,1	0,0247	1.751.486	0,71	2.502.122	0,49	5.004.245	0,25	10.008.490	0,12
2014	49.771.371	-0,5	13.308	7,7	0,0267	1.741.998	0,76	2.488.569	0,53	4.977.137	0,27	9.954.274	0,13
2015	48.796.512	-2,0	14.407	8,3	0,0295	1.707.878	0,84	2.439.826	0,59	4.879.651	0,30	9.759.302	0,15
2016	48.817.479	0,0	15.995	11,0	0,0328	1.708.612	0,94	2.440.874	0,66	4.881.748	0,33	9.763.496	0,16
2017	48.608.093	-0,4	19.699	23,2	0,0405	1.701.283	1,16	2.430.405	0,81	4.860.809	0,41	9.721.619	0,20
2018	48.455.867	-0,3	22.382	13,6	0,0462	1.695.955	1,32	2.422.793	0,92	4.845.587	0,46	9.691.173	0,23

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Nota: Os padrões estabelecidos para a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelecem valores entre 3,5% e 5%.

Como pode ser observado na Tabela 2, é gigantesca a diferença entre as estimativas de potenciais alunos com AH/SD na Educação Básica, de acordo com os critérios usados pelas fontes citadas, e os números de alunos superdotados efetivamente matriculados. Se for adotada a estimativa de 3,5% da potencial população estudantil com AH/SD (limite inferior da OMS), haveria, em 2018, cerca de 1,695 milhão de alunos superdotados na Educação Básica, contra apenas 22.382 alunos matriculados com esse perfil, o que representa uma proporção de apenas 1,32% do potencial existente. Por outro lado, se aplicada a estimativa de até 20% da população com Altas Habilidades, segundo propõe Renzulli (2014, 2016), o potencial de alunos seria, em 2018, de 9,691 milhões de alunos superdotados. Comparando-se com o número de 22.382 alunos identificados pelo Censo Escolar, isso resultaria em uma proporção de apenas 0,23% do potencial de superdotados segundo o critério de Renzulli.

Importante ressaltar que, no período, houve decréscimo no total de alunos matriculados na Educação Básica: de 53.634.486 em 2000, o número diminuiu para 48.455.867 em 2018, o que resultou em variação negativa de 9,6%. A redução dessa população escolar sinaliza um fenômeno de declínio do crescimento demográfico, com tendência de diminuição do contingente de crianças e de adolescentes ingressando nas escolas a cada ano.

Por outro lado, com aumento de 758 para 22.382 matriculados, o número de alunos com AH/SD cresceu 2.852,7% no período. Mesmo com essa expansão, é preciso reafirmar que o número de alunos superdotados identificados pelo Censo Escolar e matriculados na Educação Básica é muito pequeno relativamente ao potencial número existente de alunos com AH/SD, conforme os dados da Tabela 2. Considerando-se o total de 48.455.867 alunos da Educação Básica em 2018, os 22.382 matriculados com AH/SD representam apenas 0,046% do universo de matriculados totais.

Nos Estados Unidos, país com um longo histórico de Políticas Públicas voltadas às AH/SD, o número de superdotados matriculados em escolas públicas norte-americanas²³, com programas de AH/SD, era de 3.189.757 alunos em 2012²⁴. Nesse mesmo ano, havia 55.103.750 alunos matriculados nos níveis elementar e secundário de ensino norte-americano, que corresponde à Educação Básica do Brasil. Dessa forma, o percentual do número de superdotados em relação ao total de alunos nos níveis elementar e secundário dos Estados Unidos era de 5,79% em 2012. Esse percentual, superior à faixa dos 3,5% a 5% de superdotados, estimados pela OMS, em uma população era, aproximadamente, 265,5 vezes maior àquele apresentado no caso brasileiro em

²³ Não foram encontrados dados disponíveis para o número de matriculados com AH/SD nas escolas privadas dos Estados Unidos.

²⁴ Ano mais recente em que os dados foram coletados.

2012: 0,0218% de superdotados no total de matriculados na Educação Básica. A fonte dos dados, para os Estados Unidos, é o *National Center for Education Statistics (U.S. Department of Education)*, em suas publicações anuais do *Digest of Education Statistics*.

A Tabela 3, a seguir, apresenta o número de matrículas de alunos nos níveis elementar e médio, e o número de alunos com AH/SD de instituições públicas dos Estados Unidos. Não há dados disponíveis para esses alunos em escolas privadas norte-americanas no *Digest of Education Statistics*. Os anos apresentados são aqueles mais recentes para os quais foram coletados dados, de forma bienal, de matrículas de alunos com AH/SD. Para os anos de 2006 e 2008, não foram coletados dados, e o ano de 2012 foi o último ano em que os alunos com AH/SD, foram recenseados no sistema escolar dos Estados Unidos.

Tabela 3

Número de matrículas de alunos nos níveis elementar e médio e de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino público dos Estados Unidos — 2000-12

ANO	NÍVEL ELEMENTAR E MÉDIO (1)	Δ%	AH/SD (2)	Δ%	PERCENTUAL (2)/(1)
2000	53.372.916	-	2.926.034	-	5,48
2002	54.403.472	1,9	3.002.040	2,6	5,52
2004	54.882.178	0,9	3.202.760	6,7	5,84
2006	55.307.037	0,8	3.236.990	1,1	5,85
2012	55.103.750	-0,4	3.189.757	-1,5	5,79

Fonte dos dados brutos: National Center for Education Statistics (INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES, 2004, 2006, 2018).

No ano 2000, início da série de dados para o Brasil e para os Estados Unidos, estavam matriculados, neste último, mais de 2,92 milhões de alunos com AH/SD, o que, em universo de mais de 53,37 milhões de alunos matriculados nos níveis elementar e médio das escolas norte-americanas, correspondia a um percentual de 5,48% do total de alunos. No Brasil, por outro lado, em 2012, estavam identificados apenas 758 superdotados pelo Censo Escolar, em um total de 53,6 milhões de alunos da Educação Básica, o que, em termos percentuais, correspondia a um percentual de apenas 0,0014% do total de alunos. Embora o número de alunos matriculados nos níveis elementar e médio fossem praticamente idênticos em ambos os países no ano 2000, o número de alunos superdotados identificados era muito maior no caso norte-americano.

Se há uma grande distância entre o número de alunos identificados com AH/SD e o número potencial de superdotados ainda não identificados, no Censo Escolar, em nível nacional, a situação não é diferente no Rio Grande do Sul. A Tabela 4 mostra o comparativo estadual dos números de matrículas de alunos na Educação



Básica, dos alunos com AH/SD e as estimativas do número de potenciais superdotados que poderiam estar frequentando as salas de aula gaúchas, segundo diferentes critérios adotados.

Tabela 4

Estimativas do número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Educação Básica do Rio Grande do Sul — 2000-18

ANO	EDUCAÇÃO BÁSICA (1)	Δ%	AH/SD (2)	Δ%	% (2)/(1)	LIMITE INFERIOR (3,5%)	AH/SD	LIMITE SUPERIOR (5%)	AH/SD	GAGNÉ (10%)	AH/SD	RENZULLI (20%)	AH/SD (%)
2000	2.585.268	-	16	-	0,0006	90.484	0,02	129.263	0,01	258.527	0,01	517.054	0,00
2001	2.686.632	3,9	197	1.131,3	0,0073	94.032	0,21	134.332	0,15	268.663	0,07	537.326	0,04
2002	2.720.581	1,3	53	-73,1	0,0019	95.220	0,06	136.029	0,04	272.058	0,02	544.116	0,01
2003	2.719.010	-0,1	56	5,7	0,0021	95.165	0,06	135.951	0,04	271.901	0,02	543.802	0,01
2004	2.730.375	0,4	121	116,1	0,0044	95.563	0,13	136.519	0,09	273.038	0,04	546.075	0,02
2005	2.698.317	-1,2	45	-62,8	0,0017	94.441	0,05	134.916	0,03	269.832	0,02	539.663	0,01
2006	2.683.794	-0,5	405	800,0	0,0151	93.933	0,43	134.190	0,30	268.379	0,15	536.759	0,08
2007	2.602.269	-3,0	261	-35,6	0,0100	91.079	0,29	130.113	0,20	260.227	0,10	520.454	0,05
2008	2.557.665	-1,7	416	59,4	0,0163	89.518	0,46	127.883	0,33	255.767	0,16	511.533	0,08
2009	2.508.201	-1,9	341	-18,0	0,0136	87.787	0,39	125.410	0,27	250.820	0,14	501.640	0,07
2010	2.471.334	-1,5	674	97,7	0,0273	86.497	0,78	123.567	0,55	247.133	0,27	494.267	0,14
2011	2.444.074	-1,1	1.335	98,1	0,0546	85.543	1,56	122.204	1,09	244.407	0,55	488.815	0,27
2012	2.412.942	-1,3	1.544	15,7	0,0640	84.453	1,83	120.647	1,28	241.294	0,64	482.588	0,32
2013	2.376.948	-1,5	1.511	-2,1	0,0636	83.193	1,82	118.847	1,27	237.695	0,64	475.390	0,32
2014	2.361.335	-0,7	1.479	-2,1	0,0626	82.647	1,79	118.067	1,25	236.134	0,63	472.267	0,31
2015	2.348.039	-0,6	1.796	21,4	0,0765	82.181	2,19	117.402	1,53	234.804	0,76	469.608	0,38
2016	2.356.624	0,4	1.731	-3,6	0,0735	82.482	2,10	117.831	1,47	235.662	0,73	471.325	0,37
2017	2.342.985	-0,6	1.744	0,8	0,0744	82.004	2,13	117.149	1,49	234.299	0,74	468.597	0,37
2018	2.323.211	-0,8	1.737	-0,4	0,0748	81.312	2,14	116.161	1,50	232.321	0,75	464.642	0,37

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Nota: Os padrões estabelecidos para a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelecem valores entre 3,5% e 5%.



Como pode ser observado na Tabela 4, é muito grande a diferença entre as estimativas de alunos com AH/SD na Educação Básica, segundo os diversos critérios apresentados pelas fontes citadas, e os números reais de alunos superdotados efetivamente matriculados na rede escolar de ensino do Rio Grande do Sul.

Aplicando-se a estimativa de 3,5% da potencial população escolar gaúcha com AH/SD, em 2018, o número estimado seria de 81.312 alunos com AH/SD na Educação Básica, contra apenas 1.737 alunos superdotados identificados pelo Censo Escolar no Estado. Isso equivale a uma proporção de apenas 2,14% do potencial existente. Se for aplicada a estimativa de Renzulli (2014, 2016), de que haveria até 20% da população com Altas Habilidades, a estimativa seria, considerando-se o limite superior da estimativa, de até 464.642 alunos superdotados no sistema de ensino gaúcho em 2018. Ao se cotejar esse número com os 1.737 alunos matriculados no mesmo ano, a proporção seria de apenas 0,37% de superdotados efetivamente identificados.

Assim como ocorreu no restante do Brasil, os dados da Tabela 4 mostram que houve redução no total de alunos matriculados na Educação Básica gaúcha: de 2.585.268 em 2000, o total declinou para 2.323.211, resultando em variação negativa de 10,3%. O número de alunos com AH/SD, identificados pelo Censo Escolar, no Rio Grande do Sul, partiu de uma base muito pequena, de apenas 16 matriculados em 2000, e alcançou 1.737 alunos em 2018, como as estimativas da Tabela 4 mostram. Apesar desse avanço, ainda há muito o que ser feito no sentido de massificar e expandir o processo de identificação de superdotados no sistema regular de ensino gaúcho.

Não dar a devida importância à oferta adequada de atendimento educacional especializado aos indivíduos com AH/SD, como é o caso do atendimento aos indivíduos dos outros dois segmentos da Educação Especial, isto é, pessoas com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento, é um grande equívoco, porque fere os preceitos mais elementares de justiça e de igualdade de acesso às oportunidades. Não é pela exclusão, indiferença ou negligência das necessidades dos indivíduos com AH/SD que a sociedade se tornará mais justa e equânime. Além disso, não é a questão genética que conta tão somente para viabilizar o sucesso dos superdotados, como muitos erroneamente imaginam, mas, principalmente, um ambiente adequado para o desenvolvimento de seus talentos e capacidades (Alencar, 1992). Pode soar como mero truísmo ou obviedade, mas é preciso enfatizar que, assim como as pessoas com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento, os indivíduos com Altas Habilidades também têm necessidades específicas de atendimento na Educação Especial que precisam ser supridas, de forma satisfatória, para que desenvolvam seus talentos em sua plenitude.

Outro preconceito, relacionado à ocorrência de AH/SD na população é que esse fato seria um fenômeno raro, o que não é verdade, segundo as estimativas do potencial número de superdotados, mostradas na Tabela 2. Inúmeras pessoas tendem a enxergar o portador de AH/SD como um gênio. Na realidade, gênios são, de fato, raros indivíduos que fazem contribuições significativas com impactos em várias áreas da sociedade, como o fizeram Einstein e Freud (ALENCAR; FLEITH, 2006).



Um terceiro tipo de ideia preconcebida, relacionada aos indivíduos com AH/SD, é que eles seriam encontrados apenas em estratos socioeconômicos mais elevados. Esse é um tipo de conceito equivocado que não tem sustentação na realidade, conforme demonstrou, por meio de seu trabalho pioneiro, já na primeira metade do século XX, a educadora russa Helena Antipoff, que buscou, atuando no Brasil, para onde veio residir em 1931, derrubar esse tipo de preconceito, identificando superdotados entre classes de baixa renda (BRANCO *et al.*, 2017).

Também costuma haver um quarto tipo de equívoco: o de se classificar, nas escolas, crianças superdotadas com altos níveis de energia, mal comportamento e com dificuldade de se concentrar e de obedecer regras, já que consideram as tarefas escolares do currículo padrão como fáceis demais ou enfadonhas, como sendo portadoras de transtorno bipolar, Síndrome de Asperger, depressão, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)²⁵ (SCARTON, 2018), transtornos de aprendizagem (TA) e até autismo. Por causa dessa confusão, tais crianças são encaminhadas, de forma equivocada, para tratamento médico, o que é algo preocupante (PÉREZ; FREITAS, 2014). Há que se frisar, contudo, que, de fato, os superdotados também podem ter, eventualmente, algumas dessas comorbidades, o que se denomina de dupla excepcionalidade, isto é, o mesmo indivíduo apresenta, por exemplo, AH/SD e TDAH ou AH/SD e TA (ALVES; NAKANO, 2015; OGEDA; CHACON, 2019).

Se a genética tem um papel significativo nas habilidades que esses indivíduos possuem, não se pode negligenciar, de modo algum, a importância de um ambiente estimulante para que essas capacidades aflorem e se desenvolvam ao máximo as potencialidades. Assim, a compreensão das características e especificidades dos superdotados, tem um papel determinante para derrubar aquelas barreiras e possibilitar aos indivíduos com AH/SD serem tratados e vistos a partir de uma correta e adequada perspectiva. Dessa forma, torna-se possível o desenvolvimento pleno do potencial dos alto-habilidosos, valorizando a contribuição individual de cada um, com o objetivo de construir e compartilhar o conhecimento, o que irá resultar em benefícios não apenas aos indivíduos superdotados em si, mas à toda a sociedade, que poderá contar com cidadãos plenamente desenvolvidos em suas capacidades inatas.

A seção a seguir mostra um breve resumo do cenário atual dos programas com foco nos indivíduos com AH/SD no Brasil e no Rio Grande do Sul.

²⁵ Em matéria de dezembro de 2018 sobre superdotados, o **Jornal do Comércio** mostra o caso de um menino com altas habilidades cujos professores, em determinado colégio, o identificaram, erroneamente, como hiperativo. Isso ocorreu porque esse aluno aprendia as matérias muito rapidamente e manifestava interesses divergentes de seus colegas de turma. Sem estarem capacitados para identificar a superdotação no menino, os professores passaram a considerá-lo um “metido”. Ver https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2018/12/662775-o-atendimento-a-criancas-superdotadas-no-rio-grande-do-sul.html. Acesso em: 26 de ago. 2020.

7 Cenário atual dos programas de atendimento aos indivíduos com AH/SD no Brasil

A Superdotação tem suscitado, há décadas, em vários países do mundo, como nos Estados Unidos, que tem um longo histórico de políticas voltadas para a área, muito interesse sobre o assunto. No Brasil, apesar de as políticas públicas com foco nas AH/SD terem começado, efetivamente, na década de 1970, a Superdotação só mais recentemente conseguiu atrair a atenção de parte significativa da sociedade. Isso tem como um dos fatores explicativos a crescente intercomunicação entre especialistas brasileiros, e destes com especialistas de outras nações, para troca de experiências sobre o tema, a fim de serem elaboradas propostas de leis e políticas públicas que venham a atender a demanda dos indivíduos com AH/SD, por meio de programas educativos específicos. Outro fator que tem contribuído para despertar o olhar do público sobre a questão é a exposição da Superdotação na grande mídia, dando repercussão a casos envolvendo indivíduos com Altas Habilidades, alguns deles identificados em idade precoce.

De acordo com Weschler e Fleith (2017), no Brasil, os programas voltados para o público superdotado existem, principalmente, no sistema público de ensino, como nos já mencionados NAAHSs, presentes em todas as 27 unidades federativas; em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e, também, em menor escala, na iniciativa privada, como é o caso de organizações não governamentais (ONGs) e entidades que atuam na área da Superdotação. Em nível municipal, existem programas nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Santa Maria (Rio Grande do Sul), São José dos Campos (São Paulo) e Lavras (Minas Gerais), entre outras.

Brasília, a capital federal, foi uma das pioneiras, em todo o país, no atendimento às pessoas com AH/SD, com o Programa de Enriquecimento para Superdotados e Talentosos, criado em 1975 (FLEITH, 2005; WESCHLER; FLEITH, 2017). Em média, cerca de 1.000 alunos de escolas públicas e oriundos de famílias de baixa renda estão matriculados no programa, que inclui disciplinas ligadas às ciências, matemática, música, artes e literatura. Este programa é baseado no Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli. Os alunos participam do programa uma ou duas vezes por semana, paralelamente à frequência regular na escola, pois o programa tem função complementar, a fim de desenvolver o potencial de Superdotação dos participantes.

O Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBrasSD), entidade com representação nacional, cuja atual sede está em Brasília, foi criado em 2003. Dentre os seus principais objetivos está o de prestar apoio e defender os direitos das pessoas com AH/SD junto à sociedade, sensibilizando e conscientizando a comunidade sobre as necessidades desse público²⁶ (APAHSD, 2020).

²⁶ Para outras informações ver o *site* do ConBrasSD <https://conbrasd.org/index.php>. Acesso em: 13 de set. 2020.



Em Brasília, também estão localizadas outras entidades voltadas a pessoas com AH/SD: a Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal (APAHS-DF, 2020)²⁷, que promove palestras e orientação às escolas, além de oferecer cursos e oficinas, o Instituto Virgolim para Altas Habilidades e Superdotação²⁸ (INSTITUTO VIRGOLIM, 2020) e o Espaço Atividade: mente, corpo e emoção (CONBRASD, 2020).

O Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT) é outro programa de atendimento pioneiro, inclusive anterior ao de Brasília, criado em São Paulo. Foi iniciado em 1972 pelo Colégio Objetivo, em parceria com a Universidade Paulista (UNIP), tendo como finalidade dar suporte aos alunos do colégio com Altas Habilidades. A estrutura do POIT foi consolidada em 1986, com a criação de várias modalidades de atendimento aos alunos com AH/SD. O atendimento para identificar os candidatos ocorre nas unidades do Colégio Objetivo, na Grande São Paulo²⁹ (COLÉGIO OBJETIVO, 2020).

Em São Paulo, também está sediado o Instituto Social Para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART), criado em 1999. As crianças atendidas, na faixa de 12 a 15 anos de idade, são identificadas, geralmente, em escolas públicas por seus professores. A maioria delas provém de famílias de baixa renda. Os alunos selecionados recebem bolsas para vagas presenciais em escolas particulares de excelência e também bolsas de estudo *online* para participação em um programa de ensino à distância nas cidades de Belo Horizonte (Minas Gerais), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Cotia, São José dos Campos, São Paulo e Sorocaba (São Paulo). O ISMART, atualmente, tem cerca de 3.000 alunos matriculados em seus programas e oferece intercâmbio àqueles que mais se destacam, em universidades de prestígio ao redor do mundo, como Harvard, Notre Dame, Duke, Chicago, Berkeley, Andover, Yale e Stanford³⁰ (ISMART, 2020).

Criado em 2001, o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), ligado à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, investe na capacitação de professores, fornecendo-lhes informações sobre políticas públicas estaduais e federais, com o objetivo de auxiliar esses profissionais a identificar e acompanhar os indivíduos com AH/SD, por meio de estratégias que visam ao desenvolvimento de seu potencial (CUPERTINO; ARANTES, 2008; WESCHLER; FLEITH, 2017)³¹.

A Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHS), estabelecida em 16 de abril de 2005, promove a identificação de potenciais superdotados por meio de avaliações específicas, orienta familiares

²⁷ O *site* da APAHS-DF é <http://apahsdf.blogspot.com/>. Acesso em: 13 de set. 2020.

²⁸ O *site* do Instituto Virgolim é <https://www.institutovirgolim.com.br/#>. Acesso em: 13 de set. 2020.

²⁹ Para maiores informações, acessar o *site* do POIT em <https://www.objetivo.br/poit/>. Acesso em: 10 de set. 2020.

³⁰ Outras informações podem ser obtidas em <https://www.ismart.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 de set. 2020.

³¹ Para informações adicionais sobre o CAPE (2020), ver http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/altashabilidades.asp. Acesso em: 13 de set. 2020.

e professores, encaminha os alto-habilidosos identificados a escolas particulares e ministra cursos, *workshops* e palestras de orientação, capacitação e formação para professores e profissionais envolvidos com AH/SD.³²

No ano de 2013, foi fundado, na cidade de São José dos Campos (São Paulo), o Instituto Alpha Lumen (IAL), a partir da ONG Escola Aberta, criada em 1995. O IAL tem o objetivo de oferecer suporte, por meio de eventos, cursos e oficinas a estudantes com AH/SD de baixa renda oriundos de escolas públicas. Com essas ações, o IAL pretende formar lideranças capacitadas a provocar transformações na sociedade. Segundo informações do *site* do IAL, o instituto conta com 80 entidades parceiras, 600 escolas participantes, 54.000 pessoas impactadas e 250 estudantes em atendimento. Há também uma plataforma digital *online* que oferece cursos voltados para o público com AH/SD de escolas públicas³³.

Na cidade do Rio de Janeiro existe o Instituto Rogério Steinberg (IRS), que tem como foco o desenvolvimento de estudantes com AH/SD oriundos de famílias de baixa renda, fornecendo a eles treinamento que os capacitem a se tornarem profissionais bem-sucedidos. O IRS oferece atividades educacionais e culturais, aos seus alunos, por meio de dois programas independentes e complementares: Despertando Talentos e Desenvolvendo Talentos. O Programa Despertando Talentos já prestou atendimento a, aproximadamente, 33.000 crianças e jovens. Tem como finalidade a identificação e encaminhamento de crianças com AH/SD da rede municipal do Rio de Janeiro e instituições beneficentes de ensino, para que sejam selecionadas ao ingresso no Programa Desenvolvendo Talentos. Este, por sua vez, já atendeu, aproximadamente, 960 participantes, tendo como objetivo o desenvolvimento de suas AH/SD. A metodologia adotada é a de Inteligências Múltiplas de H. Gardner. Oferece oficinas de criação, codificação, empreendedorismo e robótica, além de desenho, jornal, teatro e xadrez. Com base no desempenho do aluno, este também pode obter bolsas de inglês. O IRS também fornece orientação profissional. O IRS obteve a certificação *internacional Equivalency Determination*, pelo *NGO Source*, o qual informa que o Instituto é equivalente a uma instituição de caridade dos Estados Unidos (IRB, 2020).³⁴

Em Lavras, foi estabelecido, em 1993, o Centro Para Desenvolvimento de Talentos (CEDET), o qual possui uma parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA). No período de 2003-19, dos 541 voluntários com atuação junto aos alunos do CEDET, 243 (45%) eram ou estão ligados à UFLA, que também cede infraestrutura para o funcionamento do projeto. No Centro, os alunos contam com um plano de trabalho individual, organizado de acordo com suas habilidades e interesses, e baseado em torno de três tipos de atividades de enriquecimento: projetos, grupos de interesse e encontros gerais. Os projetos são desenvolvidos com a supervisão de mentores, cuja maioria é formada por voluntários. Os grupos de interesse são formados por alunos

³² O *site* da APAHSD é: <http://apahsd.org.br/institucional/>. Acesso em: 14 de set. 2020.

³³ O *site* do IAL (2020) é: <https://alphalumen.org.br/>. Acesso em: 13 de set. 2020.

³⁴ Para outras informações, ver o *site*: <http://irs.org.br/index.php>. Acesso em: 14 de set. 2020.

com interesses comuns, que se reúnem por um período de duas horas a cada semana. Os encontros gerais são grandes reuniões com alunos de várias escolas que participam do projeto (SHAVININA, 2009). O CEDET é mantido pela prefeitura municipal de Lavras, que também dá suporte à Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (Aspat), a qual também auxilia na busca por voluntários para trabalharem com os alunos superdotados. Além de Lavras, pioneira no projeto, existem outros municípios no Brasil com centros de atendimento que adotam a metodologia do CEDET em Poços de Caldas (Minas Gerais), Assis, São José do Rio Preto e São José dos Campos (São Paulo). As áreas pedagógicas atendidas no CEDET são “criatividade, habilidades e expressão”, “humanidade, comunicação e organização” e “ciências, investigação e tecnologia”. São oferecidos, entre outros, cursos como música, teatro, astronomia e robótica (ALVIM, 2019c).³⁵

No Paraná, foi fundado, em 1992, o Instituto Para Otimização de Talentos (INODAP). É uma entidade privada que tem como objetivo a prestação de serviços nas áreas da pesquisa, cultura, educação e ciência com foco nas pessoas com AH/SD, cuja descoberta e identificação são um dos seus principais objetivos. Busca promover e divulgar junto à sociedade o reconhecimento e a importância do atendimento aos indivíduos talentosos e com potencial de AH/SD. O Instituto fornece informações, orientação aos familiares, treinamento para professores e outros profissionais, por meio de cursos de capacitação, palestras, encontros e grupos de discussão e de estudos (SHAVININA, 2009).³⁶

O Paraná também conta com o Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades e Superdotação (NEPAHS), fundado em 2016, cujo principal objetivo estabelecido é estimular a reflexão, a capacitação e a intervenção na área de Altas Habilidades e Superdotação. O NEPAHS constituiu-se como fruto de uma parceria entre a UFPR e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com suporte de profissionais da rede básica de ensino. Um dos projetos integrantes do NEPAHS é o Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades (PEGAHSUS) (UFPR, 2019b)³⁷.

Com a meta de capacitar educadores na identificação de indivíduos com AH/SD, existem programas específicos em IFES, como a Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, no Rio de Janeiro, e também na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Em ambos os casos, a metodologia adotada está fundamentada na pesquisa e em atividades de treinamento de professores para o atendimento de indivíduos com AH/SD de classes de baixa renda e de suas famílias (WESCHLER; FLEITH, 2017).

³⁵ Para mais informações, acessar o *site* do MEC, portal da UFLA em <https://ufla.br/noticias/extensao/13339-projeto-em-lavras-desenvolve-talentos-de-criancas-e-jovens-ha-26-anos>. Acesso em: 14 de set. 2020.

³⁶ Outras informações podem ser obtidas em: <http://www.inodap.org.br/sobre-nos/>. Acesso em: 15 de set. 2020.

³⁷ Para outras informações sobre o NEPAHS, ver <http://www.sipad.ufpr.br/portal/nepahs/>. Acesso em: 06 de outubro de 2020.



7.1 PROGRAMAS DE ATENDIMENTO AOS INDIVÍDUOS COM AH/SD NO RS

Além da própria FADERS, que é a fundação estadual com foco no atendimento no público da Educação Especial, o que engloba as pessoas com AH/SD, a qual foi dedicada a seção 3 deste trabalho, o Rio Grande do Sul conta com outros centros de atendimento e apoio às AH/SD.

Entre esses centros se inclui o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Rio Grande do Sul (NAAHS-RS), criado, como nas demais unidades federativas, em 2005. Ele está há dois anos sob a responsabilidade da SEDUC e é dirigido pela Coordenação de Políticas para a Educação Especial da SEDUC.

As atividades do NAAHS-RS estão em fase de organização. A proposta consiste em fornecer atendimento aos professores, escolas, famílias e comunidade dos estudantes com AH/SD. O número desses alunos, segundo informações da SEDUC, é de 177 estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino. A própria Coordenação de Políticas para a Educação Especial considera que este é um número relativamente baixo diante do potencial de indivíduos com AH/SD ainda não identificados. Nesse contexto, foi dada prioridade às ações voltadas aos cursos de especialização para os professores do AEE. O objetivo é fornecer a necessária capacitação para que esses profissionais possam identificar os alunos com AH/SD, para encaminhá-los ao atendimento especializado nas SRMs, que possuem o suporte adequado para as necessidades individuais e específicas dos alto-habilidosos. O NAAHS-RS está localizado em Porto Alegre, atendendo as demandas presencialmente na sua sede e por meio de visitas às escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2020)³⁸.

Outro importante centro de suporte às AH/SD no Rio Grande do Sul é a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD). Esta entidade privada, estabelecida como Organização Não Governamental-ONG, criada em outubro de 1981, tem como meta a defesa dos direitos dos indivíduos com AH/SD na sociedade gaúcha. É formada por pais, profissionais e pessoas com interesse na área e também pelos próprios indivíduos com Altas Habilidades. Em sua trajetória, a entidade teve participação em conquistas significativas, entre elas a inclusão, na Constituição Estadual (1989), do direito ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD). Esse fato foi um marco legal pioneiro, já que dentre todos os demais estados brasileiros, o Rio Grande do Sul foi o primeiro a inserir, de forma explícita, em sua Constituição, referência às pessoas com AH/SD. Outra conquista foi a participação da entidade na Política Pública Educacional para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Entre as atividades da AGAAHSD, está a capacitação de professores, realização de Seminários e de palestras em escolas da rede pública. Resultado importante das ações da Associação foi a realização do Curso de Capacitação para professores estaduais, que levou à criação de 28 salas de Recursos no Estado com foco no atendimento aos indivíduos com AH/SD.

³⁸ Informações repassadas diretamente pela Coordenação de Políticas para a Educação Especial (CPEE) da SEDUC em 04 de ago. 2020.

A AGAAHSD tem trabalhado em parceria com a FADERS, com o objetivo de articular e divulgar o tema das AH/SD nos Fóruns Regionais, fornecendo subsídios relacionados ao assunto (RIO GRANDE DO SUL, 2017)³⁹.

Campo Bom também tem destaque no atendimento a indivíduos com AH/SD. Em 2018, o Censo Escolar registrou 419 alunos com AH/SD matriculados na rede escolar municipal, o que faz Campo Bom superar Porto Alegre em número de superdotados matriculados, colocando o município em primeiro lugar nesse *ranking* do Rio Grande do Sul. Um programa com oferta de oficinas a alunos foi iniciado nas unidades da rede municipal em 2009, onde estudantes com AH/SD se destacaram, estimulando a secretaria municipal de educação a iniciar o atendimento em 2011 (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

Outros serviços de atendimento que merecem menção estão localizados nos seguintes municípios, de acordo com os respectivos números de alunos com AH/SD segundo o Censo Escolar de 2018: Guaíba (148), Santa Maria (96), Sant'Ana do Livramento (78), Sapucaia do Sul (71), Canoas (53), Novo Hamburgo (52), Ivoti (39) e Cachoeira do Sul (36). Na segunda parte deste trabalho, serão mostrados mais detalhes sobre esses números, quando se fizer a análise sobre os dados de matrículas de alunos com AH/SD no Rio Grande do Sul.

³⁹ Para informações adicionais, ver: <http://www.faders.rs.gov.br/noticias/6054>. Acesso em: 15 de set. 2020.



PARTE II: análise dos dados do Censo Escolar sobre AH/SD no RS

1 Dados de AH/SD do Censo Escolar no RS

Nesta segunda seção, serão apresentados e analisados os dados para o período 2000-18 relativos às AH/SD na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados englobam as matrículas em estabelecimentos de ensino públicos e privados, por classes exclusivas, isto é, destinados especificamente aos indivíduos com AH/SD, classes inclusivas (comuns) e distribuição de matrículas por faixa etária, sexo e cor/raça. Serão analisados também dados de número de escolas, com matrículas de alunos identificados com AH/SD, por dependência administrativa (Federal, Estadual, Municipal e Privada) e por classes exclusivas e inclusivas (comuns). Além disso, serão objeto de análise o número de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado por dependência administrativa e também o número de docentes, por sexo, com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial. Finalizando esta seção, para efeito comparativo com os dados do Rio Grande do Sul, será realizada uma análise do número de matrículas de alunos com AH/SD nas unidades federativas e em municípios selecionados do Brasil para o ano de 2018. Também serão apresentados dados, referentes a 2018, das unidades federativas, relativos ao número de salas de recursos multifuncionais e de número de docentes, com formação continuada com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial. As fontes principais dos dados são o Censo Escolar da Educação Básica, elaborado pelo INEP e, no caso das estimativas populacionais, o IBGE.

A subseção 1.1 irá analisar o número de matrículas de alunos com AH/SD no Rio Grande do Sul em classes exclusivas e classes comuns das redes pública e privada.



1.1 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD NO RS, EM CLASSES EXCLUSIVAS E EM CLASSES COMUNS, DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA

A Tabela 5, apresentada a seguir, mostra, para o período 2000-18, o número das matrículas de indivíduos com AH/SD no Rio Grande do Sul nas escolas públicas e privadas, em classes exclusivas e em classes comuns (ou inclusivas).

Tabela 5

Número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, em classes exclusivas e em classes comuns, das redes pública e privada no RS — 2000-18

ANO	TOTAL (1)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	EM CLASSES EXCLUSIVAS						EM CLASSES COMUNS - INCLUSIVA					
						TO-TAL (2)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	(2)/(1)	TO-TAL (3)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	(3)/(1)
2000	16	14	87,5	2	12,5	0	0	-	0	-	0,0	16	14	87,5	2	12,5	100,0
2001	197	156	79,2	41	20,8	188	149	79,3	39	20,7	95,4	9	7	77,8	2	22,2	4,6
2002	53	19	35,8	34	64,2	43	10	23,3	33	76,7	81,1	10	9	90,0	1	10,0	18,9
2003	56	27	48,2	29	51,8	50	22	44,0	28	56,0	89,3	6	5	83,3	1	16,7	10,7
2004	121	39	32,2	82	67,8	76	6	7,9	70	92,1	62,8	45	33	73,3	12	26,7	37,2
2005	45	40	88,9	5	11,1	0	0	-	0	-	0,0	45	40	88,9	5	11,1	100,0
2006	405	400	98,8	5	1,2	0	0	-	0	-	0,0	405	400	98,8	5	1,2	100,0
2007	261	235	90,0	26	10,0	19	1	5,3	18	94,7	7,3	242	234	96,7	8	3,3	92,7
2008	416	393	94,5	23	5,5	14	0	0,0	14	100,0	3,4	402	393	97,8	9	2,2	96,6
2009	341	329	96,5	12	3,5	1	0	0,0	1	100,0	0,3	340	329	96,8	11	3,2	99,7
2010	674	650	96,4	24	3,6	3	1	33,3	2	66,7	0,4	671	649	96,7	22	3,3	99,6
2011	1.335	1.293	96,9	42	3,1	6	0	0,0	6	100,0	0,4	1.329	1.293	97,3	36	2,7	99,6
2012	1.544	1.488	96,4	56	3,6	6	0	0,0	6	100,0	0,4	1.538	1.488	96,7	50	3,3	99,6
2013	1.511	1.456	96,4	55	3,6	2	0	0,0	2	100,0	0,1	1.509	1.456	96,5	53	3,5	99,9
2014	1.479	1.414	95,6	65	4,4	2	1	50,0	1	50,0	0,1	1.477	1.413	95,7	64	4,3	99,9
2015	1.796	1.714	95,4	82	4,6	4	1	25,0	3	75,0	0,2	1.792	1.713	95,6	79	4,4	99,8
2016	1.731	1.638	94,6	93	5,4	8	2	25,0	6	75,0	0,5	1.723	1.636	95,0	87	5,0	99,5
2017	1.744	1.629	93,4	115	6,6	8	3	37,5	5	62,5	0,5	1.736	1.626	93,7	110	6,3	99,5
2018	1.737	1.586	91,3	151	8,7	11	0	0,0	11	100,0	0,6	1.726	1.586	91,9	140	8,1	99,4

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Nota-se, na Tabela 5, que o número de matrículas cresceu de forma significativa no período, passando de apenas 16 registros para 1.737, o que resultou em uma expansão de 10.575,0%.

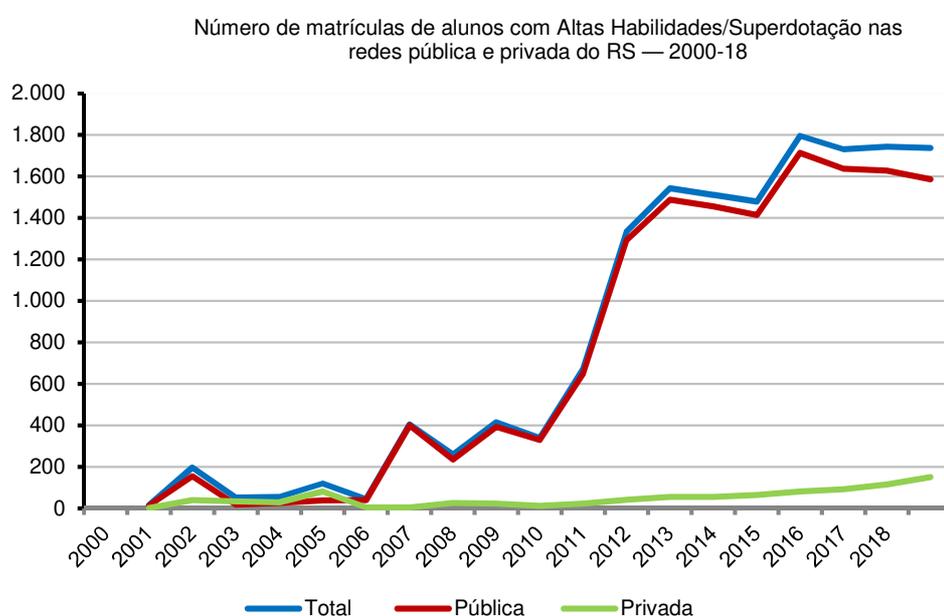
Em termos de participação relativa, no RS, o número de matrículas de AH/SD na rede pública tem-se mantido em um percentual acima de 90% desde o ano de 2006. Em 2018, a participação relativa da rede pública foi de 91,3% do total, com 1.586 alunos matriculados.



Quanto à modalidade de atendimento, os alunos com AH/SD são matriculados, em sua quase totalidade, em classes comuns (inclusivas), que tinham 99,4% de participação no total em 2018. Por outro lado, nesse mesmo ano, eram apenas 11 alunos atendidos em classes exclusivas, o que indica a sua irrisória participação no total de matrículas. Os 11 alunos de classes exclusivas estavam todos matriculados, em 2018, na rede privada de ensino gaúcha.

O Gráfico 1 mostra a evolução do número de matrículas de AH/SD, no Rio Grande do Sul, no período entre 2000 e 2018, nas redes pública e privada.

Gráfico 1



Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

A evolução do número de matrículas na rede pública foi a principal responsável pelo crescimento do número total de matrículas. As linhas representando esse total e as matrículas da rede pública são próximas, chegando a haver uma sobreposição em parte do período. O número de matrículas na rede privada cresceu em ritmo muito mais lento relativamente à rede pública.

A Tabela 6 mostra o crescimento percentual das matrículas de AH/SD, nas classes exclusivas e nas classes comuns (inclusivas), das escolas públicas e privadas, no Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 2000 e 2018.



Tabela 6

Crescimento percentual no número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, em classes exclusivas e em classes comuns, das redes pública e privada no Rio Grande do Sul — 2000-18

ANO	TOTAL	Δ%	PÚBLICA	Δ%	PRIVADA	Δ%	EM CLASSES EXCLUSIVAS						EM CLASSES COMUNS INCLUSIVAS					
							TOTAL	Δ%	PÚBLICA	Δ%	PRIVADA	Δ%	TOTAL	Δ%	PÚBLICA	Δ%	PRIVADA	Δ%
2000	16	-	14	-	2	-	0	-	0	-	0	-	16	-	14	-	2	-
2001	197	1.131,3	156	1.014,3	41	1.950,0	188	-	149	-	39	-	9	-43,8	7	-50,0	2	0,0
2002	53	-73,1	19	-87,8	34	-17,1	43	-77,1	10	-	33	-15,4	10	11,1	9	28,6	1	-50,0
2003	56	5,7	27	42,1	29	-14,7	50	16,3	22	120,0	28	-15,2	6	-40,0	5	-44,4	1	0,0
2004	121	116,1	39	44,4	82	182,8	76	52,0	6	-72,7	70	150,0	45	650,0	33	560,0	12	1.100,0
2005	45	-62,8	40	2,6	5	-93,9	0	100,0	0	100,0	0	100,0	45	0,0	40	21,2	5	-58,3
2006	405	800,0	400	900,0	5	0,0	0	-	0	-	0	-	405	800,0	400	900,0	5	0,0
2007	261	-35,6	235	-41,3	26	420,0	19	-	1	-	18	-	242	-40,2	234	-41,5	8	60,0
2008	416	59,4	393	67,2	23	-11,5	14	-	0	-	14	-22,2	402	66,1	393	67,9	9	12,5
2009	341	-18,0	329	-16,3	12	-47,8	1	-92,9	0	-	1	-92,9	340	-15,4	329	-16,3	11	22,2
2010	674	97,7	650	97,6	24	100,0	3	200,0	1	-	2	100,0	671	97,4	649	97,3	22	100,0
2011	1.335	98,1	1.293	98,9	42	75,0	6	100,0	0	-	6	200,0	1.329	98,1	1.293	99,2	36	63,6
2012	1.544	15,7	1.488	15,1	56	33,3	6	0,0	0	-	6	0,0	1.538	15,7	1.488	15,1	50	38,9
2013	1.511	-2,1	1.456	-2,2	55	-1,8	2	-66,7	0	-	2	-66,7	1.509	-1,9	1.456	-2,2	53	6,0
2014	1.479	-2,1	1.414	-2,9	65	18,2	2	0,0	1	-	1	-50,0	1.477	-2,1	1.413	-3,0	64	20,8
2015	1.796	21,4	1.714	21,2	82	26,2	4	100,0	1	-	3	200,0	1.792	21,3	1.713	21,2	79	23,4
2016	1.731	-3,6	1.638	-4,4	93	13,4	8	100,0	2	100,0	6	100,0	1.723	-3,9	1.636	-4,5	87	10,1
2017	1.744	0,8	1.629	-0,5	115	23,7	8	0,0	3	50,0	5	-16,7	1.736	0,8	1.626	-0,6	110	26,4
2018	1.737	-0,4	1.586	-2,6	151	31,3	11	37,5	0	100,0	11	120,0	1.726	-0,6	1.586	-2,5	140	27,3

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

De acordo com os dados da Tabela 6, o crescimento no número total de alunos com AH/SD matriculados foi marcado pela irregularidade, com oscilações acentuadas. Entre 2000 e 2018, o total de alunos passou de apenas 16 para 1.737, resultando em uma expansão de 10.756,2% no período. Em 2015 foi o ano em que houve maior número de registros em toda a série: 1.796.

O crescimento no número de matrículas totais refletiu, principalmente, o comportamento observado no crescimento das matrículas da rede pública. Mesmo sendo pouco expressivo, o número de matrículas das classes exclusivas, entre 2000 e 2018, apresentou comportamento bastante irregular. O crescimento do número de matrículas das classes comuns também apresentou significativa volatilidade, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas.

A subseção 1.2 irá analisar o número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul em classes exclusivas e classes comuns por dependência administrativa.



1.2 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD NO RS, EM CLASSES EXCLUSIVAS E EM CLASSES COMUNS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

A Tabela 7, a seguir, apresenta a participação relativa e o crescimento no número matrículas de alunos com AH/SD, no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa, isto é, em nível federal, estadual, municipal e privado no período 2000-18.

Tabela 7

Crescimento percentual e participação relativa no número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa — 2000-18

ANO	TOTAL (1)	Δ%	FEDE- RAL (2)	Δ%	(2)/(1)	ESTA- DUAL (3)	Δ%	(3)/(1)	MUNICI- PAL (4)	Δ%	(4)/(1)	PRI- VADA (5)	Δ%	(5)/(1)
2000	16	-	0	-	0,00	10	-	62,50	4	-	25,00	2	-	12,50
2001	197	1.131,3	0	-	0,00	2	-80,0	1,02	154	3.750,0	78,17	41	1.950,0	20,81
2002	53	-73,1	0	-	0,00	9	350,0	16,98	10	-93,5	18,87	34	-17,1	64,15
2003	56	5,7	0	-	0,00	16	77,8	28,57	11	10,0	19,64	29	-14,7	51,79
2004	121	116,1	0	-	0,00	4	-75,0	3,31	35	218,2	28,93	82	182,8	67,77
2005	45	-62,8	0	-	0,00	8	100,0	17,78	32	-8,6	71,11	5	-93,9	11,11
2006	405	800,0	0	-	0,00	162	1.925,0	40,00	238	643,8	58,77	5	0,0	1,23
2007	261	-35,6	0	-	0,00	134	-17,3	51,34	101	-57,6	38,70	26	420,0	9,96
2008	416	59,4	0	-	0,00	195	45,5	46,88	198	96,0	47,60	23	-11,5	5,53
2009	341	-18,0	0	-	0,00	196	0,5	57,48	133	-32,8	39,00	12	-47,8	3,52
2010	674	97,7	0	-	0,00	474	141,8	70,33	176	32,3	26,11	24	100,0	3,56
2011	1.335	98,1	3	-	0,22	636	34,2	47,64	654	271,6	48,99	42	75,0	3,15
2012	1.544	15,7	5	66,7	0,32	799	25,6	51,75	684	4,6	44,30	56	33,3	3,63
2013	1.511	-2,1	5	0,0	0,33	756	-5,4	50,03	695	1,6	46,00	55	-1,8	3,64
2014	1.479	-2,1	12	140,0	0,81	657	-13,1	44,42	745	7,2	50,37	65	18,2	4,39
2015	1.796	21,4	14	16,7	0,78	724	10,2	40,31	976	31,0	54,34	82	26,2	4,57
2016	1.731	-3,6	29	107,1	1,68	758	4,7	43,79	851	-12,8	49,16	93	13,4	5,37
2017	1.744	0,8	39	34,5	2,24	785	3,6	45,01	805	-5,4	46,16	115	23,7	6,59
2018	1.737	-0,4	29	-25,6	1,67	803	2,3	46,23	754	-6,3	43,41	151	31,3	8,69

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Como se nota na Tabela 7, o número de matrículas de AH/SD está concentrado nas redes estadual e municipal de ensino do Rio Grande do Sul, as quais, juntas, possuem quase 90% do total de matrículas. Em 2018, a participação percentual da rede estadual foi de 46,23% no total, com 803 alunos; seguida pela rede municipal, com 43,41% de participação (754 alunos); a rede privada veio a seguir, com 8,69% de participação (151 alunos) e, em último, a rede federal, com apenas 1,67% de participação e 29 alunos.

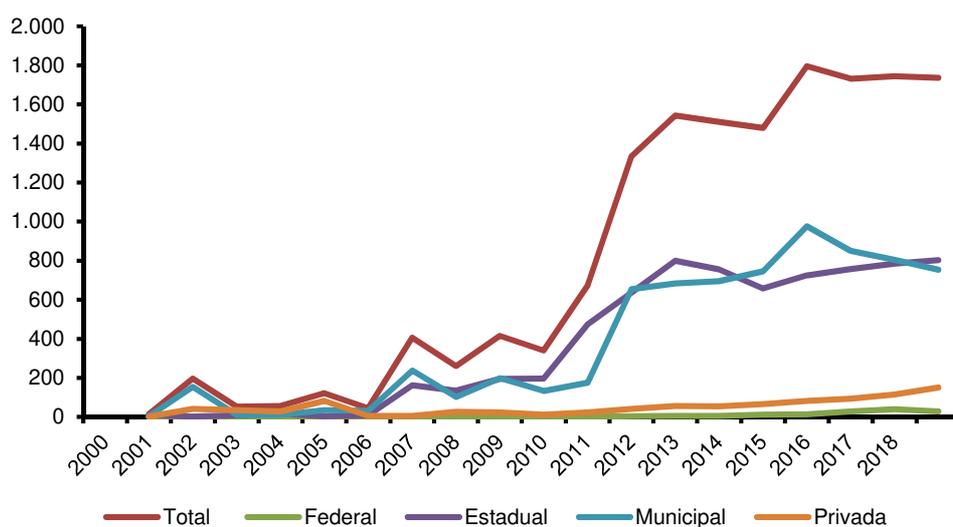


A rede estadual, mesmo após várias oscilações, manteve tendência de crescimento no tempo. O mesmo ocorreu com as redes municipal e privada. Entre 2000 e 2018, a maior expansão do número de matrículas de AH/SD ocorreu na rede municipal (18.750,0%), seguida pela rede estadual (7.930,0%) e privada (7.450,0%). A rede federal só teve registro de matrículas a partir de 2011, e sua participação no total de matrículas é irrisória: 1,66% em 2018, com apenas 29 matrículas em um total de 1.737.

O Gráfico 2 apresenta a evolução do número de matrículas de alunos com AH/SD, no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa no período de 2000 a 2018.

Gráfico 2

Número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa — 2000-1



Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

O número de matrículas na rede estadual seguiu uma tendência de crescimento consistente de 2005 a 2013, quando teve uma queda, recuperando o nível anterior nos anos seguintes. Já no caso da rede municipal, mesmo com altos e baixos, o crescimento foi consistente até o ano de 2015, quando atingiu o pico do número de matrículas e passou a declinar. Na rede privada, após a forte queda no ano de 2005, a tendência foi de lenta recuperação. No caso da rede federal, a tendência foi de crescimento muito mais lento.

A seguir, a Tabela 8 mostra a participação relativa e o crescimento no número de matrículas de alunos com AH/SD em classes exclusivas, no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa, no período 2000-18.



Tabela 8

Crescimento percentual e participação relativa no número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em classes exclusivas, no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa — 2000-18

ANO	TOTAL (1)	Δ%	FEDE- RAL(2)	Δ%	(2)/(1)	ESTA- DUAL (3)	Δ%	(3)/(1)	MUNICI- PAL (4)	Δ%	(4)/(1)	PRIVADA (5)	Δ%	(5)/(1)
2000	0	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
2001	188	-	0	-	0,00	0	-	0,00	149	-	79,26	39	-	20,74
2002	43	-77,1	0	-	0,00	4	-	9,30	6	-96,0	13,95	33	-15,4	76,74
2003	50	16,3	0	-	0,00	14	250,0	28,00	8	33,3	16,00	28	-15,2	56,00
2004	76	52,0	0	-	0,00	0	100,0	0,00	6	-25,0	7,89	70	150,0	92,11
2005	0	100,0	0	-	-	0	-	-	0	100,0	-	0	100,0	-
2006	0	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
2007	19	-	0	-	0,00	1	-	5,26	0	-	0,00	18	-	94,74
2008	14	-26,3	0	-	0,00	0	100,0	0,00	0	-	0,00	14	-22,2	100,00
2009	1	-92,9	0	-	0,00	0	-	0,00	0	-	0,00	1	-92,9	100,00
2010	3	200,0	0	-	0,00	1	-	33,33	0	-	0,00	2	100,0	66,67
2011	6	100,0	0	-	0,00	0	100,0	0,00	0	-	0,00	6	200,0	100,00
2012	6	0,0	0	-	0,00	0	-	0,00	0	-	0,00	6	0,0	100,00
2013	2	-66,7	0	-	0,00	0	-	0,00	0	-	0,00	2	-66,7	100,00
2014	2	0,0	0	-	0,00	1	-	50,00	0	-	0,00	1	-50,0	50,00
2015	4	100,0	0	-	0,00	1	0,0	25,00	0	-	0,00	3	200,0	75,00
2016	8	100,0	0	-	0,00	1	0,0	12,50	1	-	12,50	6	100,0	75,00
2017	8	0,0	0	-	0,00	1	0,0	12,50	2	100,0	25,00	5	-16,7	62,50
2018	11	37,5	0	-	0,00	0	100,0	0,00	0	100,0	0,00	11	120,0	100,00

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Há pouca representatividade do número de matriculados em classes exclusivas, em relação ao total de matrículas de AH/SD no Rio Grande do Sul. A evolução no número de AH/SD foi caracterizada por altos e baixos no período. Em 2001, eram 188 alunos matriculados, tendo o número diminuído para apenas 11 em 2018, todos na rede privada.

A seguir, a Tabela 9 apresenta a participação relativa e o crescimento no número de matrículas de alunos com AH/SD em classes comuns (inclusivas), no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa, no período 2000-18.



Tabela 9

Crescimento percentual e participação relativa no número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em classes comuns (inclusivas), no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa — 2000-18

ANO	TOTAL (1)	Δ%	FEDE- RAL (2)	Δ%	(2)/(1)	ESTA- DUAL (3)	Δ%	(3)/(1)	MUNICI- PAL (4)	Δ%	(4)/(1)	PRI- VADA (5)	Δ%	(5)/(1)
2000	16	-	0	-	0,00	10	-	62,50	4	-	25,00	2	-	12,50
2001	9	-43,8	0	-	0,00	2	-80,0	22,22	5	25,0	55,56	2	0,0	22,22
2002	10	11,1	0	-	0,00	5	150,0	50,00	4	-20,0	40,00	1	-50,0	10,00
2003	6	-40,0	0	-	0,00	2	-60,0	33,33	3	-25,0	50,00	1	0,0	16,67
2004	45	650,0	0	-	0,00	4	100,0	8,89	29	866,7	64,44	12	1.100,0	26,67
2005	45	0,0	0	-	0,00	8	100,0	17,78	32	10,3	71,11	5	-58,3	11,11
2006	405	800,0	0	-	0,00	162	1.925,0	40,00	238	643,8	58,77	5	0,0	1,23
2007	242	-40,2	0	-	0,00	133	-17,9	54,96	101	-57,6	41,74	8	60,0	3,31
2008	402	66,1	0	-	0,00	195	46,6	48,51	198	96,0	49,25	9	12,5	2,24
2009	340	-15,4	0	-	0,00	196	0,5	57,65	133	-32,8	39,12	11	22,2	3,24
2010	671	97,4	0	-	0,00	473	141,3	70,49	176	32,3	26,23	22	100,0	3,28
2011	1.329	98,1	3	-	0,23	636	34,5	47,86	654	271,6	49,21	36	63,6	2,71
2012	1.538	15,7	5	67	0,33	799	25,6	51,95	684	4,6	44,47	50	38,9	3,25
2013	1.509	-1,9	5	0	0,33	756	-5,4	50,10	695	1,6	46,06	53	6,0	3,51
2014	1.477	-2,1	12	140	0,81	656	-13,2	44,41	745	7,2	50,44	64	20,8	4,33
2015	1.792	21,3	14	17	0,78	723	10,2	40,35	976	31,0	54,46	79	23,4	4,41
2016	1.723	-3,9	29	107	1,68	757	4,7	43,93	850	-12,9	49,33	87	10,1	5,05
2017	1.736	0,8	39	34	2,25	784	3,6	45,16	803	-5,5	46,26	110	26,4	6,34
2018	1.726	-0,6	29	-26	1,68	803	2,4	46,52	754	-6,1	43,68	140	27,3	8,11

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

A rede estadual e a rede municipal concentravam juntas, em 2018, mais de 90% do número de matrículas de AH/SD nas classes comuns, com 46,52% e 43,68% de participação no total de alunos matriculados nessa modalidade, com um número de 803 e 754 matrículas, respectivamente.

Apesar das oscilações, os números de matrículas em todos os níveis de dependência administrativa, com exceção do nível federal, nas classes comuns (inclusivas), tiveram tendência de alta expressiva. As variações percentuais de crescimento, entre 2000 e 2018, foram as seguintes, pela ordem: municipal (18.750,0%), estadual (7.930,0%) e privada (6.900,0%). No total de matrículas, o crescimento foi de 10.687,5%.

A subseção 2.3 irá analisar o número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em municípios selecionados do Rio Grande do Sul.

1.3 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD EM MUNICÍPIOS SELECIONADOS DO RS

A Tabela 10, apresentada a seguir, mostra os 30 municípios com maior número de registros de alunos matriculados com AH/SD do Rio Grande do Sul, para o ano de 2018, com os respectivos números das matrículas nas escolas públicas e privadas, em classes exclusivas e em classes comuns (ou inclusivas).



Tabela 10

Número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em municípios selecionados do Rio Grande do Sul — 2018

POSIÇÃO	MUNICÍPIO	TOTAL (1)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	EM CLASSES EXCLUSIVAS						EM CLASSES COMUNS - INCLUSIVA					
							TO-TAL(2)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	(2)/(1)	TO-TAL(3)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	(3)/(1)
1.º	Campo Bom	419	391	93,3	28	6,7	0	0	-	0	-	0,0	419	391	93,3	28	6,7	100,0
2.º	Porto Alegre	184	157	85,3	27	14,7	0	0	-	0	-	0,0	184	157	85,3	27	14,7	100,0
3.º	Guaíba	148	139	93,9	9	6,1	0	0	-	0	-	0,0	148	139	93,9	9	6,1	100,0
4.º	Santa Maria	96	87	90,6	9	9,4	0	0	-	0	-	0,0	96	87	90,6	9	9,4	100,0
5.º	Sant'Ana do Livramento	78	78	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	78	78	100,0	0	0,0	100,0
6.º	Sapucaia do Sul	71	70	98,6	1	1,4	0	0	-	0	-	0,0	71	70	98,6	1	1,4	100,0
7.º	Canoas	53	51	96,2	2	3,8	0	0	-	0	-	0,0	53	51	96,2	2	3,8	100,0
8.º	Novo Hamburgo	52	42	80,8	10	19,2	0	0	-	0	-	0,0	52	42	80,8	10	19,2	100,0
9.º	Ivoti	39	31	79,5	8	20,5	0	0	-	0	-	0,0	39	31	79,5	8	20,5	100,0
10.º	Cachoeira do Sul	36	30	83,3	6	16,7	0	0	-	0	-	0,0	36	30	83,3	6	16,7	100,0
11.º	Passo Fundo	33	28	84,8	5	15,2	0	0	-	0	-	0,0	33	28	84,8	5	15,2	100,0
12.º	Viamão	32	31	96,9	1	3,1	0	0	-	0	-	0,0	32	31	96,9	1	3,1	100,0
13.º	Cachoeirinha	27	26	96,3	1	3,7	0	0	-	0	-	0,0	27	26	96,3	1	3,7	100,0
14.º	Pelotas	27	23	85,2	4	14,8	0	0	-	0	-	0,0	27	23	85,2	4	14,8	100,0
15.º	Caxias do Sul	26	19	73,1	7	26,9	0	0	-	0	-	0,0	26	19	73,1	7	26,9	100,0
16.º	Rio Grande	26	26	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	26	26	100,0	0	0,0	100,0
17.º	São Leopoldo	20	16	80,0	4	20,0	1	0	0,0	1	100,0	5,0	19	16	84,2	3	15,8	95,0
18.º	Triunfo	16	16	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	16	16	100,0	0	0,0	100,0
19.º	Uruguaiana	16	15	93,8	1	6,3	0	0	-	0	-	0,0	16	15	93,8	1	6,3	100,0
20.º	Santo Angelo	13	12	92,3	1	7,7	0	0	-	0	-	0,0	13	12	92,3	1	7,7	100,0
21.º	Vacaria	12	12	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	12	12	100,0	0	0,0	100,0
22.º	Erechim	11	11	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	11	11	100,0	0	0,0	100,0
23.º	Vera Cruz	11	11	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	11	11	100,0	0	0,0	100,0
24.º	Alvorada	10	10	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	10	10	100,0	0	0,0	100,0
25.º	Bagé	10	10	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	10	10	100,0	0	0,0	100,0
26.º	Cruz Alta	9	9	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	9	9	100,0	0	0,0	100,0
27.º	Estrela	9	8	88,9	1	11,1	0	0	-	0	-	0,0	9	8	88,9	1	11,1	100,0
28.º	Gravataí	9	7	77,8	2	22,2	0	0	-	0	-	0,0	9	7	77,8	2	22,2	100,0
29.º	Santa Cruz do Sul	8	4	50,0	4	50,0	0	0	-	0	-	0,0	8	4	50,0	4	50,0	100,0
30.º	Butiá	7	7	100,0	0	0,0	0	0	-	0	-	0,0	7	7	100,0	0	0,0	100,0
Total municípios (1)		1.508	1.377	91,3	131	8,7	1	0	-	1	100,0	0,1	1.507	1.377	91,4	130	8,6	99,9
Rio Grande do Sul (2)		1.737	1.586	91,3	151	8,7	11	0	-	11	100,0	0,6	1.726	1.586	91,9	140	8,1	99,4
Participação relativa(1)/(2) (%)		86,8	86,8	-	86,8	-	9,1	-	-	9,1	-	-	87,3	86,8	-	92,9	-	-
Brasil (3)		22.382	19.519	87,21	2.863	12,8	221	49	22,2	172	77,8	1,0	22.161	19.470	87,9	2.891	13,0	99,0
Participação relativa(2)/(3) (%)		7,8	8,1	-	5,3	-	5,0	-	-	6,4	-	-	7,8	8,1	-	4,8	-	-

Fonte: INEP (2020).

Com 1.508 registros, o somatório de matrículas totais de AH/SD nos 30 municípios selecionados representou 86,8% dos 1.737 indivíduos superdotados matriculados em todos os 154 municípios gaúchos com ao menos um alto-habilidoso identificado em 2018. Em âmbito nacional, a participação dos municípios selecionados foi de 7,8%.

Campo Bom, com 419 matrículas, ficou em primeiro lugar no *ranking*. Em segundo lugar, ficou a capital Porto Alegre, com 184 matrículas. Guaíba veio na sequência, em terceiro lugar, com 148 matrículas. Butiá foi o município da lista com o menor número de matrículas (7).

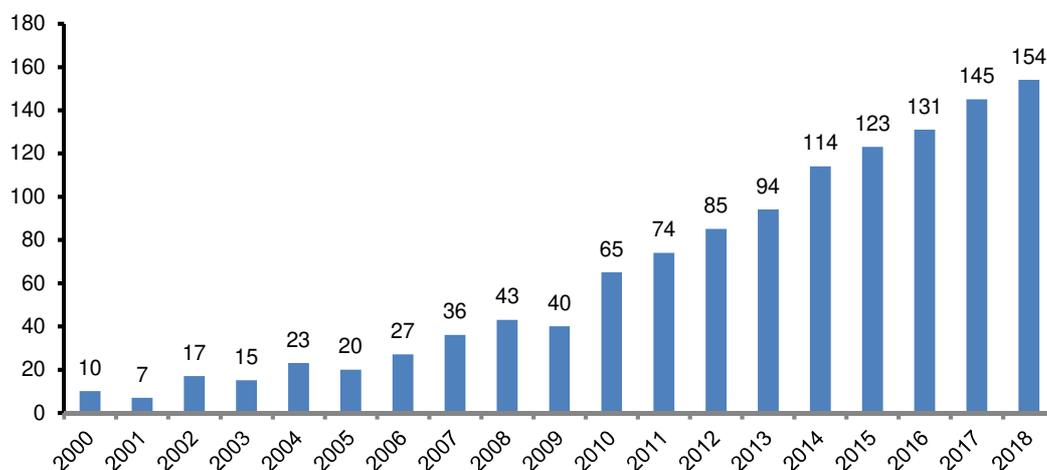
Com 1.377 registros, a participação relativa de matrículas da rede pública, dos 30 municípios listados, foi de 86,8% na rede pública estadual, e de 8,1% na rede pública de todo o Brasil. Em todos os municípios da lista, houve predominância de matrículas na rede pública, em que vários deles apresentam alunos matriculados integralmente nessa rede. A exceção foi o município de Santa Cruz do Sul, que teve participação relativa distribuída de forma equitativa entre as redes pública e privada: 50% em cada caso.

Nas classes comuns, com 1.507 matrículas, a participação dos municípios listados foi de 87,3% do total estadual e de 7,8% do total nacional. A rede pública, com 1.377 registros, teve 91,4% de participação relativa no total das matrículas dessas classes. As matrículas nas classes comuns tiveram participação de 99,9% do total dessa modalidade nos 30 municípios.

O Gráfico 3 mostra a evolução do número de municípios com ao menos um aluno com AH/SD matriculado no período 2000 a 2018.

Gráfico 3

Municípios com matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul — 2000-18



Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Nota-se que a tendência foi de crescimento consistente, no período, do número de municípios com matrículas de AH/SD no Rio Grande do Sul. Com 154 municípios com registros de alunos com Altas Habilidades matriculados em 2018, quase um terço do total dos 497 municípios gaúchos apresentava pelo menos algum tipo de serviço de atendimento a esse público da Educação Especial.

A Tabela 11 apresenta a lista de 30 municípios selecionados do Rio Grande do Sul, classificados, pela ordem, de acordo com as taxas de matrículas de alunos com AH/SD. Essa taxa é o quociente entre o número de alunos matriculados pela população estimada do município por 100.000 habitantes em 2018. Os municípios listados são os mesmos da Tabela 10.

Tabela 11

Taxa de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em municípios selecionados, RS e Brasil — 2018

POSIÇÃO	MUNICÍPIO	MATRÍCULAS (1)	POPULAÇÃO ESTIMADA (2)	(1)/(2) x 100.000 (%)
1.º	Campo Bom	419	66.156	633,35
2.º	Ivoti	39	23.380	166,81
3.º	Guaíba	148	98.043	150,95
4.º	Sant'Ana do Livramento	78	77.763	100,30
5.º	Triunfo	16	29.207	54,78
6.º	Sapucaia do Sul	71	140.311	50,60
7.º	Cachoeira do Sul	36	82.547	43,61
8.º	Vera Cruz	11	26.618	41,33
9.º	Santa Maria	96	280.505	34,22
10.º	Butiá	7	20.929	33,45
11.º	Estrela	9	33.820	26,61
12.º	Novo Hamburgo	52	246.452	21,10
13.º	Cachoeirinha	27	129.307	20,88
14.º	Vacaria	12	65.846	18,22
15.º	Santo Ângelo	13	77.620	16,75
16.º	Passo Fundo	33	201.767	16,36
17.º	Canoas	53	344.957	15,36
18.º	Cruz Alta	9	60.693	14,83
19.º	Rio Grande	26	201.005	12,94
20.º	Viamão	32	254.101	12,59
21.º	Uruguaiana	16	127.079	12,59
22.º	Porto Alegre	184	1.479.101	12,44
23.º	Erechim	11	105.059	10,47
24.º	São Leopoldo	20	234.947	8,51
25.º	Bagé	10	120.943	8,27
26.º	Pelotas	27	341.648	7,90
27.º	Santa Cruz do Sul	8	129.427	6,18
28.º	Caxias do Sul	26	504.069	5,16
29.º	Alvorada	10	209.213	4,78
30.º	Gravataí	9	279.398	3,22
	Rio Grande do Sul	1.737	11.329.605	15,33
	Brasil	22.382	208.494.900	10,74

Fonte dos dados brutos: INEP (2020) e IBGE (2020c).

De acordo com a Tabela 11, o Município de Campo Bom, com 419 alunos com AH/SD (o maior número de matriculados na Tabela 10) e uma população de 66.156 habitantes, apresentava também a maior taxa de matrícula em 2018: 633,35 alunos matriculados por 100.000 habitantes. A Capital Porto Alegre, com 184 superdotados identificados (segundo lugar na Tabela 10) e uma população de 1.479.101 habitantes, estava na 22.ª posição do *ranking*, com uma taxa de 12,44 alunos matriculados por 100.000 habitantes. No geral, a taxa de matrícula do Rio Grande do Sul foi maior que a taxa do Brasil: 15,33 contra 10,74 alunos superdotados matriculados por 100.000 habitantes.

A seguir, a subseção 1.4 irá apresentar o número de matrículas de alunos com AH/SD por faixa etária, sexo e cor/raça no Rio Grande do Sul.

1.4 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, POR FAIXA ETÁRIA, SEXO E COR/RAÇA, NO RS

A Tabela 12 apresenta a distribuição de matrículas de alunos com AH/SD por faixa etária e por sexo, no Rio Grande do Sul, nas classes exclusivas e nas classes comuns, no ano de 2018.

Tabela 12

Distribuição de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, por faixa etária e por sexo, no Rio Grande do Sul — 2018

Faixa Etária	Nº de Matrículas	(%) Total	% Acumulado	Matrículas (Masculino)	(%) Total	(%) Total Masculino	% Acumulado	Matrículas (Feminino)	(%) Total	(%) Total Feminino	% Acumulado
3-5	18	1,04	1,04	15	0,86	1,40	1,40	3	0,17	0,45	0,45
6-8	129	7,43	8,47	96	5,53	8,98	10,38	33	1,90	4,94	5,39
9-11	409	23,55	32,01	278	16,00	26,01	36,39	131	7,54	19,61	25,00
12-14	552	31,78	63,79	338	19,46	31,62	68,00	214	12,32	32,04	57,04
15-17	530	30,51	94,30	290	16,70	27,13	95,13	240	13,82	35,93	92,96
18-20	82	4,72	99,03	45	2,59	4,21	99,34	37	2,13	5,54	98,50
21-48	17	0,98	100,00	7	0,41	0,65	100,00	10	0,58	1,50	100,00
Total	1.737	100,00	-	1.069	61,54	100,00	-	668	38,46	100,00	-

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

As maiores concentrações de matrículas foram verificadas nas faixas etárias que estão entre os seis e os 20 anos de idade. Somando as participações relativas das faixas de seis a oito (7,43%), nove a 11 (23,55%), 12 a 14 (31,78%), 15 a 17 (30,51%) e 18 a 20 (4,72%) anos de idade, o acumulado resultante é de 97,99% do

número total de matrículas (1.737). Considerando-se as faixas etárias que vão de zero a 17 anos, sendo esta última a idade estipulada para a conclusão do ensino médio, o acumulado é de 94,30%.

As matrículas do sexo masculino registraram 1.069 indivíduos com AH/SD em 2018, o que representou 61,54% do total. A faixa etária de maior concentração de matrículas do sexo masculino foi a que vai de 12 a 14 anos, com 338 registros, representando 19,46% do total geral de matrículas e 31,62% das matrículas do sexo masculino.

De acordo com os dados da Tabela 12, há cerca de 5,70% de matriculados com AH/SD com idade superior a 17 anos. Isso poderia refletir uma questão de superdotados *underachiever*, isto é, aqueles que apresentam discrepância entre seu potencial (habilidade) e a sua performance (realização), com desempenho escolar abaixo do esperado para a sua condição de pessoas com inteligência acima da média (OUROFINO; FLEITH, 2011; OUROFINO; FLEITH; GONÇALVES 2011). Pode ser também um conjunto de indivíduos com AH/SD que não tiveram oportunidade de ingressar na escola na idade recomendada. Pode ser, ainda, simplesmente, erro de contagem no Censo Escolar.

As matrículas do sexo feminino representaram 38,46% do total. A faixa etária predominante foi a que vai de 15 a 17 anos, com 240 matrículas, ou 13,82% do total geral e 35,93% do total das matrículas do sexo feminino.

É importante ressaltar que a sub-representação feminina no número de alunos com AH/SD identificados ocorre na fase de seleção e escolha de estudantes talentosos pelos docentes do ensino regular, conforme observam Ogeda *et al.* (2017). Diversos fatores socioculturais contribuem para esse fenômeno, entre os quais o preconceito, estereótipos e ocultação do próprio potencial pelas superdotadas do sexo feminino. Uma mulher assumir suas AH/SD poderia significar recusar a identidade de “mulher normal” e “igual às outras” para ser classificada como “diferente”, fugindo aos padrões de “normalidade” estabelecidos pela sociedade, o que implica em sofrimento e custos psíquicos para quem não agir conforme os padrões aceitos (PEREZ; FREITAS, 2012).

A Tabela 13 apresenta a distribuição de matrículas de alunos com AH/SD por cor/raça e por sexo, no Rio Grande do Sul, nas classes exclusivas e nas classes comuns, no ano de 2018.

Tabela 13

Distribuição de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, por cor/raça e por sexo, no RS — 2018

COR/RAÇA	MATRÍCULAS	TOTAL (%)	MATRÍCULAS (MASCULINO)	TOTAL (%)	MATRÍCULAS (FEMININO)	TOTAL (%)
Amarela	3	0,17	2	0,19	1	0,15
Branca	1.224	70,47	739	69,13	485	72,60
Indígena	2	0,12	1	0,09	1	0,15
Não Declarada	334	19,23	216	20,21	118	17,66
Parda	104	5,99	68	6,36	36	5,39
Preta	70	4,03	43	4,02	27	4,04
Total	1.737	100,00	1.069	100,00	668	100,00

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Os indivíduos de cor branca, conforme os dados da Tabela 13, concentraram o maior número de matrículas com AH/SD em 2018, no Rio Grande do Sul, com 1.224 registros, ou 70,47% do total. Na sequência, estão os indivíduos que não declararam opção de cor/raça, com 334 registros ou 19,23% do número de matriculados. Em terceiro, os alunos de cor parda, com 104 registros ou 5,99% do total de declarantes. Os indivíduos de cor preta somaram 70 registros ou 4,03% do total. Na sequência, três alunos declaram cor/raça amarela (0,17% do total). Em último lugar, foram identificados como indígenas dois declarantes (0,12% do total).

Para efeito de comparação, a distribuição da população gaúcha, no total, por cor/raça segundo os dados do Censo 2010, divulgados pelo IBGE (2020c), foi a seguinte: amarela (0,33%), branca (83,22%), indígena (0,31%), não declarada (0,00%), parda (10,57%) e preta (5,57%)⁴⁰.

A próxima subseção irá apresentar o número de escolas com matrículas de alunos com AH/SD no Rio Grande do Sul, em classes exclusivas e classes comuns, por dependência administrativa.

1.5 NÚMERO DE ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO RS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Nos anos recentes, tem aumentado, no Rio Grande do Sul, o número de escolas com matrículas de indivíduos com AH/SD. A Tabela 14 apresenta a participação relativa e o crescimento no número total de escolas com matrículas de alunos superdotados no RS, por dependência administrativa, no período compreendido entre 2000 e 2018.

⁴⁰ Os dados podem ser obtidos no seguinte endereço: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

Tabela 14

Crescimento percentual e participação relativa no número de escolas com matrículas de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa — 2000-18

ANO	TO- TAL (1)	Δ%	FE- DE- RAL (2)	Δ%	(2)/(1)	ESTA- DUAL (3)	Δ%	(3)/(1)	MUNI- CIPAL (4)	Δ%	(4)/(1)	PRI- VADA (5)	Δ%	(5)/(1)
2000	10	-	0	-	0,00	6	-	60,00	3	-	30,00	1	-	10,00
2001	10	0,0	0	-	0,00	1	-83,3	10,00	4	33,3	40,00	5	400,0	50,00
2002	18	80,0	0	-	0,00	6	500,0	33,33	5	25,0	27,78	7	40,0	38,89
2003	16	-11,1	0	-	0,00	4	-33,3	25,00	6	20,0	37,50	6	-14,3	37,50
2004	29	81,3	0	-	0,00	4	0,0	13,79	12	100,0	41,38	13	116,7	44,83
2005	27	-6,9	0	-	0,00	7	75,0	25,93	15	25,0	55,56	5	-61,5	18,52
2006	51	88,9	0	-	0,00	15	114,3	29,41	31	106,7	60,78	5	0,0	9,80
2007	62	21,6	0	-	0,00	18	20,0	29,03	34	9,7	54,84	10	100,0	16,13
2008	69	11,3	0	-	0,00	17	-5,6	24,64	41	20,6	59,42	11	10,0	15,94
2009	69	0,0	0	-	0,00	22	29,4	31,88	38	-7,3	55,07	9	-18,2	13,04
2010	158	129,0	0	-	0,00	66	200,0	41,77	71	86,8	44,94	21	133,3	13,29
2011	243	53,8	1	-	0,41	95	43,9	39,09	109	53,5	44,86	38	81,0	15,64
2012	320	31,7	2	100,0	0,63	136	43,2	42,50	137	25,7	42,81	45	18,4	14,06
2013	340	6,3	3	50,0	0,88	156	14,7	45,88	137	0,0	40,29	44	-2,2	12,94
2014	413	21,5	6	100,0	1,45	183	17,3	44,31	175	27,7	42,37	49	11,4	11,86
2015	539	30,5	7	16,7	1,30	243	32,8	45,08	226	29,1	41,93	63	28,6	11,69
2016	565	4,8	10	42,9	1,77	264	8,6	46,73	224	-0,9	39,65	67	6,3	11,86
2017	614	8,7	12	20,0	1,95	292	10,6	47,56	235	4,9	38,27	75	11,9	12,21
2018	663	8,0	11	-8,3	1,66	305	4,5	46,00	253	7,7	38,16	94	25,3	14,18

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

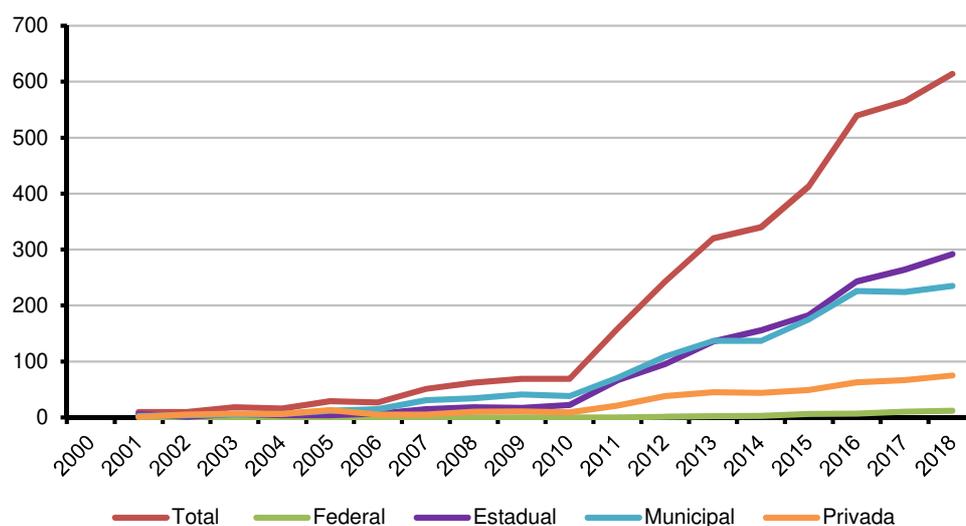
A maior participação relativa de escolas, por dependência, no número total de estabelecimentos, em 2018, foi da rede estadual, com 46,00% (305 escolas). Na sequência, veio a rede municipal, com 253 escolas e 38,16% de participação. Em terceiro lugar, veio a rede privada, com 14,18% (94 escolas). Em último lugar, a rede federal, com apenas 1,66% de participação e 11 escolas.

No Rio Grande do Sul, existiam apenas 10 estabelecimentos, no ano 2000, com matrículas de alunos com AH/SD. Esse número aumentou de forma expressiva no decorrer do período, alcançando 663 estabelecimentos em 2018, o que resultou em uma variação positiva de 6.530,0%. Entre 2000 e 2018, a maior expansão, em termos percentuais, do número de escolas ocorreu na rede privada, com 9.300,0% de aumento, cujo número cresceu de apenas um para 94 estabelecimentos. Em seguida, vieram, na sequência, a rede municipal, com aumento de três para 253 escolas (8.333,3% de variação) e a estadual, que passou de seis para 305 estabelecimentos (4.983,3%, de aumento). A rede federal tem pouca representatividade no total, e, somente a partir de 2011, entrou no cômputo geral com um estabelecimento, alcançando um total de 11 em 2018.

O Gráfico 4 apresenta a evolução do número de escolas com alunos com AH/SD no Rio Grande do Sul, por dependência administrativa, no período 2000 a 2018.

Gráfico 4

Número de escolas com matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no RS, por dependência administrativa — 2000-18



Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

O número de escolas nas redes estadual e municipal seguiram uma tendência de crescimento bem semelhante. No caso da rede privada, a tendência foi de crescimento menor. Na rede federal, a tendência foi de crescimento muito mais lento.

A Tabela 15 apresenta a participação relativa e o crescimento no número de escolas com matrículas de alunos com AH/SD, no Rio Grande do Sul, em classes exclusivas, por dependência administrativa.

Tabela 15

Crescimento percentual e participação relativa no número de escolas com matrículas de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em classes exclusivas, por dependência administrativa, no Rio Grande do Sul — 2000-18

ANO	TO-TAL (1)	Δ%	FEDE-RAL (2)	Δ%	(2)/(1)	ESTA-DUAL (3)	Δ%	(3)/(1)	MUNICI-PAL (4)	Δ%	(4)/(1)	PRI-VADA (5)	Δ%	(5)/(1)
2000	0	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
2001	6	-	0	-	0,00	0	-	0,00	2	-	33,33	4	-	66,67
2002	9	50,0	0	-	0,00	1	-	11,11	2	0,0	22,22	6	50,0	66,67
2003	10	11,1	0	-	0,00	2	100,0	20,00	3	50,0	30,00	5	-16,7	50,00
2004	7	-30,0	0	-	0,00	0	-100,0	0,00	2	-33,3	28,57	5	0,0	71,43
2005	0	-100,0	0	-	-	0	-	-	0	-100,0	-	0	-100,0	-
2006	0	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
2007	6	-	0	-	0,00	1	-	16,67	0	-	-	5	-	83,33
2008	6	0,0	0	-	0,00	0	-	0,00	0	-	-	6	20,0	100,00
2009	1	-83,3	0	-	0,00	0	-	0,00	0	-	-	1	-83,3	100,00
2010	3	200,0	0	-	0,00	1	-	33,33	0	-	-	2	100,0	66,67
2011	4	33,3	0	-	0,00	0	-100,0	0,00	0	-	-	4	100,0	100,00
2012	6	50,0	0	-	0,00	0	-	0,00	0	-	-	6	50,0	100,00
2013	2	-66,7	0	-	0,00	0	-	0,00	0	-	-	2	-66,7	100,00
2014	2	0,0	0	-	0,00	1	-	50,00	0	-	-	1	-50,0	50,00
2015	4	100,0	0	-	0,00	1	0,0	25,00	0	-	-	3	200,0	75,00
2016	8	100,0	0	-	0,00	1	0,0	12,50	1	-	12,50	6	100,0	75,00
2017	7	-12,5	0	-	0,00	1	0,0	14,29	1	0,0	14,29	5	-16,7	71,43
2018	10	42,9	0	-	0,00	0	-100,0	0,00	0	-100,0	-	10	100,0	100,00

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Em 2018, somente 10 escolas, no Rio Grande do Sul, tinham matrículas de alunos com AH/SD em classes exclusivas, e todas elas eram da rede privada. No decorrer do período, a variação no número dessas escolas foi muito oscilante.

A seguir, a Tabela 16 apresenta a participação relativa e o crescimento do número de escolas com matrículas de alunos com AH/SD em classes comuns (inclusivas), no Rio Grande do Sul, por Dependência Administrativa, no período 2000-18.

Tabela 16

Crescimento percentual e participação relativa no número de escolas com matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em classes comuns (inclusivas), por dependência administrativa, no Rio Grande do Sul — 2000-18

ANO	TO-TAL (1)	Δ%	FEDE-RAL (2)	Δ%	(2)/(1)	ESTA-DUAL (3)	Δ%	(3)/(1)	MUNICI-PAL (4)	Δ%	(4)/(1)	PRI-VADA (5)	Δ%	(5)/(1)
2000	10	-	0	-	0,00	6	-	60,00	3	-	30,00	1	-	10,00
2001	4	-60,0	0	-	0,00	1	-83,3	25,00	2	-33,3	50,00	1	0,0	25,00
2002	9	125,0	0	-	0,00	5	400,0	55,56	3	50,0	33,33	1	0,0	11,11
2003	6	-33,3	0	-	0,00	2	-60,0	33,33	3	0,0	50,00	1	0,0	16,67
2004	22	266,7	0	-	0,00	4	100,0	18,18	10	233,3	45,45	8	700,0	36,36
2005	27	22,7	0	-	0,00	7	75,0	25,93	15	50,0	55,56	5	-37,5	18,52
2006	51	88,9	0	-	0,00	15	114,3	29,41	31	106,7	60,78	5	0,0	9,80
2007	56	9,8	0	-	0,00	17	13,3	30,36	34	9,7	60,71	5	0,0	8,93
2008	63	12,5	0	-	0,00	17	0,0	26,98	41	20,6	65,08	5	0,0	7,94
2009	68	7,9	0	-	0,00	22	29,4	32,35	38	-7,3	55,88	8	60,0	11,76
2010	155	127,9	0	-	0,00	65	195,5	41,94	71	86,8	45,81	19	137,5	12,26
2011	239	54,2	1	-	0,42	95	46,2	39,75	109	53,5	45,61	34	78,9	14,23
2012	314	31,4	2	100,0	0,64	136	43,2	43,31	137	25,7	43,63	39	14,7	12,42
2013	338	7,6	3	50,0	0,89	156	14,7	46,15	137	0,0	40,53	42	7,7	12,43
2014	411	21,6	6	100,0	1,46	182	16,7	44,28	175	27,7	42,58	48	14,3	11,68
2015	535	30,2	7	16,7	1,31	242	33,0	45,23	226	29,1	42,24	60	25,0	11,21
2016	557	4,1	10	42,9	1,80	263	8,7	47,22	223	-1,3	40,04	61	1,7	10,95
2017	607	9,0	12	20,0	1,98	291	10,6	47,94	234	4,9	38,55	70	14,8	11,53
2018	653	7,6	11	-8,3	1,68	305	4,8	46,71	253	8,1	38,74	84	20,0	12,86

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

No período, não houve alterações significativas nas participações relativas do número de escolas por dependência administrativa, em relação ao total. Em 2018, a rede estadual e a rede municipal tinham as maiores participações relativas, em relação ao total, com 46,71% e 38,74%, respectivamente. A rede privada registrou 12,86%, e a federal, apenas 1,68% de participação.

De somente 10 unidades, no ano 2000, o número de estabelecimentos com matrículas de alunos com AH/SD em classes comuns aumentou de forma muito significativa, para um total de 653 em 2018, resultando em um crescimento de 6.430,0%. Entre 2000 e 2018, a maior expansão, em termos percentuais, do número de escolas, ocorreu na rede municipal, com 8.333,3% de aumento, cujo número cresceu de apenas três para 253 estabelecimentos.

A próxima subseção irá apresentar o número de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado por dependência administrativa no Rio Grande do Sul.

1.6 NÚMERO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, NO RS

De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB/N.º 11/2010, o AEE é “realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2010, p. 2).

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, define as SRMs, em seu artigo 5.º e parágrafo 3.º, como: “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

A Tabela 17 apresenta o número de SRMs para o AEE, por dependência administrativa, no Rio Grande do Sul. O período começa em 2004, quando as salas começaram a ter seus números computados no Censo Escolar, e vai até 2018.

Tabela 17

Número de salas de recursos multifuncionais (SRMs) para atendimento educacional especializado, por dependência administrativa e número de escolas, no Rio Grande do Sul — 2004-18

ANO	TOTAL		FEDERAL				ESTADUAL				MUNICIPAL				PRIVADA			
	SRMs	Escolas	Nº SRMs	%	Escolas	%	SRMs	%	Escolas	%	Nº SRMs	%	Escolas	%	SRMs	%	Escolas	%
2004	531	10.627	1	0,19	15	0,14	271	51,04	3.002	28,25	182	34,27	5.920	55,71	77	14,50	1.690	15,90
2005	1.666	10.415	12	0,72	15	0,14	558	33,49	2.885	27,70	632	37,94	5.721	54,93	464	27,85	1.794	17,23
2006	1.826	10.280	12	0,66	15	0,15	608	33,30	2.856	27,78	687	37,62	5.519	53,69	519	28,42	1.890	18,39
2007	1.758	10.155	11	0,63	17	0,17	549	31,23	2.815	27,72	672	38,23	5.373	52,91	526	29,92	1.950	19,20
2008	1.809	10.012	15	0,83	23	0,23	536	29,63	2.690	26,87	703	38,86	5.313	53,07	555	30,68	1.986	19,84
2009	707	9.844	1	0,14	28	0,28	300	42,43	2.597	26,38	299	42,29	5.215	52,98	107	15,13	2.004	20,36
2010	1.093	9.841	3	0,27	31	0,32	378	34,58	2.554	25,95	595	54,44	5.058	51,40	117	10,70	2.198	22,34
2011	1.662	9.904	6	0,36	39	0,39	447	26,90	2.572	25,97	1.082	65,10	5.009	50,58	127	7,64	2.284	23,06
2012	2.032	9.987	8	0,39	38	0,38	542	26,67	2.574	25,77	1.342	66,04	5.003	50,10	140	6,89	2.372	23,75
2013	2.302	9.975	10	0,43	39	0,39	658	28,58	2.570	25,76	1.489	64,68	4.924	49,36	145	6,30	2.442	24,48
2014	2.605	10.046	13	0,50	41	0,41	791	30,36	2.568	25,56	1.648	63,26	4.901	48,79	153	5,87	2.536	25,24
2015	2.979	10.069	13	0,44	49	0,49	958	32,16	2.571	25,53	1.819	61,06	4.883	48,50	189	6,34	2.566	25,48
2016	3.181	10.118	13	0,41	51	0,50	1049	32,98	2.557	25,27	1.911	60,08	4.904	48,47	208	6,54	2.606	25,76
2017	3.292	10.056	13	0,39	51	0,51	1074	32,62	2.534	25,20	1.944	59,05	4.835	48,08	261	7,93	2.636	26,21
2018	3.570	9.981	16	0,45	50	0,50	1166	32,66	2.497	25,02	2.037	57,06	4.780	47,89	351	9,83	2.654	26,59

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Houve crescimento significativo no número de SRMs: de 531 em 2004 para 3.570 em 2018, resultando em uma expansão de 572,3% no período.

É importante lembrar que as SRMs são espaços para o AEE de todos os alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com AH/SD. Segundo Pérez e Freitas (2014), muitos estados que possuíam salas de recursos para atendimento aos superdotados, de forma exclusiva, optaram por transformá-las em SRMs para AEE de todos os públicos da Educação Especial. Essa decisão terminou restringindo ainda mais a oferta para os alunos com AH/SD, que passaram a disputar o atendimento com os demais alunos com necessidades especiais. Outro obstáculo para o atendimento dos superdotados nas SRMs é que, ao contrário dos alunos com deficiência, aqueles não possuem, como estes, passe livre, garantido por lei, no transporte urbano, intermunicipal e interestadual para se deslocarem aos centros de atendimento no contraturno do horário regular das aulas na escola (PÉREZ; FREITAS, 2014).

A seção subsequente analisa o número de docentes, por sexo, com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial, no Rio Grande do Sul.

1.7 NÚMERO DE DOCENTES, POR SEXO, COM FORMAÇÃO CONTINUADA, COM NO MÍNIMO 80 HORAS, ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO RS

A Tabela 18 mostra o total de docentes na Educação Básica e o número de docentes, por sexo, em escolas exclusivas e/ou classes especiais, e em classes comuns (inclusivas), nas redes pública e privada, com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específico para Educação Especial, no Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2018. A série inicia em 2007, pois foi neste ano que o Censo Escolar começou a registrar a formação continuada, com no mínimo 80 horas, para os docentes da Educação Especial.

Tabela 18

Total de docentes na Educação Básica e número de docentes, por sexo, em escolas nas redes pública e privada, com formação continuada específica para Educação Especial, com no mínimo 80 horas, no Rio Grande do Sul — 2007-2018

ANO	DOCENTES NA ED. BÁSICA					DOCENTES NA ED. ESPECIAL						PÚBLICA					PRIVADA						
	Total (1)	M	%	F	%	Total (2)	M	%	F	%	(2)/(1)	Total (3)	M	%	F	%	(3)/(2)	Total (4)	M	%	F	%	(4)/(2)
2007	114.198	14.882	13,0	99.316	87,0	2.001	91	4,5	1.910	95,5	1,8	1.034	49	4,7	985	95,3	51,7	967	42	4,3	925	95,7	48,3
2008	113.005	14.792	13,1	98.213	86,9	2.556	122	4,8	2.434	95,2	2,3	1.442	74	5,1	1.368	94,9	56,4	1.114	48	4,3	1.066	95,7	43,6
2009	111.790	14.670	13,1	97.120	86,9	2.346	130	5,5	2.216	94,5	2,1	1.401	79	5,6	1.322	94,4	59,7	945	51	5,4	894	94,6	40,3
2010	112.380	14.848	13,2	97.532	86,8	2.510	149	5,9	2.361	94,1	2,2	1.585	97	6,1	1.488	93,9	63,1	925	52	5,6	873	94,4	36,9
2011	114.197	15.288	13,4	98.909	86,6	2.797	141	5,0	2.656	95,0	2,4	1.874	96	5,1	1.778	94,9	67,0	923	45	4,9	878	95,1	33,0
2012	117.022	16.112	13,8	100.910	86,2	3.003	181	6,0	2.822	94,0	2,6	2.113	133	6,3	1.980	93,7	70,4	890	48	5,4	842	94,6	29,6
2013	118.603	16.331	13,8	102.272	86,2	3.176	186	5,9	2.990	94,1	2,7	2.313	139	6,0	2.174	94,0	72,8	863	47	5,4	816	94,6	27,2
2014	120.106	16.794	14,0	103.312	86,0	3.275	205	6,3	3.070	93,7	2,7	2.422	156	6,4	2.266	93,6	74,0	853	49	5,7	804	94,3	26,0
2015	120.725	17.249	14,3	103.476	85,7	3.361	228	6,8	3.133	93,2	2,8	2.542	179	7,0	2.363	93,0	75,6	819	49	6,0	770	94,0	24,4
2016	119.692	17.074	14,3	102.618	85,7	3.526	237	6,7	3.289	93,3	2,9	2.698	187	6,9	2.511	93,1	76,5	828	50	6,0	778	94,0	23,5
2017	118.189	17.089	14,5	101.100	85,5	3.622	243	6,7	3.379	93,3	3,1	2.821	190	6,7	2.631	93,3	77,9	801	53	6,6	748	93,4	22,1
2018	117.520	17.043	14,5	100.477	85,5	3.799	263	6,9	3.536	93,1	3,2	3.004	211	7,0	2.793	93,0	79,1	795	52	6,5	743	93,5	20,9

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Em 2018, havia 117.500 docentes lecionando na Educação Básica do Rio Grande do Sul, sendo 100.477 docentes do sexo feminino e 17.043 do sexo masculino. Isso representou, em termos relativos, 85,5% e 14,5% do total, respectivamente. Entre 2007 a 2018, o número de docentes com formação continuada na Educação Especial (com no mínimo 80 horas) aumentou de 2.001 para 3.799, o que representou uma expansão de 89,9%. Esse número de docentes representou 3,2% dos 117.500 docentes da Educação Básica do RS em 2018. A maioria desses docentes da Educação Especial é do sexo feminino: 3.536 professoras, que representavam 93,1% do total de docentes em 2018. O percentual de docentes do sexo masculino cresceu de 4,5% em 2007 para 6,9% em 2018, alcançando um número de 263 professores em 2018. A maioria dos docentes estava alocada em escolas da rede pública. Nesse caso, eram 3.004 profissionais da educação, ou 79,1% do total em 2018. Por outro lado, o número de docentes atuando em escolas da rede privada eram 795, ou 20,9% do total.

Os cursos de formação inicial e continuada em Educação Especial, no Brasil, segundo Pérez e Freitas (2014), não incluem, via de regra, a área de AH/SD. Aqueles que a incluem o fazem de forma muito superficial. Resulta desse fato que a grande maioria dos professores que atua no AEE recebeu capacitação apenas para o atendimento de alunos com deficiência, não estando preparada para identificar e dar suporte pedagógico aos

alunos com AH/SD, o que é, sem dúvida, um dos maiores obstáculos para que haja uma ampliação, em grande escala, do processo de identificação de potenciais indivíduos com Superdotação em salas de aula. Isso se reflete nas grandes diferenças entre, de um lado, as estimativas dos potenciais contingentes de superdotados, e de outro, os baixos números desses alunos que estão efetivamente matriculados segundo os levantamentos do Censo Escolar. Se, por um lado, existem, no País, milhares de professores que estariam aptos ao atendimento de deficientes, em diversas modalidades, por outro lado, o número de docentes capacitados para atenderem alunos com AH/SD, diante da demanda existente, é muito reduzido, **com o agravante da extrema escassez, nas universidades brasileiras, de Cursos de Especialização na área de AH/SD.** Além disso, algumas secretarias estaduais de educação exigem especialização em Educação Especial para professores que atendem às SRMs, o que termina gerando um círculo vicioso de falta de atendimento aos superdotados em muitas dessas salas, que passam a dispor, em geral, apenas de profissionais habilitados para o atendimento de alunos com deficiência e/ou com transtornos globais de desenvolvimento (ibid.).

Na subseção seguinte, para efeito comparativo com o Rio Grande do Sul, será feita uma análise do número de matrículas de alunos com AH/SD nas unidades federativas e em municípios selecionados do Brasil. Serão apresentados, também, dados, das unidades federativas, relativos ao número de SRMs e de docentes com formação continuada, com no mínimo 80 horas, Educação Especial. O ano de referência é o de 2018.

1.8 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM AH/SD NAS UNIDADES FEDERATIVAS E EM MUNICÍPIOS SELECIONADOS DO BRASIL. NÚMERO DE SRMs E DE DOCENTES COM FORMAÇÃO CONTINUADA, COM NO MÍNIMO 80 HORAS, ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NAS UNIDADES FEDERATIVAS (2018)

A Tabela 19 apresenta, a seguir, os números de matrículas de AH/SD, por unidades federativas, para o ano de 2018, em classes exclusivas e classes comuns, da rede pública e da rede privada, em todos os estados e no Distrito Federal.

Tabela 19

Número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em classes exclusivas e classes comuns das rede pública e privada, nas unidades federativas — 2018

UNIDADE FEDERATIVA	TOTAL (1)	PÚBLICA	%	PRI- VADA	%	EM CLASSES EXCLUSIVAS						EM CLASSES COMUNS - INCLUSIVA					
						Total(2)	Pública	%	Privada	%	(2)/(1)	Total(3)	Pública	%	Privada	%	(3)/(1)
Acre	219	211	96,3	8	3,7	0	0	-	0	-	0,0	219	211	96,3	8	3,7	100,0
Alagoas	94	86	91,5	8	8,5	0	0	-	0	-	0,0	94	86	91,5	8	8,5	100,0
Amapá	400	387	96,8	13	3,3	0	0	-	0	-	0,0	400	387	96,8	13	3,3	100,0
Amazonas	109	84	77,1	25	22,9	4	1	25,0	3	75,0	3,7	105	83	79,0	22	21,0	96,3
Bahia	882	788	89,3	94	10,7	25	1	4,0	24	96,0	2,8	857	787	91,8	70	8,2	97,2
Ceará	279	236	84,6	43	15,4	13	1	7,7	12	92,3	4,7	266	235	88,3	31	11,7	95,3
Distrito Federal	1.958	1.456	74,4	502	25,6	2	2	100,0	0	0,0	0,1	1.956	1.454	74,3	502	25,7	99,9
Espírito Santo	1.582	1.484	93,8	98	6,2	0	0	-	0	-	0,0	1.582	1.484	93,8	98	6,2	100,0
Goiás	398	326	81,9	72	18,1	2	2	100,0	0	0,0	0,5	396	324	81,8	72	18,2	99,5
Maranhão	985	915	92,9	70	7,1	17	0	0,0	17	100,0	1,7	968	915	94,5	53	5,5	98,3
Mato Grosso	410	377	92,0	33	8,0	9	1	11,1	8	88,9	2,2	401	376	93,8	25	6,2	97,8
Mato Grosso do Sul	467	381	81,6	86	18,4	21	1	4,8	20	95,2	4,5	446	380	85,2	66	14,8	95,5
Minas Gerais	1.709	1.412	82,6	297	17,4	64	3	4,7	61	95,3	3,7	1.645	1.409	85,7	236	14,3	96,3
Pará	678	630	92,9	48	7,1	1	0	0,0	1	100,0	0,1	677	630	93,1	47	6,9	99,9
Paraíba	145	122	84,1	23	15,9	4	4	100,0	0	0,0	2,8	141	118	83,7	23	16,3	97,2
Paraná	3.906	3.565	91,3	341	8,7	17	14	82,4	3	17,6	0,4	3.889	3.551	91,3	338	8,7	99,6
Pernambuco	255	213	83,5	42	16,5	1	1	100,0	0	0,0	0,4	254	212	83,5	42	16,5	99,6
Piauí	750	686	91,5	64	8,5	0	0	-	0	-	0,0	750	686	91,5	64	8,5	100,0
Rio de Janeiro	1.259	1.078	85,6	181	14,4	9	9	100,0	0	0,0	0,7	1.250	1.069	85,5	181	14,5	99,3
Rio Grande do Norte	306	269	87,9	37	12,1	0	0	-	0	-	0,0	306	269	87,9	37	12,1	100,0
Rio Grande do Sul	1.737	1.586	91,3	151	8,7	11	0	0,0	11	100,0	0,6	1.726	1.586	91,9	140	8,1	99,4
Rondônia	618	586	94,8	32	5,2	2	0	0,0	2	100,0	0,3	616	586	95,1	30	4,9	99,7
Roraima	55	43	78,2	12	21,8	0	0	-	0	-	0,0	55	43	78,2	12	21,8	100,0
Santa Catarina	1.020	902	88,4	118	11,6	1	0	0,0	1	100,0	0,1	1.019	902	88,5	117	11,5	99,9
São Paulo	1.940	1.491	76,9	449	23,1	11	2	18,2	9	81,8	0,6	1.929	1.489	77,2	440	22,8	99,4
Sergipe	82	75	91,5	7	8,5	1	1	100,0	0	0,0	1,2	81	74	91,4	7	8,6	98,8
Tocantins	139	130	93,5	9	6,5	6	6	100,0	0	0,0	4,3	133	124	93,2	9	6,8	95,7
Total	22.382	19.519	87,2	2.863	12,8	221	49	22,2	172	77,8	1,0	22.161	19.470	87,9	2.691	12,1	99,0
Brasil	22.382	19.519	87,2	2.863	12,8	221	49	22,2	172	77,8	1,0	22.161	19.470	87,9	2.691	12,1	99,0

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

No ano de 2018, segundo mostra a Tabela 19, os três estados com maior número total de matrículas foram: Paraná (3.906), Distrito Federal (1.958) e São Paulo (1.940). O menor número de matrículas foi o de Roraima, com 55 registros. Na rede pública, pela ordem, Paraná (3.565), Rio Grande do Sul (1.586) e São Paulo (1.491) lideraram o *ranking* com maior número de matrículas totais.

Os estados com maior participação relativa de matrículas na rede pública foram os Estados do Amapá (96,8%), Acre (96,3%) e Rondônia (94,8%), todos os três da Região Norte, sinalizando o baixo percentual de

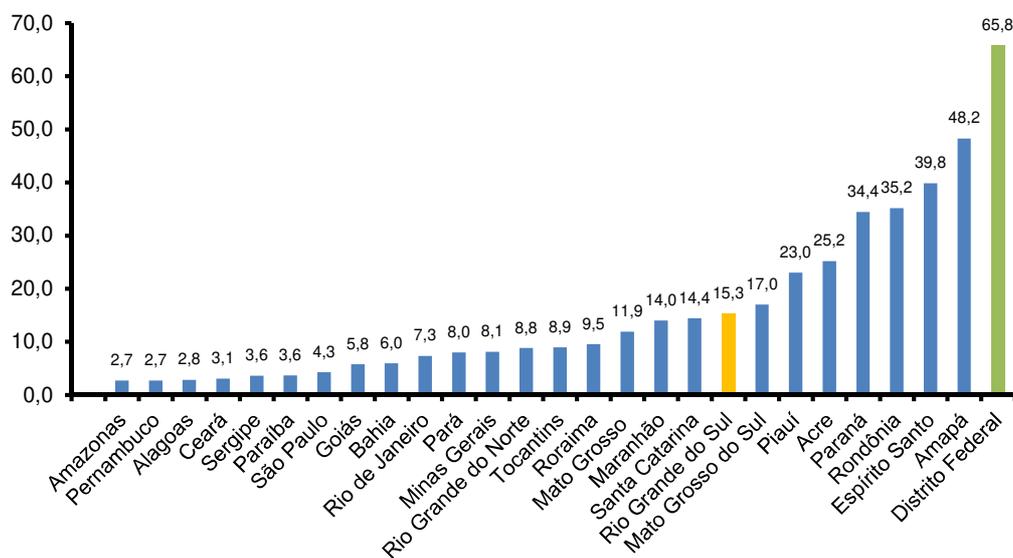
matrículas em escolas particulares nesses estados. Em número de registros na rede privada, os líderes, em termos de números absolutos, foram: Distrito Federal (502), São Paulo (449) e Paraná (341) e, em termos de participação relativa, foram: Distrito Federal (25,6%), São Paulo (23,1%) e Amazonas (22,9%).

O número de matriculados em classes exclusivas foi pequeno no ano de 2018: 221 alunos no somatório de todos os estados, o que representou apenas 1,0% do total de matriculados. O maior número de registros ocorreu em Minas Gerais, com 64 matrículas. A grande maioria dos alunos estava matriculada em classes comuns, ou inclusivas: 22.161 matrículas, o que representa 99,0% do total de registros. As classes inclusivas da rede pública totalizaram 19.470 matrículas, ou 87,9% desse tipo de segmento.

O Gráfico 4 mostra o número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação por 100.000 habitantes nas unidades federativas, para o ano de 2018, em ordem ascendente.

Gráfico 5

Número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, por 100.000 habitantes, nas unidades federativas — 2018



Fonte dos dados brutos: INEP (2020) e IBGE (2020c).

O Gráfico 5, ao ponderar o número de matrículas de alunos com AH/SD nas unidades federativas, para o ano de 2018 e considerando suas respectivas populações totais estimadas, mostra que o Distrito Federal possuía a maior taxa: 65,8 matrículas por 100.000 habitantes. Amapá e o Espírito Santo ocuparam o segundo e terceiro lugares, com taxas de 48,2 e 39,8 matrículas por 100.000 habitantes, respectivamente. O Paraná, que, em termos absolutos de número de matrículas liderou o *ranking* com 3.906 registros, conforme os dados da

Tabela 19, em termos relativos, ficou no quinto lugar, com 34,4 matrículas por 100.000 habitantes. O Rio Grande do Sul ficou na nona posição do *ranking*, com 15,3 matrículas por 100.000 habitantes.

A Tabela 20 apresenta os dados de trinta municípios brasileiros, no ano de 2018 com os maiores números de matrículas de AH/SD distribuídas nas rede pública e na rede privada, em classes exclusivas e em classes comuns.

Tabela 20

Número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em classes exclusivas e em classes comuns das rede pública e privada, em municípios selecionados — 2018

POSICÃO	UF	MUNICÍPIO	TOTAL (1)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	EM CLASSES EXCLUSIVAS					EM CLASSES COMUNS - INCLUSIVA						
								TO-TAL(2)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	(2)/(1)	TO-TAL(3)	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	(3)/(1)
1.º	DF	Brasília	1.958	1.456	74,4	502	25,6	2	2	100,0	0	0,0	0,1	1.956	1.454	74,3	502	25,7	99,9
2.º	PR	Curitiba	1.257	1.111	88,4	146	11,6	10	10	100,0	0	0,0	0,8	1.247	1.101	88,3	146	11,7	99,2
3.º	MG	Poços de Caldas	557	524	94,1	33	5,9	0	0	-	0	-	0,0	557	524	94,1	33	5,9	100,0
4.º	MA	São Luís	532	496	93,2	36	6,8	0	0	-	0	-	0,0	532	496	93,2	36	6,8	100,0
5.º	PI	Teresina	515	467	90,7	48	9,3	0	0	-	0	-	0,0	515	467	90,7	48	9,3	100,0
6.º	SP	São Paulo	473	349	73,8	124	26,2	4	0	0,0	4	100,0	0,8	469	349	74,4	120	25,6	99,2
7.º	MG	Lavras	459	337	73,4	122	26,6	0	0	-	0	-	0,0	459	337	73,4	122	26,6	100,0
8.º	ES	Vitória	446	409	91,7	37	8,3	0	0	-	0	-	0,0	446	409	91,7	37	8,3	100,0
9.º	RS	Campo Bom	419	391	93,3	28	6,7	0	0	-	0	-	0,0	419	391	93,3	28	6,7	100,0
10.º	SP	São José dos Campos	413	262	63,4	151	36,6	0	0	-	0	-	0,0	413	262	63,4	151	36,6	100,0
11.º	AP	Macapá	366	356	97,3	10	2,7	0	0	-	0	-	0,0	366	356	97,3	10	2,7	100,0
12.º	SP	Assis	348	317	91,1	31	8,9	0	0	-	0	-	0,0	348	317	91,1	31	8,9	100,0
13.º	RJ	Rio de Janeiro	286	214	74,8	72	25,2	3	3	100,0	0	0	1,0	283	211	74,6	72	25,4	99,0
14.º	ES	Serra	278	270	97,1	8	2,9	0	0	-	0	-	0,0	278	270	97,1	8	2,9	100,0
15.º	PA	Abaetetuba	265	259	97,7	6	2,3	0	0	-	0	-	0,0	265	259	97,7	6	2,3	100,0
16.º	MT	Várzea Grande	240	227	94,6	13	5,4	0	0	-	0	-	0,0	240	227	94,6	13	5,4	100,0
17.º	RO	Porto Velho	239	228	95,4	11	4,6	0	0	-	0	-	0,0	239	228	95,4	11	4,6	100,0
18.º	MS	Campo Grande	227	163	71,8	64	28,2	7	0	0	7	100,0	3,1	220	163	74,1	57	25,9	96,9
19.º	PR	Londrina	220	212	96,4	8	3,6	1	1	100,0	0	0,0	0,5	219	211	96,3	8	3,7	99,5
20.º	PR	Toledo	218	179	82,1	39	17,9	0	0	-	0	-	0,0	218	179	82,1	39	17,9	100,0
21.º	RS	Porto Alegre	184	157	85,3	27	14,7	0	0	-	0	-	0,0	184	157	85,3	27	14,7	100,0
22.º	BA	Salvador	180	150	83,3	30	16,7	7	0	0,0	7	100,0	3,9	173	150	86,7	23	13,3	96,1
23.º	RJ	Angra dos Reis	179	169	94,4	10	5,6	1	1	100,0	0	0,0	0,6	178	168	94,4	10	5,6	99,4
24.º	SC	Chapecó	174	144	82,8	30	17,2	0	0	-	0	-	0,0	174	144	82,8	30	17,2	100,0
25.º	ES	Cariacica	173	168	97,1	5	2,9	0	0	-	0	-	0,0	173	168	97,1	5	2,9	100,0
26.º	PR	Maringá	155	123	79,4	32	20,6	0	0	-	0	-	0,0	155	123	79,4	32	20,6	100,0
27.º	GO	Goiânia	155	115	74,2	40	25,8	1	1	100,0	0	0,0	0,6	154	114	74,0	40	26,0	99,4
28.º	RS	Guaíba	148	139	93,9	9	6,1	0	0	-	0	-	0,0	148	139	93,9	9	6,1	100,0
29.º	MG	Governador Valadares	146	143	97,9	3	2,1	0	0	-	0	-	0,0	146	143	97,9	3	2,1	100,0
30.º	RO	Pimenta Bueno	140	133	95,0	7	5,0	0	0	-	0	-	0,0	140	133	95,0	7	5,0	100,0
Total dos municípios (1)			11.350	9.668	85,2	1.682	14,8	36	18	50,0	18	50,0	0,3	11.314	9.650	85,3	1.664	14,7	99,7
Brasil (2)			22.382	19.519	87,2	2.863	12,8	221	49	22,2	172	77,8	1,0	22.161	19.470	87,9	2.891	13,0	99,0
Participação relativa(1)/(2)			50,7	49,5	-	58,7	-	16,3	36,7	-	10,5	-	-	51,1	49,6	-	57,6	-	-

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

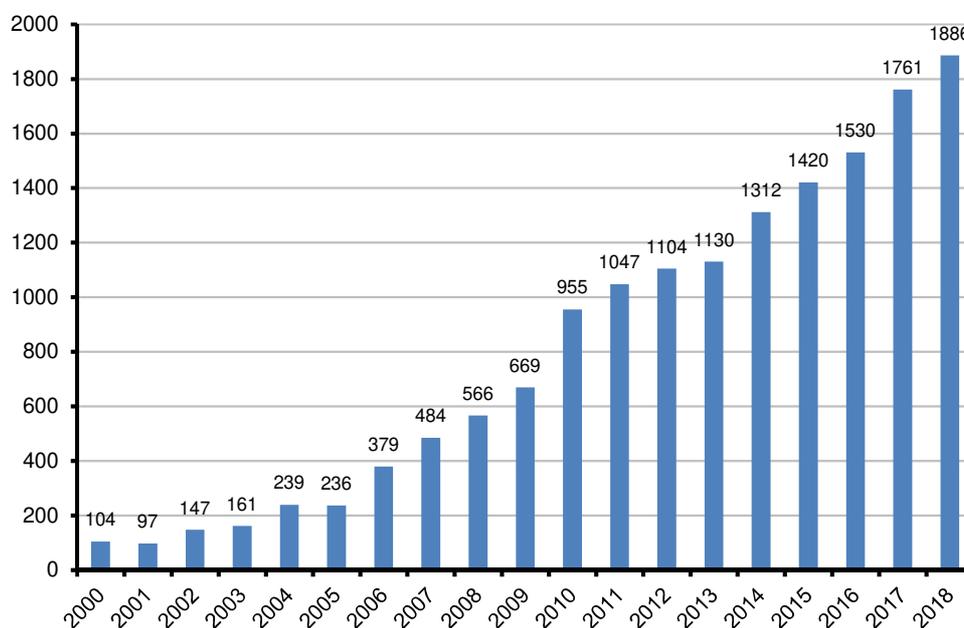
Os municípios listados na Tabela 20 tiveram 11.350 registros de indivíduos superdotados no ano de 2018. Esse total representou uma participação percentual de 50,7% no total de matrículas do Brasil e no conjunto de todos os 1.886 municípios brasileiros com pelo menos uma matrícula de AH/SD em 2018.

Em primeiro lugar no *ranking*, Brasília registrou 1.958 matrículas. A cidade foi pioneira, em todo o País, na implantação de um serviço de atendimento regular aos indivíduos com AH/SD, com o Programa de Enriquecimento para Superdotados e Talentosos, criado em 1975 (FLEITH, 2005; WESCHLER; FLEITH, 2017). Em segundo lugar, ficou Curitiba, com 1.257 matrículas. Em seguida, veio Poços de Caldas, com 557. Três municípios do Rio Grande do Sul aparecem no *ranking*. Campo Bom, com 419 matrículas (nono lugar); a capital gaúcha, Porto Alegre, com 184 matrículas (21.º lugar); e Guaíba, com 148 matrículas (28.º lugar). Em último lugar da lista estava, com 140 registros, o município rondoniense de Pimenta Bueno.

O Gráfico 6 mostra a evolução do número de municípios com, no mínimo, um aluno com AH/SD matriculado nos municípios brasileiros no período 2000 a 2018.

Gráfico 6

Municípios brasileiros com matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação — 2000-18



Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

No Gráfico 6, nota-se uma tendência de crescimento no número de municípios com matrículas de AH/SD no período, que eram apenas 104, em 2000, aumentando para 1.886, em 2018. Considerando que o Brasil tem, atualmente, 5.570 municípios, resulta que 33,38% ou, aproximadamente, um terço deles tinha, pelo

menos, um aluno com AH/SD matriculado em 2018, nas redes pública e privada de ensino, em classes exclusivas e em classes comuns (inclusivas).

A seguir, a Tabela 21 mostra o número de SRMs para o AEE, por dependência administrativa, nas unidades federativas no ano de 2018.

Tabela 21

Número de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado nas unidades federativas — 2018

UNIDADE FEDERATIVA	TOTAL	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
Acre	398	2	0,50	238	59,80	139	34,92	19	4,77
Alagoas	609	2	0,33	57	9,36	516	84,73	34	5,58
Amapá	303	4	1,32	170	56,11	110	36,30	19	6,27
Amazonas	564	3	0,53	247	43,79	271	48,05	43	7,62
Bahia	1.927	17	0,88	81	4,20	1.617	83,91	212	11,00
Ceará	1.576	6	0,38	164	10,41	1.350	85,66	56	3,55
Distrito Federal	555	7	1,26	513	92,43	-	0,00	35	6,31
Espírito Santo	1.003	8	0,80	302	30,11	662	66,00	31	3,09
Goiás	1.335	7	0,52	468	35,06	773	57,90	87	6,52
Maranhão	949	7	0,74	177	18,65	682	71,87	83	8,75
Mato Grosso	836	5	0,60	376	44,98	401	47,97	54	6,46
Mato Grosso do Sul	538	1	0,19	206	38,29	295	54,83	36	6,69
Minas Gerais	3.063	22	0,72	1.233	40,25	1.611	52,60	197	6,43
Pará	1.708	2	0,12	366	21,43	1.108	64,87	232	13,58
Paraíba	812	5	0,62	189	23,28	587	72,29	31	3,82
Paraná	3.031	4	0,13	1.366	45,07	1.476	48,70	185	6,10
Pernambuco	1.217	9	0,74	292	23,99	787	64,67	129	10,60
Piauí	586	1	0,17	142	24,23	397	67,75	46	7,85
Rio de Janeiro	2.502	22	0,88	123	4,92	1.809	72,30	548	21,90
Rio Grande do Norte	765	10	1,31	247	32,29	432	56,47	76	9,93
Rio Grande do Sul	3.570	16	0,45	1.166	32,66	2.037	57,06	351	9,83
Rondônia	461	2	0,43	202	43,82	226	49,02	31	6,72
Roraima	185	1	0,54	85	45,95	82	44,32	17	9,19
Santa Catarina	1.505	13	0,86	515	34,22	882	58,60	95	6,31
São Paulo	3.835	3	0,08	1.009	26,31	2.655	69,23	168	4,38
Sergipe	314	1	0,32	121	38,54	177	56,37	15	4,78
Tocantins	452	6	1,33	204	45,13	239	52,88	3	0,66
Brasil	34.599	186	0,54	10.259	29,65	21.321	61,62	2.833	8,19

Fonte dos dados brutos: INEP (2020).

Em 2018, o Rio Grande do Sul ficou em segundo lugar no ranking, com 3.570 SRMs, logo após São Paulo, que registrou 3.835 SRMs. Em terceiro lugar, ficou Minas Gerais, com 3.063 salas. O Distrito Federal apresentou a maior participação relativa de salas da rede estadual em seu total de SRMs: 513 de um total de

555 (92,43%). O Ceará apresentou a maior proporção de SRMs na rede municipal: 1.350 salas de um total de 1.576 (85,66%). A rede privada contou com a maior participação relativa no estado do Rio de Janeiro, com 548 salas de um total de 2.502 (21,90%). A rede federal apresentou percentual muito baixo de participação relativa de SRMs em todas as unidades federativas.

A Tabela 22 apresenta o número de docentes, por sexo, em escolas exclusivas e/ou classes especiais, e em classes comuns (inclusos), nas redes pública e privada, com formação continuada de no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial, nas unidades federativas no ano de 2018.

Tabela 22

Número de docentes com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial, por sexo, nas redes pública e privada, nas unidades federativas — 2018

UNIDADE FEDERATIVA	TO-TAL (1)	MAS-CU-LINO	%	FEMI-NINO	%	PÚBLICA						PRIVADA					
						TO-TAL(2)	MAS-CU-LINO	%	FEMI-NINO	%	(2)/(1)	TO-TAL(3)	MAS-CU-LINO	%	FEMI-NINO	%	(3)/(1)
Acre	315	49	15,6	266	84,4	304	49	16,1	255	83,9	96,5	11	0	0,0	11	100,0	3,5
Alagoas	276	52	18,8	224	81,2	254	46	18,1	208	81,9	92,0	22	6	27,3	16	72,7	8,0
Amapá	273	44	16,1	229	83,9	239	40	16,7	199	83,3	87,5	34	4	11,8	30	88,2	12,5
Amaz- onas	711	116	16,3	595	83,7	634	102	16,1	532	83,9	89,2	77	14	18,2	63	81,8	10,8
Bahia	3.144	432	13,7	2.712	86,3	2.821	387	13,7	2.434	86,3	89,7	323	45	13,9	278	86,1	10,3
Ceará	1.303	196	15,0	1.107	85,0	1.233	183	14,8	1.050	85,2	94,6	70	13	18,6	57	81,4	5,4
Distrito Federal	2.190	311	14,2	1.879	85,8	2.117	300	14,2	1.817	85,8	96,7	73	11	15,1	62	84,9	3,3
Espírito Santo	4.463	507	11,4	3.956	88,6	4.326	481	11,1	3.845	88,9	96,9	137	26	19,0	111	81,0	3,1
Goiás	1.564	145	9,3	1.419	90,7	1.482	135	9,1	1.347	90,9	94,8	82	10	12,2	72	87,8	5,2
Maranhão	1.949	315	16,2	1.634	83,8	1.751	278	15,9	1.473	84,1	89,8	198	37	18,7	161	81,3	10,2
Mato Grosso	699	74	10,6	625	89,4	527	55	10,4	472	89,6	75,4	172	19	11,0	153	89,0	24,6
Mato Grosso do Sul	1.623	181	11,2	1.442	88,8	1.303	150	11,5	1.153	88,5	80,3	320	31	9,7	289	90,3	19,7
Minas Gerais	9.236	550	6,0	8.686	94,0	7.110	445	6,3	6.665	93,7	77,0	2.126	105	4,9	2.021	95,1	23,0
Pará	2.056	493	24,0	1.563	76,0	1.905	443	23,3	1.462	76,7	92,7	151	50	33,1	101	66,9	7,3
Paraíba	872	181	20,8	691	79,2	818	165	20,2	653	79,8	93,8	54	16	29,6	38	70,4	6,2
Paraná	16.951	1759	10,4	15.192	89,6	11.643	1.279	11,0	10.364	89,0	68,7	5.308	480	9,0	4.828	91,0	31,3
Pernam- buco	812	105	12,9	707	87,1	729	93	12,8	636	87,2	89,8	83	12	14,5	71	85,5	10,2
Piauí	485	66	13,6	419	86,4	428	58	13,6	370	86,4	88,2	57	8	14,0	49	86,0	11,8
Rio de Janeiro	2.158	193	8,9	1.965	91,1	1.837	170	9,3	1.667	90,7	85,1	321	23	7,2	298	92,8	14,9
Rio Grande do Norte	590	117	19,8	473	80,2	551	111	20,1	440	79,9	93,4	39	6	15,4	33	84,6	6,6
Rio Grande do Sul	3.799	263	6,9	3.536	93,1	3.004	211	7,0	2.793	93,0	79,1	795	52	6,5	743	93,5	20,9
Rondônia	412	58	14,1	354	85,9	314	46	14,6	268	85,4	76,2	98	12	12,2	86	87,8	23,8
Roraima	420	80	19,0	340	81,0	403	80	19,9	323	80,1	96,0	17	-	0,0	17	100,0	4,0
Santa Catarina	4.631	344	7,4	4.287	92,6	4.406	324	7,4	4.082	92,6	95,1	225	20	8,9	205	91,1	4,9
São Paulo	9.939	795	8,0	9.144	92,0	8.181	690	8,4	7.491	91,6	82,3	1.758	105	6,0	1.653	94,0	17,7
Sergipe	548	84	15,3	464	84,7	502	77	15,3	425	84,7	91,6	46	7	15,2	39	84,8	8,4
Tocantins	373	40	10,7	333	89,3	358	38	10,6	320	89,4	96,0	15	2	13,3	13	86,7	4,0
Total	71.792	7.550	10,5	64.242	89,5	59.180	6.436	10,9	52.744	89,1	82,4	12.612	1.114	8,8	11.498	91,2	17,6
Brasil	71.792	7.550	10,5	64.242	89,5	59.180	6.436	10,9	52.744	89,1	82,4	12.612	1.114	8,8	11.498	91,2	17,6

Fonte dos dados brutos: INEP (2020) . .

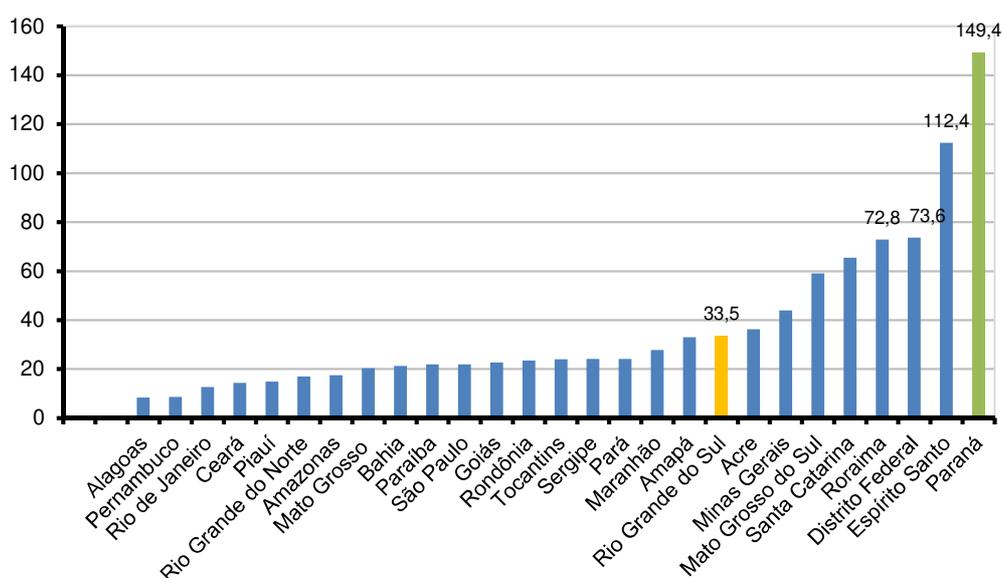
De acordo com a Tabela 22, no ano de 2018, os três estados com maior número total de docentes na Educação Especial, com formação continuada de no mínimo 80 horas, foram: Paraná (16.951), São Paulo (9.939) e Minas Gerais (9.236). O Rio Grande do Sul ficou em sexto lugar no *ranking*, com 3.799 docentes.

O número e a participação relativa de docentes do sexo feminino no número total de docentes foram bem superiores aos de docentes do sexo masculino: 64.242 professoras, ou 89,5% do total, contra 7.550 professores, ou 10,5% do total. O estado com maior participação relativa de docentes homens foi o Pará, com 24,0% do total. Por outro lado, Minas Gerais teve o maior percentual de docentes mulheres: 94,0% do total estadual.

O Gráfico 7 apresenta o número de docentes, com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial, nas unidades federativas, por 100.000 habitantes, no ano de 2018.

Gráfico 7

Número de docentes com formação continuada específica para Educação Especial, com no mínimo 80 horas, nas unidades federativas, por 100.000 habitantes — 2018



Fonte dos dados brutos: INEP (2020).
IBGE (2020c).

O Gráfico 7 mostra que o Paraná tem a maior taxa de docentes, com formação continuada, com no mínimo 80 horas, específica para Educação Especial, entre todas unidades federativas, com 149,4 docentes por 100.000 habitantes. Em segundo lugar ficou o Espírito Santo, com 112,4 docentes por 100.000 habitantes. O Distrito Federal e Roraima vieram na sequência, com taxas quase idênticas: 73,6 e 72,8 docentes por 100.000 habitantes, respectivamente. Em nono lugar, o Rio Grande do Sul registrou uma taxa de 33,5 docentes por 100.000 habitantes.

Parte III: Comentários finais e recomendações de Política Pública de Altas Habilidades/Superdotação para o RS

1 Comentários finais e recomendações de Política Pública de Altas Habilidades/Superdotação para o RS

As causas do abismo existente entre o potencial número de alto-habilidosos, em uma população, e o número daqueles efetivamente identificados no Brasil e, por tabela, também no Rio Grande do Sul, tem explicações multifatoriais. Conforme já visto, as estimativas de pessoas com AH/SD em uma população podem variar de 3,5% a 20% do total (GAGNÉ, 2008; RENZULLI, 2014, 2016; MATOS; MACIEL, 2016; RANGNI; COSTA, 2017), dependendo da metodologia utilizada. A grande discrepância entre, de um lado, o número real de superdotados identificados no Censo Escolar, e, de outro lado, os números estimados pelos diversos especialistas no assunto ocorre, entre outros motivos, pela existência de variados tipos de mitos, estereótipos e de incompreensões relacionados à figura dos indivíduos com AH/SD, passando pela escassez de cursos de capacitação, na área de Superdotação, para formação de professores; alcançando até mesmo a obrigatoriedade, por parte de alguns sistemas educacionais, de exame clínico para comprovação das Altas Habilidades em um indivíduo para que lhe seja oferecido atendimento educacional especializado. Outro agravante é a exigência, por algumas secretarias estaduais de educação, de curso de especialização na área de Educação Especial para os professores que queiram atuar nas salas de recursos multifuncionais. Dada a raridade, ou inexistência, de cursos de especialização de AH/SD, nas instituições de Educação Superior, tal fato termina resultando em um círculo vicioso de ausência de atendimento aos superdotados, por falta de professores capacitados, nas SRMs (PEREZ; FREITAS, 2014). Todos esses fatores, atuando em conjunto, restringem bastante, devido à limitação de recursos humanos e materiais, a expansão, em escala quantitativa e significativamente maior, das possibilidades de identificação e de atendimento dos alunos com AH/SD.

Infelizmente, não obstante os louváveis e meritórios esforços, empenho e determinação desenvolvidos desde remotas décadas, de forma pioneira, por personalidades de destaque, como Helena Antipoff e Maria Helena Novaes, entre outros nomes de gabarito no cenário nacional e local, os quais merecem o devido reconhecimento pelo que já fizeram pela causa das Altas Habilidades, os números mostram que os resultados obtidos estão ainda muito aquém do desejável.

É de posse de números, como os que são apresentados neste trabalho, que se poderá construir uma análise crítica pertinente para a extração de informações e a elaboração de uma síntese de conhecimentos necessários para a eventual readequação de políticas públicas existentes, ou proposição de novas políticas mais eficientes, eficazes, efetivas e adequadas às necessidades atuais. Esses esforços visam à eficácia no que tange à obtenção de resultados pretendidos, que podem ser sumarizados em um objetivo: prestar atendimento educacional especializado, com excelência, com base nas pesquisas científicas mais recentes, ao maior número possível de indivíduos com AH/SD, no Brasil e, particularmente no Rio Grande do Sul. Desse modo poderão ser atendidas e satisfeitas as necessidades de aprendizagem e de obtenção de conhecimento dos superdotados, de modo a lhes permitir os maiores benefícios possíveis, em termos de ajustamento de suas personalidades, realização pessoal, motivação, sucesso e desenvolvimento pleno e criativo de todas as suas potenciais habilidades.

Nesse contexto, mais estudos, pesquisas, políticas públicas, esforços e compromisso com a igualdade no acesso de oportunidades para os alto-habilidosos precisam ser viabilizados. Isso é importante porque, quando o maior número possível desses indivíduos for devidamente identificado e acompanhado pelo devido AEE, não apenas eles irão ganhar com esse processo, mas a sociedade também será grandemente beneficiada. Do contrário, continuará a existir um enorme desperdício, subaproveitamento e perda de um imenso e notável capital intelectual, como hodiernamente ocorre. Poder-se-ia estar com um nível de aproveitamento, em termos de alocação ótima de recursos humanos, muito mais elevado que o atual, mediante a proposição de alternativas e contribuindo para a solução de graves e urgentes problemas que o Estado do Rio Grande do Sul e o restante do Brasil enfrentam há décadas. Todos os países que investiram de forma adequada na educação, principalmente nos seus indivíduos mais talentosos e promissores, como é o caso dos superdotados, destravaram as suas possibilidades de progresso e de potenciais de desenvolvimento, saindo do estado de mera latência para a da concretude, viabilizando-se como nações prósperas, além de se tornarem sociedades mais justas e fraternas.

Mesmo com a realização periódica de seminários e de congressos temáticos; um crescente número de publicações, nacionais e locais, de artigos científicos, livros, dissertações, teses, documentos e outros escritos sobre o assunto das AH/SD, muito trabalho ainda precisa ser feito até que se alcance uma conscientização mais ampla da sociedade sobre as necessidades e direitos dos superdotados, de modo que se expanda em escala muito maior o atual o número de indivíduos efetivamente identificados e assistidos pelo AEE, no Rio Grande do Sul e no restante do Brasil.

A formulação, elaboração e implementação de políticas públicas e a adoção de leis pertinentes na área de AH/SD, nos anos recentes, resultaram em ações concretas, como ocorreu em 2005, como a implantação dos

NAAHSs nas unidades federativas. Todavia, ainda há um grande fosso entre a realidade atual e aquilo que precisa ser feito para oferecer a uma parcela significativa da população brasileira com Altas Habilidades um AEE apropriado ao nível da demanda potencial desse público. Mesmo no caso dos NAAHSs, ocorre uma assimetria em termos de eficácia, eficiência e de efetividade. Enquanto alguns núcleos obtiveram resultados positivos, outros ainda lutam com dificuldades para a realização de seus projetos e objetivos. Os recursos humanos, materiais e financeiros, em muitos casos, ainda estão distantes daqueles necessários para uma adequada oferta de atendimento aos superdotados na maior parte das regiões do País. Há muita demanda, ainda não satisfeita, por atendimento especializado e suporte pedagógico qualificado ao superdotado. Nesse pormenor, também existe uma flagrante disparidade: enquanto algumas unidades federativas, como é o caso do Distrito Federal, dos Estados do Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul, tem obtido avanços, ao longo do tempo, no processo de identificação e de atendimento ao segmento dos superdotados, outras unidades federativas não tiveram resultados idênticos, estando longe ainda de oferecer um nível satisfatório de atendimento aos alto-habilidosos.

Os superdotados são capazes de adquirir em poucos meses, por meio de programas como a aceleração (ALENCAR, 1986) os conhecimentos que a escola padrão leva vários anos para lhes transmitir. Não proporcionar o atendimento adequado para a plena realização do potencial desses indivíduos é um grande desperdício de recursos humanos e financeiros. Muitos desses talentos, por falta de um processo amplo, massivo e eficaz de identificação, permanecem anônimos, invisíveis e sem os necessários estímulos para o desenvolvimento de suas habilidades superiores. Com isso, correm-se sérios riscos de que se percam oportunidades preciosas para que tais pessoas aportem sua contribuição plena à sociedade.

Um dos maiores obstáculos, senão o principal, para o avanço a uma etapa massiva, isto é, em escala muito mais ampla do que a atual, do processo de identificação e posterior prestação de um adequado AEE aos superdotados é o número reduzido de professores e de cursos de formação inicial e continuada com foco nas AH/SD (PEREZ; FREITAS, 2014), afinal, os docentes são os principais responsáveis pela identificação dos potenciais superdotados em salas de aula. Um grande número de professores, mesmo aqueles com formação em Educação Especial, por não terem tido a oportunidade de se capacitarem na área das AH/SD, tem uma percepção errônea sobre os alunos superdotados, considerando que este poderiam se constituir em problemas na sala de aula, enxergando nesses indivíduos apenas fonte de aborrecimento, de desgaste ou de perturbação do ritmo normal das atividades escolares. Por falta da adequada compreensão, tendem, muitas vezes a classificar os alunos superdotados como simples portadores de TDAH, de TA ou outros tipos de transtornos, chegando a sugerir que sejam encaminhados para tratamento médico de um transtorno que, em muitos casos, não existe.

Infelizmente, o sistema tradicional de ensino não tem muito interesse ou não está preparado para lidar com os chamados *outliers*, que é caso dos superdotados, indivíduos que estão localizados na cauda mais à

direita de uma distribuição normal de inteligência de uma população estudantil. Se as expectativas relativas ao aluno são baixas, os resultados escolares prováveis que este venha a apresentar serão baixos. Quando alguns estudantes se destacam e vão além do esperado, como é o caso dos alto-habilidosos, fazendo questionamentos incomuns ou muito criativos e originais, o professor que não sabe como lidar com o fenômeno tende a ignorar esses alunos ou, até mesmo, como ocorre em algumas situações, a estigmatizá-los como importunos, irritantes, arrogantes ou inconvenientes. Isso inibe, mina e desestimula o desenvolvimento do potencial dos superdotados tratados. Alguns deles simplesmente deixam de fazer as tarefas escolares, já que não recebem a devida atenção, começam a apresentar baixo desempenho escolar ou, no limite, simplesmente desistem de frequentar a escola e a abandonam.

Nas escolas, é comum se considerar, de forma equivocada, rendimento escolar como sinônimo de boas notas, o que depende mais da capacidade de memorização. Assim, não se dá a devida ênfase à importância do estímulo à criatividade como fator motivador para o aprendizado. Sem motivação, os estudantes com Altas Habilidades tendem a considerar a escola como algo enfadonho, maçante, cansativo, sem atrativos e sem desafios para a sua inteligência superior. Os efeitos de uma educação mais criativa nas salas de aula teriam impacto, no médio prazo, na sociedade (WESCHLER, 2002). Esta se beneficiaria de indivíduos mais criativos e, portanto, mais capazes de oferecer solução para problemas enfrentados pela sociedade, fazendo avançar a ciência, a inovação e a pesquisa, criando novos produtos, serviços e processos úteis para a coletividade. Sob esse enfoque, seria importante a inclusão da disciplina de criatividade nos currículos dos professores que atuam no AEE, com foco nos alunos com AH/SD. Aqui vale a pena citar o que disse Novaes (1972, p. 13): “propiciar um desenvolvimento sadio e equilibrado dos superdotados é meta prioritária de uma educação diferenciada e enriquecida.”

Em um cenário de crescente inovação tecnológica e de explosão de novas informações, é preciso utilizar, também, de forma maciça, as novas tecnologias que surgem diariamente, em um mundo em que o conhecimento existente avança a passos céleres, modificando-se e atualizando-se de forma cada vez mais veloz, para que se possa alcançar mais rapidamente e com mais efetividade os resultados pretendidos na área de atendimento aos indivíduos com AH/SD. Conforme observa Delou (2019), as crianças estão capacitadas a lidar com tecnologia e o sistema escolar precisa levar isso em consideração, introduzindo as inovações tecnológicas apropriadas em suas práticas de ensino. Com o fechamento de escolas provocado pela crise do Coronavírus e a consequente implantação de aulas remotas, percebeu-se, onde antes havia muita resistência à adoção de novos formatos de transmissão de ensino, que existem promissoras, eficientes e eficazes possibilidades para a aplicação das novas tecnologias educacionais. Em um contexto de calamidade decorrente do Coronavírus, em 6 de outubro do ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma resolução em que estabelece

diretrizes sobre aulas remotas, fazendo recomendações relativas ao uso de tecnologias a serem empregadas no ensino, incluindo redes sociais, como WhatsApp, Facebook e Instagram, a fim de incentivar e orientar os estudos, pesquisas e projetos.⁴¹

De modo semelhante, é altamente recomendável usar as novas tecnologias, entre as quais as plataformas educacionais de conteúdo *online*, para a capacitação de professores na área da Educação Especial, com ênfase nas AH/SD, a partir de cursos de formação inicial, continuada ou de extensão pela *internet*. Um exemplo de iniciativa desse tipo é o Curso de Altas Habilidades/Superdotação da Associação Brasileira de Educação *Online* (ABELINE), um curso livre de 120 horas e totalmente gratuito⁴². Além de massificar e aumentar a oferta de cursos de formação de professores, em uma escala e extensão muito mais ampla, para um público muito maior do que aquele permitido em padrões tradicionais, essas tecnologias permitem formatos mais flexíveis de acompanhamento dos cursos. Isso resulta em redução de custos com infraestrutura e capital humano, que são, por definição, escassos, em um cenário agravado pela restrição dos orçamentos dos governos em decorrência da crise atual da saúde pública. Com o aumento da oferta de cursos de capacitação na área de AH/SD e a subsequente formação de professores em nível adequado para o atendimento da demanda, seria possível ampliar as possibilidades de identificação, de matrícula e de atendimento adequado aos indivíduos superdotados na rede regular de ensino. Assim, seria possível solucionar dois dos maiores gargalos do AEE aos alunos com AH/SD: ampliar a quantidade de cursos voltados para essa área e aumentar o número de professores capacitados para a identificação e atendimento de superdotados.

Uma recomendação importante da Resolução n.º 2 da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) está relacionada ao seu artigo 18 (BRASIL, 2001), que enfatiza a necessidade de se oferecer aos professores a ampliação de oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, com foco na Educação Especial de indivíduos com AH/SD. A gratificação adicional pela capacitação nessa área é uma política importante que já vem sendo implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2020j). No entanto, ainda é reduzido o número de professores no Estado, como ocorre no restante do Brasil, com formação específica nas AH/SD e é preciso ampliar a oferta desses profissionais. Aqui, cabe lembrar que o Decreto N.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata sobre a

⁴¹ Ver informação em Cafardo e Felix (2017). Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/10/conse-lho-nacional-de-educacao-aprova-aulas-remotas-nas-escolas-ate-o-fim-de-2021-ckfygc1gv0095012tz6vnufew.html>. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

⁴² O curso está disponível *online* no *site* da Associação Brasileira de Educação (ABELINE, 2020), no *link* <https://cursosabeline.com.br/curso/gratis/altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 06 de outubro de 2020.

Educação Especial e o AEE estabelece a obrigação da União emprestar apoio financeiro às unidades federativas nessa área (BRASIL, 2011).

Atendendo à recomendação do artigo 11 da Resolução da CEB/CNE, **é importante que as escolas da rede de ensino do Rio Grande do Sul firmem parcerias com instituições de ensino superior localizadas no Estado, como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)** (BRASIL, 2001, grifo do autor), dentre outras, que, pela qualificação de seu corpo de pesquisadores, teriam condições de viabilizar pesquisas e estudos com foco no atendimento aos indivíduos com AH/SD, objetivando o aperfeiçoamento dos processos educativos adotados para atender a esse público na rede regular de ensino no Estado.

Os indivíduos com AH/SD, por sua vez, devem ser incentivados a participar de iniciativas como o Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ), que tem como finalidade desenvolver projetos com foco na educação científica para estudantes do Ensino Médio, por meio de convênios com as entidades estaduais parceiras de fomento à pesquisa (fundações de amparo à pesquisa ou secretarias estaduais) e outras instituições. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) os objetivos da ICJ são: despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da rede pública; e possibilitar a participação de alunos do ensino médio em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientada por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas (CNPq, 2020. *on-line*).

Para o candidato à bolsa ICJ, as exigências são de que esteja regularmente matriculado no ensino fundamental, médio ou profissional de escolas públicas; não esteja vinculado ao mercado de trabalho, tenha frequência igual ou superior a 80% e apresente histórico escolar.

Uma medida possível, viável e exequível de ser adotada, no âmbito da Política Pública para o Rio Grande do Sul, é a seleção de estudantes da UERGS para serem monitores de cursos de enriquecimento educacional de superdotados na rede estadual de Ensino Básico. Atividades desse tipo seriam consideradas como créditos parciais de disciplinas, a serem atribuídos aos monitores. Aulas seriam ministradas em cursos nas férias de verão, como nos Estados Unidos, nas instalações da UERGS. Os alunos da rede do Ensino Básico no Estado, identificados com Altas Habilidades/Superdotação e selecionados para cursos de verão na UERGS, para matérias de nível avançado, poderiam aproveitá-las como créditos quando ingressassem na universidade, reduzindo o seu tempo de curso, o que diminuiria custos e aumentaria a produtividade, além de ser um meio de seleção vocacional para os estudantes do ensino médio.

Nesse contexto, seria recomendável também criar um cadastro estadual de alunos superdotados nas escolas da rede regular de ensino do Rio Grande do Sul, e também um cadastro da UERGS de alunos universitários com AH/SD, atendendo as diretrizes da Lei n.º 13.234⁴³, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre "a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação", em convênio com a União, conforme determina a Lei n.º 13.234 (BRASIL, 2015b). Iniciativas semelhantes já tem sido adotadas, como é o caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), conforme mencionado na primeira parte deste trabalho, para identificar seus alunos com AH/SD.

Assim como existe uma legislação específica no Estado desde 1995, a partir da Lei n.º 14.414/1995, e posteriormente confirmada com a Lei n.º 13.320, de 21 de dezembro de 2009⁴⁴, instituindo a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência, no período de 21 a 28 de agosto cada ano, com a finalidade de dar visibilidade aos temas de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, poderia ser pensada uma iniciativa semelhante para as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul. No Distrito Federal, por meio da Lei 5.606/2016, foi instituída e incluída no Calendário Oficial de Eventos do Distrito Federal o Dia Distrital da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação⁴⁵ (APAHS-DF, 2020). Uma lei análoga a essa poderia ser implementada no RS, instituindo e incluindo no Calendário Oficial de Eventos do Estado o **Dia Estadual da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação**, com o objetivo de conscientizar e esclarecer a sociedade gaúcha sobre os direitos e necessidades das pessoas com AH/SD. Seria também uma forma de dar sequência ao pioneirismo do Rio Grande do Sul na área de AH/SD, já que o estado gaúcho foi o primeiro, dentre todas as unidades da Federação, a incluir em sua Constituição Estadual diretrizes relativas à Superdotação.

⁴³ A Lei n.º 13.234 alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBDN). Pode ser acessada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 26 de ago. 2020.

⁴⁴ A Lei 13.320/2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2020g). está disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegis-Comp/Lei%20n%C2%BA%2013.320.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2020.

⁴⁵ Ver informações em: <http://apahsdf.blogspot.com/p/historico-do-atendimento-ahsd-na-sedf.html>. Acesso em: 29 de set. 2020.

Referências

ABELINE. **Altas Habilidades Superdotação**. Teresina: Abeline, 2020. Disponível em: <https://cursosabeline.com.br/curso/gratis/altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 06 out. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v12n1/05.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Psicologia e educação do superdotado**: temas básicos de educação e ensino. [S. l.]: EPU, 1986.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FELDHUSEN, J. F.; FRENCH, B. Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 11-16, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jul. 2020.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. de C. A dupla-excepcionalidade: relações entre Altas Habilidades/Superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008. Acesso em: 28 set. 2020.

ALVIM, A. E. **Projeto em Lavras desenvolve talentos de crianças e jovens há 26 anos**. Lavras: UFLA, 2019. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/extensao/13339-projeto-em-lavras-desenvolve-talentos-de-criancas-e-jovens-ha-26-anos>. Acesso em: 14 set. 2020.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2020.

APAHS-DF. **Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal**. Brasília, DF: APAHS-DF, 2020. Disponível em: <http://apahsdf.blogspot.com/>. Acesso em: 29 set. 2020.

APAHS-D. **Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação**. São Paulo: APAHS-D, 2020. Disponível em: <http://apahsd.org.br/institucional/>. Acesso em: 14 set. 2020.

BATISTA, A. L.; METTRAU, M. B. O portador de Altas Habilidades e sua inclusão na sociedade. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, p. 1-5, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5167/3174>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRANCO, A. P. S. C.; TASSARI, A. M.; CONTI, L. M. C.; ALMEIDA, M. A. Breve histórico acerca das Altas Habilidades/Superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro 2008**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 20 de ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e BRASIL. Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, 2019d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art9. Acesso em: 26 de ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro, 2020. institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção, 1, Brasília, DF, ano 189, p. 6, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 09 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 26 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 30 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 de set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 26 de ago. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014b. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar.

BRASIL. **Nota Técnica nº 40, de 15 de junho 2015.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015c. Assunto: O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010.** Brasília, DF: MEC, 2010. Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 26 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho nacional de educação, Câmara de educação básica, 2001. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília, DF: Conselho nacional de educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Assunto: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 de set. 2020.

CAFARDO, R.; FELIX, P. **Conselho Nacional de Educação aprova aulas remotas nas escolas até o fim de 2021.** Porto Alegre: GZH Educação e Trabalho, 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/10/conselho-nacional-de-educacao-aprova-aulas-remotas-nas-escolas-ate-o-fim-de-2021-ckfygc1gv0095012tz6vnufew.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

CAPE. **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado.** São Paulo: CAPE, 2020. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/altashabilidades.asp. Acesso em: 13 set. 2020

CLINKBEARD, P. R. Economic arguments for gifted education. **Gifted Children**, Lafayette, v. 2, n. 1, p. 1-5, 2007 Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=giftedchildren>. Acesso em: 25 maio 2020.

CNPQ. **ICJ - Programa de Iniciação Científica Júnior.** Brasília, DF: CNPq, 2020. Disponível em: <http://cnpq.br/icjr/faps/>. Acesso em: 06 out. 2020.

COLÉGIO OBJETIVO. **Programa Objetivo de Incentivo ao Talento – POIT.** São Paulo: Colégio Objetivo, 2020. Disponível em: <https://www.objetivo.br/poit/>. Acesso em: 10 set. 2020.

CONBRASD. **Conselho Brasileiro Para Superdotação.** Brasília, DF: CONBRASD, 2020. Disponível em: <https://conbrasd.org/index.php>. Acesso em: 12 set. 2020.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as Altas Habilidades:** construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em <https://www.npas.com.br/publicaes/2019/3/1/um-olhar-para-as-altas-habilidades-construindo-caminhos>. Acesso em: 24 mar. 2021.

DELOU, C. M. C. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil.** [Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019]. Disponível em: <https://conbrasd.org/info.php>. Acesso em: 15 set. 2020.

FAVERI, F. B. M. de. HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, *on-line*, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FLEITH, D. de S. Atendimento e acompanhamento ao superdotado e sua família: a experiência do Distrito Federal. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 57., 2005, Fortaleza. **Do sertão olhando o mar, cultura e ciência**: anais. [Fortaleza: SBPC, 2005]. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/denisefleith.htm. Acesso em: 11 set. 2020.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: talent development according to the DMGT. **News & Science: Begabtenförderung und Begabungsforschung**, Salzburg, n. 19, p. 27-30, 2008. Disponível em: https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/n_s_19_web1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

GAMA, M. C. S. S. *et al.* **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2006.

GAMA, M. C. S. S. As teorias de Gardner e de Sternberg na educação de superdotados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 665-674, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERMANI, L. B.; COSTA; M. R. N. da; VIEIRA, N. J. W. Proposta de Política Pública Educacional Para os Alunos de Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Rio Grande do Sul. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 28, p. 1-5, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4282>. Acesso em: 08 jun. 2020.

IAL. **Instituto Alpha Lumen**. São José dos Campos: IAL, 2020. Disponível em: <https://alphalumen.org.br/>. Acesso em: 13 set. 2020.

INSTITUTO VIRGOLIM. **Instituto Virgolim**: para altas habilidade e Superdotação. Brasília, DF: Instituto Virgolim, 2020. Disponível em: <https://www.institutovirgolim.com.br>. Acesso em: 13 de set. 2020.

IBGE. **População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade**: tabela 3175. Brasília, DF: IBGE, 2020c. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175> . Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. National Center for Education Statistics. **Number of gifted and talented students in public elementary and secondary schools, by sex and state**: 2000 (Table 55). Washington, DC: NCES,

[2004]. (Digest of Education Statistics: 2004). Disponível em: https://nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables/dt04_055.asp?referrer=list. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. National Center for Education Statistics. **Number and percentage of gifted and talented students in public elementary and secondary schools, by sex, race/ethnicity, and state: 2002 (Table 51)**. Washington, DC: NCES, [2006]. (Digest of Education Statistics: 2006). Disponível em: https://nces.ed.gov/programs/digest/d06/tables/dt06_051.asp. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. National Center for Education Statistics. **Enrollment in elementary, secondary, and degree-granting postsecondary institutions, by level and control of institution: selected years, 1869-70 through fall 2028 (Table 105.30)**. Washington, DC: NCES, [2018]. (Digest of Education Statistics: 2018). Disponível em: https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_105.30.asp. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. National Center for Education Statistics. **Number of public school students enrolled in gifted and talented programs, by sex, race/ethnicity, and state: Selected years, 2004 through 2013-14 (Table 204.80)**. Washington, DC: NCES, [2018]. (Digest of Education Statistics: 2018). Disponível em: https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_204.80.asp. Acesso em: 18 nov. 2020.

INEP. **Censo escolar**: microdados do Censo Escolar da educação básica. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 18 nov. 2020.

IRB. **Instituto Rogério Steinberg**. Rio de Janeiro: IRB, 2020. Disponível em: <http://irs.org.br/index.php>. Acesso em: 14 de set. 2020.

ISMART. **Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos**. São Paulo: ISMART, 2020. Disponível em: <https://www.ismart.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 set. 2020.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas Habilidades/Superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00561.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr.-jun., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200175&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

NOVAES, M. H. Criatividade na educação dos superdotados. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, jan.-mar. 1972. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/viewFile/62090/60246>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Dupla excepcionalidade Superdotação e tDAH: uma proposta metodológica. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE, TALENTO E SUPERDOTAÇÃO, 2., JORNADA PARANAENSE DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – VULNERABILIDADES, DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS, 2., 2019, Guarapuava. [Anais...]. [S. l.: s. n., 2019]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339377554_DUPLA_EXCEPCIONALIDADE_SUPERDOTACAO_E_TDAH_UMA_PROPOSTA_METODOLOGICA. Acesso em: 28 set. 2020.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A Condição Underachievement em Superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300016. Acesso em: 05 out. 2020.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. do C. Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 28-38, 2011. Janeiro-Junho de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23582>. Acesso em: 02 jun. 2020.

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com Altas Habilidades/Superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, out.-dez., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 nov. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. da P. R. Identificação de educandos com Altas Habilidades: o laudo clínico é essencial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19389>. Acesso em: 09 jun. 2020.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539- 562 set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 30 ago. 2020

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. *In*: REIS, S. M. (org). **Reflection on gifted education**, Waco, p. 55-86, maio 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity. Acesso em: 26 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1989. Disponível em: http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%3D&tabid=3683&mid=5358. Acesso em: 27 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 39.678, de 23 de agosto de 1999**. Institui a Política Pública Estadual para PcD e PcaH - Institui o Fórum Permanente. Porto Alegre: FADERS, 2020a. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/486>. Acesso em: 21 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 45.039, de 04 de maio de 2007**. Porto Alegre: FADERS, 2020b. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/181>. Acesso em: 27 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 48.963, de 30 de março de 2012**. Institui a política estadual para as pessoas com deficiência (PcD) e pessoas com Altas Habilidades (PAH). Porto Alegre: FADERS, 2020c. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/458>. Acesso em: 10 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.616, de 23 de outubro de 1973**. Cria a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional. Porto Alegre: FADERGS, [2020d]. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/207>. Acesso em: 27 ago 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 8.535, de 21 de janeiro de 1988**. Cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS, revoga a Lei nº 6.616, de 23 de outubro de 1973 e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1988. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2008.535.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 9.049, de 8 de fevereiro de 1990**. Portal de Acessibilidade do RS. Porto Alegre: FADERS, 2020e. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/201>. Acesso em: 27 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.666, de 06 de setembro de 2001**. Lei da Faders - Denominação da Faders. Porto Alegre: FADERS, 2020f. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/199>. Acesso em: 27 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.320, de 21 de dezembro de 2009**. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020g. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2013.320.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.321, de 22 de outubro de 2013**. Alteração do nome da FADERS. Altera a Lei n.º 8.535, de 21 de janeiro de 1988, que cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul – FADERS –, revoga a Lei n.º 6.616, de 23 de outubro de 1973, e dá outras providências. Porto Alegre: FADERS, 2020h. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/483>. Acesso em: 27 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Mapeamento da política pública para as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: FADERS, 2013. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1415727065Relatorio_Mapeamento_da_Politica_Publica_para_as.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Potenciais humanos que transformam**. Porto Alegre: FADERS, 2017. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/noticias/6054>. Acesso em: 15 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 287/2014**. Institui o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (PEE). Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020i. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=287&AnoProposicao=2014>. Acesso em: 10 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação de Políticas para a Educação Especial. **Informações sobre Altas Habilidades/Superdotação no RS**. Destinatário: livio-oliveira@planejamento.rs.gov.br. Porto Alegre, 04 ago. 2020j. Disponível em: dipesp@seduc.rs.gov.br. Acesso em: 04 ago. 2020.

SCARTON, S. O atendimento a crianças superdotadas no rio grande do sul. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 26 dez. 2018. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2018/12/662775-o-atendimento-a-criancas-superdotadas-no-rio-grande-do-sul.html. Acesso em: 26 ago. 2020.

SEVERO, A. A. **Educação, atendimento e gestão**: análise de uma Fundação Estadual de Educação Especial do Rio Grande do Sul. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1207744922Andrea_Dissertacao.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

SHAVININA, L. V. **International handbook of giftedness**. [S. l.]: Springer, 2009.

SHAVININA, L. V. **On giftedness and economy**: the impact of talented individuals on the global economy. //: INTERNATIONAL Handbook on Giftedness, [S. l.]: Springer, 2008. p. 925-944.

SUÁREZ, J. T.; WESCHLER, S. M. Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 23, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572019000100326&script=sci_arttext. Acesso em: 22 maio 2020.

UFPR. Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades e Superdotação. **Superintendência de inclusão, políticas afirmativas e diversidade**. Curitiba: UFPR, 2019b. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/nepahs/>. Acesso em: 06 out. 2020.

VIEIRA, N. J. W. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, p. 273-285, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1443>. Acesso em: 20 ago. 2020.

WESCHLER, S. M. Criatividade e Desempenho Escolar: Uma Síntese Necessária. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3056>. Acesso em: 29 jun. 2020.

WESCHLER, S. M.; FLEITH, D. de S. The scenario of gifted education in Brazil. **Cogent Education**, Abingdon Oxfordshire, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1332812>. Acesso em: 04 jun. 2020.

WESCHLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 23, p. 1-8, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100326&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2020.

Bibliografia Consultada

ALENCAR, E. M. L. S. de. O Aluno com Altas Habilidades no contexto da educação inclusiva. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, n. 7, p. 1-11, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Contribuições de estudos de caso para o avanço do conhecimento sobre Superdotação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 427-434, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000300427&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jul. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. de. A Repressão ao potencial criador. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 9, n. 3, p. 11-13, 1989. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300005. Acesso em: 27 jul. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Um retrato da educação especial no Brasil. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 13, n. 60, p. 5-10, 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2224/1963>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-5, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346>. Acesso em: 22 maio 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 24 n. 1, p. 059-066, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n1/a07v24n1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BARBIERI, T. M.; OLEQUES, R. C. M.; BOBSIN, A. da S.; VIEIRA, N. J. W. O processo de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Acadêmicos do PET na UFSM. //r. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **[Anais...]** Curitiba: [s.n.], 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7841_5598.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de emenda à Constituição nº 336/2013**. Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=598619>. Acesso em: 13 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2014c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 de set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2014d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 de set. 2020.

DIEKER, L.; GRILLO, K.; RAMLAKHAN, N. The use of virtual and simulated teaching and learning environments: Inviting gifted students into science, technology, engineering, and mathematics careers (STEM) through summer partnerships. **Gifted Education International**, Herts, v. 28, n. 1, p. 96-106, 2016. Disponível em: <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.881.3400&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

DUCKWORTH, A. L.; SELIGMAN, M. E. P. Self-Discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. **Psychological Science**, v. 16, n. 12, p. 939-944, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/5466301/SelfDiscipline_Outdoes_IQ_in_Predicting_Academic_Performance_of_Adolescents. Acesso em: 30 jul. 2020.

FLEITH, D. de S. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. **Cadernos de Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 5, n.1, p. 37-50, 1999.

FLEITH, D. de S. Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p.1-5, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229/3193>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FLEITH, D. de S. Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, p. 1-6, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S.; ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L. Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. **Revista lusófona de educação**, Lisboa, v. 16, p. 73-86, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000200007 Acesso em: 22 maio 2020.

FLORIDA, R. Toward the learning region. **Futures**, Guildford, v. 27, n. 5, p. 527-536, 1995. Disponível em: https://www.creativeclass.com/rfcgdb/articles/1995-Futures-Toward_the_Learning_Region.pdf . Acesso em: 29 jun. 2020.

FREITAS, S. N. **História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**: políticas e legislação: perspectiva legal do AEE. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação, Módulo I, 2017.

GONÇALVES, F. do C.; FLEITH, D. de S. Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 263-268, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7154>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com Altas Habilidades. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 79-85.

HANUSHEK, E. Education for education... or for skills? **Development Outreach**, Washington, v. 13, n. 1, p. 32-35, abr. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270355781_Education_For_EducationOr_For_Skills. Acesso em: 14 jul. 2020.

HECKMAN, J. The case for investing in disadvantaged young children. **CESifo DICE Report**, Munich, v. 6, n. 2, p. 3-8, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227349437_The_Case_for_Investing_in_Disadvantaged_Young_Children. Acesso em: 13 jul. 2020.

HECKMAN, J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. **Science**, New York, v. 312, p. 1900-1902, jun. 2006. Disponível em: http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

IBGE. **Estimativas da população**: tabela 6579: população residente estimada. Brasília, DF: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579>. Acesso em: 06 out. 2020.

IBGE. **IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2020**. Brasília, DF: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668->

ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020#:~:text=O%20IBGE%20divulga%20hoje%20as,77%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019. Acesso em: 28 set. 2020.

KETTLER, T. An administrator's perspective: gifted education left behind and run over. **Gifted Child Today**, Waco, v. 30, n. 4, 42-43. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331383584_Gifted_Education_Left_Behind_and_Run_Over. Acesso em: 03 jun. 2020.

KETTLER, T. Why are economists evaluating the impact of gifted education? **Journal of Advanced Academics**, Waco, v. 27, n. 2, p. 81-89, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301353759_Why_Are_Economists_Evaluating_the_Impact_of_Gifted_Education. Acesso em: 29 jun. 2020.

MARQUES, C. dos R. **Programa de atendimento em Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**. 2016, 204 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

MARQUES, C. dos R.; ALMEIDA, M. A. Localização regional de programas de atendimento em Altas Habilidades/Superdotação. //: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos, [S. l.], 2012. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/clayton-dos-reis-marques-maria-amc3a9lia-almeida.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

MAZZEI, R. F.; ANTONELLI-PONTI, M.; ALMEIDA, S. de S.; RIUL, T. R.; SILVA, J. A. da. Intelligence, income and their relation to nutrition. **Psych**, Basel, v. 2, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338077887_Intelligence_Income_and_Their_Relation_to_Nutrition. Acesso em: 01 jun. 2020.

MENDES, H. **Primeiro no Brasil, Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/ Superdotação é lançado na UFPR**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/primeiro-no-brasil-nucleo-de-estudos-e-praticas-em-altas-habilidades-superdotacao-e-lancado-na-ufpr/>. Acesso em: 15 de set. 2020.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: Altas Habilidades/Superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial / inclusiva. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007.

MIRA, M. H. N. Criatividade na educação dos superdotados. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 7-15, jan.-mar. 1972.

MORAES, J. S.; BARBIERI, T. M.; VARGAS, S. A. de; COSTA, L. C. da. O Processo de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação: Revelando Áreas de Conhecimento. //: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.,

2015. [Anais...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20058_10890.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

MORCAN, J.; MORCAN, L. **A Inteligência de um gênio**. [S. /]: Babelcube, 2017.

NEGRINI, T. **Altas Habilidades/Superdotação**: conceitos e características. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação, Módulo II, 2017.

NEVES-PEREIRA, M. S.; ALENCAR, E. M. L. S. A Educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, Covilhã, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Artigos%20OnLine/2018/V1N1%20online/1.%20V1N1online2018.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Gênero e Superdotação: um olhar para a representação feminina. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 217-231, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1225> Acesso em: 11 nov. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre Altas Habilidades/Superdotação?. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd99=issue&dd0=290>. Acesso em: 03 de abril de 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das Altas Habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299- 328, 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/811/555>. Acesso em: 03 abr. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B.; STOBAUS, C. D. Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista de Educação Especial**, n. 25, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4905>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

PFEIFFER, S. I. Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. **Journal of Psycho-educational Assessment**, v. 30, n. 1, p. 3–9, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275003811_Current_Perspectives_on_the_Identification_and_Assessment_of_Gifted_Students. Acesso em: 29 jul. 2020.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. da P. R. Altas Habilidades/Superdotação: entre termos e linguagem. **Rev. Ed. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>. Acesso em: 04 abr. 2020.

RENZULLI, J. S. The triad/revolving door system: a research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. **Gifted Child Quarterly**, Washington, DC, v. 28, n. 4, p. 163-171, 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240729599_The_Triad_Revolving_Door_System_A_Research-Based_Approach_To_Identification_and_Programming_for_the_Gifted_and_Talented. Acesso em: 27 jul. 2020.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 92, n. 8, p. 81-88, maio 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171109200821>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ROSAS, A. Estimulação e desenvolvimento da criatividade. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 28-33, 1992. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931992000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 17 jul. 2020.

STENBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftdness**. 2nd. ed. [S. /]: Cambridge University, 2005.

SIMONETTI, D. C.; ALMEIDA, L. S. ; GUENTHER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 1-14, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1633> Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. de S. A Influência da família no desenvolvimento da Superdotação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 337-346, jul./dez. 2008.

SOARES, A. M. I.; ARCO-VERDE, Y. F. de S.; BAIBICH, T. M. Superdotação – identificação e opções de atendimento. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 125-141, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a09.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. de S. Estudantes superdotados e underachievers: prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 157-167, abr.-jun. 2014.

VALENTE, N. **História da educação**. São Paulo: Amazon, 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.

WESCHLER, S. M. Assessment of verbal creative strengths in Brazilian adults. **School Psychology International**, Thousand Oaks, v. 6, n. 1, p. 133-138, 1985. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Solange_Wechsler/publication/247718029_Assessment_of_Verbal_Creative_Strengths_in_Brazilian_Adults/links/56ef577308aed17d09f87789/Assessment-of-Verbal-Creative-Strengths-in-Brazilian-Adults.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

WESCHLER, S. M. Brazilian gifted children chart new courses. **The gifted child today**, Waco, v. 10, n. 4, p. 29-30, 1987. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284706558_Brazil's_Gifted_Children_Chart_New_Courses. Acesso em: 22 maio 2020.

WESCHLER, S. M. A Identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 140-147, 1985. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=A+Identificacao+do+Talento+Criativo+Nos+Estados+Unidos+e+no+Brasil&btnG= Acesso em: 18 maio 2020.

WESCHLER, S. M; PEREIRA, E. S. Sobredotação: estado da arte nas publicações brasileiras. **Sobredotação**, Braga, v. 10, p. 151-160, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321487875_Superdotacao_estado_da_arte_nas_publicacoes_brasileiras Acesso em: 18 maio 2020.

WESCHLER, S. M; RICHMOND, B. O. Creative strengths of Brazilian and American children. **Interamerican Journal of Psychology**, Rio das Pedras, v. 16, n. 1, p. 27-32, 1982. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=CREATIVE+STRENGTHS+OF+BRAZILIAN+AND+U.S.+CHILDREN&btnG=. Acesso em: 18 maio 2020.