



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TENTAME CEDET/RIO PRETO

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE TO STUDENTS WITH HIGH ABILITY/GIFTEDNESS: CEDET/RIO PRETO EXPERIENCE

JOB, Carla Cristina Pereira¹

RONDINI, Carina Alexandra²

RESUMO

A Educação Inclusiva tem por escopo agregar ao ambiente escolar todos os alunos, em condições igualitárias de acesso e permanência. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cabe aos estados e municípios que discutam, se organizem e promovam a educação inclusiva, oportunizando aos seus sistemas educacionais converter-se em inclusivos; para tanto, são disponibilizados, a estes, apoios técnicos e financeiros que estão condicionados ao registro dos alunos públicos-alvos no Censo Escolar. Nesse contexto, o presente artigo, buscará retratar o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, no município de São José do Rio Preto/SP, empreendido por meio da metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento, no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET. Para tanto, apresentar-se-á os ajustes feitos ao cenário educacional para implementação e efetivação da metodologia no município em tela.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades. Superdotação. Atendimento Educacional Especializado.

1 Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto - SME-SJRP. São José do Rio Preto, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5877-623X>. E-mail: carlacpjob@gmail.com.

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Câmpus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>. E-mail: carina.rondini@unesp.br.

**ABSTRACT**

Inclusive Education aims to add all students to the school environment, under equal conditions of access and permanence. According to the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, it is up to the states and municipalities to discuss, organize and promote inclusive education, giving their educational systems the opportunity to become inclusive. In order to do this, technical and financial support is made available to them, subject to the registration of the target audience in the School Census. It aims to portray Specialized Educational Assistance to students with high ability, in the municipality of São José do Rio Preto / SP, developed by means of the methodology Pathways to Develop Potential and Talent, at the Center for the Development of Potential and Talent - CEDET. To do so, the article presents the adaptation and adjustments made so as to suit the educational scenario of the municipality in question.

KEYWORDS: Keywords: Students with High Ability. Giftedness. Specialized Educational Services

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um conjunto de normas, leis e diretrizes que regulam a garantia de matrícula e permanência de estudantes públicos-alvos da Educação Especial (deficiência, transtorno do espectro autista – TEA, altas habilidades/superdotação – AH/SD). Nessa perspectiva, a Educação Especial se caracteriza como uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis e etapas, além de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE); também é sua incumbência dispor de meios, serviços e diretrizes que tornem acessível o processo ensino/aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas turmas comuns do ensino, independentemente de sua condição física, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2008).

O AEE é um serviço que visa a atender às necessidades do público da Educação Especial, podendo ser realizado em salas de recursos multifuncionais ou por entidades afins, desde que satisfaça as especificidades de seu público, incluindo estudantes com AH/SD³, realizado no contraturno (BRASIL, 2009).

3 Será adotada, neste artigo, a terminologia “altas habilidades/superdotação”, pautando-se na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde são estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013).



Contudo, mesmo havendo uma legislação atualizada e amparada por documentos de grande relevância internacional (UNESCO, 1990, 1994; ONU, 1948), é notório que esses marcos legais não são suficientes para a garantia e a efetivação do AEE ao estudante com AH/SD. Quando há atendimento voltado a esse público, isso se torna algo pontual (DELOU, 2014; DELPRETTO; PALUDO; PEDRO; CHACON, 2012; FREITAS, 2010), diferenciando o município que o oferece dos demais, em relação ao atendimento a essa especificidade.

Considerando que a assistência educacional no atendimento às necessidades e peculiaridades desse alunado não é comumente praticada, tanto quanto os serviços prestados aos demais públicos da Educação Inclusiva, a trajetória delineada por um município do interior paulista, com essa finalidade, pode encorajar outras cidades a também assumirem sua responsabilidade pública com essa clientela, historicamente ignorada pelos órgãos competentes.

LEGISLAÇÃO DE APOIO AO ESTUDANTE COM AH/SD

A legislação educacional brasileira, aparentemente, tem buscado estruturar-se, de forma a atender às necessidades apresentadas pelos alunos em geral, de modo que o atendimento às peculiaridades de cada criança é um dos objetivos dessa busca. Esse atendimento é pautado em princípios presentes em documentos internacionais, como na Declaração Mundial de Educação para Todos, que ilustra a educação como “[...] um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2); na Declaração de Salamanca, que reafirma, o “[...] direito fundamental à educação, que deve dar-lhes a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1994, p. 7); bem como em documentos nacionais que determinam as ações para educação brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 123), no Artigo 205, que ratifica a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”; o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), no Artigo 54, o qual estabelece que é dever do Estado garantir à criança e ao adolescente o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 58, § 1º, onde expõe que “[...] haverá, quando prescritos, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às características dos alunos de educação especial”; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no Artigo 8, o qual determina que deverão ser



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

desenvolvidas atividades que favoreçam ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em “[...] sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar”, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Regular tem por propósito o desenvolvimento integral do aluno, “[...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Por sua vez, a Educação Especial objetiva a integração dos alunos públicos-alvos, na vida em sociedade e no trabalho competitivo, com condições apropriadas para isso (BRASIL, 1996). A Educação Inclusiva resulta da articulação entre a Educação Regular e a Educação Especial (PORTAL EDUCAÇÃO, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, do Ministério da Educação, é um dos documentos sobre o atendimento aos alunos públicos-alvos da Educação Especial, que preconiza uma Educação Inclusiva que agregue ao ambiente escolar todos os alunos, independentemente de suas particularidades, em condições igualitárias de acesso e permanência. Havendo necessidade, deverão ser ofertados a esses alunos serviços de apoio especializado para o atendimento às suas especificidades, que tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida escolar. No Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases, são assegurados ao público da Educação Especial currículo, método, técnica, recursos educativos e organização específicos para o atendimento às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Estados e municípios são orientados pela PNEEPEI a oportunizar discussões e reflexões, se organizar e promover a educação inclusiva. Nessa perspectiva, cabe à União dar suporte financeiro e técnico aos sistemas oficiais de ensino, na expansão da oferta do AEE para alunos públicos-alvos da Educação Especial, a qual é obrigatória (BRASIL, 2008).

A obtenção desse suporte está condicionada ao registro dos alunos públicos-alvos no Censo Escolar (INEP, 2019), conforme Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE, referente à “Avaliação do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014”, determinando o Censo Escolar como única fonte oficial de registro de alunos com AH/SD (BRASIL, 2015).

A configuração de oferta do AEE é incumbência de cada município, tal qual regulamenta a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, sobre as



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. De acordo com a referida Resolução, o AEE deverá se efetivar em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno escolar, podendo ser na própria escola ou em outra escola de ensino regular, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins profícuos, através de acordo entre Secretaria de Educação ou órgão correspondente oficial. O Art. 1º dessa Resolução determina que os alunos com AH/SD deverão ser matriculados em classes comuns do ensino regular e também no AEE, verificando-se, dessa forma, que os serviços são complementares, não havendo exclusão de um, quando há oferta do outro (BRASIL, 2009).

No anseio de estruturar um atendimento pautado em estudos específicos na área de AH/SD, que garantisse direitos e atenção de qualidade a esse público, a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto identificou-se com a metodologia de Guenther, desenvolvida no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras/MG. O CEDET/Rio Preto não é único, havendo outros quatro centros⁴ que utilizam a metodologia aludida. Todavia, embora possam empreender a mesma filosofia metodológica, o fator local pode tecer particularidades, julgadas aqui como importantes de serem compartilhadas. Dessa forma, serão expostos os ajustes feitos para implementação e efetivação da metodologia no município de São José do Rio Preto, localizado no Noroeste paulista.

A METODOLOGIA: CAMINHOS PARA DESENVOLVER POTENCIAL E TALENTO

Guenther (2006) descreve o CEDET como um espaço de apoio, complementação e suplementação educacional ao aluno com AH/SD – público denominado pela autora como dotado e talentoso – que está matriculado nas escolas da comunidade onde o Centro se encontra. Tanto o talento quanto a dotação podem ser desenvolvidos, contudo, o talento está submetido à dotação. Para Guenther (2011b), “alta ou elevada capacidade” está diretamente relacionada a aspectos genéticos, inatos, capacidade natural e adquirida. A habilidade pode ser treinada e aprendida, caracterizando-se assim como uma capacidade adquirida (GUENTHER, 2011b). Neste trabalho, especificamente sobre a metodologia e o Centro, serão usados os termos

4 Há CEDETs em Lavras e Poços de Caldas, em Minas Gerais, em Assis e São José dos Campos, em São Paulo. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_para_Desenvolvimento_do_Potencial_e_Talento

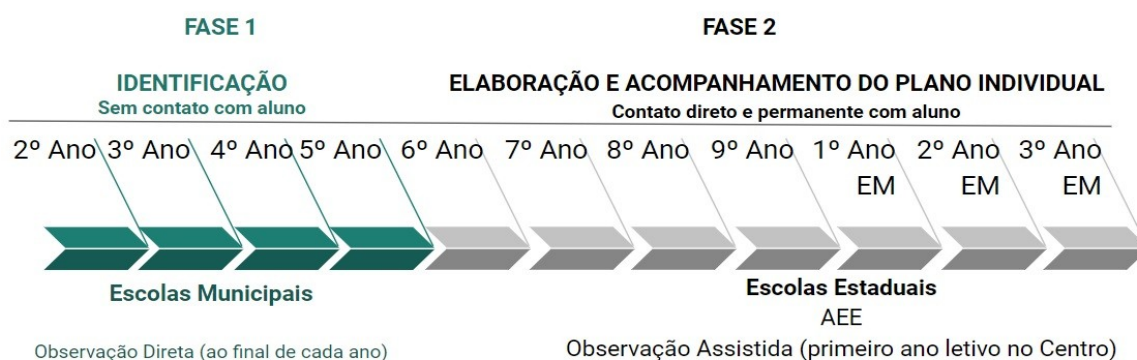


“dotado” e “talentoso” para designar alunos com AH/SD, conforme os documentos legais.

No Centro, conforme descreve a metodologia, a equipe é composta por um coordenador e pelos facilitadores, contando também com a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT). O trabalho da equipe acontece através da metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” - CEDET, que tem mesma sigla que o Centro, busca o aperfeiçoamento da capacidade, do talento e do potencial das crianças identificadas no processo metodológico. O trabalho procura promover oportunidades não formais para interação e convivência entre alunos dotados e talentosos de diferentes idades, escolas, classes sociais, estilos de vida, interesses e tipos de talento, estimulando qualidades pessoais, valores, consciência da diversidade, igualdade e diferenças entre as pessoas, pela vivência assistida em diversas situações de vida e interação (GUENTHER, 2007).

A metodologia CEDET é estruturada em fases: identificação, elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Trabalho (PIT) dos alunos. Essas fases juntas duram 11 anos (Figura 1) e cada uma delas requer dos membros da equipe um conhecimento profundo da metodologia e seus princípios teóricos (GUENTHER, 2011a).

Fig. 1: Representação cronológica do processo de identificação e acompanhamento realizado através da metodologia CEDET



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Guenther (2013)



A EQUIPE

O CEDET tem, em sua estrutura de trabalho, uma equipe com incumbências muito bem definidas em todo o processo da metodologia. O coordenador do Centro tem responsabilidades em relação às questões administrativas e às pedagógicas, sendo necessário que este tenha experiência no atendimento de alunos no Centro, conhecimento da metodologia e ser escolhido pela equipe em exercício, de acordo com o regimento interno do Centro. Ele também atende e acompanha alunos em desenvolvimento e execução de PIT. Ademais, é de seu encargo acompanhar o trabalho diário da equipe e dos alunos; convocar, realizar e planejar reuniões pedagógicas; estabelecer e preparar os termos de colaboração com a ASPAT – quando algum voluntário passa a ser colaborador no Centro.

O facilitador é um docente formado em alguma área do conhecimento, detendo domínio da metodologia e fundamentos teóricos que a envolvem. Seu trabalho está diretamente ligado a todas as etapas, desde a identificação até o atendimento de alunos com AH/SD, orientação aos professores de sala regular, para responder ao “Guia de Observação Direta”, receber os Guias preenchidos, tabular os dados e analisar a coerência ou não entre as observações do ano atual e anos anteriores.

Sua rotina de trabalho se divide em múltiplas tarefas: no primeiro semestre a visita semanal às escolas sob sua responsabilidade; contato e convite aos novos alunos, para inclusão no atendimento do CEDET; orientação na fase de elaboração do PIT e aconselhamento dos alunos com Planos já desenvolvidos; atendimento à demanda de atividades previstas nos PIT, de acordo com sua formação, além dos registros que fazem parte da metodologia. No segundo semestre, é acrescentada a essa rotina a orientação das escolas para o preenchimento do Guia de Observação Direta.

Assistente Interno do CEDET dentro da escola é alguém que trabalha na escola onde se encontram os alunos atendidos e acompanhados pelo CEDET; é escolhido pela gestão da instituição escolar, para colaborar com o trabalho dos facilitadores, e tem a função de assistir ao desenvolvimento e acompanhar a avaliação do Plano Individual de cada aluno de sua escola, de sorte que esse agente é um importante aliado entre escola e Centro.



IDENTIFICAÇÃO

A fase da identificação é extensa e minuciosa, envolvendo diretamente o trabalho do facilitador e do professor de sala regular (Figura 2). O primeiro passo é a preparação dos professores da escola para o preenchimento do “Guia de Observação Direta”.

Fig. 2: Processo de identificação



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Guenther (2013)

O “Guia de Observação Direta” desenvolvido por Guenther é a principal porta de entrada de um aluno no CEDET (GUENTHER, 2011a, 2013). A pesquisadora, assim como a comunidade científica na área (NEGRINI; FREITAS, 2008; FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007), comunga da ideia de que o professor de sala de aula regular do Ensino Fundamental I é um dos principais agentes no processo de identificação do aluno com AH/SD, visto que esse profissional tem contato diário e efetivo com esse alunado, possibilitando a percepção de atributos de capacidade elevada (VIRGOLIM, 2007; GUENTHER, 2011a). Por esse motivo, o Guia de Observação Direta é direcionado ao professor de sala regular (GUENTHER, 2008).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

A composição do “Guia” se dá através de traços, atitudes e comportamentos característicos em alunos com AH/SD, listados em 31 indicadores, que, após a tabulação, irão compor os domínios de inteligência (Inteligência Geral, Inteligência com Profundidade e Pensamento não Linear, Inteligência com Capacidade Verbal, Criatividade e Poder Criador), de acordo com o número de itens computados (GUENTHER, 2013).

Para que essa etapa atinja os objetivos esperados e assegure o “Guia” como fonte fidedigna de indicação de alunos com AH/SD, os facilitadores realizam reuniões nas escolas, com todos os professores, que responderão ao Guia, para leitura e reflexão dos indicadores que o compõem e esclarecimentos de dúvidas sobre os domínios de inteligência existentes e suas características. Os professores permanecem com o “Guia” por aproximadamente duas semanas, tempo suficiente para perceber e relacionar os alunos às características de domínios de inteligência nele apresentadas. Os docentes são orientados a observar “[...] a turma com que está trabalhando e [dentre a turma observada deve fazer o registro dos] dois alunos que se sobressaem naquela turma, em cada indicador” (GUENTHER, 2011a, p. 66). Após duas semanas, os facilitadores recolhem o Guia preenchido e fazem a análise dos dados, combinando os itens para a composição de domínio de inteligência (GUENTHER, 2013).

Guenther explica que, devido à margem de erros, inerente a qualquer pesquisa, esse guia deve ser reaplicado na mesma turma em outro ano, com outro professor, pois, havendo duas ou mais sinalizações do mesmo aluno, o erro estatístico se torna menor, aumentando a credibilidade das indicações (GUENTHER, 2008, 2011a, 2013).

No processo de identificação, logo após concluir a análise, os dados são comparados aos dados de anos anteriores ou são arquivados para agregar-se aos futuros levantamentos. Os alunos indicados dois anos ou mais passam a ser acompanhados, em uma nova fase denominada “Observação Assistida”, na qual são colhidas informações sobre os estudantes, na escola, observando-se as características indicadas pelos professores que realizaram a “Observação Direta”, junto à opinião dos voluntários que atendem ao aluno; esse processo colabora para definição do domínio de inteligência no qual o aluno se enquadra (GUENTHER, 2011a).

É importante destacar que os dados do guia são, como o nome diz, uma indicação das particularidades, gostos, inclinações que sugestionam o caminho a seguir, todavia, é relevante lembrar que o grupo de alunos com AH/SD é heterogêneo e, portanto, é sempre indispensável a realização do estudo de caso-a-caso.



ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Após definição do domínio de inteligência, os alunos identificados são acompanhados por um facilitador, na escola onde estudam, dando-se início à elaboração do seu PIT:

O Plano Individual é, em essência, um projeto de trabalho, feito pela criança junto ao seu facilitador. Os planos são elaborados a cada semestre, orientados pelo domínio de capacidade sinalizado na identificação do aluno, e dosado de acordo com as suas peculiaridades em estilo e ritmo de aprendizagem, interesses atuais, preferências, e necessidades pessoais. (GUENTHER, 2011a, p. 99).

Toda semana o facilitador visita a escola onde o aluno estuda, tem uma conversa breve sobre os interesses, gostos, preferências e pretensões do seu aluno. Tais conversas vão agregando informações que ajudam o facilitador na orientação do PIT. Conforme a metodologia, esse plano deve ser elaborado *com* o aluno e não *para* o aluno. Guenther (2011a) aponta que é importante que o aluno se aproprie do plano, tenha autonomia na tomada de decisões, assuma responsabilidade frente a assuntos referentes à escola, planeje e antecipe suas ações, propondo-se seguir seu plano o semestre todo, como compromisso assumido (GUENTHER, 2011a).

A elaboração do PIT considera que cada criança receba aquilo que realmente precisa, adequando seus interesses e preferências ao seu domínio de capacidade humana. O facilitador faz orientação do Plano, a partir de três blocos. Pelas entrevistas, o facilitador direciona o Bloco I dos Interesses e Preferências com questionamentos sobre o que a criança realiza com prazer, o que gosta de fazer, o que aprecia, o que a motiva. Caso essas propensões não estejam claras, o facilitador sugere que o aluno escolha por experiência ou simpatia. O Bloco II das Necessidades Observáveis considera o que o aluno precisa assimilar, aperfeiçoar ou revisar, destinando maior período e encaminhando ações. No Bloco III de Aspectos de Si, há uma condução do aluno para a reflexão de suas próprias peculiaridades, o que pode ser mais bem desenvolvido ou precisa ser modificado para melhor atender às suas necessidades e inclinações. As atividades planejadas no PIT não podem ultrapassar 10 horas semanais, devendo se adequar ao tempo de que o aluno dispõe (GUENTHER, 2008).



O INSTRUTOR VOLUNTÁRIO E A COMUNIDADE

Após elaboração do PIT junto aos alunos, os facilitadores reúnem as demandas levantadas, para captação de instrutores voluntários que irão desenvolver as propostas nele estabelecidas. Apesar de o Centro contar com equipe multidisciplinar, nem todas as formações atendem às diversidades contempladas nos Planos. Assim, são estabelecidas parcerias com instrutores voluntários angariados junto à sociedade, entidades colaboradoras, como escolas que cedem bolsas de estudos (inglês, dança, robótica etc.), universidades e demais corporações que se fizerem necessárias para o aprimoramento dos Planos.

Considerando a diversidade de domínios de inteligência e interesses dos alunos, torna-se impraticável que o facilitador ou professor consigam explorar todos os conteúdos e conceitos demandados nos Planos, com a profundidade exigida, e nem todos os interesses dizem respeito a conteúdos acadêmicos. Logo, esperar que apenas a equipe do Centro atenda a todas as necessidades que os alunos indicam, durante a elaboração de seus PIT, é algo inexequível.

IMPLANTAÇÃO DO CEDET/RIO PRETO

A cidade de São José do Rio Preto está localizada a Noroeste do estado de São Paulo, com população estimada em 456 mil habitantes. O município tem 135 escolas públicas, sendo 37 escolas estaduais, as quais oferecem Ensino Fundamental e Médio, e 98 escolas municipais de Ensino Fundamental I e II, além de escolas de Educação Infantil e creches. Essa rede contempla 48.200 alunos matriculados (IBGE, 2019), em diversas etapas de ensino.

Acatando os documentos norteadores da Educação Especial e, posteriormente, a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de 2004 a 2009, o município atendia a alunos com AH/SD, em suas escolas municipais. Esse atendimento era oferecido por uma professora específica do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) da Secretaria Municipal de Educação, em sala de recurso multifuncional. Os alunos eram encaminhados através de indicações dos professores da sala regular e/ou coordenadores pedagógicos, quando reconheciam crianças que apresentavam elevado desenvolvimento em relação aos conteúdos ministrados em sala ou outras características diferenciadas.



A cidade foi polo do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e, em agosto de 2009, os responsáveis pela Educação Especial tiveram contato com Guenther, que ministrou palestra neste evento, onde apresentou sua metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” (CEDET), a qual é utilizada no “Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento” (CEDET) – de Lavras, Minas Gerais, que já somava 16 anos de atuação, na época (GUENTHER, 2011a).

Com as informações obtidas no evento, a Coordenação Pedagógica do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação da época, em concordância com a Secretária da Educação, manifestou interesse pela implantação do CETET no município. No mesmo compasso, uma professora do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, campus da Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP), e o coordenador de mostras do Centro Integrado de Ciência e Cultura – CICC – empreendiam um programa para atuação junto aos alunos que demonstravam indícios de habilidades superiores em ciência e linguagem, programa denominado “Jovens Talentos”.

Na corrente preconizada pela legislação, de parceria dos sistemas públicos de ensino e Instituições Superiores de Ensino (BRASIL, 2008), no início de 2010, uma professora a UNESP – Campus de Assis, procura a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, a fim de propor um projeto de Extensão Universitária para identificar alunos com capacidade elevada e desenvolver suas potencialidades, seguindo a metodologia do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CETET/Lavras-MG, que já se encontrava em funcionamento também em Assis/SP, cidade onde a doutora havia participado do processo de implantação da unidade (RONDINI *et al.*, 2013).

Todos esses fatos convergiram para a UNESP/CICC e a Educação Especial do município firmarem uma parceria, em face da necessidade de iniciar um atendimento sistematizado aos alunos com AH/SD e também dar continuidade ao trabalho iniciado com o projeto “Jovens Talentos”, de iniciativa do CICC. Estabelecida a colaboração, sucederam-se reuniões de estudos, entre as instituições, acerca da viabilidade de transformação/adaptação do projeto “Jovens Talentos” para o CETET, proposta única que representava convergência de ideias e trabalhava de forma integrada com escolas municipais.

Para começar o trabalho, em 2011, foi proposta cooperação mútua entre a Secretaria Municipal de Educação do município e o CETET/Lavras, iniciada com visita de uma comissão composta por um representante da Gerência de Educação Especial, da Assessoria da Secretária de Educação, uma professora da UNESP do Projeto Jovens Talentos, um representante do CICC e uma



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

professora do NAEF ao Centro em Lavras, com o intuito de conhecer o local, sua organização de trabalho e detalhes dos processos que envolviam a metodologia de Guenther.

Seriam necessários, no mínimo, dois anos de trabalho na metodologia CEDET, até que a rede municipal tivesse alunos identificados e atendidos, conforme a proposta de Guenther, atingindo o número de 143 em 2019, conforme Tabela 1. Assim, uma jornada seria trilhada pelo município, a partir do cenário existente em 2011; sendo iniciado modestamente com 29 alunos do Projeto Jovens Talentos. Com uma equipe composta por uma coordenação – que também realizaria o trabalho de facilitador – e quatro facilitadores, além da assessoria técnica de duas professoras colaboradoras da UNESP, deu-se início à divulgação do Centro junto à comunidade escolar e entre as famílias dos alunos do Projeto Jovens Talentos.

Tabela 1: Trajetória CEDET/Rio Preto

Ano	Escolas pesquisadas (n)	Escolas atendidas (n)	Membros da equipe (n)	Alunos em atendimento (n)
2011	0	9	7	29
2012	16	21	7	50
2013	16	29	6	71
2014	21	30	6	77
2015	23	25	5	103
2016	26	35	4	105
2017	26	30	5	135
2018	26	33	5	157
2019	27	29	5	143

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em registros do CEDET/Rio Preto.

Observando a trajetória do Centro resumida na Tabela 1, nota-se um aumento expressivo na quantidade de alunos atendidos, chegando a 80% se comparadas as quantidades de 2011 a 2019. O número de escolas pesquisadas



também aumentou em 59%, e considerando que a cada aluno acompanhado teve seu PIT desenvolvido por meio da participação em grupos de interesse ou estudos individualizados, e ainda fora acompanhado pelas facilitadoras nas unidades escolares, evidencia-se a relevância do trabalho do Centro na vida dos alunos. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo Centro, suas atividades foram continuadas de acordo com as possibilidades de cada momento, buscando adaptação aos pressupostos estabelecidos pela metodologia. Tal fato demonstra que o engajamento da equipe teve influência determinante para efetivação de um trabalho ético e empenhado em atender as necessidades dos alunos com AH/SD.

UMA QUESTÃO DE INICIATIVA

O tema Altas Habilidades exerce fascinação e curiosidade nas pessoas. Tais reações refletem em tentativas de explicar e desvendar aquilo que é desconhecido e insólito. Essas tentativas resultam em informações equivocadas e fantasias, que, muitas vezes, atrapalham o entendimento sobre quem, de fato, constitui esse público, suas necessidades e anseios (DELOU, 2007; SERRA; FERNANDES, 2015).

Trabalhar com essa diversidade requer mais do que compromisso com a causa, como também coragem e responsabilidade de se comprometer com uma matéria insuficientemente discutida e abordada, no meio educacional, onde poucos profissionais têm entendimento e propriedade em lidar com o assunto (NEGRINI; FREITAS, 2009).

Tal cenário se reflete em escassez na oferta de AEE aos alunos com AH/SD, quando comparado ao mesmo serviço oferecido aos demais alunos públicos-alvos da Educação Especial. Como resultado, observa-se que poucos municípios se prestam a iniciar o AEE voltado a esse público e, menos ainda, se propõem identificar esses alunos nas salas regulares (REIS, 2006).

A Tabela 1 ilustra as variações quantitativas, em relação à equipe, escolas em atendimento e pesquisa e alunos atendidos, evidenciando a vivência de adequações e ajustamentos que o grupo experienciou, no processo de efetivação do AEE aos alunos com AH/SD.

Observando a trajetória do CEDET/Rio Preto, nota-se um aumento expressivo na quantidade de alunos, chegando a 80%, se comparadas as quantidades de 2011 a 2019. O número de escolas pesquisadas também aumentou em 59%, mas ainda está distante dos almejados 100% que o Centro espera alcançar.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo Centro, suas atividades foram continuadas de acordo com as possibilidades de cada momento, buscando adaptação aos pressupostos estabelecidos pela metodologia. Tal fato demonstra que o engajamento da equipe do Centro teve influência determinante na efetivação de um trabalho ético e empenhado, que atenda às necessidades dos alunos com AH/SD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília; MEC/SEESP: 2001.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 15/2015*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2022.

DELOU, C. M. C. *Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial* (Online), v. 27, p. 675-688, 2014.

DELPRETTO, B. M. L.; FREITAS, S. N. Por uma perspectiva inclusiva em altas habilidades/superdotação. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 5, n. 9, p. 231-242, 2010.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e Talento – Um programa para a Escola*. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET. *Revista Educação Especial*, v. 30, 2007.

GUENTHER, Z. C. *Coleção Debutante – CEDET 15 anos: referencial e bases teóricas*. V.1, 2 e 3. Lavras: CEDET, 2008.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

GUENTHER, Z. C. *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras-MG: Editora UFLA, 2011a. (Coletânea Maioridade).

GUENTHER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 195-208, nov. 2011b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4281>>. Acesso em: 16 maio 2019.

GUENTHER, Z. C. *Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: Metodologia do CEDET versão 2012*. Lavras, MG: CEDET – ASPAT, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. *Panorama cidades*, Lavras/MG. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lavras/panorama>> <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>>. Acesso em: 19 maio 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*, 2018. Brasília: MEC, 2019.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 273-284, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>>. Acesso em: 19 maio 2019.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Os alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC., v. 8, n. 3, p. 433-448, mar. 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/964>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PALUDO, K. I.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção a alunos precoces com características de altas habilidades (PAPAHS): uma experiência brasileira. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD, IX., 2012, Buenos Aires. Ideacción (Valladolid. Internet), 2012.

PORTAL EDUCAÇÃO. Educação especial e educação inclusiva: qual a diferença? 16 abr. de 2014. Educação e Pedagogia. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/educacao->



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.53214

especial-e-educacao-inclusiva-qual-a-diferenca/55698>. Acesso em: 13 out. 2018.

REIS, H. M. M. S. R. *Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RONDINI, C. A.; SANTOS, A. L. M.; MOURA, A. L. L.; GONZALO, A. B.; MARINHEIRO, B. M.; PALMA, B. M. V.; FERNANDES, B. L.; SILVA, I. T.; VERNINI, M. E. M.; SANTOS, M. I. Da Margem ao Rio. In: FÓRUM DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA FCL ASSIS, Il., 2013, p. 27. *Anais...* Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/fcl/livro/anais_ii_forum_ext_univ/#27>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SERRA, H.; FERNANDES, A. S. *Será o meu filho superdotado?* 1. ed. Portugal: Porto Editora, 2015.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, SALAMANCA. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

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

Recebido em 29 de julho de 2020

Aceito em 18 de maio de 2022



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.