

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO
SUPERDOTADO EM ESCOLA PÚBLICA AMERICANA E
CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO¹**

***SPECIALIZED SERVICES FOR THE GIFTED IN AMERICAN
PUBLIC SCHOOLS AND CONTRIBUTIONS TO THE
BRAZILIAN CONTEXT***

***ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA PARA LOS
SUPERDOTADOS EN ESCUELA PÚBLICA AMERICANA Y SUS
CONTRIBUCIONES PARA EL CONTEXTO BRASILEÑO***

Carina Alexandra Rondini^I

Nielsen Pereira^{II}

^IUniversidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo - Brasil. E-mail: carondini@gmail.com e carina@ibilce.unesp.br

^{II}Purdue University, West Lafayette - EUA. E-mail: npereira@purdue.edu



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ A versão original (na íntegra) foi apresentada no VII Encontro Nacional do ConBraSD – EnCo – 2016, recebeu o Prêmio Maria Helena Novaes Mira, pelo seu destaque entre os dez melhores trabalhos apresentados na modalidade de Comunicação Oral, ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação, e, em decorrência será publicado na Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação.

Resumo

Está em foco um serviço de atendimento educacional especializado oferecido a estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), por uma escola pública americana do Estado de Indiana e, em que medida o referido serviço poderia contribuir às escolas brasileiras. Acompanhou-se as atividades desenvolvidas no programa elementar do jardim de infância ao 4º ano do ensino fundamental, no período de janeiro a abril de 2016, durante uma semana em cada uma das 5 classes para estudantes com AH/SD. O estudo está exposto em duas seções que evidenciam que, no aspecto legal, o Brasil assemelha-se em muitos aspectos ao estado americano focalizado, ficando em desvantagem em relação à efetivação das leis, por não possuir diretrizes claras para sua implementação. As práticas brasileiras focadas na suplementação do ensino para os estudantes com AH/SD, mostram divergências com as práticas de aprendizagem observadas, as quais buscam oferecer um ensino não apenas complementar, mas mais condizente com as potencialidades desses estudantes, ao investir em modos diferentes de agrupamento e adotar métodos pedagógicos que priorizem o atendimento às diversas necessidades individuais dos estudantes, dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação. Escola Pública. USA. Brasil.

Abstract

The focus of this study was services for high-ability students offered in a public school in Indiana, United States. The purpose was to describe the services and reflect on the extent to which these services or aspects of these services can be implemented in Brazilian schools. Participants included teachers working with Kindergarten through fourth-grade students, who were observed between January and April 2016. Five classes were observed, each for one week. Results indicate that the high-ability legislation in the state of Indiana is similar to the Brazilian counterpart and that the main differences exist in the implementation of laws, due to the lack of clear guidelines for the implementation of high-ability laws in Brazil. Additionally, in Brazil, the emphasis has been on enrichment, whereas in the American schools, the emphasis is on meeting the needs of high-ability students in the classroom through various types of grouping and teaching strategies, such as differentiation. This study

was part of a larger study focusing on high-ability identification tools and curriculum models geared to high-ability students in public schools and university-based programs.

Keywords: *Special Education Services. High Ability. Public Schools. United States. Brazil.*

Resumen

El objetivo de este estudio es el servicio de atención educativa especializada ofrecido a estudiantes de alta capacidad/superdotados (AC/SD), que se ofrece en una escuela pública del estado de Indiana, Estados Unidos, y reflexionar sobre el grado en que estos servicios pueden implementarse en las escuelas brasileñas. Se acompañaron las actividades de maestros que trabajan con alumnos con AC /SD, de kínder a cuarto grado, entre enero y abril de 2016. Se observaron cinco clases, cada una durante una semana. Los resultados indican que la legislación de alta capacidad en el estado de Indiana se asemeja en muchos aspectos a la contraparte brasileña, estando esta última en desventaja en relación a la implementación de las leyes, debido a la falta de directrices claras para su aplicación. Las prácticas brasileñas dirigidas a la suplementación de la enseñanza para los estudiantes con AC/SD, muestran divergencias con las prácticas de aprendizaje observadas, que procuran ofrecer una enseñanza no apenas complementar, sino más ajustada con las potencialidades de estos estudiantes, al invertir en diferentes modos de agrupamiento y en la adopción de métodos pedagógicos que enfatizan la atención a las diversas necesidades individuales de los estudiantes dentro del aula.

Palabras clave: *Especialista de Servicio Educativo. Altas Capacidades / Superdotación. Escuela pública. Estados Unidos. Brasil.*

1 Introdução

Dois documentos foram mundialmente significativos para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva e, no Brasil, não foi diferente. O primeiro, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); o segundo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tais documentos trazem como cerne a igualdade de acesso à educação a qualquer tipo de pessoa, incluindo aqueles com altas habilidades ou

superdotação², e convoca os governos à busca pela satisfação das diferenças individuais dessas pessoas (MIRANDA, 2008; DELOU, 2007; ANTIPOFF, 2010).

Desde esse tempo, as leis brasileiras têm avançado no tocante ao oferecimento de serviços educacionais especiais, voltados para os estudantes com AH/SD. Todavia, há ainda uma lacuna entre as oportunidades que as leis oferecem e a efetivação desses serviços, no contexto escolar. A principal instituição envolvida nesse processo, a escola, continua carecendo de diretrizes para o desenvolvimento de tais serviços.

De fato, é frequente o uso de palavras como “preferencialmente”, “prioritariamente”, “no âmbito de”, nas leis brasileiras que tratam da formação do público-alvo da educação especial – “[...] pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011,). Na Lei nº 12.796, tem-se como dever do Estado o atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013,). A Resolução nº 4, em seu Art. 7º, determina que os estudantes com AH/SD “[...] terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface [...] com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.” (BRASIL, 2009). E a Resolução nº 2, no Art. 8º, ao tratar do que “[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns”, salienta que esses estudantes devem receber aprofundamento e enriquecimento “[...] mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2001, p. IX).

Desse enredo, concebe-se que os serviços educacionais aos estudantes com AH/SD devem ser prioritariamente/preferencialmente oferecidos no âmbito da escola pública de ensino, ou seja, a escola precisa encontrar os meios para que isso aconteça, porém, isso a legislação não direciona, nem é essa a sua função. Por outro lado, como a legislação faculta o oferecimento desses serviços em outros espaços que não na sala regular de ensino, os municípios acabam delegando, muitas vezes, a terceiros esse intento. Por conseguinte, sem o desafio de oferecer tais serviços, os quais demandam melhorias em vários setores – pessoal, curricular, material, espaços físicos -, as escolas procrastinam seu desenvolvimento e,

² Nomenclatura adotada atualmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

consequentemente, prosseguem com o processo de invisibilidade desses estudantes (PÉREZ; FREITAS, 2011; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

À vista disso, é improrrogável que os sistemas públicos de ensino, na esfera das Secretarias Municipais e Diretorias de Ensino, se façam valer das garantias legais, no que concerne à sua interface com as instituições de ensino superior, na busca de parcerias para a formulação de diretrizes, tanto na identificação quanto no oferecimento de serviços educacionais voltados aos estudantes com AH/SD, de forma que tais ocorram dentro das escolas, nas salas regulares de ensino (BRASIL, 2009, 2015).

Face ao exposto e considerando um programa de ensino desenvolvido por uma escola pública americana do Estado de Indiana, que oferece um serviço de atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD, é que se coloca a questão principal de discussão do presente trabalho, a qual consiste em promover reflexões sobre a possibilidade de se adequar tal serviço ao contexto das escolas brasileiras, resguardadas as diferentes realidades e as leis de diretrizes que orientam o atendimento desses estudantes, em ambos os países.

2 Método

Apresenta-se aqui um recorte descritivo de um projeto³ de estágio de pós-doutoramento realizado junto ao *Gifted Education Resource Institute (GERI), Department of Educational Studies, College of Education, Purdue University, Indiana, USA*. Sua proposta geral está alicerçada na observação participante, inserida “[...] no conjunto das metodologias denominadas, no campo educacional, de qualitativas.” (MARTINS, 1996, p. 269).

A região em estudo está dividida em três corporações escolares, e, em uma delas⁴, composta por 12 escolas, compreendendo o ensino do jardim de infância ao colegial, 7.743 estudantes e 550 professores, se dedica a implementar programas voltados aos estudantes superdotados, com vistas ao “[...] desenvolvimento de suas habilidades e atitudes que os levem a uma vida de aprendizagem, autodesenvolvimento, e serviço à sociedade”⁵. Tal

³ Aprovado pelo Comitê de Ética local, *Purdue University Human Research Protection Program (HRPP)*, em 11 dez. 2015, Protocol #: 1511016765

⁴ Informações disponíveis em: <<http://compass.doe.in.gov/dashboard/overview.aspx?type=corp&id=7855>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

⁵ Tradução nossa do original “[...] which will develop skills and attitudes that lead to a life of learning, self development, and service to society”. Disponível em: <<http://edg.lsc.k12.in.us/cms/One.aspx?portalId=102096&pageId=611962>>. Acesso em: 19 out. 2015.

corporação mantém um programa denominado *High Ability Program*, cujo objetivo é buscar “[...] satisfazer as necessidades dos estudantes com altas capacidades no campo da capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, liderança, criatividade e nas artes visuais e performáticas”⁶.

O *High Ability Program* está distribuído em quatro níveis: a) programa para estudantes do jardim de infância ao quarto ano (*elementary school*); b) os programas *Excel* e *Desafio*, para os 5º e 6º anos (*intermediate school*) e para os 7º e 8º anos (*junior high school*), e c) o programa de ensino médio (*high school*).

Para o atual trabalho, optou-se por acompanhar as atividades desenvolvidas no programa para o ensino fundamental K-4 (do jardim de infância ao 4º ano), pois o mesmo compreende o período do 2º ao 4º ano, no qual se inicia, geralmente, o processo de identificação dos estudantes com AH/SD, quando não se almeja uma identificação em idade precoce e, ao mesmo tempo, tem-se um professor regente por classe, fator considerado favorável ao processo de identificação (GUENTHER, 2012, p. 30; FLEITH, 2007).

A escola em foco possui 505 estudantes e 38 professores. Trata-se de uma escola cujos alunos são considerados de classe social média a baixa – fator determinado pela porcentagem de estudantes que pagam ou não pelas refeições da escola – a) refeições gratuitas: 248 (49,1%); b) refeições a preço reduzido: 42 (8,3%); c) refeições pagas: 215 (42,6%)⁷.

Os estudantes são distribuídos em cinco classes do jardim de infância, quatro classes de 1º ano, seis classes de 2º ano, seis classes de 3º ano e cinco classes de 4º ano⁸. Para cada série escolar, há uma classe para estudantes identificados com AH/SD em leitura ou matemática, áreas em que as escolas identificam as altas capacidades no estado de Indiana (BURNEY; MARSCHAND; NEUMEISTER, 2010).

Com o objetivo de acompanhar a rotina das atividades planejadas pelos docentes, a observação aconteceu no período de uma semana, em cada sala, para estudantes com AH/SD, respeitando-se o cronograma de disponibilidade dos professores.

⁶ Disponível em:

<<http://edg.lsc.k12.in.us/cms/One.aspx?portalId=102096&pageId=611962>>. Acesso em: 19 out. 2015.

⁷ Disponível em: <<http://compass.doe.in.gov/dashboard/overview.aspx?type=school&id=8089>> Acesso em: 14 abr. 2016.

⁸ Disponível em: <<http://edg.lsc.k12.in.us/>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

3 Descrição do Cenário e Reflexões

3.1 Diretrizes Legais para o Trabalho com o Estudante com AH/SD na Escola em Foco

O estado de Indiana é regido pelo *Indiana Code* (IC), documento gerado pela Assembleia Geral de Indiana. Entre os 36 títulos que compõem o *Indiana Code*⁹, o Título 20 (IC 20) é dedicado à Educação, e o seu Artigo 36, aos estudantes com alta capacidade. O IC 20-31-2-6 faz referência ao que considera “aluno excepcional” – (1) estudante com deficiência (definido no IC 20-35-1-8), e (2) estudante com alta capacidade (*high ability*), definido no IC 20-36-1-3 como:

[...] um estudante que: (1) executa ou mostra o potencial para a realização em excelente nível em pelo menos um domínio¹⁰ [a) Inteligência Geral, b) Criatividade, c) Acadêmico, d) Artes – técnicos e práticos¹¹, e) Artes visuais e performativas¹², f) Interpessoal (IC 20-36-1-2)] quando comparado com outros estudantes da mesma idade, experiência, ou ambiente; e (2) caracteriza-se por dons excepcionais, talentos, motivação ou interesses.¹³

As diretrizes para a implantação de programas de serviços para estudantes com alta capacidade estão apresentadas no Capítulo 2 do IC, o qual expõe que o Departamento de Educação do Estado irá disponibilizar recursos estatais para subsidiar as Corporações Escolares que implementarem em suas escolas tais programas. Além disso, o Departamento de Educação prestará assistência no que concerne (i) à avaliação do estudante; (ii) à avaliação do programa; (iii) ao desenvolvimento e implementação de programas, entre outras.

Segundo o IC, esses programas devem alinhar-se ao plano de melhoria estratégica e contínua da escola, ou seja, o desenvolvimento desses programas, dentro das escolas, contribui para o aprimoramento delas. Tal relação de causa e efeito é passível de ser concebível, visto que o trabalho com os estudantes com AH/SD deve considerar alguns aspectos, como uma mudança no papel do professor, o qual deve ser de facilitador e não de único detentor do conhecimento (MATTEI, 2008, p. 82; ANTONIOLI; NEGRINI; FREITAS,

⁹ Disponível em: <<http://iga.in.gov/legislative/laws/2015/ic/>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

¹⁰ Tradução nossa do original: (1) General intellectual. (2) General creative. (3) Specific academic. (4) Technical and practical arts. (5) Visual and performing arts. (6) Interpersonal.

¹¹ Arquitetos, *designs*, entre outros.

¹² Dança, música, pintura, entre outros.

¹³ Disponível em: <<http://iga.in.gov/legislative/laws/2015/ic/>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

2012, p. 5; RECH; FREITAS, 2005); um trabalho voltado para a resolução de problemas – “[...] uma necessidade a ser resolvida” (BURNS, 2014, p. 88); atividades centradas no estudante, nos seus interesses e necessidades, e não em um currículo gélido e engessado, empregado como “tamanho único” (ARMSTRONG, 2008, p. 40); e proporcionar aos estudantes experiência de vida, considerada como “[...] relevante [para a] estimulação de capacidade e potencial” (GUENTHER, 2012, p. 68). Quando tais aspectos ocorrem, a escola tende a se desenvolver no tocante a espaços físicos, materiais, tecnologias, aprimoramento de pessoal, entre outros.

Uma avaliação multifacetada é indicada pelo IC, de sorte a garantir que estudantes deixem de ser identificados pelo uso de avaliações tradicionais que não levam em consideração diferenças econômicas e culturais, baixo desempenho ou deficiência. Por essa razão, a escola em foco utiliza-se de testes normatizados, recomendações de professores, recomendações de pais, listas de verificação e avaliações aplicadas pelo Programa de Alta Capacidade (LSC, 2015-2016, p. 6), a fim de realizar sua identificação.

Todo esse processo é realizado pela Assistente Administrativa do Programa de Alta Capacidade da corporação em tela. Essa pessoa, cuja formação é pedagógica¹⁴, é responsável por fazer a identificação dos estudantes das escolas do K-4 da Corporação¹⁵. Seu trabalho pauta-se em diretrizes apresentadas no documento *Identifying Students with High Abilities in Indiana*, gerado por um comitê de planejamento¹⁶ composto por integrantes de diversos segmentos – escola, universidade, comunidade. Nele a Assistente Administrativa encontra a descrição: **a)** dos domínios com que o estado identifica os estudantes - inteligência geral, linguagem e matemática, **b)** das características de estudantes com alta capacidade, **c)** da avaliação multifacetada, dividida entre medidas quantitativas (testes normatizados) e qualitativas (descrição narrativa ou avaliação do desempenho ou comportamento). Nesse tópico, o documento detalha os passos para o plano e desenvolvimento do processo de identificação, oferece diferentes alternativas para a avaliação qualitativa – *portfolios*, escalas de observação, escalas de avaliação, avaliação de produto, indicação de professores, nomeação por pares, autonegação, indicação por pais, entrevistas –, e para a avaliação

¹⁴ Bachelor of Science in Elementary Education (B.S.Ed.), referente ao curso de Pedagogia.

¹⁵ A corporação possui oito escolas do jardim de infância ao 4º ano, perfazendo um total de 3.314 estudantes. Disponível em: <<http://compass.doe.in.gov/dashboard/overview.aspx?type=corp&id=7855>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

¹⁶ “A governing body shall develop and periodically update a local plan to provide appropriate educational experiences to high ability students in the school corporation in kindergarten through grade 12.” (IC 20-36-2-2).

quantitativa – *Cognitive Abilities Teste* (CogAT) (LOHMAN, 2012), *Otis-Lennon School Ability Test* (OLSAT) (OTIS; LENNON, 2016), *Test of Mathematical Abilities for Gifted Students* (TOMAGS) (RYSER; JOHNSEN, 1999), *SAGES-2 (Mathematics/Science and Language Arts/Social Studies subtests)* (JOHNSEN; CORN, 2001), entre outras, **d**) dos diferentes tipos de serviços que as escolas podem oferecer, distribuídos em três categorias - opções de agrupamento dos alunos (*Cluster Grouping, Between-Class Grouping, Cross-Grade Grouping, Ability Grouping* etc.), opções de aceleração (*Advanced Placement, Dual/Concurrent Enrollment, Early Entrance* etc.) e a diferenciação de instruções (*Enrichment, Compacting, Problem-based Learning, Individualized Instruction* etc.) (BURNEY; MARSCHAND; NEUMEISTER, 2010).

Em vista disso, o Departamento de Educação do Estado, com base em um trabalho colaborativo, faz o papel de interlocutor entre o que a legislação prevê e o que a escola precisa para a execução do serviço, dando suporte à equipe escolar no desenvolvimento desse trabalho. Uma vez que a legislação não modifica as práticas escolares diretamente, o Departamento de Educação atua como mola propulsora dessa modificação, visto que essa interlocução é mais próxima da realidade das escolas do que a interlocução direta – legislação x escola. No momento em que isso acontece, embora as diretrizes sejam as mesmas, há uma descentralização decisória por parte das escolas, as quais poderão estudar qual o caminho mais adequado, entre os vários abarcados pelas diretrizes, o que melhor se ajusta à sua realidade atual (BATES; MUNDAY, 2007, p. 33).

Lamentavelmente, não contamos ainda com essa interlocução visceral no contexto brasileiro, e a falta dessas diretrizes atrapalha o processo de prestação de serviços a esse estudante. Consequência disso é a quase inexistência de escolas públicas que oferecem serviços especializados aos estudantes com AH/SD, dentro de seus muros, nas salas regulares de ensino. O que se vê são atendimentos pulverizados em salas de recursos ou multifuncionais, ou em programas fora da escola, geralmente em “[...] horário suplementar às aulas regulares” (FLEITH et al., 2010, p. 82). Nesse sentido, Bates e Munday reconhecem que,

[...] a despeito do quão boas sejam as atividades suplementares e extracurriculares oferecidas aos alunos mais capazes, é na sala de aula regular que os alunos participam das atividades formais de ensino-aprendizagem e é nesse local que deve haver desafios suficientes para os alunos mais capazes. (BATES e MUNDAY, 2007, p.45).

O exposto por Bates e Munday (2007) apoia a visão de Renzulli (2014) e Renzulli e Reis (2014), quando argumentam a propósito da necessidade do enriquecimento curricular para toda a escola, o que, infelizmente, não acontece nas escolas brasileiras, geralmente voltadas para a média (GUENTHER, 2011, p. 49), ofertando aos estudantes com AH/SD nada além do que a média recebe, possibilitando que os mais capazes “[...] abaxem suas expectativas e seu nível de produção” (GUENTHER, 2012, p. 15).

O atual cenário brasileiro poderá mudar à medida que se iniciar, por exemplo, o processo de prática da Lei nº 13.234 (BRASIL, 2015), que prevê a colaboração entre Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no estabelecimento de “[...] diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”. Nesse momento, a “interface” com instituições de ensino superior, entre outras (BRASIL, 2009), se mostrará profícua para a construção de diretrizes que darão vazão às normativas legais.

3.2 Espaço Físico, Distribuição dos Alunos e o Trabalho Docente

A escola trabalha em “tempo integral”, as aulas começam às 8h25 e terminam às 14h45. Por ser uma escola de tempo integral e de séries iniciais do ensino fundamental, os professores possuem sala de aula própria, imprimindo a ela seus gostos e necessidades, de modo que as disposições das carteiras e os materiais que as compõem variam sobremaneira. Não há nenhum padrão a ser seguido, a não ser o de dispor o máximo de opções/informações possíveis aos estudantes. Todavia, uma característica comum a todos os professores é disponibilizar aos estudantes a conduta que se espera, na escola, a rotina da classe. Isso confere aos estudantes autonomia e senso de responsabilidade, filosofias da corporação. Ademais, imprime à rotina escolar agilidade, pois os estudantes sabem exatamente o que deve ser feito, seja no dia a dia da classe/escola, seja na sua função/serviço de sala, a qual pode mudar semanalmente ou a cada duas semanas, dependendo do contrato estabelecido com o

professor. Além de aliviar a sobrecarga docente, isso descentraliza suas ações e confere ao estudante a coparticipação em funções que não a de somente aluno (WONG; WONG, 2009).

O agrupamento escolhido pela escola é o *Ability Grouping*. Nele, os estudantes são agrupados pelo domínio acadêmico e nível de vivacidade mental com que aprendem. Desse modo, os estudantes assim identificados vão para a sala destinada a estudantes com AH/SD, enquanto os demais são divididos entre as salas restantes. Nesse ponto, há dois processos diferentes, na escola, para a distribuição dos estudantes entre as demais salas, o que está relacionado com o processo de identificação que a escola realiza.

Consta na ficha de inscrição de todos os alunos da escola um convite aos pais, para eles participarem de uma reunião sobre estudantes com AH/SD, se os pais consideram que seu(a) filho(a) pode pertencer a esse grupo. Somente com a autorização dos pais é que um estudante passa pelo processo de identificação. O fluxo normal da avaliação inicia-se no jardim de infância e se estende até o 2º ano, quando se confirma se um estudante seguirá nas classes para estudantes com AH/SD ou não. Uma vez que o processo de identificação é mais intenso no jardim de infância e no 1º ano e nesse período os estudantes, ainda que precocemente demandam mais atenção, um contato mais intimista e frequente com um mesmo professor, uma divisão simples é realizada – classe para alunos com AH/SD e classes para os demais estudantes. Dessa maneira, estas últimas apresentarão estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, tal qual no contexto brasileiro, com exceção dos estudantes com AH/SD, que irão para uma sala específica. O processo torna-se mais complexo do 2º ao 4º ano, onde as classes são mais fracionadas – AH/SD (com alto), médio e baixo desempenho. A decisão de quais estudantes irão para cada sala é tomada pela equipe composta pelos professores das classes para as AH/SD, pela Assistente Administrativa e pela diretora da escola, com base nos diversos dados advindos do processo multifacetado de identificação dos estudantes que a escola adota.

À vista do aludido, o jardim de infância e o 1º ano, de forma geral, não “permutam” seus estudantes para outras classes. Nas demais séries, utiliza-se o agrupamento denominado *Between-Class Grouping*, no qual a permuta é feita apenas em matemática, no programa *Math Success*, para os estudantes com AH/SD, e em matemática e linguagem, para as demais classes.

No *Between-Class Grouping*, os estudantes podem ser permutados entre as classes da mesma série ou para séries mais avançadas. Como exemplo, o professor do 3º ano, da sala para estudantes com AH/SD, desenvolve altos níveis em matemática e linguagem – característica comum a todos os professores das classes para AH/SD. Suas atividades e materiais giram em torno do 3º ou 4º ano. Ficam com ele, durante todo o período escolar, apenas os estudantes identificados em matemática e linguagem. Aqueles que não foram identificados com AH/SD em matemática, por exemplo, no momento dessa atividade, vão para outra sala do 3º ano, dependendo do seu nível de desenvolvimento na área. Por outro lado, um estudante mesmo estando em uma sala para AH/SD poderá assistir aulas em uma sala ainda mais avançada em matemática ou linguagem, a depender de suas necessidades. Um exemplo disso é um estudante do 2º ano que, em matemática, frequenta as atividades desse professor do 3º ano, ou seja, esse estudante encontra-se dois anos acima da sua seriação ideal em matemática. Todavia, como não ocorre o mesmo em linguagem ele não pode estar o tempo todo na turma do 3º ano, mesmo tendo sido identificado como AH/SD em matemática e em linguagem.

Tal arranjo só é possível por existir um trabalho colaborativo entre os professores, sem qualquer evidência de melindres ou de superioridade. Em acréscimo, independentemente do tipo da classe, para estudantes com AH/SD ou não, os professores usam como metodologia de ensino a diferenciação de instrução ou, simplesmente, *differentiation*. Trata-se do emprego de variadas abordagens de instrução para modificar o conteúdo, processos e produtos em resposta à prontidão de aprendizagem, interesse e estilo de aprendizagem de estudantes academicamente diferentes (TOMLINSON, 2014). Essa abordagem metodológica pode ser considerada a espinha dorsal da escola.

No momento da linguagem, por exemplo, a cada dia o professor propõe uma forma distinta de abordagem – mesmo que seja dedicada uma hora para a escrita, esse tempo será fracionado em diferentes processos de escrita. Para isso, os professores utilizam-se de todo material possível e disponível para diferenciar suas práticas.

Principalmente nas salas para as AH/SD, o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, as atividades mudam a cada 15 ou 20 minutos e as explicações dadas pelos professores aos seus estudantes são simples e rápidas, de maneira que, a partir desse ponto, os alunos têm autonomia para a construção do seu conhecimento, no seu ritmo e no seu nível de desenvolvimento.

Do jardim de infância ao 4º ano, os professores empregam o *Cluster Grouping* – os docentes trabalham com grupos diferentes para diferentes atividades. O professor pode dividir a sua sala em grupos de igual habilidade em matemática, trabalhando com cada grupo o nível que os estudantes desempenham em matemática. No momento do estudo de linguagem, os grupos poderão ser diferentes, pois o nível dos estudantes muda de área para área. O professor poderá optar em misturar diferentes níveis de compreensão para o estudo de ciências, por exemplo. Assim, o *Cluster Grouping* presta-se como uma ferramenta de diferenciação.

Mediante o *Cluster Grouping*, o docente consegue dinamizar a sua sala de aula, à medida que atribui a cada grupo uma atividade – seja de matemática, seja de linguagem –, quando cada grupo estará trabalhando os conceitos necessários para aquela área específica, mas no seu nível de compreensão, sem perder o foco em ser suficientemente desafiador. Ao mesmo tempo, o professor consegue, todos os dias, ter contato individualizado com um grupo de estudantes, agora em número bem menor, de sorte a avaliar o desempenho de cada um. Ao fim de uma semana, o professor consegue avaliar coletivamente e individualmente seus estudantes.

Tal dinâmica não é simples, pois, mesmo com uma sala composta apenas por estudantes com AH/SD, o número de estudantes também é fator dificultador para a diferenciação, já que, quanto mais estudantes, mais tempo o professor despenderá para o trabalho individualizado, que é demandado pelo processo de diferenciação. Todavia, a experiência vivenciada mostrou que a diferenciação curricular pode ser feita, atrelada à disciplina dos estudantes e ao comprometimento docente. De fato, diferenciação “[...] não é o que o professor faz quando tem tempo”, mas “[...] é uma maneira de pensar sobre o ensino e aprendizagem” (TOMLINSON, 2000, p. 6).

4 Algumas Considerações

O dia a dia das salas de aula evidenciou, com efeito, um trabalho voltado para o desenvolvimento das competências intelectuais, com ênfase em habilidades de pensamento de alto nível, apontadas por Peters e Gates (2010, p. 187) como competências pedagógicas a serem perseguidas. Todavia, sem se esquivar do seu papel de “formação geral” do indivíduo, as escolas não se furtam a oferecer outras áreas de formação para esses estudantes, como música, dança, teatro, línguas.

Infortunadamente, a prática brasileira está ainda muito focada na suplementação do ensino para os estudantes com AH/SD, diferentemente da ofertada no Estado americano focalizado, o qual busca oferecer um ensino mais dirigido ao perfil do estudante AH/SD, possibilitando diferentes opções de agrupamento de estudantes e usando métodos pedagógicos, como a diferenciação, para atender às diversas necessidades individuais dos estudantes.

A sala para estudantes altamente capazes não é vista na corporação estudada como segregação, mas, ao contrário, como uma necessidade a ser suprida. Uma vez que esse estudante demanda menos instruções para executar suas atividades, tem um raciocínio matemático mais acelerado, uma leitura e compreensão do texto eficiente, além de se aborrecer na sala regular, ele se atrasa e estressa os estudantes que não conseguem acompanhá-lo. Relatos de casos foram expostos por professores do programa, durante o processo de observação, ao se lembrar de estudantes, ainda em análise, na sala para alunos com AH/SD, que “sofriam” com sua participação nessa sala, por não acompanharem o ritmo da mesma, tendo que ser transferidos para outra.

A legislação brasileira ainda tem uma ação muito tímida no sentido de possibilitar o agrupamento de estudantes com AH/SD em uma mesma sala; talvez pela história da educação especial, o sentido de segregação ainda esteja muito presente, no cotidiano escolar. No entanto, uma das vertentes contra a segregação, a não socialização desses estudantes com outros diferentes, não é percebida, de forma geral, como problema na escola observada. Além de ter possibilidades de fazer amigos em outras salas, quando são permutados para alguma área específica, eles se unem em outras oportunidades, como na hora do lanche, no recesso após o lanche, em apresentações musicais etc. Ademais, não se trata de escola muito grande e, portanto, os estudantes se conhecem.

Por fim – e talvez o ponto mais importante –, é oportuno mencionar a valorização do docente. A despeito de discussões salariais, tão diferentes entre os dois países, pois, à medida que se tem uma escola de tempo integral, com uma filosofia de valorização docente, isso se traduz em um diferencial. Talvez uma solução para esse “engodo” da educação brasileira seja disseminar as escolas de tempo integral, previstas no Estado de São Paulo, por exemplo, fundamentadas no Decreto nº 57.571 e nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, que prevê, entre outras ações: “[...] 2) escola alinhada com a realidade [...]; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais

educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar”, conferindo ao professor tempo para a preparação de aulas mais atraentes e eficientes aos seus estudantes (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Referências

ANTIPOFF, C. A. **Uma proposta original na educação de bem-dotados**: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2010.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, v. 55, n. 1, p. 45 – 64, jan./abr. 2005.

ANTONIOLI, C.; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Professor como gestor educacional promovendo a inclusão de alunos com comportamentos de altas habilidades/superdotação. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 7, n.16, 2012. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/44_1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

ARMSTRONG, T. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Tradução de Vinícius Duarte Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATES, J.; MUNDAY, S. **Trabalhando com Alunos Superdotados, Talentosos e com Altas Habilidades**. São Paulo: Galpão, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2011.

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: Ministério da Educação, 2013.

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: Ministério da Educação, 2015.

BURNEY, G.; MARSCHAND, A.; NEUMEISTER, K. S. **Identifying Students with High Abilities in Indiana**. Aligning Indiana Code Requirements with Best Practice in Identifying Students with High Ability. 4. ed. Indiana Department of Education, jan., 2010.

BURNS, D. E. **Altas habilidades/superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim. Tradução de Danielle Lossio de Araújo, Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: 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.

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.

FLEITH, D. S.; ALMEIDA, L. S.; ALENCAR, E. M. L. S.; MIRANDA, L. Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 16, 75-88, 2010.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Editora UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

JOHNSEN, S. K.; CORN, A. L. *SAGES 2 - Complete Kit: Screening Assessment for Gifted Elementary and Middle School Students*. Waco, Texas: PRO-ED, 2001. Disponível em: <<http://www.hoagiesgifted.org/tests.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

LAFAYETTE SCHOOL CORPORATION - LSC. **Elementary High Ability Family Handbook 2015-2016**. Disponível em: <http://edg.lsc.k12.in.us/our_school/high_ability_program>. Acesso em: 10 mai. 2016.

LOHMAN, D. F. *Cognitive Abilities Test™ (CogAT®) Form 7*. Rolling Meadows, IL: The Riverside Publishing Company, 2012. Disponível em: <<http://www.hoagiesgifted.org/tests.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina**, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

MATTEI, G. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 31, p. 75-84, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313128949007.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, p. 29-44, 2008.

OTIS, A. S.; LENNON, R. T. **Otis-Lennon School Ability Test®**. 8. ed.

(OLSAT 8®). Machine-Scorable Edition: Pearson, 2016. Disponível em: <<http://www.hoagiesgifted.org/tests.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, set. 2011.

PETERS, S. J.; GATES, J. C. The Teacher Observation Form: **Revisions and Updates**. **Gifted Child Quarterly**, v. 54, n. 3, 179-188, 2010.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Cadernos**, v. 25, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm>> Acesso em: 10 nov. 2015.

RENZULLI, J. S. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/832>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talento development**. Waco: Prufrock, 2014.

RYSER, G. R.; JOHNSEN, S. K. **TOMAGS: Test of Mathematical Abilities for Gifted Students**. Waco: Pro-Ed, 1999. Disponível em: <<http://www.hoagiesgifted.org/tests.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

TOMLINSON, C. A. Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. **Educational Leadership**. v. 58, n. 1, p. 6-11, set. 2000.

TOMLINSON, C. A. **The differentiated classroom: responding to the needs of all learners**. 2. ed. Alexandria, Virginia, USA: ASCD, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>>. Acesso em: 6 out. 2015.

WONG, H. K., WONG, R. T. **The first days of school: how to be an effective teacher**. Mountain View: Harry K. Wong Publications, 2009.

Recebido em: 08/06/2016

Aprovado para publicação em: 26/10/2016

Publicado em: 20/12/2016