



IX ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ISSN: 2594-5688

secretaria@sbap.org.br

Sociedade Brasileira de Administração Pública

ARTIGO

**AS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADE E
SUPERDOTAÇÃO: EFICÁCIA DA POLÍTICA PÚBLICA?**

DANIEL KRAVICZ, BERNADETE BITTENCOURT, VANESSA ISHIKAWA RASOTO,

**GRUPO TEMÁTICO: 18 Performance dos governos
subnacionais e locais na administração pública**

IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, São Paulo/SP, 5 a 7 de outubro de 2022.
Sociedade Brasileira de Administração Pública
Brasil

Disponível em: <https://sbap.org.br/>

As matrículas de estudantes com altas habilidade e superdotação: eficácia da política pública?

Resumo:

O Brasil é um dos pioneiros na legislação e reconhecimento do fenômeno multifacetado das altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Todavia, os dados de matrículas de estudantes AH/SD não refletem o pioneirismo, fato evidenciado pelo baixo índice de identificação e atendimento educacional. Destaca-se, assim, a emergência de estudos científicos sobre os resultados dessas políticas públicas. Assim, o objetivo do ensaio é, a partir dos dados do censo escolar da educação básica de 2011 até 2021, realizar uma análise descritiva e exploratória da eficiência da política pública do Município de Matinhos na identificação e atendimento dos estudantes AH/SD. Dentre os resultados, constata-se que a situação de Matinhos é semelhante às realidades estadual e nacional, face o baixo número de matrículas de estudantes AH/SD. Percebe-se, ainda, que o censo não realiza a distinção das matrículas na rede municipal e estadual, bem como que ambos os entes federativos não possuem diálogo institucional.

Palavras-chave: Educação. Altas habilidades. Superdotação. Política Pública. Educação especial

Introdução:

O Brasil é pioneiro na normatização de políticas educacionais direcionadas ao atendimento das crianças com altas habilidades ou superdotação ou AH/SD (PÉREZ, 2021). Porém, este pioneirismo não está refletido na identificação e aproveitamento do potencial existente deste público. Uma breve pesquisa na *Scopus* com os descritores *giftedness*, *identification* e *Brazil* demonstra a incipiência, ou quase ausência, dos estudos científicos sobre os resultados destas políticas públicas. Distante de uma análise global em todas as fases do ciclo da política pública, emerge a necessidade de discussão científica sobre a eficácia desses resultados práticos. Para tanto, o presente ensaio integra uma pesquisa de mestrado em andamento decorrente de programa de dupla diplomação firmado entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil) e o Instituto Politécnico de Bragança (Portugal) cujo objetivo central é identificar os mecanismos estratégicos de governação (governança no Brasil) municipal da educação do Brasil e Portugal destinado a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotados (Portugal) ou AH/SD (Brasil). Assim, neste ensaio, o objetivo é apresentar um levantamento do número de matrículas no Município de Matinhos no período de 2011-2021 e uma análise geral da política pública de educação.

O processo metodológico desenvolver-se-á através de estudo qualitativo, exploratório e descritivo mediante análise dos dados de matrículas do Município de Matinhos em relação ao Brasil e ao Estado do Paraná. A escolha do período de 2011-2021 é decorrente do regulamento do atendimento educacional especializado pelo Decreto nº 6.751/2011 e por se constituir um período que possibilita a obtenção de um retrato da política pública (BRASIL, 2011). Os dados das matrículas foram compilados a partir das sinopses estatísticas do censo escolar da educação básica dos anos de 2011 até 2021. Dentre os resultados, a partir da comparação dos achados com os percentuais (mínimos e máximos) previstos pela literatura relevante, observa-se que o município de Matinhos possui um

atendimento incipiente, baixo número de matrículas e, reproduzindo as realidades nacional e estadual, possui um percentual inexpressível de matrículas de crianças com altas habilidades ou superdotação em face do previsto pela literatura. Observa-se, ainda, que a pandemia do vírus Sars-CoV-2 e a declaração de emergência em saúde pública afetou o número absolutos de matrículas mas, no caso local, a variação percentual manteve-se positiva.

Parte 1. O fenômeno: altas habilidades e superdotação

O fenômeno das altas habilidades e superdotação está presente em várias pessoas na sociedade, apenas não se tem a consciência plena de quem são estes estudantes e respectivos impactos na sociedade (CESE, 2013; BRASIL, 2020). No caso brasileiro, o governo reconhece, de longa data, a existência do fenômeno entre os estudantes e de qualquer classe social ou grupo étnico (Brasil, 2020, p. 60). Sob o aspecto estatístico, apesar da incoerência (BORLAND, 2009, p. 237), aponta-se para uma existência de uma parcela de 3% a 20% da população (BORLAND, 2009; GAGNÉ, 2012; MARLAND, 1972, OLIVEIRA, RANGNI, 2019; RENZULLI, 2014). Todavia, isso tem sido insuficiente para a eficiência da execução das políticas públicas educacionais voltadas a este segmento social.

Cada concepção teórica de altas habilidades e superdotação traz consigo seu próprio conjunto de implicações para a educação, inclusive quanto ao momento e estratégias de identificação além da execução da política (GARDNER, 1994; STERNBERG, KAUFMAN, 2018). A literatura e documentos oficiais apontam como características das crianças com altas habilidades ou superdotação: elevados graus de comprometimento com as tarefas, alvos e metas distantes; facilidade para a abstração; percepção; produtividade criativa; aprendizagem mais rápida; habilidades acima da média em uma ou várias áreas do conhecimento como inteligência (linguística; a lógico matemática; a espacial; a corpocinestésica; a musical; a naturalística; a interpessoal e a intrapessoal) (BRASIL, 2006, 2020; FREEMAN, 2014; GAGNÉ, 2012; STERNBERG, KAUFMAN, 2018; OLIVEIRA, RANGNI, 2019; RENZULLI, 2004, 2014). Estas concepções teóricas podem ser aglutinadas em quatro modelos/ondas (tabela 1) que adotam uma característica síntese: *i*) domínio geral, *ii*) domínio específico, *iii*) sistêmico e *iv*) desenvolvimental. Desse modo, no processo de determinação do tipo de atendimento especializado e respectivos programas (em sentido *lato*) destinados aos alunos AH/SD é necessário entender a singularidade destas pessoas e seu *modus operandi* (RENZULLI, 2014; DELAUNE & TAPPER, 2015). Todavia, a crítica mais recente aponta à indefinição dos termos adotados pelos atos

normativos e que, conseqüentemente, tem prejudicado a execução das políticas públicas (PÉREZ, 2021).

Tabela 1

Ondas teóricas sobre as altas habilidades e superdotação

Onda	Modelo	Descrição	Estudiosos
1ª	Domínio geral	Realizaram a investigação do talento sob a perspectiva de modelos de domínio geral.	Galton, Spearman, Binet, Simon e Terman
2ª	Domínio Específico	Discordavam da equiparação entre inteligência geral elevada e talento. Reconhece o talento do indivíduo por meio de modelos de domínio específico. Ocorre a revisão do modelo anterior via definições psicométricas de inteligência.	Thurstone, Spearman, Horn, Cattell, Carroll, Gardner e Stanley.
3ª	Sistêmico	Propõe modelos sistêmicos. Os talentos constituem um sistema que envolve a interação entre variáveis psicológicas e o domínio de habilidades específicas.	Renzulli, Delisle, Gubbins e Sternberg
4ª	Desenvolvimental	Ampliam os modelos de sistemas contrapondo os modelos genéticos e a possibilidade de mudanças dos "dons". Incluem fatores externos que podem interagir com fatores internos do indivíduo.	Mônks, Gagné, Tannenbaum, Feldman e Feldhusen

Fonte: elaborado pelo autor com base em Sternberg & Kaufman (2018).

Individualmente, cada onda teórica possui uma forma de abordagem, identificação e de trabalho na interação com o fenômeno. Como exemplo, os adeptos da estrutura de domínio geral criada por Terman serão defensores da utilização de uma pontuação de QI global como um corte para identificação e os defensores de uma perspectiva de domínio específico utilizarão os resultados da pontuação do fator de grupo nos testes de inteligência, bem como outras demonstrações de alto desempenho em um domínio específico. No caso dos teóricos da quarta onda (desenvolvimentista) existem vários teóricos (tabela 2) e que, atualmente, encontram-se entre os mais citados no campo, e.g., Joseph Renzulli, Howard Gardner, Robert J. Sternberg e François Gagné.

Tabela 2

Modelos teóricos referentes a superdotação pertinentes a quarta onda (desenvolvimentista)

Autor	Modelo teórico
Dabrowski (1964, 1967)	Propôs um modelo de "desintegração positiva", segundo o qual os indivíduos dotados tendem a ser altamente excitáveis em determinadas áreas de atuação, em particular, psicomotoras, sensuais, intelectuais, imaginativo e emocional.

Autor	Modelo teórico
Abraham Tannenbaum (1986)	Objetiva delinear os fatores que contribuem para ligar o potencial dotado à realização de talentos. Sugeriu cinco vínculos psicológicos e sociais entre promessa e realização: (1) inteligência superior, (2) aptidão especial excepcional, (3) facilitadores não intelectuais, (4) influências ambientais, e (5) acaso, ou sorte. Os cinco fatores interagem para produzir altos níveis de produtividade e são todos necessários para se tornar um indivíduo "dotado". Enquanto Gagné usa a palavra "talento" como um potencial, Tannenbaum usa a palavra como um resultado.
John Feldhusen (1998)	O modelo de desenvolvimento do talento tenta sintetizar os vários modelos de talento precedentes, e.g., incorporou a idéia de que as habilidades básicas são em parte determinadas geneticamente e reconhecendo ao mesmo tempo que habilidades específicas emergem e se desenvolvem através de experiências facilitadoras, e dentro de um contexto sociocultural particular
Kaufman (2013)	Propôs a Teoria de Inteligência Pessoal definida como a "interação dinâmica do compromisso e capacidade na busca de objetivos pessoais". De acordo com esta teoria, as pessoas têm diferentes formas de engajamento que captem sua atenção, e é a constante interação de motivação, persistência, e desenvolvimento de habilidades que faz com que a inteligência se desenvolva. O nível de análise nesta estrutura é a pessoa inteira, não diferenças individuais. Cada pessoa é uma dinâmica sistema de motivação, emocional, personalidade, e processos cognitivos.

Fonte: elaboração própria a partir de Sternberg & Kaufman (2018, p. 35-36, tradução livre)

Na União Europeia (UE), no ano de 2013, o Comité Econômico e Social Europeu proferiu um parecer com várias recomendações aos Estados-Membros da UE sobre a necessidade de “libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados na União Europeia” (CESE, 2013). Entre as recomendações do comitê encontra-se o reconhecimento de que, para melhorar o atendimento e acompanhamento das crianças com altas habilidades ou superdotação, é necessária a identificação inicial e uma exaustiva investigação psicopedagógica e social (CESE, 2013). Por outro lado, Pérez (2021) aponta que a dificuldade de identificar este aluno no Brasil tem origem, em partes, pelos conflitos e omissões existentes de/entre documentos oficiais.

Parte 2. Políticas públicas brasileiras:

Cada indivíduo possui um modo específico de aprendizagem e a transmissão de conhecimento implica em custos individuais ou coletivos (GARDNER, 1994). Para o autor, uma política pública de educação - além da inclusão, métodos e estratégias de ensino adequadas - deve considerar os custos envolvidos, tanto de tempo ou como nos aspectos financeiros. Assim, uma política, sob a perspectiva de *policy cycle*, é ordinariamente organizada em fases: identificação do problema, formação de agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção da política pública (SECCHI, 2012). Ou seja, a “política pública é uma diretriz elaborada

para enfrentar um problema público” cuja essência “é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, 2012, p. 2).

De acordo com Rocha (2010) existem inúmeras teorias pertinentes a gestão da política pública. Pode-se citar, entre elas, a teoria das arenas sociais, o incrementalismo; porém, em termos de modelos teóricos de análise de política pública, de acordo com Rocha (201), apenas a teoria da escolha pública e a teoria institucionalista possuem valor científico. Uma análise pela teoria das coalizações de defesa possibilita constatar a existência de número de coalizões de defesa (e seus subsistemas), os quais atuam na política pública conforme seus valores, crenças e idéias e de acordo com os recursos disponíveis. Essa é uma das teorias que explicam as políticas públicas de educação das crianças com altas habilidades ou superdotação.

Schabbach & Rosa (2021), utilizando-se da teoria das coalizões de defesa, constatam que o contexto brasileiro possui dois momentos quanto a educação inclusiva pois a educação especial e inclusiva participa de um sistema específico. Para as autoras, a educação inclusiva divide-se em dois marcos: (i) do atendimento exclusivo (dominante entre 1973 e 2002) e a (ii) da educação inclusiva com início na década de 2000 e sedimentada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusa publicada em 2008 (tabela 3). Para as autoras houve uma alteração do paradigma vigente - modelo médico - para o modelo do contexto social - adaptação das estruturas e sociedades não inclusivas, insensíveis à diversidade humana. Este paradigma, inclusive, foi objeto da Nova Política Nacional de Educação Especial, criada pelo governo federal através do Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020); porém, este ato normativo está com a eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal em razão de liminar concedida na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590 (BRASIL, 2022). Apesar disso, na opinião de Pérez (2021), os estudantes com altas habilidades ou superdotação continuam invisíveis pois seria ocasionado por um conjunto de preconceitos, entre eles, de que seria uma educação elitista.

Tabela 3
Síntese das características das coalizações do Sistema de Educação Especial (SEE) brasileiro

Atributos e crenças	Coalizão 1 Atendimento exclusivo	Coalizão 2 Educação inclusiva
Surgimento	No século XIX, mas com institucionalização estatal e federal a partir da criação do Cenesp, em 1973, alterado para Seesp em 1986.	Nos primeiros anos da década de 2000.

Atributos e crenças	Coalizão 1 Atendimento exclusivo	Coalizão 2 Educação inclusiva
Período de hegemonia no subsistema	De 1973 a 2002 Nesse período, houve uma única coalizão, sem concorrência, ou seja, um monopólio de políticas.	De 2003 a 2016 Com o surgimento da coalizão 2, o SEE se tornou concorrencial.
Atores principais	Instituições especializadas, escolas especiais e associações de PcD, como Pestalozzi, Apae, AACD, Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos, entre outras. Profissionais da saúde, como médicos, dentistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Seesp e equipe, mas com papel secundário.	Seesp e equipe, com papel central. Professores universitários e pesquisadores da área da EE. <i>Policy entrepreneurs</i> (Kingdon, 1984) – O GT criado em 2007 para elaborar a PNEEPEI e os dirigentes da Seesp no período posterior a 2003 – até meados de 2016, com o impeachment de Dilma.
Crenças	<i>Deep core</i> Concepção de deficiência	Modelo médico – A deficiência é percebida como um problema de natureza físico biológica, em detrimento do contexto social.
	<i>Policy core</i> Acesso à escolarização	Alguns alunos com deficiência não conseguem aprender, em especial aqueles com paralisia cerebral ou deficiências múltiplas. O acesso abrange a eliminação das barreiras arquitetônicas e materiais, além da oferta de serviços especializados prestados por estabelecimentos organizados conforme o tipo de deficiência. As escolas públicas têm papel complementar, atendendo os estudantes sem condições financeiras. O Estado deve garantir melhores condições – acessibilidade, recursos materiais, oportunidades de emprego – para aprimorar os serviços das instituições especializadas, além de incentivar seu funcionamento por meio de dispositivos como a certificação de filantropia.
	<i>Policy Core</i> Oferta dos serviços especializados (saúde, assistência, trabalho etc.)	As instituições especializadas devem atuar como formadoras e intermediadoras do ingresso das PcD no mercado de trabalho e de sua integração à sociedade. O Estado atenderá aos que não podem trabalhar. Elas são mais capacitadas para oferecer serviços diferenciados, a exemplo do atendimento clínico e terapêutico. Os serviços dessas instituições devem ser incorporados pelas escolas regulares.
		Modelo social – A deficiência é um fenômeno vivenciado num meio social que impõe barreiras à participação das PcD
		Todos têm direito à educação e aprendem; o convívio em ambiente escolar comum beneficia todos. Princípios: inclusão, acessibilidade – não só arquitetônica e dos materiais, mas também das comunicações, do transporte escolar, da formação docente e do currículo, que deve ser flexível – e transversalidade da EE. Obrigatoriedade da oferta de matrícula às PcD em classes comuns de escolas regulares, e não mais em classes ou escolas especiais. A estrutura educacional deve estar preparada para incluir a diversidade humana. Organização de sistemas educacionais inclusivos em estados e municípios brasileiros.
		Os serviços especializados – centros ou redes de apoio – devem ser organizados de forma interdisciplinar, intersetorial e complementar à escolarização. Devem ser oferecidos pelas escolas regulares a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, e não somente aos com deficiências. As instituições especializadas e as escolas especiais não substituem o ensino regular.

Fonte: Schabach & Rosa, 2021, p. 1323-1324

Nesse sentido, Kenny (2007) destaca a crítica de que o termo inclusão implica a conformidade com convenções sociais já existentes ou com uma visão particular do bem político. Para a autora, ao argumentar contra a exclusão e, portanto, a favor da inclusão dos que estão fora da sociedade, os pensadores sociais estão a enfraquecer a possibilidade de mudança visto que exclusão está focada no agente, onde são os próprios indivíduos que são responsáveis por sua própria exclusão. Ou seja, ao retratar a relação entre inclusão e exclusão como binária, o conceito é utilizado para isolar os excluídos e para ignorar aqueles que fazem a exclusão (Kenny, 2007, p. 881-882, tradução livre). Eis o momento que a crise do Estado e das políticas públicas entram em cena.

Parte 3. Eficácia das políticas públicas de educação para crianças e jovens com altas habilidades e/ou superdotação em Matinhos.

O ciclo teórico da política pública (tabela 4) não está atrelado a realidade, mas é um importante instrumento analítico do processo (LOTTA, 2019, p. 12). Desse modo, o processo político das políticas públicas centra-se mais na forma de elaboração do que no conteúdo ou nas consequências (DYE, 2013). Porém, aponta Dye (2013), diversos grupos - preocupados com políticas públicas alinhadas aos seus interesses - frequentemente contribuem com conhecimentos e análises técnicas para a formação de políticas. Nesse sentido, os resultados e respectivos indicadores (fase de avaliação) podem e devem ser objeto de ponderação das soluções adotadas para atendimento dos interesses da sociedade, inclusive, para eventual remodelação (SECCHI, 2020).

Tabela 4

Fases da política pública

Fase	Descrição	Análise
Agenda	Estado define temas prioritário	Visa compreender como/porque certos temas adquirem a proeminência da atenção estatal
Formulação	Estado define objetivos, modelos e o planejamento	Busca-se compreender o processo de formulação, seus atores, redes, coalizões etc.
Implementação	Ação dos burocratas e uso dos instrumentos de ação pelo Estado	Visa compreender as diferenças entre o formulado/executado, bem como a função dos agentes neste processo.
Avaliação	Mensuração dos resultados da política pública	Busca-se entender os resultados em várias dimensões (eficiência, eficácia etc.), avaliar os instrumentos, mecanismos de <i>feedback</i> etc.

Fonte: elaboração própria a partir de Lotta, 2019, p.12

Para Pérez (2021), os alunos AH/SD integram, como público-alvo, a Educação Especial. A autora

destaca que o termo recente Altas Habilidades ou Superdotação é fruto de alterações nos documentos oficiais e tem gerado problemas com professores e demais pessoas que nunca tiveram formação sobre o tema, sem contar, em sua visão, a definição básica: quem identifica. A autora critica que a recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que incluiu o art. 59-A e a sua indeterminação. O parágrafo único do art. 59-A determina que “a identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro [...] as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento” (BRASIL, 2011). Nesse aspecto, enquanto não editado o regulamento ou, ainda, editado com falhas, prejudica-se a identificação e as políticas de desenvolvimento. Todavia, o que se percebe dos dados colhidos supera essas questões.

De outro lado, Oliveira (2021) destaca a existência de causas multifatoriais para a baixa identificação e atendimento. Ou seja, para o autor, os dados do censo escolar revelam um conjunto de fatores, dentre os quais cita: (a) escassez de cursos de capacitação aos professores na área da AH/SD, (b) obrigatoriedade de exame clínico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), (c) exigência de curso de especialização na área de Educação Especial por algumas Secretarias de Educação (d) atendimento apenas em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), (e) raridade de cursos de especialização em educação para superdotados. Em outra via, o atendimento e a identificação são confusos sem contar o delineamento de várias estratégias que, por fim, culminam na quase exclusividade da SRM's mediante atendimento individual (BRASIL, 2010, 2011; OLIVEIRA, 2021; PÉREZ, 2021)

Os dados das matrículas no município de Matinhos demonstram um percentual reduzido de alunos AH/SD (tabela 5). Inclusive, os dados das matrículas dos estudantes AH/SD denotam idêntica realidade. A comparação do menor percentual - 3% obtido por Borland (2009) - e o máximo percentual – 20% obtido a partir de Renzulli (2004, 2014) – demonstra a ineficácia da estratégia de implementação da política pública.. Localmente, percebe-se que os números absolutos mantiveram-se estáveis, com Matinhos mantendo 7 estudantes nos anos de 2020 e 2021 e o Estado do Paraná com 4.144 (2020) e 3884 (2021). A redução percentual ocorreu apenas no contexto nacional e, no contexto local, a variação foi positiva tanto para o Estado do Paraná quanto para o Município, principalmente em razão da queda do número geral de matrículas na educação básica.

Tabela 5

Matrículas de estudantes AH/SD na rede municipal, estadual e nacional

Local	Anos	Brasil					Em % (e / a)
		Matrículas		Altas Habilidades e Superdotação			
		(a) Educação Básica (total)	(b) Educação Especial (total)	(c) Esperado (20%)	(d) Esperado (3%)	(e) Matriculados	
Brasil	2011	50.972.619	752.305	10.194.524	1.529.179	10.951	0,021
	2012	50.545.050	820.433	10.109.010	1.516.352	11.025	0,022
	2013	50.042.448	843.342	10.008.490	1.501.273	12.357	0,025
	2014	49.771.371	886.815	9.954.274	1.493.141	13.308	0,027
	2015	48.796.512	930.683	9.759.302	1.463.895	14.407	0,030
	2016	48.817.479	971.372	9.763.496	1.464.524	15.995	0,033
	2017	48.608.093	1.066.446	9.721.619	1.458.243	19.699	0,041
	2018	48.455.867	1.181.276	9.691.173	1.453.676	22.382	0,046
	2019	47.874.246	1.250.967	9.574.849	1.436.227	54.359	0,114
	2020	47.295.294	1.308.900	9.459.059	1.418.859	24.424	0,052
	2021	46.668.401	1.350.921	9.333.680	1.400.052	23.758	0,051
Paraná	2011	2.624.940	58.381	524.988	78.748	707	0,027
	2012	2.628.857	79.309	525.771	78.866	1.028	0,039
	2013	2.593.193	78.544	518.639	77.796	1.000	0,039
	2014	2.586.577	79.961	517.315	77.597	1.417	0,055
	2015	2.568.570	81.345	513.714	77.057	1.615	0,063
	2016	2.583.367	84.365	516.673	77.501	2.079	0,080
	2017	2.598.427	92.787	519.685	77.953	3.572	0,137
	2018	2.601.677	102.330	520.335	78.050	3.906	0,150
	2019	2.572.007	100.262	514.401	77.160	3.803	0,148
	2020	2.554.321	104.280	510.864	76.630	4.144	0,162
	2021	2.371.191	102.609	474.238	71.136	3.884	0,164
Matinhos	2011	8.202	127	1.640	246	1	0,012
	2012	8.542	179	1.708	256	0	0,000
	2013	8.619	207	1.724	259	0	0,000
	2014	8.662	232	1.732	260	0	0,000
	2015	8.690	280	1.738	261	0	0,000
	2016	8.985	317	1.797	270	3	0,033
	2017	9.411	383	1.882	282	2	0,021
	2018	9.405	426	1.881	282	2	0,021
	2019	9.076	407	1.815	272	5	0,055
	2020	9.223	419	1.845	277	7	0,076
	2021	8.392	389	1.678	252	7	0,083

Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 a 2021

Observa-se, ainda, a queda de identificação e atendimento nos anos de pandemia do Sars-CoV-2,

2020 e 2021, tanto no aspecto nacional como no Estado do Paraná. Os números absolutos nacionais indicam uma redução de 54.359 (2019) para 24.424 em 2020 e 23.758 em 2021. NO caso do Estado do Paraná os números absolutos apontam um aumento de 2019 (3.803) para 2020 (4144) reduzindo-se para 3.884 estudantes AH/SD em 2021. Outro dado importante é o número de docentes diretamente envolvidos com a educação de estudantes AH/SD (tabela 6). Os dados do censo escolar indicam a ausência de avaliação de 2011 até 2018, ou seja, não ocorria o levantamento dessas informações. No entanto, a variação absoluta não indica um grande quantitativo de docentes em classes comuns ou exclusivas nos anos de 2019, 2020 e 2021. Por exemplo, em 2021 o Brasil possuía 62 docentes e o Estado do Paraná, apenas 4. Estes números confirmam a crítica da literatura quanto as dificuldades de formação desses docentes.

Tabela 6
Número de docentes vinculados as classes de estudantes AH/SD na rede municipal, estadual e nacional

Anos	Brasil	Paraná	Matinhos
2011	NA	NA	NA
2012	NA	NA	NA
2013	NA	NA	NA
2014	NA	NA	NA
2015	NA	NA	NA
2016	NA	NA	NA
2017	NA	NA	NA
2018	NA	NA	NA
2019	23	2	0
2020	38	2	0
2021	62	4	0

Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 a 2021

A avaliação das políticas públicas constituem um importante fase e, com base em seus resultados, é possível alterar a implementação, bem como influenciar no processo da tomada de decisão. Os dados indicam resultados abaixo da previsão da literatura e, inclusive, escassos estudos nomeadamente dos resultados dessa política educacional. O reduzido número de alunos identificados apontam para a ineficácia da política pública direcionada ao atendimento dessa parcela da população.

Conclusões

As avaliações são instrumentos importantes para divulgação, fomento do debate sobre as alternativas governamentais para intervir na realidade social. O governo deve ser o *accountable for* e apresentar os resultados. Nesse aspecto, no entendimento de Lynn (2021), é importante destacar que Meisenberg (2011) ao sugerir que uma população de alto QI é mais propensa a estabelecer instituições econômicas eficazes que favoreçam o crescimento econômico. Ou seja, conforme aponta uma das recomendações do Comitê Econômico e Social da União Europeia “(...) a identificação deve ser efetuada precocemente, mas deve contemplar a possibilidade de ser realizada em etapas mais avançadas do ensino e, inclusive, nos locais de trabalho quando se trate de pessoas que já estão integradas no mercado de trabalho” (CESE, 2013, p. 76/7).

Um aspecto a ser evidenciado decorre do baixo índice de matrícula e identificação de alunos com AH/SD. A pandemia do Sars-CoV-2, nos anos de 2020 e 2021, afetou diretamente a identificação (em número absolutos) e matrícula desses estudantes tanto no aspecto nacional como no Estado do Paraná. Localmente, percebe-se que os números mantiveram-se estáveis. Uma das conclusões possíveis é a não matrícula desses estudantes em salas de recursos multifuncionais ou o ingresso no ensino superior.

Durante a análise da literatura, emergiu uma crítica a indefinição conceitual, a falta de individualização da competência/atribuição do papel do identificador, bem como que, apesar da existência de várias estratégias de atendimento, ao que tudo indica, houve o privilégio do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais. Esta medida aponta para a necessidade de aumento dos recursos financeiros e/ou humanos para atendimento educacional dos estudantes AH/SD face que a formação docente para o reconhecimento desses alunos constitui-se num trabalho que pode potencializar as capacidades destes estudantes.

Como estudos futuros, entende-se como relevante uma comparação financeira do atendimento com outras modalidades, p. ex. enriquecimento escolar adotado por Joseph Renzulli (2004, 2014), ou, ainda, o levantamento econômico-financeiro de outras estratégias como a formação geral dos docentes para atuação em sala de aula, no horário normal, ou com estratégias coletivas, fora do horário normal de aula.

Referências:

BORLAND, J. H. **Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population.** Moreover,

Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 2009, pp. 236-238.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Governo do Brasil, 2006

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

BRASIL. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição Extra, Brasília, DF, seção 1, p. 12, 18 nov., 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/impresanacional/pt-br>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Governo do Brasil, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação-Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política nacional de educação especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Governo do Brasil, 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590, de 21 dez 2020**. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CESE. **Libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados na União Europeia**. Jornal Oficial da União Europeia. EUR-Lex, 2013

DELAUNE, A.; TAPPER, L. **The well-being of gifted young children: Perceptions, pedagogy, and governance**. *He Kupu (The Word)*, 4(2), 2015, pp. 93-106.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 14 ed. USA: Pearson Education, 2013.

FREEMAN, J. **Um estudo comparativo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias**. *Revista Educação Especial*, 27(50), 2014, pp. 563-581.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). Sinopses estatísticas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-ainformacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 26 jun. 2022.

KENNY, C. **Social Inclusion**. In: Bevir, M. Encyclopedia of governance. London: Sage publications, 2007, pp. 881-882.

LYNN, R. **The Intelligence of Nations**. In: Sternberg, Robert J. The Nature of Human Intelligence New york: Cambridge University Press, 2018, E pp.256-269.

LOTTA, G. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARLAND S. P. **Education of the gifted and talented: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education**. U.S. Government Printing Office. 1972 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>.

MEISENBERG, G. **Secularization and desecularization in our time**. Journal of Social, Political & Economic Studies, 36, 2011, pp. 316-356.

OLIVEIRA, A. C. A. R. de; ALVES, A. J.; MORAES, G. F.; OLIVEIRA, E. A. de. **Os desafios da formação docente para o reconhecimento dos alunos com altas habilidades/superdotação**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 7(9), 2021, pp. 314–324, DOI: 10.51891/rease.v7i9.2200.

OLIVEIRA, L. L. S. **A importância da identificação dos superdotados e o cenário atual das altas habilidades no Brasil** [The importance of identifying the gifted and the current scenario of high skills in brazil] (No. 110101). University Library of Munich, Germany, 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola**. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 26, 2021, pp. 176-197, DOI: 10.22481/aprender.i26.10043.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, 27(52), 2004, pp. 75-131.

RENZULLI, J. S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis:** um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*, 2014, pp. 219-264.

ROCHA, J. A. O. **Gestão do processo político e políticas públicas.** Lisboa: Escolar editora, 2010

SCHABBACH, L. M.; ROSA, J. G. L. **Segregar ou incluir?** Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. *Revista de Administração Pública*, 55(6), 2021, pp. 1312-1332.

SECCHI, L. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas:** diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

STERNBERG, R. J.; KAUFMAN, S. B. Theories and conceptions of giftedness. In: *Handbook of giftedness in children*. Springer, Cham, 2018. pp. 29-47.

TREVISAN, A. P; BELLEN, H. M. V. **Avaliação de políticas públicas:** uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública* 42(3), 2008, pp. 529-50.