

**UNESP-UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

ELVIRA DA CONCEIÇÃO CABRAL QUINTAS

**EDUCAÇÃO DOS SUPERDOTADOS:
ESTUDO COMPARATIVO – ANGOLA E BRASIL**

**BAURU
2020**

ELVIRA DA CONCEIÇÃO CABRAL QUINTAS

**EDUCAÇÃO DOS SUPERDOTADOS:
ESTUDO COMPARATIVO – ANGOLA E BRASIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini.

BAURU

2020

Q7e

Quintas, Elvira da Conceição Cabral

Educação dos Superdotados: Estudo Comparativo Angola e Brasil : Educação dos Superdotados: Estudo Comparativo Angola e Brasil / Elvira da Conceição Cabral Quintas. -- Bauru, 2020

104 p. : mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Carina Alexandra Rondini

1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Educação Especial. 3. Angola. Brasil. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELVIRA DA CONCEIÇÃO CABRAL QUINTAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 30 dias do mês de novembro do ano de 2020, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELVIRA DA CONCEIÇÃO CABRAL QUINTAS, intitulada **Educação dos Superdotados: Estudo Comparativo - Angola e Brasil**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências de Computação e Estatística / UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto, Prof. Dr. HUMBERTO PERINELLI NETO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP/ Câmpus de São José do Rio Preto, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI

ELVIRA DA CONCEIÇÃO CABRAL QUINTAS

**EDUCAÇÃO DOS SUPERDOTADOS:
ESTUDO COMPARATIVO – ANGOLA E BRASIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem, Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini
UNESP – Campus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a Eliana Zanata
UNESP – Campus de Bauru

BAURU

30 de novembro de 2020

Aos meus pais,
José Manuel Cabral e
Cecília Cassova (*in*
memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato nobre de quem foi amparado, protegido, auxiliado e ensinado, entre tantas outras coisas.

Quero agradecer primeiro a Deus e a meus familiares, que suportaram por estes anos minha ausência.

Quero, com certeza, agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Carina Rondini, que sempre, desde o início, me estimulou a dar o meu melhor e superar o meu limite; e ao coletivo de professores do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, em especial, à Professora Doutora Eliana Zanata, pelo suporte.

Ao Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação de Angola, na pessoa do Sr. Alfredo Busa, e à Direção do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo – INAGBE, pela bolsa de estudo.

Ao Sr. Mateus Ferreira, ex-Diretor de Gabinete do Secretário de Estado para o Ensino Técnico Profissional, ao Sr. Lucas Luciano, Diretor Nacional do Instituto Nacional Educação Especial - INEE, pelos conteúdos transmitidos, ao Diretor Do Gabinete Provincial da Educação de Luanda, Sr. Narciso dos Santos Benedito pela força, encorajamento e estímulo ao longo da preparação deste trabalho.

Às direções dos Institutos Brasileiros CEDET e ISMART, pela cedência de conteúdo.

Aos meus colegas de Mestrado da turma de Psicologia, Ana Paula Aissa, Andrea Viana, Vitor Barreto, Cris, e ao amigo Caio Isidoro, por todo o apoio prestado.

À minha família, pela força mesmo à distância: Francisco Cabral, Joaquina Cabral, Domingas Cabral, Domingos Cabral, Eduardo Cabral, André Cabral, Madalena Cesar, a todos os meus sobrinhos(as) e cunhados(as).

Aos meus amigos angolanos da UNESP de Bauru, Aldino Francisco, Nsifumu Nkunzaila, Jacinto Diassala, Claudio Lucas, Nelson Africano, Mbona Paulo, Josias de Oliveira, que me apoiaram incansavelmente aqui no Brasil.

A todos que, direta e indiretamente, fizeram parte do meu percurso acadêmico no Brasil.

Tua pandula!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

QUINTAS, Elvira da Conceição Cabral. *Educação dos Superdotados: Estudo Comparativo – Angola e Brasil*. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

Trata-se de estudo descritivo que objetivou estabelecer um paralelo acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, no Brasil e em Angola. Para tanto, empreenderam-se três estudos complementares e independentes, tendo como delineamento metodológico o levantamento bibliográfico, documental, resultando em uma pesquisa qualitativa aplicada. O primeiro estudo versa sobre a Educação, no contexto angolano, seu processo histórico, desaguando na atenção aos estudantes superdotados. O estudo dois seguiu o mesmo desenho metodológico que o primeiro, todavia, o seu foco foi o contexto brasileiro. Por fim, o terceiro estudo elegeu dois programas brasileiros de prestação de serviços especializados aos estudantes com altas habilidades/superdotação, realizando a caracterização de ambos e, posteriormente, lançando-se à formulação de proposições de viabilização do Programa de Identificação e Desenvolvimento das Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação, elaborado pelo Instituto Nacional de Educação Especial, vinculado ao Ministério da Educação de Angola. Da constatação de que o estudante com altas habilidades/superdotação, no contexto angolano, ainda não é identificado e atendido, dentro ou fora do contexto da sala de aula regular, aguarda-se que este trabalho possa servir de fonte para a efetivação de tais ações, naquele país.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Educação Especial. Angola. Brasil.

QUINTAS, Elvira da Conceição Cabral. *Gifted Education: Comparative Study – Angola and Brazil*. 2020. 102 f. Dissertation (Master Degree in Developmental Psychology and Learning) - São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Bauru, 2020.

ABSTRACT

This is a descriptive study that aimed to establish a parallel about Special Education from the perspective of Inclusive Education, specifically to students with High Ability / Giftedness, in Brazil and Angola. For this, three complementary and independent studies were undertaken, with the bibliographical and documentary survey as methodological design. The first study deals with Education in the Angolan context, its historical process, resulting in attention to gifted students. Study two followed the same methodological design as the first, however, its focus was the Brazilian context. Finally, the third study chose two Brazilian programs to provide specialized services to students with high ability/ giftedness, characterizing both and, subsequently, launching the establishment of proposals for making the Children Identification and Development Program viable, Young People and Adults with High Ability / Giftedness, prepared by the National Institute of Special Education, linked to the Ministry of Education of Angola. From the finding that the student with high ability / giftedness in the Angolan context is not yet identified and served, inside or outside the context of the regular classroom, it is hoped that this work can serve as a source for carrying out such actions in that country.

Keywords: Giftedness. Special Education. Angola. Brazil.

LISTA DE SIGLAS

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EE – Educação Especial

FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

INEE – Instituto Nacional de Educação Especial

ISMART – Instituto Social para Motivar e Reconhecer Talento

MIA – Movimento para a Independência de Angola

MINA – Movimento para a Independência Nacional de Angola

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UPA – União das Populações de Angola

UPNA – União das Populações do Norte de Angola

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Itens que compõem o Guia de Observação Direta	85
QUADRO 2 – Ações e Atividades Educação Especial.	93
QUADRO 3 – Ações e Atividades sobre Formação e Capacitação.	93
QUADRO 4 – Ações de Pesquisa e Investigação sobre AH/SD.....	94
QUADRO 5 – Ações sobre Infraestruturas	95
QUADRO 6 – Ações sobre Aquisição de Materiais e Equipamentos Específicos.	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa do Continente Africano...	22
FIGURA 2 – Mapa Étnico do Continente Africano	23
FIGURA 3 – Mapa das Regiões Administrativas de Angola	24
FIGURA 4 – Mapa Administrativo de Angola.....	25
FIGURA 1 – Mapa do Brasil	55
FIGURA 2 – Períodos Históricos da Educação Brasileira	56
FIGURA 3 – Organograma do atual sistema de educação brasileiro.....	65
FIGURA 4 - Representação da teoria das Altas Habilidades/Superdotação: o modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli	84

SUMÁRIO

PERCURSO DE UMA ANGOLANA NO BRASIL	15
Capítulo 1 SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO E A EDUCAÇÃO	
ESPECIAL.....	22
1.Contextualização de Angola... ..	22
A educação em Angola	26
O Sistema Nacional de Educação e Ensino angolano (1975 – 1990).....	29
Os anos 1990 e a reforma educacional pela Lei de Bases do Sistema de	
Educação.	32
A Lei 17/16 – a atual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano.....	35
A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ANGOLA... ..	39
..... O	
Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o período de	
2007 a 2015 e o Decreto 20/11 que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação	
Especial no Sistema Nacional de Educação	
e Ensino... ..	40
..... O	
Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) e a Educação Especial na Lei	
17/16.....	42
..... As	
altas habilidades/superdotação na legislação do sistema de educação e ensino	
angolano	46
Síntese do Sistema Educacional Angolano... ..	48
Capítulo 2 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO	
ESPECIAL.....	54
Contextualização do Brasil... ..	54
Os períodos da educação brasileira.....	56
Sistema educacional no Brasil	64
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	66
Breve Historis das altas habilidades/superdotação no Brasil.....	69
Síntese do sistema educacional no Brasil.....	74

SUMÁRIO

Capítulo 3 PROGRAMAS BRASILEIROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE SUPERDOTADO E IMPLICAÇÕES

PROPOSITIVAS AO CONTEXTO ANGOLANO.	80
Altas habilidades/Superdotação... ..	80
Instituições de atendimento aos estudantes com AH/SD no Brasil	83
Programa CEDET.....	83
Programa ISMART	87
Ismart e Cedet.....	88
Proposta de Altas Habilidades/Superdotação em Angola... ..	89
Possíveis contribuições de experiências brasileiras	92
REFERÊNCIAS CAPÍTULO 1.....	51
REFERÊNCIAS CAPÍTULO 2.....	76
REFERÊNCIAS CAPÍTULO 3.....	98
 ANEXO A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	 102

PERCURSO DE UMA ANGOLANA NO BRASIL

No ano de 2009, comecei a trabalhar no Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos (INAGBE), atendendo estudantes bolsistas angolanos no Brasil e na China. Depois de alguns meses, passei a responder também por estudantes que iam a Cuba, em nível de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Na verdade, Cuba é o país com o maior número de estudantes bolsistas angolanos.

Durante os meus trabalhos no INAGBE, fui observando e analisando o interesse de me superar academicamente. Então, pensei em dar sequência à minha formação, uma vez que tinha terminado a graduação na Universidade Agostinho Neto, em 2007, no curso de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Depois de um longo período, quase onze anos sem estudar, entrei em contato com a Embaixada do Brasil em Angola, na pessoa de Honorine Bandji, Técnica de Cooperação, a qual, por coincidência, é uma pessoa amiga, pedindo-lhe que me contatasse, no período em que as universidades brasileiras disponibilizassem seus respectivos editais.

Desse modo, aguardei pelo sinal e, após a publicação do edital, recebo o *e-mail* e um telefonema para comunicar-me a respeito das candidaturas aos programas de pós-graduação que estavam abertos, assim como os devidos prazos para enviar a documentação às universidades.

Diante desse contexto, reuni toda a documentação exigida e me candidatei para realizar o curso de Mestrado, em 2017, em diversas Universidades públicas do Brasil. A única universidade que me respondeu a UNESP/Bauru, por meio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento de Aprendizagem. Ainda no mesmo ano (2017), entrei em contato com a UNESP, na pessoa de Matheus Cerqueira, que me passou as instruções para o cumprimento das exigências ao ingresso no Mestrado. Dessa forma, após o cumprimento das exigências, da prova escrita e de proficiência, faltava apenas fazer a prova oral via *Skype*, uma vez que me encontrava em Angola. Assim, marcou-se a prova oral, na qual uma das minhas examinadoras foi a Professora Dr.^a Carina Alexandra Rondini, de modo que, a partir desse momento, passei a conhecê-la.

Com a publicação da lista dos resultados, constatei que tinha sido selecionada como uma das estudantes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento de Aprendizagem da UNESP/Bauru. No ano seguinte, em 2018, as aulas teriam início em março e, portanto, marquei a viagem para o Brasil no final do mês de fevereiro. Depois da minha chegada, apresentei-me na UNESP e, no começo das aulas, tive o privilégio de conhecer a professora Vera Capellini, Coordenadora do Grupo de

Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, que me apoiou incondicionalmente. Participando desse grupo de pesquisa, manifestei o interesse em fazer o estágio de docência. Entrei em contato com a Professora Vera Capellini, que me encaminhou para falar com a Professora Eliana Zanata, a qual me recebeu bem e passou-me as instruções de como realizar tal estágio.

Entretanto, antes da realização do estágio de docência, participei das aulas na disciplina de Seminário de Pesquisa, ministradas pelas professoras Vera Capellini e Ana Paula Moraes Maturano. No decorrer da disciplina, foi solicitado fazer o projeto de pesquisa, pensando no futuro desenvolvimento da Dissertação de Mestrado. Tendo em conta a experiência adquirida ao longo de minhas funções no INAGBE, por trabalhar no Gabinete do Recursos Humanos do Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação e por ter observado vários estudantes indecisos na escolha do curso para a graduação, viera ao Brasil com a intenção de fazer a minha pesquisa sobre os fatores que influenciam a escolha de curso universitário para estudantes angolanos bolsistas, no Brasil.

Além da disciplina citada anteriormente, também pude realizar o curso de Ferramentas Estatísticas Inferenciais Aplicadas à Produção de Informações de Campo da Psicologia e áreas afins, ministrado pela professora Carina Alexandra Rondini, quando tive a oportunidade de conhecê-la pessoalmente e experimentar certa admiração pela maneira como ela me acolheu. Depois de algumas conversas, fez-me a proposta para fazer um estudo comparativo das Altas Habilidades/Superdotação em Angola e no Brasil, tendo levado muito tempo para me acostumar ao tema.

Eu me perguntava o que eram altas habilidades/superdotação, ouvia falar em crianças superdotadas, mas nunca tinha pensado em estudar esse assunto. Desse modo, entrei em contato com algumas pessoas amigas e familiares, para me darem sugestões. Algumas pessoas me encorajaram a seguir em frente e outros desmotivaram-me, chegando a perguntar: “Quando é que você vai praticar isso, em Angola?”

Já outros me incentivavam a continuar, porque o país precisa de pessoas formadas nessa área – e não só, pois temos muitas crianças que necessitam do acompanhamento de pessoas especializadas, visto que os pais de crianças com essas características têm procurado psicólogos, em clínicas, para o atendimento de seus filhos.

Assim, comecei a pensar: como escrever sobre esse assunto? Terminado o ano acadêmico, viajo para Angola no período de férias, já com a preocupação de escrever

sobre altas habilidades/superdotação. Então, comecei a realizar pesquisas e não encontrei nada que tratasse de altas habilidades/superdotação, em Angola. Portanto, desloquei-me ao Ministério da Educação, com o objetivo de solicitar o apoio de pessoas que me fornecessem informações acerca do assunto. Lá fui recebida pelo Diretor do Gabinete do Secretário de Estado para o Ensino Técnico-Profissional, Mateus Ferreira, o qual me disponibilizou algumas legislações que abordam as altas habilidades/superdotação.

Na expectativa de adquirir mais material que tratasse do assunto, desloquei-me até o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), no qual fui recebida pelo Diretor da Instituição, Lucas Luciano, que passou algumas informações verbais, afirmando que tinha um projeto em carteira, porém, o mesmo não tivera sequência, após a mudança de governo; mesmo assim, disponibilizou livros e legislações a respeito da educação em Angola, especificamente, quanto às altas habilidades/superdotação. Apenas pude encontrar definições, em algumas legislações, isto é, até o momento, não identifiquei nada escrito em Angola sobre altas habilidades/superdotação.

Consequentemente, após realizadas as pesquisas, reuni todo o material selecionado e voltei ao Brasil, a fim de dar continuidade ao Mestrado. Apesar das dificuldades sobre o tema, em março de 2019, fui convidada pela professora Carina Alexandra Rondini para fazer uma visita de campo ao Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), na cidade de São José do Rio Preto. Feita a visita e após a experiência que tive, na instituição, acolhida pela gestão, facilitadores e pelos estudantes superdotados, fiquei encantada ao verificar a maneira como as crianças e adolescentes desenvolvem suas habilidades: tomei a decisão de seguir em frente com a proposta feita pela Prof^a Carina Alexandra Rondini, a qual se concretizou no presente trabalho.

O tema das altas habilidades/superdotação pode ser considerado de grande relevância social, sobretudo no âmbito da Educação Especial. Em Angola, a organização da modalidade de Educação Especial deve estar inserida em todos os subsistemas de ensino, da Pré-Escola até o fim do Ensino Médio, o que a torna idêntica à configuração do sistema de educação e ensino brasileiro, no qual a modalidade da Educação Especial deve estar presente em todo o segmento da Educação Básica (do Ensino Infantil até o Ensino Médio). Não são vetados a criação, a organização e o desenvolvimento de instituições especializadas nas modalidades da Educação Especial, contudo, deve-se priorizar o acesso ao sistema regular de ensino.

Para que essa ação de fato ocorra, é necessária a readaptação do currículo, assim como dos programas de ensino e avaliação voltados a atender as especificidades de cada

estudante. No Brasil, a criação dos centros especializados constitui um exemplo de locais adaptados para lidar especificamente com as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Em Angola, existe a Política Nacional de Educação Especial, orientada para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências. Trata-se de um instrumento capaz de definir estratégias de ação, com o qual os estabelecimentos de educação e ensino promovam e assegurem o acesso e a permanência no Sistema Nacional de Educação Formal¹, ou seja, por meio das atividades propostas pela Política Nacional de Educação Especial, são regulamentadas diretrizes que proporcionam uma educação de qualidade para todos aqueles que necessitam, levando em conta as especificidades de cada um.

Portanto, é papel das escolas, em conjunto com instâncias superiores, a exemplo do Ministério da Educação, promover o acesso de pessoas com deficiência, constituindo um espaço democrático pautado no apoio à diversidade. Logo, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar pode servir como uma importante diretriz no sentido de buscar atingir tal objetivo. Ademais, de acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial, para o período de 2007 a 2015, o poder executivo angolano deve elaborar e assumir estratégias que eliminam barreiras voltadas para gestores, professores e estudantes, sejam eles deficientes ou não, buscando a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Assim, a proposta de desenvolver a presente pesquisa pode contribuir para os estudos de Educação Especial voltados às especificidades das altas habilidades/superdotação, sobretudo no contexto angolano, procurando cooperar para a inserção desse debate em âmbitos acadêmicos e institucionais, como, por exemplo, o Ministério da Educação, para a inclusão de estudantes considerados superdotados, especialmente nos ambientes escolares.

O Brasil teve a sua primeira experiência no tema em 1929, com o registo de atendimento a indivíduos com AH/SD, em Minas Gerais (DELOU, 2007). Em Angola, a primeira legislação ligada ao assunto foi a Lei n. 13/01, implementada em 2001, que buscava redefinir o sistema educacional; apesar disso, vale lembrar que a educação especial fora introduzida em 1979. Por conseguinte, o contexto brasileiro pode servir de amparo para as ações futuras dirigidas aos estudantes com AH/SD, em Angola.

Em decorrência, este estudo tem como objetivo principal apresentar uma reflexão sobre AH/SD do contexto angolano, baseando-se nas experiências brasileiras exitosas

¹ Essas informações podem ser constatadas na Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (ANGOLA, 2017, p. 3674).

sobre identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) e do Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talento (ISMART).

Especificamente, seus objetivos consistem em: conhecer o histórico da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, nos territórios angolano e brasileiro; conhecer programas/projetos/centros/institutos brasileiros que identificam e atendem estudantes com AH/SD; propor um conjunto de ações que visem à identificação e atendimento das AH/SD, no sistema educacional angolano.

Para tanto, organizou-se a Dissertação em três capítulos: no primeiro, denominado “Sistema Educacional Angolano e a Educação Especial”, tem-se uma contextualização baseada em certos autores, como Brito Neto (2005), Zau (2002) e Tchingondundu (2015). Fez-se a descrição do sistema de ensino e educação angolano, almejando identificar a abordagem referente à Educação Especial e às altas habilidades/superdotação. Trata-se de estudo bibliográfico, documental e explicativo, considerando os documentos legais obtidos em território angolano.

O segundo capítulo, derivado de estudo bibliográfico, nomeado “Sistema Educacional Brasileiro e a Educação Especial”, organiza uma contextualização para situar o leitor no âmbito educacional brasileiro. Utilizaram-se alguns autores, como Hilsdorf (2003), Saviani (2005) e Ferreira (2010). Nessa parte, fez-se também a descrição do sistema de ensino e educação brasileiro, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), além de se procurar identificar, na LDB, a abordagem da Educação Especial, tal como das AH/SD. Ademais, almejou-se abordar conceitualmente altas habilidades/superdotação, com amparo em bibliografia extraída da literatura do assunto, como Delou (2007), Mattos e Maciel (2016).

O terceiro e último capítulo é dedicado especificamente às instituições que trabalham com AH/SD, nomeadamente o CEDET e o ISMART. Foram escolhidas duas instituições diferentes, porque as mesmas identificam os alunos com AH/SD de maneira distintas. Nessa parte, tratou-se das altas habilidades/superdotação, baseando-se na teoria de Renzulli (2004), além de se efetuar uma descrição do CEDET e do ISMART, os quais são centros especializados para lidar com crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação do Brasil. Também se focalizou o Programa de Identificação e Desenvolvimento das Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotadas de Angola. O capítulo é finalizado com ensaio propositivo de contribuições dos programas CEDET e ISMART, com vistas à viabilização de implantação do programa

desenhado para Angola. Para a execução desse capítulo, entrou-se em contato com as instituições envolvidas, para a obtenção de documentos descritivos dos programas, em Angola e no Brasil.

Referências

ANGOLA. Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar. *Diário da República*. Órgão Oficial da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional, I Série – n. 140, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRITO NETO, Manuel. *História e Educação em Angola: do Colonialismo ao Movimento Popular de Angola (MPLA)*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FERREIRA, Amarilio Jr. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX/link/554b5a280cf21ed21359275d/download. Acesso em 04 de Junho de 2019.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre - RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

SAVIANI, Dermeval, 2005. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa " O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o " projeto 20 anos da Histedbr" Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk03N1IPmD5kj4Gpg5jhX3zk6UEaaLg%3A1605546036146&ei=NLCyX5WxCiHE5OUPybiWuAs&q=as+concep%C3%A7%C3%B5es+pedagogicas+na+hist%5Boria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira+saviani+pdf&oq=as+concep%C3%A7%C3%B5es+pedagogicas+na+hist%5Boria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira+saviani+pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCCMQsAIQJzoJCAAQyQMqFhAeOgYIABAWEB5QjDVYu0Ngq0hoAHAAeACAAbYBiAGzBpIBAzAuNZgBAKABAaoBB2d3cy13aXrAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKewiVm56JxYftAhUBIrKGHUmcBbcQ4dUDCAw&uact=5. Acesso em 17 de Setembro de 2019.

TCHINGONDUNDU, Isabel. *Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de*

uma Escola de Formação. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2015.

ZAU, Filipe. *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Universidade Aberta, 2002.

CAPÍTULO 1: SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Contextualização de Angola

Angola é um país com cerca de 1.246.700km² de superfície territorial, situada na África Ocidental, fazendo fronteira, ao Norte, com a República do Congo e a República Democrática do Congo, a Nordeste, com a República Democrática do Congo, a Leste, com a República da Zâmbia, ao Sul, com a República da Namíbia e a Oeste, é banhado pelo Oceano Atlântico. No mapa focalizado na Figura 1, tem-se a representação do continente africano contemporâneo, onde está localizada Angola.

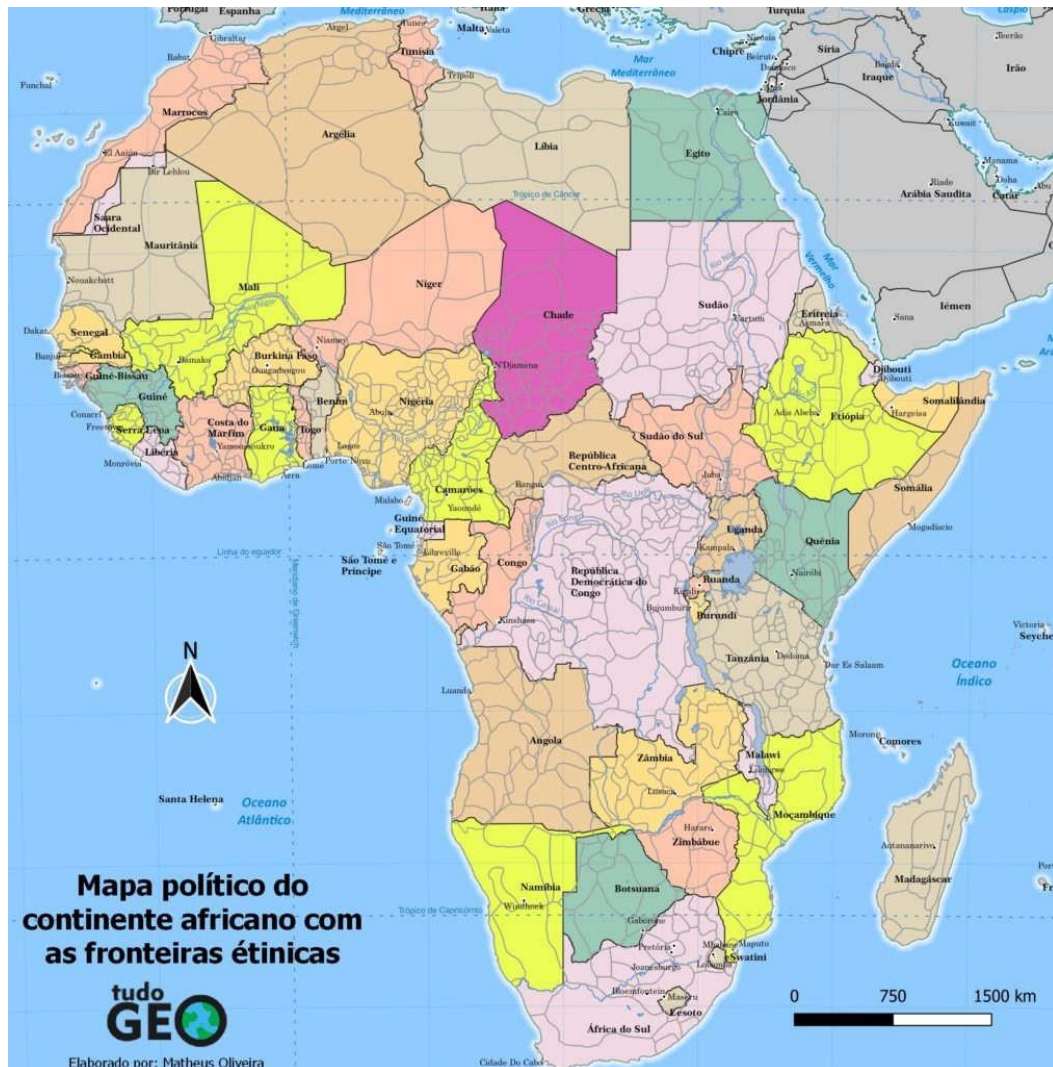
Figura 1 – Divisão do Continente Africano



Fonte: Disponível em: <https://static.todamateria.com.br/upload/af/ri/africamapa-0-cke.jpg>.
Acesso em: 04 abr. 2019.

Salienta-se que essa divisão geográfica da África é resultado do processo de colonização europeia, conforme se pode observar na Figura 2. Essas repartições não respeitaram fronteiras étnicas e culturais já existentes, antes da colonização, servindo apenas para atender aos interesses econômicos dos países europeus (HERNANDEZ, 2008).

Figura 2 – Composição Étnica do Continente Africano



Fonte: Disponível em: <https://tudogeo.com.br/2018/08/20/mapa-fronteiras-etnicas-africa/>
Acesso em: 05 abr. 2020.

Segundo os resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação², efetuado em 2014, Angola conta com uma população residente de 25.789.024 habitantes, dos quais 12.499.041 são do sexo masculino (48%) e 13.289.983, do sexo feminino (52%). A província mais populosa é Luanda, com número total de habitantes de 6.945.386, enquanto a província menos populosa é do Bengo, com 356.641 habitantes, ambas majoritariamente de origem negra.

² Para se conferir os dados sobre a população de Angola, pode-se consultar: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/populacao-de-angola-sobe-para-mais-de-257-milhoes-de-pessoas_n906065. Acesso em: 18 out. 2019.

Angola se encontra administrativamente organizada em 18 províncias, conforme apresenta a Figura 3.

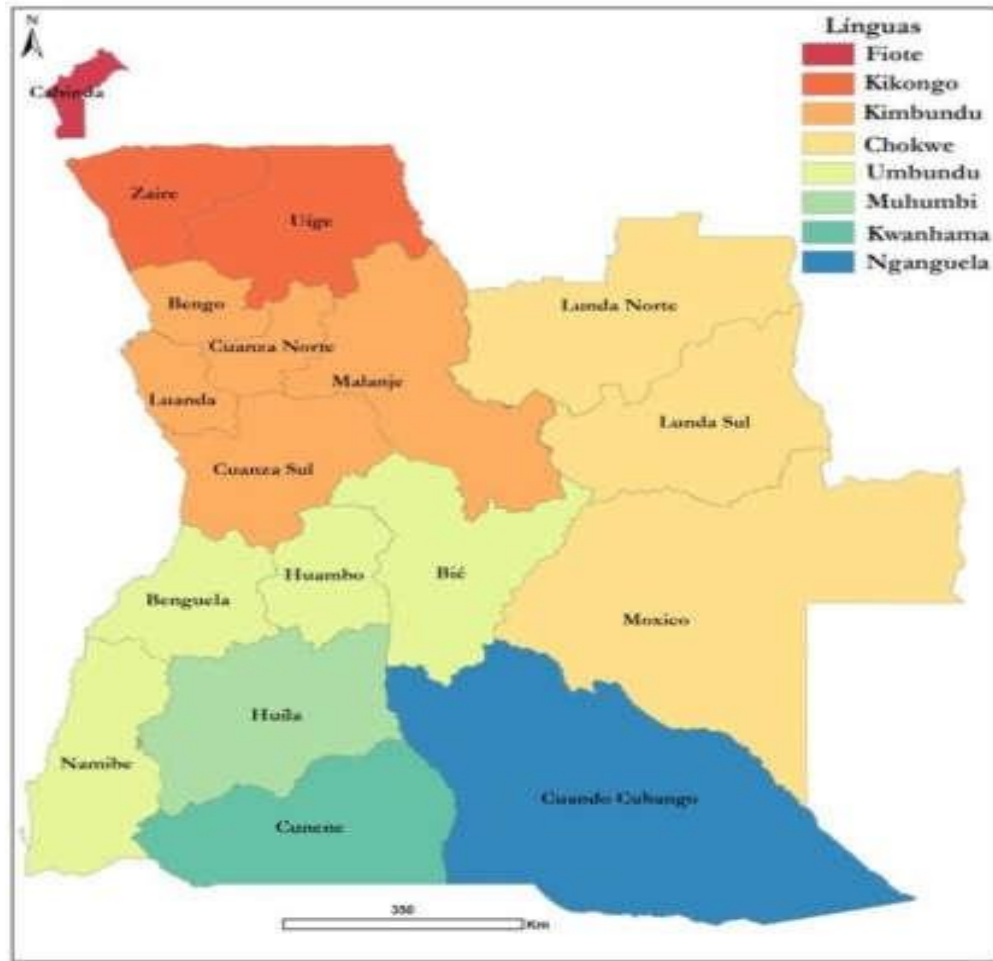
Figura 3 – Organização das Regiões administrativas de Angola



Fonte: <http://proffdeo.blogspot.com/2018/02/a-divisao-administrativa.html>, Acesso em: 05 abr. 2020.

Angola tem características étnico-linguísticas bem distintas. É de origem Bantu a língua falada pela maioria das populações. No país, aparecem *Umbundu*, *Kimbundu*, *Kikongo*, *Tchokwe*, *Ngangela* e *Kwanhama*, distribuídas nas seguintes províncias: a) Cabinda: povos *Fiote*; b) Zaire e Uíge: povos *Kicongo*; c) Malanje, Kuanza-Norte, Bengo e Luanda: povos *Kimbundu*; d) Moxico, Lunda-Sul e Lunda-Norte: povos *Tchokwe*; f) Bié, Huambo, Kwanza-sul, Benguela, Lubango e Namibe: povos *Umbundu*; g) Kuando Kubango: povos *Ngangela* e h) Cunene: povos *Kwanhama*, conforme representação da Figura 4 (BRITO NETO, 2005, p. 12).

Figura 4 – Distribuição administrativo de Angola



Fonte: Resultados Definitivos do Censo (INEE, 2014, p. 51).

Em relação ao contexto político de libertação e independência de Angola do domínio colonial português, durante o ano de 1956, surge o Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA), que constituiu, junto com o Movimento para a Independência de Angola (MIA) e o Movimento para a Independência Nacional de Angola (MINA), as organizações de maior visibilidade nacional voltadas para a libertação angolana. Entretanto, ações ofensivas do governo português tentaram inibir a presença dos dirigentes do MPLA, agindo com muitas prisões contra os membros desse movimento (BRITO NETO, 2005, p. 61-63).

Em consequência desse processo, os portugueses obtiveram efeitos insatisfatórios. por conta do surgimento de outras organizações, como a União das Populações do Norte de Angola (UPNA), a qual, com o tempo, se tornou a União das Populações de Angola (UPA – 1960) e, em 1962, se transformou na Frente Nacional de Libertação de Angola

(FNLA). De acordo com Brito Neto (2005), pode-se afirmar que a luta armada teve início no ano de 1961, com os militantes do MPLA, os quais atacaram as cadeias, a fim de soltar os presos políticos que ali estavam (BRITO NETO, 2005, p. 63).

No ano de 1975, após um longo período de lutas e disputas, foi conquistada a Independência de Angola, colonizada durante 493 anos pelos portugueses. A “nova” nação angolana passou, por conseguinte, a elaborar e construir um sistema nacional de educação e ensino próprio, distinto do que anteriormente era realizado pelo domínio português, almejando legitimidade no processo de construção desse novo “sistema”. Nesse sentido, uma das características de grande importância era permitir que todos os indivíduos tivessem acesso à educação, sem qualquer tipo de discriminação, buscando o aperfeiçoamento e a melhoria da educação para todos os cidadãos angolanos (ANGOLA, 2006, p. 12).

Segue, pois, breve descrição da contextualização do sistema educacional em Angola, cuja ênfase é dada ao período posterior da colonização portuguesa, sobretudo com a criação do Sistema Nacional de Educação e Ensino, na década de 1970, até a publicação da Lei nº 17/16, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, no ano de 2016, a atual legislação vigente na estruturação do sistema de ensino angolano.

A Educação em Angola

Nesta parte, objetiva-se contextualizar o desenvolvimento do sistema educacional em Angola e, posteriormente, os percursos que constituíram a Educação Especial até a contemporaneidade. Ao abordar o caminho de estruturação educacional do país, iniciamos brevemente com o período colonial³, porque o impacto causado pela exploração colonial nos territórios angolanos fez com que ideais portugueses se sobrepusessem às populações autóctones⁴, ou seja, a educação passa a ser vista sob uma perspectiva ocidental e promovida pelas instâncias portuguesas, ocasionando grandes rupturas nas tradições locais e a ocidentalização do que era entendido como educação, isto é, a criação de escolas baseadas em modelos portugueses.

Antes da implantação do modelo educacional europeu, a educação em Angola estava centrada no seio familiar, sendo de responsabilidade dos pais, avós e sobas⁵ transmitirem seus conhecimentos sobre as culturas e os costumes às novas gerações, por

³ O período colonial angolano se estende do século XVI à independência de Angola, em 1975.

⁴ Pessoa que nasceu na região ou no território em que habita.

⁵ Os Sobas são chefes das aldeias que existem em Angola, desde o tempo pré-colonial até a data atual.

meio da tradição oral. A tradição oral, em diversas sociedades africanas, exerce um papel de extrema importância, pois é por intermédio desta que os conhecimentos acerca da sociedade em que esses indivíduos estão inseridos são transmitidos, sempre do mais velho para o mais novo, dando continuidade às tradições de determinado grupo (BÂ, 1982).

O peso que a tradição oral exerceu e ainda exerce nas sociedades africanas é apontado por Hampaté Bâ, historiador e tradicionalista africano do Mali, como fator essencial para se poder compreender as histórias dos povos africanos, visto que, se é por meio da tradição que são transmitidos os conhecimentos, devemos sempre recorrer a ela; além disso, não devemos adotar a postura de hierarquizar a oralidade perante a escrita, porque, dessa maneira, estamos reproduzindo uma perspectiva etnocêntrica⁶, isto é, de valorizar a cultura letrada em detrimento de culturas embasadas na oralidade (ROCHA, 1996). Assim, enfatiza Hampaté Bâ (1982, p. 167):

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer *são* a memória viva da África. (BÂ, 1982, p. 167, grifo do autor).

Pode-se assinalar que, mesmo com o impacto da colonização, o processo de ensino e aprendizagem manteve suas características tradicionais, constituindo uma realidade não só de Angola, mas que ocorreu na maior parte dos países africanos. Essa afirmação pode ser observada no seguinte excerto de Nelson Mandela, figura de extrema importância, no que se refere à luta pela libertação dos povos africanos do domínio colonial europeu:

A civilização ocidental não apagou totalmente minha origem africana, e não esqueci os meus dias de infância, quando nos reuníamos em torno dos mais velhos para ouvir a riqueza de sua sabedoria e experiência. Era um costume dos nossos antepassados, e na escola tradicional em que crescemos. Ainda hoje respeito os mais velhos da nossa comunidade e gosto de conversar com eles sobre os velhos tempos, quando tínhamos o nosso próprio governo e vivíamos em liberdade. É sempre um momento precioso escutar um especialista em nossa história, culturas, lendas e tradições. (MANDELA, 2010, p. 43).

Entretanto, durante o período colonial, a educação principia a perder seu caráter tradicional e se transfere a responsabilidade para padres e pastores vinculados às igrejas católicas e protestantes. Segundo Liberato, a educação começou a ser promovida e

⁶ Visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo.

acompanhada por intermédio das igrejas, visando precipuamente à evangelização dos povos que habitavam os territórios colonizados. No século XVII, foi fundado o primeiro estabelecimento de ensino em Luanda, tendo como principal objetivo preparar futuros sacerdotes para uma orientação jesuíta (LIBERATO, 2014, p. 1013).

A influência dos jesuítas na educação deu-se praticamente ao longo dos séculos XVII e XVIII, enfraquecendo-se após a ordem de sua expulsão de todos os territórios do reino de Portugal, decretada pelo Marquês de Pombal, em 1760. Essa ação ocasionou o desmantelamento dos sistemas de educação jesuítica. Portanto, no final do século XVIII e durante o século XIX, outras instituições, inclusive protestantes, passaram a se encarregar desse processo de evangelização e, conseqüentemente, da educação angolana (LIBERATO, 2014).

No início do século XX, seguiu-se a implantação da República e, em 1911, é publicada a Lei de Separação do Estado e da Igreja⁷, tornando a República Angolana um Estado Laico, mesmo que sob dominação colonial. A educação veio a ser de responsabilidade do Estado e não somente de ordens religiosas. Contudo, em 1926, João Belo, Ministro das colônias portuguesas, promulgou o “Estatuto orgânico das missões católicas portuguesas da África e Timor”, atribuindo à Igreja Católica a formação educacional dos nativos angolanos.⁸

A promulgação desse estatuto e a publicação do Ato Colonial, em 1930⁹, consolidaram as condições para que organizações religiosas, sobretudo católicas, pudessem criar instituições de ensino, ou seja, mesmo após a laicização do Estado angolano, foram adotadas diversas medidas reforçando a aliança entre Igreja e Estado, durante a primeira metade do século XX, como o próprio Ato Colonial e o Acordo Missionário de 1940, os quais almejaram regular as relações entre Igreja e Estado, inclusive no que diz respeito ao exercício da educação por segmentos católicos.¹⁰

Desde a década de 1960, Angola passou por um processo de libertação e descolonização do domínio português, chegando a atingir sua independência, em 1975.

⁷ A Lei de Separação entre o Estado e a Igreja Católica está disponível em: http://www.arqnet.pt/portal/portugal/documentos/separacao_das_igrejas.html. Acesso em: 04 jun. 2019.

⁸ O Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor pode ser visto em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/691036/details/normal?q=estatuto+org%C3%A2nico+das+miss%C3%B5es+cat%C3%B3licas+portuguesas+da+%C3%81frica+e+do+timor>. Acesso em: 04 jun. 2019.

⁹ O Ato Colonial encontra-se disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdfgratis/1930/07/15600.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

¹⁰ A íntegra do Acordo Missionário pode ser consultada em: http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html. Acesso em: 04 jun. 2019.

Por conseguinte, era necessária a criação de um sistema de educação e ensino angolano, não mais baseado em legislações portuguesas, embora o modelo de educação ainda fosse ocidental. Sobre a criação desse sistema, iremos abordar a seguir.

O Sistema Nacional de Educação e Ensino angolano(1975-1990)

No ano de 1977, dois anos após a independência de Angola, o Sistema Nacional de Educação e Ensino é aprovado, para o qual se elaboraram alguns princípios orientadores do novo sistema educacional, atribuindo-se ao Estado a obrigatoriedade de oferecer educação gratuita para todos os cidadãos angolanos. Além de possibilitar o acesso de pessoas à escola, a entrada de estudantes deveria ser realizada de forma gratuita, isto é, criar-se-ia uma educação pública e gratuita para todos os angolanos. Em acréscimo, o aperfeiçoamento de professores na formação universitária também veio a ser um dos princípios fundamentais para um melhor desenvolvimento da educação em Angola, visto que não basta apenas inserir os indivíduos na escola e não qualificar os profissionais que nela exercem suas funções, nesse caso, os docentes, peças-chave no processo de ensino-aprendizagem (ALTUNAGA, 2005, p. 5-7).

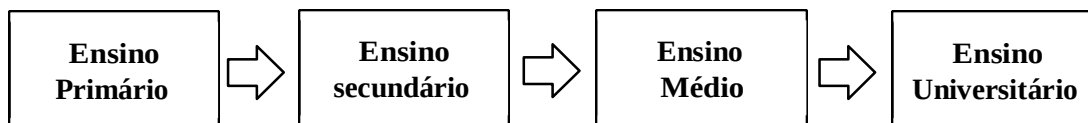
Aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978, o Sistema Nacional de Educação e Ensino tinha como princípios fundamentais: a igualdade de acesso de educação para todos, independentemente de raça, cor ou religião, a gratuidade do ensino em todos os níveis e o aperfeiçoamento constante de docentes (ALTUNAGA, 2005, p. 5). Portanto, a definição de educação estabelecida pelo Ministério da Educação, de 1979 até os dias atuais, segue da seguinte maneira:

[...] a transmissão de conhecimentos, ideias, opiniões, crenças e costumes que influenciam o indivíduo e passam de geração em geração.
[...] A educação na sua comunidade, mediante as suas instituições, como a família, a escola, as organizações políticas e de massas, utilizando os meios massivos de comunicação: como a rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, dão forma ao indivíduo que o regime social necessita. A educação é a influência sistemática que com um sentido e um fim determinado, se exerce sobre a psicologia do educando para desenvolver nele as qualidades desejadas pelo educador. (NGULUVE, 2006, p. 10-11).

O ensino passou a ser assim estruturado: ensino primário, da primeira à quarta classe; ensino secundário, dividido em duas fases: a primeira, da quinta à sexta classe, e a segunda, da sétima à oitava classe; ensino médio, da nona à décima segunda classe e, por fim, ensino universitário. A inserção na educação se dava a partir dos seis anos, na primeira classe, indo até os dezessete anos, na décima segunda classe, para que, com

dezoito anos, o indivíduo pudesse ingressar no ensino universitário. Conforme apontado por Liberato (2014), a nova estrutura de ensino não era muito diferente da política colonial de ensino, conforme se pode verificar no Organograma 1 (LIBERATO, 2014, p. 119).

Organograma 1 - Sistema de educação angolano



Fonte: Elaboração própria, baseada em Liberato (2014).

De fato, houve um aumento do número de estudantes matriculados nos sistemas de ensino, porém, não significando melhoria na qualidade da educação. A contratação de professores não acompanhou a quantidade de crianças e adolescentes que estavam matriculados nas escolas, além das consequências da guerra civil, as quais atingiram diretamente o sistema educacional, especialmente a infraestrutura dessas escolas (LIBERATO, 2014).

O número de estudantes matriculados nos sistemas de ensino, desde a década de 1970, começou a aumentar. De acordo com Altunaga (2005), no ano de 1974, cerca de meio milhão de pessoas estavam inseridas no sistema educacional. Já em 1980, esse índice subiu para 1,8 milhões, dados esses que não foi possível manter por muito tempo, uma vez que, mesmo após o processo de independência de Angola, o país enfrentou um longo período de guerra, que durou por volta dos anos 1975-2002, ocorrendo intervalos esporádicos, no decorrer desses anos. As consequências mais desastrosas se deram na zona rural, destruindo a infraestrutura de milhares de escolas.

No ano de 1986, foi feito um levantamento de quais eram as maiores necessidades do país, por intermédio do Ministério da Educação, indicando a necessidade de reforma educativa, porque, desde a década de 1980, os índices de estudantes matriculados no ensino de base regular principiaram a decrescer, diferentemente do que tinha acontecido na década anterior. Isso se deve principalmente aos efeitos da guerra que, conforme se mencionou, assolava o país, após sua independência de Portugal.

Durante o contexto em que Angola vivenciou a guerra civil, pessoas com formações diversas e que se encontravam desempregadas improvisaram salas de aulas dentro de seus quintais. Esses espaços receberam o nome de *explicações* (FERREIRA, 2005). As explicações eram aulas ministradas voluntariamente por indivíduos de

diferentes áreas do conhecimento, em espaços não formais e sem o reconhecimento governamental, consequentemente, os estudos ali realizados não geravam certificações.

Em decorrência de o Sistema Nacional de Educação angolano ser muito precário e os programas escolares não serem uniformizados, alguns familiares sentiam a necessidade de colocar as crianças nas explicações, de sorte a reforçar o ensino que a escola deixava vago. Todavia, como a participação nesses locais demandava certa quantia em dinheiro, o acesso não era universal, isto é, nem todos os que frequentavam as escolas iam para as explicações, porque nem todas as famílias possuíam condições financeiras para realizar tal pagamento, especialmente em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica que assolou o país, em consequência do período de guerra, conforme salientado por Ferreira (2005, p. 119-120):

Após 1992, muitas «Salas de Explicações», frequentadas por quem não tinha acesso à escola, têm tentado a sua legalização. Embora o processo burocrático não seja intransponível quando as instituições têm alguma dimensão, muitas vezes, os entraves criados pelas estruturas do estado a pequenas escolas são difíceis de resolver pelos seus proprietários. Assim, as condições físicas são um primeiro entrave, sempre exagerado pela circunstância de que «os proprietários querem é lucro e imediato», segundo o ponto de vista dos técnicos do Ministério da Educação, em vários níveis da estrutura. Neste sentido, são inúmeras as escolas privadas que, solicitando a sua legalização por já existirem, de facto, com conhecimento das respectivas delegações provinciais de educação, com alunos contabilizados, não são, de facto, escolas privadas legais. Isto é, o Ministério considera os alunos dessas escolas como integrados no sistema de ensino, mas não reconhece a existência legal das escolas.

O impacto direto nas infraestruturas e organização dos programas escolares foi um dos resultados mais desastrosos da guerra. Os professores não conseguiam concluir as demandas do currículo escolar e o ensino apresentava inúmeras dificuldades de ser efetivado, nesse contexto, pois professores e estudantes eram ausentes não apenas devido à guerra, mas em especial pelas consequências ocasionadas pela mesma, como fome, violência, pobreza, as distâncias demasiadas entre as escolas e a casa dos estudantes, visto que quase não existiam escolas fora das grandes cidades, sobretudo no interior do país (ZAU, 2002).

Percebe-se que as explicações foram algumas das medidas de tentar solucionar os problemas educacionais existentes em Angola, intensificados pelo período de guerra civil. Entretanto, com base nos dados colhidos e avaliados em 1986, viu-se a necessidade de promover uma reforma educativa, a qual foi aprovada somente em 2001, alterando o

Sistema Nacional de Educação e Ensino (ALTUNAGA, 2005). Sobre a criação e a implementação dessa nova reforma, discorre-se a seguir.

Os anos 1990 e a reforma educacional pela Lei nº 13 de Bases do Sistema de Educação

Entre os anos de 1990 e 1992, a escolaridade em Angola atingiu aproximadamente cerca de 82% no Ensino Primário¹¹. Todavia, nesse momento, a Educação Pré-Escolar obteve o pior desempenho já observado, em que apenas 1% dessas crianças teve acesso a essa fase escolar. Isso se deve a inúmeros fatores, principalmente ao reacendimento do conflito armado, em 1992 e, dessa vez, o impacto negativo se deu diretamente nas zonas urbanas, diferentemente dos períodos anteriores, quando as zonas rurais foram as mais afetadas. No ano letivo de 1994/1995, estimava-se em 4.290.000 a população em idade escolar, entre 6 a 14 anos, contudo, ainda era possível ver grande quantidade de crianças que estavam fora da escola, totalizando 2.020.442 e correspondendo a 41% da população em idade escolar (ALTUNAGA, 2005).

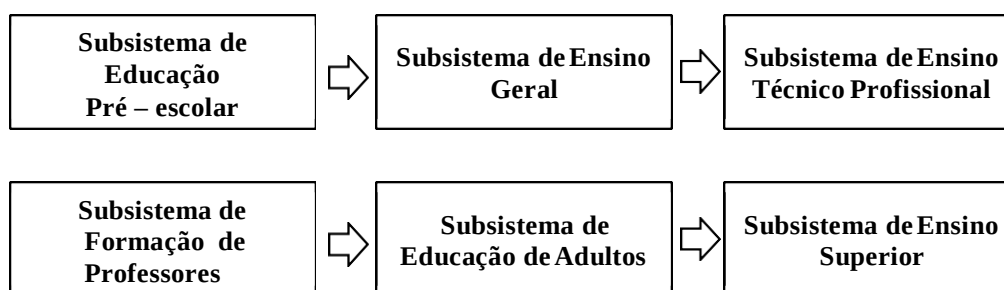
Outro dado apontado por Altunaga (2005) é o analfabetismo. Por volta de 1996, cerca de 70% das crianças em idade escolar (6-14 anos) corriam o risco de cair no analfabetismo, isto é, um índice demasiado grande. As oportunidades para o acesso escolar ainda eram precárias para as crianças que estavam nessa faixa etária de 6 a 14 anos, enquanto, entre os adultos, a partir dos 15 anos de idade, a estimativa era de 4 milhões de pessoas analfabetas, dos quais 2,5 milhões eram mulheres, ou seja, mais da metade da população analfabeta.

Diante de um contexto deveras conturbado, na história angolana, os impactos negativos que atingiram o sistema educacional foram inúmeros. Desde a infraestrutura das escolas, às péssimas condições de ensino em que os professores lecionavam, ocasionando a desistência de grande quantidade desses profissionais, consequentemente, o número de estudantes por sala era cada vez maior, em face da diminuição da oferta de docentes (ZAU, 2002). No entanto, as taxas de evasão escolar cresciam significativamente, além do índice de analfabetismo demasiado grande, conforme citado anteriormente.

¹¹ O Ensino Primário aprovado na reforma educacional de 1990 constituía-se de seis classes e era considerado o ensino básico obrigatório, realizado entre os 6 e 11 anos, divisão a qual ainda é vigente no sistema educacional angolano da atualidade.

Buscando estratégias de superação dos diversos problemas da educação angolana e melhoria na qualidade de ensino, em 2001, é aprovada a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de dezembro) e publicada no *Diário da República*.¹² A nova lei tinha como propósito redefinir o sistema educacional, tendo como princípios gerais a integridade, a laicidade, a democraticidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário e a língua portuguesa como a base nos sistemas de educação. A estrutura do sistema educacional também se modificou em comparação à anterior, segundo pode ser observado no Organograma 2.

Organograma 2 - Sistema de educação e ensino angolano



Fonte: Elaboração própria, baseada no *Decreto Lei Diário* n. 13/2001.

O subsistema pré-escolar é dividido em duas partes: a creche (0 a 3 anos) e o jardim de infância (4 a 5 anos). O subsistema de ensino geral é constituído pelo ensino primário de seis classes (6 a 11 anos – 1ª a 6ª classe), diferentemente do anterior, o qual era formado de quatro classes. O ensino secundário é integrado por dois ciclos, com duração de três anos cada; o primeiro ciclo compreende da 7ª à 9ª classe (12 – 14 anos) e o segundo ciclo, organizado em áreas do conhecimento, de acordo com a natureza dos cursos superiores, corresponde da 10ª à 12ª classe (15 – 17 anos) (ANGOLA, 2013, p. 5).

O subsistema de ensino técnico-profissional é a base de preparação técnica e profissional. O subsistema de formação de professores visa a formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, podendo ser frequentado após o término da 9ª classe, com duração de 4 anos. Culmina-se com o subsistema da educação de adultos, no qual se pretende possibilitar o acesso à educação para os indivíduos que não tiveram a oportunidade de cursar as classes nas idades requeridas e, por fim, o ensino superior, que corresponde à formação universitária (ANGOLA, 2013, p. 9-10).

¹² ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei n. 13, de 31 de dezembro de 2001. Nova Lei de Bases do Sistema de Educação. *Diário da República*, I Série, 2001, p. 1.289-1.299.

Conforme apontado por Altunaga (2005, p. 07), essa nova proposta de reforma no ensino se deu em um contexto bastante conturbado da história angolana. Os investimentos no setor educacional ainda eram muito precários, já que, em 2002, com o fim da guerra civil que assolara o país por décadas, inúmeras outras necessidades e dificuldades também se mostravam presentes. O sistema educacional, por mais que, desse período em diante, possuísse uma Lei de Bases, não obteve um aumento significativo, no que diz respeito aos investimentos do Estado (ALTUNAGA, 2005, p. 07).

É importante salientar que apenas algumas escolas usufruíram de reformas educacionais, principalmente na província de Luanda, capital do país. Consequentemente, as outras províncias não experimentariam as novas propostas da reforma do ensino (ALTUNAGA, 2005, p. 07). Além do mais, desde a década de 1990, com a diminuição do poder estatal, a economia neoliberal passou a se desenvolver cada vez mais em Angola, ensejando o surgimento de inúmeras escolas privadas.

Nessa conjuntura de criação de instituições particulares de ensino, sobretudo nas capitais das províncias, a possibilidade de ingressar nesses espaços era vista como alternativa à educação pública precária. Todavia, devido ao fato de demandar certa quantia em dinheiro, apenas os segmentos sociais mais favorecidos economicamente tinham acesso a esse tipo de educação:

Com o fim do monopólio estatal, registou-se um pouco por todo o país, com especial enfoque para as cidades capitais de província, a abertura de instituições de ensino privado. Os colégios passaram a ser uma alternativa à escola pública que, para além das múltiplas deficiências até então registadas, ainda se deparava com longos períodos de greve dos professores. (LIBERATO, 2014, p. 1022).

Percebe-se que, mesmo com a criação de um Sistema Nacional de Educação e Ensino angolano, no período de independência, perpassando pelo contexto conturbado da guerra civil (1975-2002), o qual ocasionou inúmeras consequências desastrosas para o país, diferentes medidas foram tomadas para sanar os problemas da educação, objetivando a construção, na maioria das vezes, de um sistema de ensino universal e de qualidade.

Das explicações à reforma educacional estruturada após a Lei de Bases do Sistema da Educação (Lei 13/01), procurava-se estabelecer melhorias na educação angolana, seja superando as lacunas que a escola pública evidenciava, nesse caso, as ações das explicações, conforme relatado anteriormente, seja até mesmo com modificações estruturais no sistema de ensino, por meio de medidas institucionais. Porém, mesmo após

a implantação da reforma educacional, ainda era necessário transpor diversos obstáculos, portanto, uma nova lei é reformulada em 2016, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, revogando a Lei nº 13/01, a qual fixa os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino.

A Lei nº 17/16 – a atual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano

Diversas estratégias foram concretizadas para a melhoria da educação e ensino angolano após a independência do país, em 1975. A criação de um sistema nacional de educação, em 1977, foi uma das primeiras medidas tomadas, pensando-se na estruturação de tal sistema. Porém, conforme apontado anteriormente, o país presenciou um longo período de guerra (1975-2002), afetando diretamente o sistema educativo. Em 1990, o ensino começa a passar por novas remodelações, consequentemente, resultando na publicação da Lei nº 13/01, a qual veio a configurar as bases de um novo modelo educacional para o país (ANGOLA, 2006, p. 13).

Em face desse contexto, outras medidas também foram efetivadas para diminuir as dificuldades do sistema de educação e ensino angolano, além da criação da própria Lei nº 13/01. A “Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015” foi concebida com o objetivo de conhecer e caracterizar as linhas gerais do Sistema de Educação angolano, além de formular medidas e ações estratégicas no âmbito global. É importante salientar que esse documento resulta de diversas reuniões e conferências regionais e internacionais, com vistas à melhoria da educação, não só em Angola, mas igualmente em nível mundial (ANGOLA, 2001, p. 10).

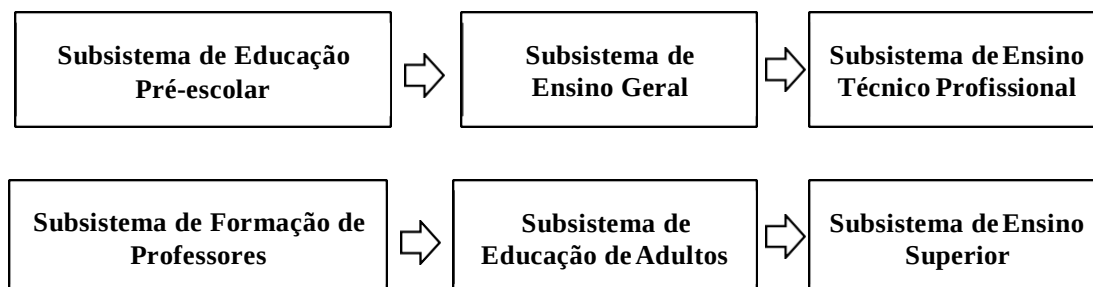
Na verdade, a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 se constituía como “[...] o instrumento de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o Sector da Educação no sentido de direcionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos nos próximos 15 anos.” (ANGOLA, 2001, p. 11).

Contudo, o grande desafio foi promover uma reforma sem um diagnóstico mais amplo da sociedade angolana. A criação dos currículos escolares não atendia às necessidades de diversas províncias de Angola, tendo-se em vista especialmente as questões que privilegiassem a capital do país, Luanda. Além disso, a formação de professores continuava extremamente deficitária. Buscando reverter o contexto deficitário existente no sistema de educação e ensino angolano, mesmo após a criação das medidas já citadas, o governo revoga a Lei nº 13/01 e formula a Lei nº 17/2016, Lei de

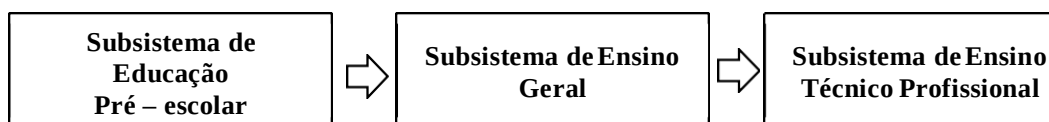
Bases do Sistema de Educação e Ensino, a qual fixa os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino (ANGOLA, 2016, p. 3993).

A nova Lei, promulgada no dia 07 de outubro de 2016, vai reformular a estrutura de educação e ensino do país (ANGOLA, 2016, p. 3996). Essa organização prevalece nos dias atuais, ficando o sistema de ensino assim subdividido, segundo indica o Organograma 3.

Organograma 3 - Sistema de educação e ensino após a criação da Lei 17/16



a. Níveis de Ensino



Fonte: Elaboração própria, baseada no *Decreto Lei n. 17/ 2016*, p. 3996.

Explicita o art. 23º da Lei nº 17/16: “A educação pré-escolar estrutura-se em três etapas sendo: a creche correspondente dos três meses aos três anos de idade; o jardim de infância: dos três aos cinco anos de idade, compreendendo a Classe de Iniciação dos cinco aos seis anos.” (ANGOLA, 2006, p. 3996). Importa realçar que as classes de iniciação podem ser ministradas nas escolas de ensino primário, funcionando como espécie de preparação para o Ensino Geral.

O subsistema de Educação Pré-Escolar tem como principais objetivos estimular o desenvolvimento psicomotor, garantindo um ambiente saudável e capaz de assegurar sua introdução no subsistema de Ensino Geral. Há de se considerar que, para incentivar uma criança, de forma a facilitar a sua integração no subsistema do Ensino Geral, é necessário que o estudante participe das atividades diárias, com a finalidade de incentivar a reflexão para uma melhor comunicação com a sociedade.

O subsistema de Ensino Geral é dividido em duas seções, Ensino Primário e Ensino Secundário, correspondendo à faixa etária dos seis aos quatorze anos de idade.

Dentre seus principais objetivos, podemos citar o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, conforme apontado pela Lei nº 17/16, além de garantir conhecimentos técnico-científicos, de sorte a se adaptar às exigências do desenvolvimento econômico e social (ANGOLA, 2006, p. 3996).

O Ensino Primário tem duração de seis anos, abrangendo três ciclos – primeira e segunda classe, primeiro ciclo; terceira e quarta classe, segundo ciclo; quinta e sexta classe, terceiro ciclo –, correspondendo à faixa etária de seis a onze anos de idade. O Ensino Secundário, abrangendo a faixa etária de doze a dezessete anos, é dividido em dois ciclos: da sétima à nona classe, primeiro ciclo; da décima à décima segunda classe, segundo ciclo.

O subsistema de Ensino Técnico-Profissional está direcionado a uma preparação técnica dos estudantes para inserção no mercado de trabalho, a partir da sétima classe ou de trabalhadores que não tenham concluído o Ensino Médio para serem especializados em algum setor, a fim de adquirir formação específica para determinada área.

O subsistema de Formação de Professores corresponde à disposição de recursos direcionados para a preparação e melhoria das práticas profissionais dos docentes de todos os subsistemas de ensino e é dividido em duas partes: o Ensino Secundário Pedagógico e o Ensino Superior Pedagógico. Os seguintes objetivos, descritos no corpo da Lei nº 17/16, são: formar professores e agentes da educação que possuam o perfil e o preparo para subsistemas de ensino, formar professores com conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos; promover habilidades, capacidades necessárias e atuantes; estimular integridade patriótica, moral e cívica, em que os professores cumpram com o papel de educar; desenvolver ações de aperfeiçoamento na área da educação; implementar ações pedagógicas com indivíduos das mais diversas áreas do conhecimento, para prestação do serviço docente, conforme o artigo 44º da Lei nº 17/16.

O Ensino Secundário Pedagógico pode ser realizado desde a conclusão da nona classe, com duração de quatro anos, em escolas de magistério. O profissional habilitado nessa área pode atuar no subsistema de Educação Pré-Escolar e no primeiro ciclo do subsistema de Ensino Geral. Já o Ensino Superior Pedagógico é adquirido em instituições de ensino superior, visando à formação de docentes de diversas áreas, em todos os subsistemas de ensino.

O subsistema de Educação de Adultos corresponde à implementação do ensino para adultos, a partir dos quinze anos de idade, que não obtiveram acesso à educação na idade adequada e/ou para estudantes em condições de reprovações por mais de dois anos consecutivos. Nessa modalidade, devem ser levadas em consideração as especificidades de cada caso, visto que a Educação de Adultos abrange todo o subsistema de Ensino Geral, isto é, a inserção desses indivíduos na fase escolar referente às suas necessidades.

Por fim, o subsistema de Ensino Superior é o conjunto de instituições e órgãos responsáveis pela formação de pessoal em nível universitário acadêmico e técnico-profissional. Diz respeito a níveis mais elevados de educação e ensino, contribuindo para a produção científica, artística e cultural, assegurando um desenvolvimento educacional para o país.

Observa-se que diferentes medidas e estratégias foram adotadas, tendo em vista a melhoria do sistema de educação e ensino angolano, no período pós-colonial. Assim foi a criação do Sistema Nacional de Educação e Ensino angolano, em 1977, a reforma educacional de 1990, resultando na Lei nº 13/01, a Lei de Bases do Sistema de Educação, a “Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015”, almejando construir meios para solucionar os *déficits* educacionais e, no ano de 2016, a publicação da Lei nº 17/16, a qual reformula o sistema educativo, buscando aperfeiçoá-lo e fazer um diagnóstico da educação angolana, com o intuito de diminuir as drásticas consequências que afetaram o campo da educação, tanto pelo colonialismo europeu quanto por décadas de conflitos armados, conforme citado anteriormente.

Devido ao fato de a Lei nº 17/16 ser relativamente recente, não dispomos de um número significativo de pesquisas e análises sobre ela. Acredita-se que é preciso haver maiores desdobramentos em relação à implementação da lei, assim como a avaliação dos subsistemas de ensino, após sua criação, é algo extremamente necessário, para que possamos realizar um diagnóstico mais preciso do Sistema Nacional de Educação e Ensino angolano, bem como apontar suas dificuldades e seus avanços.

Após realizar uma breve contextualização e descrição do sistema de educação e ensino angolano, passaremos agora a abordar uma característica desse sistema, a Educação Especial (EE), procurando enfatizar as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), suas origens na educação de Angola e o desenvolvimento desse segmento educacional ainda pouco valorizado por diversos setores sociais, já que grande parte da reprodução de discursos depreciativos se dá por falta de conhecimento do assunto, nesse caso, a necessidade e a importância da Educação Especial.

A Educação Especial em Angola

De acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento de Educação Especial (2006), esta surgiu em meados do século XVIII, no continente europeu, quando ainda os deficientes eram ignorados e rejeitados pela sociedade (ANGOLA, 2006, p. 9). Por volta dos séculos XVII e XVIII, os indivíduos considerados “deficientes mentais” eram aprisionados em manicômios, os quais, na verdade, eram espécies de cadeias. Consequentemente, essas pessoas eram isoladas do convívio social, resultando em práticas discriminatórias da sociedade perante esses indivíduos (FOUCAULT, 2005).

Uma das primeiras experiências de que temos conhecimento sobre práticas da Educação Especial aconteceu quando o Frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584), no século de XVI, na atual Espanha, especificamente no Mosteiro de Onã, passou a lecionar para doze crianças surdas, obtendo resultados bastantes positivos. Seu trabalho resultou em um livro, *Doutrina para los mudos-surdos*, sendo reconhecido importante indicador para a educação de surdos (ANGOLA, 2006). Em 1784, na França, foi criado o Instituto para Crianças Cegas, por Valentim Hoiyy (1745-1822), destacando-se Louis Braille (1806-1852), que posteriormente desenvolveu o sistema de leitura e escrita para esse público, tendo o seu sobrenome associado ao método, o sistema Braille (ANGOLA, 2006).

Em Angola, a tendência de enquadrar as necessidades especiais enquanto necessidades médicas era recorrente, quando o paciente tinha tratamento diferenciado daquele que não possuía nenhuma necessidade especial. Além da prática discriminatória decorrente desse processo, as necessidades sociais desses indivíduos não eram levadas em consideração, resultando, em grande parte, no isolamento social dessas pessoas e, consequentemente, de suas famílias (ANGOLA, 2006).

Em alguns países africanos, dentre eles Angola, uma das explicações para pessoas que nascem com deficiências está relacionada a causas sobrenaturais, provocadas por espíritos ancestrais e/ou feitiçaria¹³, seguindo-se um ritual à beira de um rio ou sob árvores, a fim de que esses espíritos fossem acalmados. Diversas famílias acreditavam que as deficiências eram embaraços que vieram à terra para causar desarmonia familiar.

¹³ A palavra *feitiçaria* carrega uma conotação extremamente negativa, no que diz respeito às práticas religiosas tradicionais africanas. Entretanto, é assim classificada, para se referir às práticas que ainda são bastante utilizadas, principalmente no interior do país.

Diante disso, as famílias procuravam alguém que realizasse os tratamentos tradicionais. Esses tratamentos consistiam em levar as crianças acompanhadas dos familiares ao rio, para lhes dar banho e, assim, poder livrá-las dos males que as estavam acometendo. Tal prática ocorria nos períodos da manhã ou ao anoitecer. Se fosse de manhã, tinha de ser antes do sol nascer; à tarde, depois do pôr do sol (ANGOLA, 2006, p. 09). Essas práticas ainda são encontradas, sobretudo, em províncias no interior do país. Entretanto, devido ao fato de a colonização introduzir o cristianismo e, posteriormente, a ciência ocidental em Angola, as explicações sobre o nascimento de crianças com deficiências baseado em causas sobrenaturais passaram, cada vez mais, a cair em desuso.

Somente em 1979, o Decreto nº 56/79¹⁴ implementa a Educação Especial em Angola, apresentando condições mínimas para a forma do funcionamento de escolas da Educação Especial. Observa-se que, nesse momento, estavam sendo fixadas as bases para a criação da Educação Especial enquanto modalidade no sistema de ensino. Logo, vão surgir órgãos responsáveis para lidar com a Educação Especial no país, como, em 1980, o Departamento Nacional da Educação Especial, depois, a Direção Nacional da Educação Especial, em outubro de 1995,¹⁵ e, em junho de 2003, o Instituto Nacional para a Educação Especial, órgão que é mantido até hoje, porém, com o nome de Instituto Nacional de Educação Especial (ANGOLA, 2007, p. 10).

Em função da implementação do Decreto nº 56/79, inicia-se o funcionamento das escolas especiais, realizando-se o atendimento para crianças com deficiências mentais, auditivas e visuais. É importante salientar que, em função da falta de recursos financeiros, criaram-se salas especiais nas escolas de ensino geral (ANGOLA, 2006, p. 10), contudo, mesmo dentro dos espaços convencionais de educação, a Educação Especial funcionava de maneira extremamente segregativa, isto é, as deficiências eram marginalizadas da sociedade angolana. O modo como eram promovidas as práticas educativas para esse público separava-os do convívio social com os demais indivíduos.

O Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o período de 2007 a 2015 e o Decreto nº 20/11, que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial no Sistema Nacional de Educação e Ensino

Durante o ano de 1994, é realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, evento que reuniu diversos países,

¹⁴ Pela Circular nº 56, de 19 de outubro, por despacho e orientação do então Ministro Ambrósio Lukoki.

¹⁵ Lei nº 13/95, de 27 de outubro de 1995 (Estatuto Orgânico do MED, art. 18º).

dentre os quais Angola e Brasil. Foram discutidas inúmeras estratégias e proposições para a efetivação da educação especial, nos países participantes, resultando na Declaração de Salamanca, documento que preconizava políticas de atendimento escolar para pessoas com deficiências. De acordo com Tchingondundu (2015, p. 18), um dos ecos dessa Declaração, em Angola, é a implementação do Projeto nº 534/ang/10, de 1994, sobre promoção de Oportunidade Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis. Esse projeto consistia em integrar crianças deficientes nas escolas de ensino regular e salas de aula de ensino regular e especiais, diminuindo a segregação que existia até então entre esses indivíduos e a sociedade em geral.

Após a reforma no sistema de ensino, em 2001, com a publicação da Lei nº 13/01, a Educação Especial passa a ser assim definida, de acordo com o artigo 43º:

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração sócio-educativa e sócio-económica dos mesmos e dos alunos superdotados. (ANGOLA, 2013, p. 16).

Percebe-se que o Estado angolano e, conseqüentemente, o sistema de educação e ensino começaram a se debruçar cada vez mais para a Educação Especial, porém, conforme apontado por Tchingondundu (2015, p. 20), “[...] a organização da educação especial em Angola parece não ser orientada para um único modelo de funcionamento”, ou seja, essa modalidade de ensino era ministrada tanto em estabelecimentos específicos como nas escolas de ensino geral. De certa maneira, nota-se o processo de inserção de deficiências no sistema de ensino regular, todavia, ainda de modo fragmentado, visto que a lei determina, em seu artigo 47, que “[...] a educação especial se rege por diploma próprio”, apontamento também salientado por Tchingondundu (2015, p. 20).

No final dos anos 2000, elabora-se o “Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o Período de 2007-2015”. A importância desse documento reside na coleta e divulgação e análise de dados sobre a Educação Especial, em diferentes províncias angolanas. Além disso, torna-se um material de referência para quem pretende debruçar-se na literatura do assunto, isto é, sobre a situação da Educação Especial em Angola, assim como as possíveis estratégias a serem adotadas no sistema nacional de educação e ensino.

Em consequência desse processo, em 2011, surge o Decreto Presidencial nº 20/11, aprovando o Estatuto da modalidade da Educação Especial. Conforme tal Decreto, a

Modalidade da Educação Especial garante o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências. Essa modalidade deve atender estudantes que estão nas fases de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário do 1º e 2º Ciclo e Ensino Secundário. Ademais, a Educação Especial, de acordo com a palavra da lei, é de atender, orientar e acompanhar, não apenas a criança, jovem ou adulto que tem uma necessidade especial, mas também seus respectivos familiares (ANGOLA, 2011a).

No Artigo 3º do Decreto, tem-se a descrição dos estudantes com necessidades educativas especiais: Altas habilidades – “[...] elevado potencial isolado ou combinado, demonstrado nas áreas intelectual, académica, liderança, psicomotricidade, artes, criatividade, aprendizagem, e realização de tarefas em áreas de interesse”; Deficiência intelectual; Transtornos invasivos do desenvolvimento; Deficiência visual; Deficiência auditiva; Surdo-cegueira; Deficiência físico-motora; Dificuldade da fala e da linguagem; Paralisia cerebral; Transtorno da conduta e Deficiências múltiplas. O Decreto cita ainda o Regime educativo especial – “[...] a adaptação das condições em que se processa o ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como as condições de acesso às instituições escolares” – e o Plano Educativo Individual “[...] o instrumento que descreve o nível de desenvolvimento do aluno, as metas e objetivos de aprendizagem, o tempo, os meios necessários, assim com os critérios para avaliar seus resultados.” (ANGOLA, 2011a, p. 298). Dos objetivos da Educação Especial focalizados no Artigo 6º, destacam-se:

- Garantir o atendimento educacional complementar e/ou suplementar dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Desenvolver código de comunicação para possibilitar o acesso ao currículo dos alunos com hipoacusia e surdez;
- Desenvolver a autonomia de orientação e mobilidade dos alunos ambíopes e cegos;
- Disponibilizar um código, de leitura tátil e escrita Braille para os alunos cegos;
- Optimizar os meios de ensino para alunos com altas habilidades;
- Estimular o processo cognitivo do aluno com deficiência intelectual;
- Desenvolver projectos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educativos inclusivos;
- Sensibilizar a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular sobre a problemática da inclusão;
- Subsidiar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educativo angolano, para um sistema educativo inclusivo. (ANGOLA, 2011a, p. 299).

Dentro da modalidade de Educação Especial é desenvolvido o Programa Educativo Integrado. Esse programa é responsável por documentar as necessidades especiais de cada aluno, concluídas por meio de observações em sala de aula, além de conter informações complementares dos envolvidos no processo. A direção da escola, contando com o apoio de profissionais da área, sobretudo professores, é responsável pela elaboração de tal programa, porém, um grande número desses profissionais ainda possui enormes lacunas no que diz respeito a essa modalidade, no sistema de educação (LUSTOSA; LUCIANO, 2011).

O Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) e a Educação Especial na Lei nº 17/16

Após três anos da publicação do Decreto nº 20/11, em 2014, cria-se o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), por meio do Decreto Presidencial nº 312/14, e se aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial, pelo Decreto Presidencial nº 312/14, tendo como objetivo primordial o acompanhamento de como a Educação Especial é inserida nas escolas e nos estabelecimentos de ensino, buscando assegurar a participação efetiva de crianças e adolescentes com necessidades especiais (ANGOLA, 2014, p. 5020).

Dentre as principais atribuições do INEE previstas na lei, podemos citar o acompanhamento da implementação da legislação na Educação Especial e Inclusiva, além da promoção de meios para que, de fato, haja essa implementação. Portanto, o INEE é responsável pela formulação, implementação e avaliação da Educação Especial nos estabelecimentos de ensino (ANGOLA, 2014, p. 5020).

É interessante salientar que esse Instituto, dentre suas inúmeras atribuições, tem como marca a promoção e divulgação de seu acervo documental, isto é, publicizar tudo aquilo que ocorre no âmbito da promoção da Educação Especial, nos sistemas de educação e ensino angolanos, contribuindo, desse modo, para a realização de pesquisas sobre o assunto, nesse caso, a Educação Especial e suas características. Além disso, é interessante a existência desse órgão, pois se passou a produzir, coletar e publicar dados referentes à Educação Especial em Angola.

Em 2016, entra em vigor a Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação e Ensino, por meio da Lei nº 17/16. No ano posterior, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão, instrumento jurídico criado para orientar a inclusão escolar de indivíduos com deficiências no sistema nacional de educação formal

(ANGOLA, 2017). A importância dessa política reside nas diretrizes e estratégias de ação voltadas para o sistema de ensino, assegurando o direito ao acesso à educação de qualidade para todos, conforme pode ser observado no próprio documento (ANGOLA, 2017, p. 3674).

A Educação Especial, após a promulgação da Lei nº 17/16, está inserida enquanto uma modalidade diferenciada de educação. No artigo 83º da referida lei, temos a Educação Especial em Angola definida como

[...] uma modalidade de ensino transversal à todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com necessidades especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados¹⁶, visando a sua integração socioeducativa. (ANGOLA, 2016, p. 4005).

Dentre os objetivos da Educação Especial, é importante ressaltar que a busca pela inserção no sistema de ensino regular de pessoa com deficiências passa a ser mais frequente do que ocorria anteriormente, isto é, com a inclusão desses indivíduos em conjunto com não deficientes, evitando a segregação e possibilitando melhor convívio social para ambas as partes. Isso não significa que houve o desaparecimento de centros especializados para determinadas modalidades da Educação Especial, porém, deve-se priorizar o acesso ao sistema de educação e ensino regular, mesmo diante das inúmeras dificuldades que a escola apresenta para lidar com as deficiências.

A organização da modalidade de Educação Especial deve estar incluída em todos os subsistemas de ensino, da Pré-Escola até o fim do Ensino Secundário. Não é vetada a criação, organização e desenvolvimento de instituições especializadas nas modalidades da Educação Especial, contudo, conforme apontado anteriormente, deve-se priorizar o acesso ao sistema regular de ensino. Para que essa providência de fato ocorra, é necessária a readaptação do currículo, assim como dos programas de ensino e avaliação voltados para atender às especificidades de cada estudante. Ademais, o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos considerados superdotados deve ser regulado em diplomas próprios, de acordo com a palavra da Lei (ANGOLA, 2016, p. 4005).

Em relação à Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, trata-se de um instrumento capaz de definir estratégias de ação, pelas quais os estabelecimentos de educação e ensino promovam e assegurem o acesso e a permanência

¹⁶ *Altas habilidades* ou *sobredotados* são os termos utilizados na Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016.

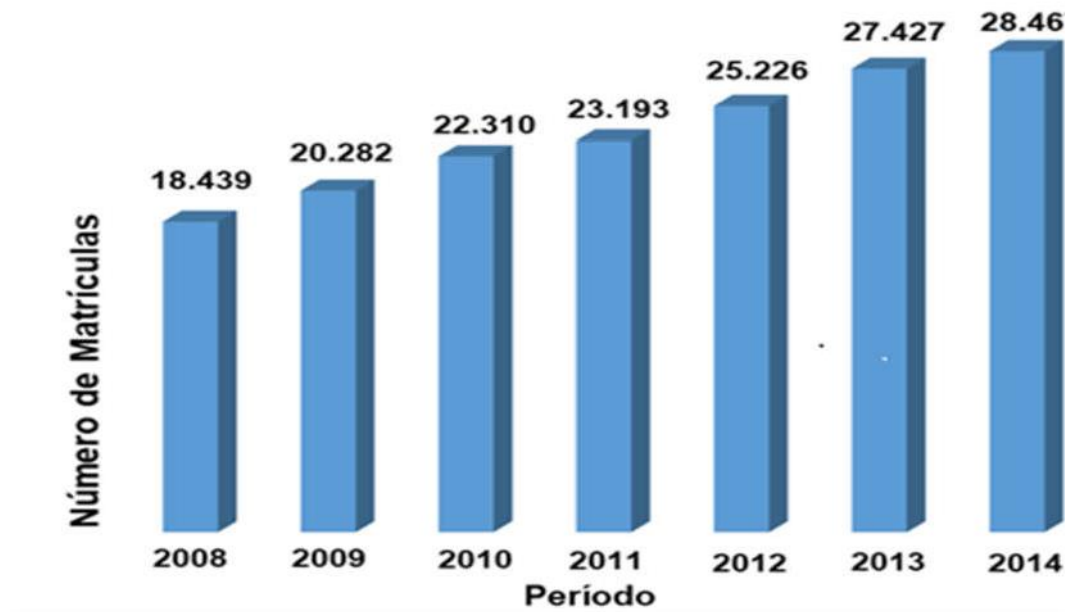
de estudantes com deficiência no Sistema Nacional de Educação Formal, ou seja, por meio das atividades propostas, são regulamentadas diretrizes que proporcionem uma educação de qualidade para todos aqueles que necessitam, levando em consideração as especificidades de cada um (ANGOLA, 2017, p. 3674).

Portanto, é papel das escolas, em conjunto com instâncias superiores, a exemplo do Ministério da Educação, promover o acesso de deficientes, constituindo um espaço democrático pautado no apoio à diversidade, de sorte que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar pode servir como uma importante diretriz para buscar atingir tal objetivo. Ademais, de acordo com o Plano, o Poder Executivo angolano deve elaborar e assumir estratégias que eliminem barreiras, voltadas para gestores, professores e estudantes, deficientes ou não, buscando a construção de uma sociedade mais inclusiva (ANGOLA, 2017, p. 3674).

É imperioso observar que o registro e a análise de dados referentes à Educação Especial mostraram melhoria apenas no ano de 2008, com o Instituto Nacional para a Educação Especial, que mais tarde se tornaria o Instituto Nacional de Educação Especial, o INEE. Esse instituto iniciou um trabalho que levantasse dados quantitativos e qualitativos acerca da Educação Especial, aprimorando as ações que viabilizam o desenvolvimento desse segmento educacional.

O Instituto Nacional de Educação Especial apresenta os dados coletados em relação à evolução de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com os seguintes números: no ano de 2008, cerca de 18.439 estudantes seguiam matriculados. No ano de 2009, houve aumento gradativo para 20.282; em 2010, essas matrículas alcançaram cerca de 22.310; em 2011, as matrículas atingiram o número de 23.193 e, no ano de 2014, um total de 28.467, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em Angola, no período de 2008 a 2014



Fonte: *Diário da República* – Órgão Oficial da República da Angola, 2017, p.3679.

A predominância das matrículas é de estudantes com deficiência intelectual (8.237), posteriormente, de 6.990 de estudantes com deficiência auditiva, 3.134 com deficiência visual, 2.868 com deficiência de desvio de conduta, 2.374 com transtornos globais, 1.800 com deficiência múltipla, 1.357 com problemas de linguagem.

Assim, buscamos realizar breve contextualização da Educação Especial em Angola, da forma como está inserida nos documentos oficiais do Estado e das instâncias superiores de educação, isto é, o que vem a ser a Educação Especial, assim como suas principais características e objetivos. Pretende-se, na sequência, debruçar-se em uma necessidade educativa especial, as altas habilidades/superdotação, procurando compreender de que maneira é abordada nos documentos institucionais de Educação Especial angolanos.

As altas habilidades/superdotação na legislação do sistema de educação e ensino angolano

A Educação Especial, enquanto modalidade do sistema de ensino e educação angolano, é destinada aos indivíduos com transtornos de desenvolvimento, deficiência intelectual, deficiência física motora, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação.

É sobre esse último perfil de estudante que trataremos agora (ANGOLA, 2011b), baseando-nos na Lei 13/2001, Decreto n. 56/79 e Decreto n. 20/2011.

As altas habilidades/superdotação¹⁷, enquanto modalidade da Educação Especial, passou a ser inserida após a reforma do sistema de ensino angolano, ocorrida no ano de 2001, com a implementação da Lei nº 13/01. Antes disso, o Decreto nº 56/79, o qual instaurou a Educação Especial em Angola, apenas apresentava as condições mínimas para o funcionamento de escolas voltadas para deficiências intelectuais, auditivas e visuais, não fazendo menção aos estudantes superdotados.

A Lei nº 13/01, na seção VIII e Subseção I, artigo 43, define a Educação Especial e alude aos estudantes superdotados, isto é, estes também estão inseridos nessa modalidade de ensino:

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração sócio-educativa e sócio-económica dos mesmos e dos *alunos superdotados*. (ANGOLA, 2001, p. 16, grifo nosso).

No que diz respeito aos objetivos específicos da Educação Especial, tem-se, no Artigo 44:

“[...] criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.”
(ANGOLA, 2001, p. 17).

Entretanto, a legislação não traz definição do que vem a ser estudante superdotado, nem ao menos indica percursos e/ou estratégias para tal questão. O Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o período de 2007-2015 também se refere de maneira breve às AH/SD, acrescentando: “No presente momento existem algumas áreas das necessidades educativas especiais transitórias ou permanentes que ainda não são atendidas tais como – os superdotados, transtornos da conduta (enquanto entidade diagnóstica).” (ANGOLA, 2006, p.20).

No Capítulo V – Atividades a Desenvolver, o Plano preconiza diversas ações, como Fase de Emergência, entre as quais estão:

¹⁷ Ao longo do texto, são empregadas várias terminologias, tais como: altas habilidades ou superdotação, superdotado, altas habilidades/superdotação, para designar Altas habilidades/superdotação. Assim, vamos anotar as terminologias usadas pelos documentos oficiais e autores, conforme data de suas publicações.

Elaboração de programas de formação inicial e contínua de educadores de infância em matérias das necessidades educativas especiais; Conceber programa de identificação e estimulação precoce sobre as necessidades educativas especiais; Definir termos de referência p/as diferentes pesquisas nas áreas de: [...] Superdotados [...] Definir os termos de referência para a realização do estudo diagnóstico ao sistema de integração escolar em Angola; Formar equipa que realizará o estudo – diagnóstico; [...] Elaborar projecto para a inclusão da disciplina sobre Educação Especial em todas as Instituições de formação de pessoal docente a nível médio e universitário. (ANGOLA, 2006, p. 32-33).

Após a publicação do Decreto Presidencial nº 20, que aprova o Estatuto da Mobilidade de Educação Especial, a questão das altas habilidades é abordada de maneira mais minuciosa. O Artigo 3º do referido Decreto assim define altas habilidades: “Elevado potencial isolado ou combinado, demonstrando nas áreas intelectual, académica, liderança, psicomotricidade, artes, criatividade, aprendizagem e realização em áreas de interesse.” (ANGOLA, 2011b, p. 298).

No Artigo 4º, as altas habilidades estão inseridas enquanto áreas de intervenção no domínio das aptidões intelectuais, enquanto, no Artigo 6º, na parte dos objetivos específicos, “Otimizar os meios de ensino para alunos com altas habilidades” passa a ser um desses objetivos da modalidade da Educação Especial (ANGOLA, 2011b, p. 299). No Artigo 12º, em relação às condições especiais para avaliação, é apontada a necessidade de particularizar as especificidades dos alunos com altas habilidades/superdotação (ANGOLA, 2011b, p. 300). Nota-se que, quanto à legislação anterior, as altas habilidades começaram a ser mais trabalhadas, haja vista a necessidade já apontada pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o período de 2007-2015, acerca da importância de a Educação Especial debruçar-se mais sobre os superdotados.

No entanto, mesmo com a aprovação do Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial, no ano de 2014, por meio do Decreto Presidencial nº 312/14, as AH/SD apenas são citadas no Artigo 17º, ao se aludir às competências do Departamento de Diagnóstico e Orientação Psicopedagógica. Quanto a essa questão, o estatuto explicita: “Assegurar o atendimento complementar aos alunos com altas habilidades nas salas de recursos multifuncionais” e “Fomentar a implantação das salas multifuncionais nas escolas especiais e de ensino geral” (Angola, 2014, p. 5024). Percebe-se a necessidade de criar espaços para lidar com discentes superdotados, todavia, não existe aprofundamento de como satisfazer essa demanda da Educação Especial.

No ano de 2016, uma nova reforma no sistema de educação e ensino angolano é concretizada, com a publicação da Lei nº 17/16. Com respeito à definição de Educação Especial, a diferença em relação à lei anterior, a Lei nº 13/01, é a inclusão do conceito altas habilidades em conjunto com superdotação, tendo em vista que a Lei nº 13/01 utilizava somente o termo *superdotado*:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e *os educandos com altas habilidades ou superdotados*, visando sua integração sócio-educativo. (ANGOLA, 2016, p. 4005, grifo nosso).

É relevante notar que, quanto à modalidade de Educação Especial, especificamente para as altas habilidades ou superdotados, a nova lei estabelece: “As formas de organização do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos superdotados são regulados em diploma próprio” (ANGOLA, 2016, p. 4005) – ou seja, os estudantes considerados com altas habilidades ou superdotados não precisam necessariamente se enquadrar nos sistemas de avaliação convencionais, em função de a necessidade de cada criança e/ou adolescente diferenciar-se dos demais colegas de classe.

Em 2017, após a implementação da Lei nº 17/16, é aprovada, por meio do Decreto Presidencial nº 187/17, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Além das questões focalizadas pela Lei nº 17/16, no que tange à Educação Especial e sobredotados ou altas habilidades, a Política nº 187/17 pretende:

Criar condições para o desenvolvimento das habilidades, capacidades e potencialidades dos indivíduos superdotados. [...] Sensibilizar os Governos Provinciais e as Administrações Municipais para as questões inerentes a inclusão escolar da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotados/altas habilidades. (ANGOLA, 2017, p. 3677).

No que concerne ao atendimento educativo especializado, serviço de atendimento da modalidade da Educação Especial promovido nas escolas e demais espaços que lidam com crianças e adolescentes com necessidades especiais, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar preconiza a ampliação de atividades extracurriculares específicas a serem disponibilizadas para os indivíduos sobredotados/altas habilidades (ANGOLA, 2017, p. 3677), já que, na maioria das vezes, essas pessoas, quando estão inseridas no sistema de educação e ensino, não acompanham o andamento do currículo escolar em conjunto com a maioria da classe, sendo muitas vezes fundamental a ampliação curricular adequada para cada estudante.

Síntese do Sistema Educacional angolano

Do exposto ao longo do texto, depreende-se que a transmissão de conhecimentos, por meio da tradição oral, sofreu um processo de transformação devido à colonização portuguesa em Angola, a qual passou a aplicar um sistema educacional baseado no modelo português, isto é, uma educação letrada. Desse modo, houve momentos em que o sistema educacional estava sob a égide da Igreja Católica, mas isso não representou benefícios para os angolanos, pois a educação era limitada apenas para algumas classes, nesse caso, os grupos brancos favorecidos.

Ora, após o processo de independência de Angola, o Estado angolano estabeleceu a criação de um Sistema Nacional de Ensino, visando à implementação de uma educação pública para todos. Consequentemente, foram elaboradas leis que trouxeram mudanças ao sistema nacional de educação e ensino angolano, a exemplo da Lei nº 13/01 e da Lei nº 16/17.

Nesse sentido, também foram pensadas medidas voltadas para a Educação Especial, como a publicação do Estatuto da Modalidade de Educação Especial e do Decreto Presidencial nº 20/11, assim como a criação do Instituto Nacional de Educação Especial e seu Estatuto Orgânico, Decreto Presidencial nº 312/14. Relativamente às altas habilidades/superdotação, ambos os documentos se referem a essa questão, porém, não foi possível localizar pesquisas acadêmicas sobre o assunto, tampouco análises sobre as altas habilidades/superdotação, no ambiente escolar, encontrando-se apenas referências nas legislações citadas anteriormente.

Relativamente à nomenclatura empregada para identificar esse alunado, no Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, implementado em 1995, o termo utilizado é *altas habilidades/superdotação*. A Lei nº 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação Angolana, publicada em 2001, emprega o termo *estudantes superdotados*. No Plano Estratégico de Desenvolvimento de Educação Especial para o período de 2007-2015, documento datado de 2006, observa-se o uso da palavra *superdotada*. No Estatuto da Modalidade de Educação Especial, estabelecido em 2011, apenas o termo *altas habilidades* é utilizado, diferentemente da Lei nº 13 e do Plano Estratégico, onde se emprega somente o termo *superdotado*. A Lei nº 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, incorpora os dois termos, *altas habilidades* ou *superdotados*, o que significa que pode ser usado tanto um quanto o outro termo. Por fim, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, do ano de

2017, adota o termo *altas habilidades/superdotação*, de maneira a congregar as duas nomenclaturas em uma só.

Tal cenário descortina que, em Angola, assim como em outros países, a nomenclatura para se referir a esse estudante também é motivo de caos, pois não se pode nomear diferentemente o mesmo perfil de estudante.

Referências

ACTO Colonial. *Diário do Governo*, 8 jul. 1930. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdfgratis/1930/07/15600.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ACORDO Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa. 1940. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html. Acesso em: 04 jun. 2019.

ALTUNAGA, Julian Zerquera. *Currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário - Reforma Curricular*. Luanda: Moderna, 2005.

ANGOLA. Decreto Presidencial 56/79, de 19 de outubro de 1979. Implementa a Educação Especial em Angola. *Diário da República*. Órgão Oficial da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional, 1979.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei n. 13, de 31 de dezembro de 2001. Nova Lei de Bases do Sistema de Educação. *Diário da República*. Órgão Oficial da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional, I Série, 2001.

ANGOLA. *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o Período de 2007 a 2015*. Luanda: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2006/plano-estrat%C3%A9gico-de-desenvolvimento-da-educa%C3%A7ao-especial-em-angola-2007-2015-4362>. Acesso em: 05 jul. 2019.

ANGOLA. Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar. *Diário da República*. Órgão Oficial da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional, I Série - Nº 140, 2017.

ANGOLA. Decreto presidencial número 20/11, de 18 de janeiro de 2011. Aprova o estatuto da modalidade da Educação Especial. Órgão Oficial da República de Angola. *Diário da República*. Luanda: Imprensa Nacional, I Série, 2011a.

ANGOLA. Estatuto da modalidade da Educação Especial. *Diário da República*. Órgão Oficial da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional, série 11, 2011b.

ANGOLA. *Relatório Anual 2013*. Disponível em: <https://www.ismart.org.br/wp-content/uploads/2014/09/RelatorioAnual2013.pdf>: Acesso em: 15 de jul. 2020.

ANGOLA. Decreto Presidencial 312/14. *Diário da República*. Órgão Oficial da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional, série 208, 2014.

ANGOLA. INEE – Instituto Nacional de Educação Especial. *Programa integrado de desenvolvimento da educação especial*. Luanda: INEE, 2016.

ANGOLA. INEE – Instituto Nacional de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar*. Luanda: INEE, 2017.

ANGOLA. Instituto Nacional de Educação Especial. *Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação em Angola*. 1. d. Luanda: Conselho de Direção do MED, 2019.

BÂ, Hampaté. Tradições vivas. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

BRITO NETO, Manuel. *História e Educação em Angola: do Colonialismo ao Movimento Popular de Angola (MPLA)*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. Educação e Política em Angola: uma proposta de diferenciação social. *Cadernos de Estudos Africanos*. 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/1070>. Acesso em: 24 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HERNANDEZ, Leila M. G. L. O olhar imperial e a invenção da África. In: HERNANDEZ, Leila M. G. L. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 17-43.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação* v. 9, n 59, p. 1003-1031, out-dez. 2014.

LUSTOSA, Francisca Geny; LUCIANO, Lucas. *Cenário atual de Angola em face da implementação da ação inclusiva*. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0197.pdf> . Acesso em: 02 jul. 2019.

MANDELA, Nelson. *Conversas que tive comigo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NGULUVE, Alberto Kapitango. *Política educacional de Angola (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2006.

TCHINGONDUNDU, Isabel. *Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto, Porto, 2015.

ZAU, Filipe. *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Universidade Aberta, 2002.

CAPÍTULO 2: SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No capítulo anterior, fez-se uma apresentação da educação em Angola com ênfase de educação especial e Altas Habilidades/Superdotação, afim de apresentar uma realidade social. Por se tratar de uma análise comparativa, Brasil e Angola, o mesmo procedimento será feito com o Brasil, apresentar de maneira problematizadora a educação especial no Brasil com ênfase nas AH/SD.

Contextualização do Brasil

O Brasil encontra-se localizado na parte sul do continente americano, possuindo uma área com cerca de 8.511.965 km², sendo um dos países territorialmente mais extensos do mundo. Além disso, a população brasileira, com mais de 200 milhões de habitantes, é a quinta maior do planeta¹⁸. Essas características fazem do Brasil um país com dimensões continentais, evidenciando grande diversidade regional¹⁹, cultural, étnica, dentre outros aspectos (Figura 1).

Tal como Angola, o Brasil era um território de colonização portuguesa, entretanto, esse processo se deu de maneira diferente (FAUSTO, 1996). No Brasil, a partir da primeira metade do século XVI, os portugueses passaram a introduzir, de maneira bastante ostensiva, um sistema de exploração colonial que se estenderia por volta de três séculos. Já o território angolano servia principalmente como fornecedor de mão de obra escrava para as colônias portuguesas nas Américas – escravidão que perdurou por mais de trezentos anos, na história do Brasil.

Até o início do século XIX, o território brasileiro pertencia à Coroa Portuguesa, porém, devido às invasões napoleônicas e à crise econômica que assolava Portugal, desde fins do século XVIII, a família real portuguesa mudou-se para o Brasil, em 1808, fundando o Reino Unido de Portugal e Algarves, transferindo a capital do império português para a cidade do Rio de Janeiro (SOUZA, 2000).

¹⁸ Para maiores informações, consultar: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁹ O Brasil é dividido em cinco regiões: Região Norte, contendo os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins; Região Nordeste, tendo como estados Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe; Região Centro-Oeste, possuindo os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal; Região Sudeste, com os estados de Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo; e a Região Sul, na qual existem apenas três estados, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/politico-administrativo>. Acesso em: 10 out. 2019.

Figura 1 –Organização territorial do Brasil.



Fonte: Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_do_Brasil_\(Nomes_dos_Estados\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_do_Brasil_(Nomes_dos_Estados).svg). Acesso em: 10 out. 2019.

Esse percurso é denominado por alguns historiadores como o início do processo de independência do Brasil, consolidado em 1822; no entanto, trata-se apenas de independência política, pois o Brasil continuou a ser governado por um herdeiro do trono português, Dom Pedro I, além de continuar a depender economicamente de países europeus, sobretudo da Inglaterra (SOUZA, 2000).

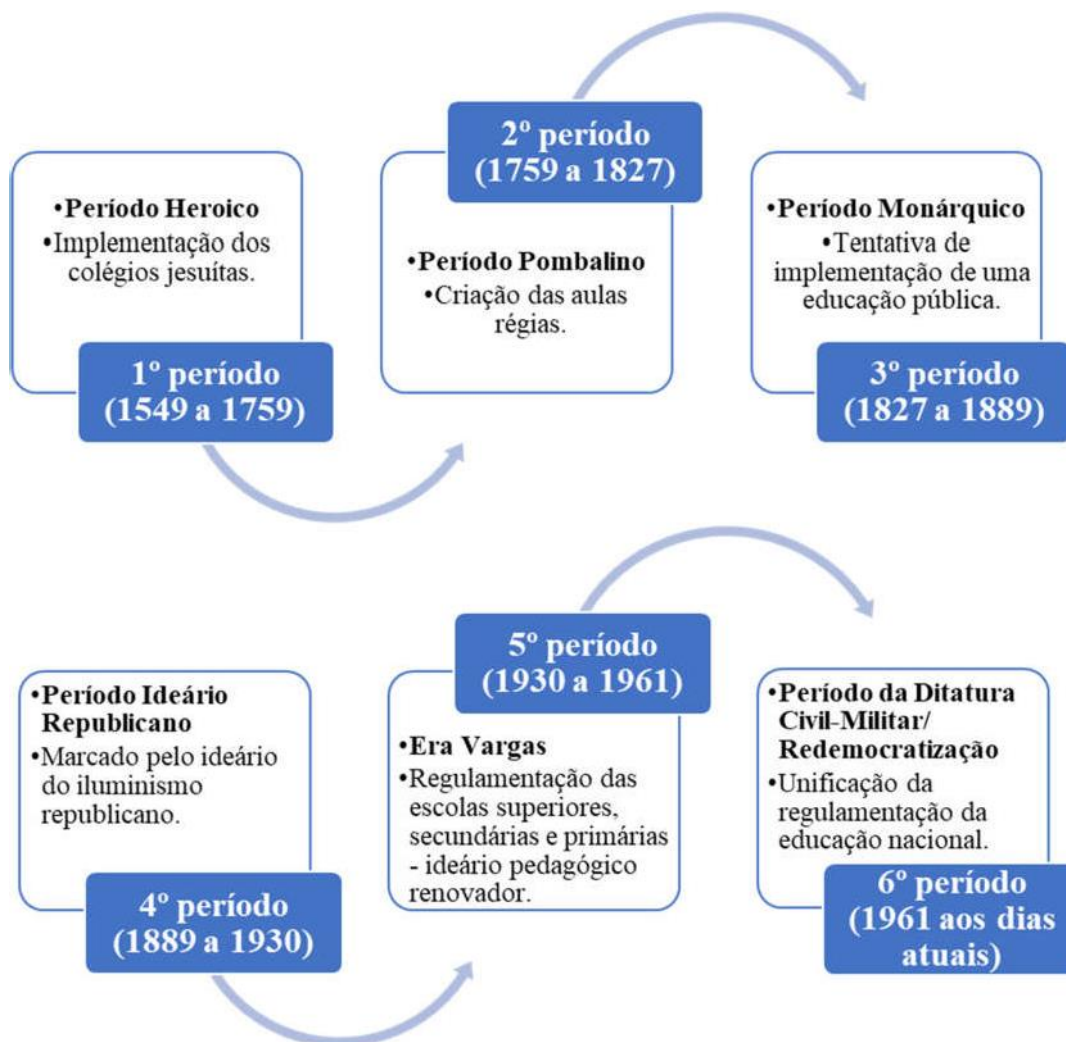
Diante desse contexto de transposição da Coroa Portuguesa para o território brasileiro, parte do aparelho estatal português se instalou no Brasil. A educação brasileira no século XIX, conseqüentemente, sofreu mudanças significativas, no que diz respeito à sua estruturação.

A implementação de um sistema educacional pelos colonizadores, no país, tinha como intuito catequizar e, de certa forma, aculturar os povos que se encontravam no território brasileiro, uma vez que o sistema educacional derivava de uma matriz ocidental europeia, reproduzida pelos portugueses, a qual não valorizava as culturas locais, de pessoas africanas e afrodescendentes escravizadas (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Os períodos históricos da educação brasileira

A história da educação no Brasil está dividida em períodos, que vão desde a chegada dos jesuítas na então colônia portuguesa nas Américas até os dias atuais (FERREIRA, 2010; MATTOS, 1958; SAVIANI, 2005). Essencialmente, essas divisões cronológicas utilizadas pelos autores dialogam entre si, todavia, também existem especificidades de acordo com a postura adotada por determinado pesquisador, conforme pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Períodos Históricos da Educação Brasileira.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Ferreira (2010), Mattos (1958) e Saviani (2005).

O primeiro período da educação brasileira, de acordo com Ferreira (2010), Hilsdorf (2003) e Saviani (2008), é caracterizado como educação jesuítica. Durante esse período, a Igreja Católica possuía o controle do sistema educacional brasileiro. Os jesuítas eram os principais responsáveis pela educação dos colonos, assim como dos diferentes grupos indígenas. Vale lembrar que a educação voltada para as populações autóctones, ou seja, os brasileiros nativos, tinha como principal finalidade catequizá-las, sendo uma das consequências do processo de colonização.

Essa primeira fase da educação jesuítica é denominada período “heroico” (1549-1570)²⁰ e principia com a chegada dos primeiros jesuítas à então colônia portuguesa nas Américas. Esse período é caracterizado pelos contatos iniciais entre os jesuítas e os indígenas, tendo como principal objetivo a catequização desses povos. Nesse contexto, ainda não se pensava em escolas para os filhos dos colonos, visto que o processo de colonização se encontrava em fase inicial (HILSDORF, 2003; SAVIANI, 2008).

A segunda fase (1570-1759), conhecida como período de consolidação, é marcada pela implementação dos colégios secundários, isto é, uma educação direcionada para a cultura letrada, em especial dos filhos dos colonos, oferecendo gratuitamente o ensino secundário de humanidades, na tentativa de adotar o modelo europeu como referência.

Consequentemente, os indígenas, os negros e os mestiços foram excluídos do ensino secundário, já que a justificativa aventada foi que o propósito dessas escolas era apenas formar os padres para a Companhia de Jesus, sendo estes essencialmente brancos (HILSDORF, 2003).

Foi durante esse período que se iniciou a implementação de um sistema educacional, no Brasil, o qual, a princípio, tinha como propósito principal realizar a catequização dos indígenas. Essas escolas perduraram até meados do século XVIII, quando se deu a Reforma Pombalina, dando início a outro período da educação brasileira.

O segundo período da educação brasileira (1759-1827) é caracterizado pelas “Aulas Régias”, instituídas após a Reforma Pombalina. Durante esse tempo, houve a expulsão dos jesuítas, que tinham o controle do sistema educacional. Influenciada por

²⁰ Hilsdorf (2003), baseada nas reflexões de Mattos (1950), classifica o primeiro período da educação jesuítica como *período heroico*; no entanto, esse termo carrega uma perspectiva ocidental, porque o processo de colonização e suas consequentes medidas, dentre as quais a educação implementada no Brasil, não ocorreram de maneira positiva, sobretudo para os povos indígenas, pois estes tiveram que passar a adotar a cultura do homem branco enquanto referencial, de forma a sofrer um processo de aculturação. Portanto, a denominação *período heroico* pode ser bastante controversa, dependendo da perspectiva adotada.

ideais iluministas que circulavam por grande parte da Europa, a reforma instituída pelo então secretário de Estado, Marquês de Pombal, transferiu o controle da educação para o Estado português.

Nesse período, iniciou-se o fechamento dos colégios jesuíticos em todo o reino de Portugal, dando espaço para a fundação das “aulas régias avulsas” secundárias, destinadas somente aos meninos. Desse modo, o ensino passou a ser fragmentado em “disciplinas”, sendo que os principais conteúdos trabalhados eram: gramática latina, grega e hebraica, retórica e filosofia. Esses conteúdos tinham de ser ministrados por professores que seriam selecionados por meio de concurso público, contratados como funcionários do Estado (FONSECA, 2013; HILSDORF, 2003).

A Reforma Pombalina buscou a valorização daquilo que era considerado nacional, relativo ao reino de Portugal, por isso, a proposição da adoção de métodos novos: por exemplo, a mudança no estudo de línguas que anteriormente focava no aprendizado do latim e, desde então, passou a ter como foco a “cultura clássica”. É importante observar a ênfase no aprendizado de língua portuguesa e na proibição de outros idiomas das populações autóctones brasileiras, tal como a língua tupi. Ademais, a introdução do método científico-indutivo contribuía para o desenvolvimento da filosofia natural, em contraposição à noção de moral comumente adotada na educação jesuítica.

Percebe-se que, durante a Reforma Pombalina, ocorreram mudanças significativas na organização estrutural da educação no Brasil. De uma educação que objetivava a catequização dos alunos controlada pelos jesuítas, o aprendizado do latim e valores associados ao clero, para uma educação voltada a um aprendizado de base científica. A educação começou a ser controlada pelo Estado português e, no decorrer do século XIX, devido à instalação do Império do Brasil, a implementação de uma educação pública passou a ser responsabilidade do Estado brasileiro.

No início do século XIX, o Brasil passou por um processo de independência política, tornando-se um império, o Império Brasileiro. A partir desse marco, as decisões advindas de Portugal já não tinham a mesma influência e, conseqüentemente, a educação passou a tornar-se de responsabilidade do Estado brasileiro, dando início ao terceiro período da educação (1827-1889).

Houve a necessidade de criar uma Constituição para o Brasil e, diante disso, a indispensabilidade da existência de uma legislação voltada para a organização da educação nacional e suas especificidades.

Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição brasileira, que vigorou durante todo o período imperial (1824-1889). No que diz respeito à educação, no Título 8º das Disposições Gerais e garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, o Art. 179, parágrafos 32 e 33, preconiza, respectivamente: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos [...] colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes.” (BRASIL, 1824, p. 7).

No ano de 1827, foi aprovada pela Assembleia Legislativa a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, a qual determina que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827, s/p). Essas escolas (consideradas, hoje, como de Ensino Fundamental) tinham como objetivo ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria.

Segundo Hilsdorf (2003), essa lei ainda estava limitada às aulas avulsas públicas, no entanto, sua principal inovação foi permitir a criação das escolas de meninas. Contudo, para elas, não haveria ensino das noções de geometria, mas de economia doméstica, valorizando certas atividades, como costura, bordado e culinária.

Não obstante, a implementação da educação primária pública não atendia toda a população brasileira, visto que os negros, os indígenas e a população branca pobre estavam excluídos do sistema educacional público.

Em 1834, foi aprovado o Ato Adicional, por meio da Lei nº 16, de 12 de agosto, que objetivava descentralizar determinadas atribuições do poder central, criando as Assembleias Legislativas provinciais, cuja atribuição principal era criar e organizar as leis referentes a cada província (BRASIL, 1834).

Relativamente à educação, o documento ressaltava que “[...] a educação do ensino elementar, o secundário e o de formação de professores foram descentralizados, passando para a iniciativa e responsabilidade das províncias. Só o curso superior ficaria a encargo do poder central.” (BRASIL, 1834, s/p).

Nesse contexto, iniciou-se a organização do ensino primário e secundário e, diante dessa conjuntura, a tentativa do Estado brasileiro foi de implementar uma educação pública para alguns segmentos sociais, pois, conforme visto anteriormente, negros, indígenas e mestiços estavam excluídos desse processo.

No final do século XIX, após o golpe de Estado liderado pelos militares, o Brasil deixou de ser um império para se tornar uma República, empossando o Marechal Deodoro

da Fonseca como presidente. Esse período também é conhecido como o início da República brasileira e o quarto período da educação no Brasil (1889-1930).

Buscando diferenciar-se da escola pública monárquica, o governo republicano, influenciado por perspectivas positivistas, recusou a iniciativa privada comercial e confessional católica. Hilsdorf (2003) aponta, com base nas pesquisas realizadas por M. Lou Paris (1980), que as escolas fundadas no governo monárquico eram consideradas “corrompidas e atrasadas”, em comparação com as escolas particulares estadunidenses, as quais eram vistas como modernas, sendo caracterizadas, sobretudo, pelas religiões protestantes, pelo positivismo e o cientificismo, oferecendo um ensino elementar enriquecido e um ensino secundário organizado em séries, integrados e simultâneos.

Os republicanos buscaram a criação de escolas elementares, visando especialmente à alfabetização das massas, pois, em face do crescimento do trabalho assalariado, fazia-se necessária uma formação mínima desses indivíduos para o exercício do trabalho. Desse modo, tanto o ensino elementar quanto o profissional deveriam ser direcionados às massas, enquanto a educação científica, voltada para as elites.

Além da criação das escolas elementares, no final do século XIX, o governo republicano instaurou uma reforma no âmbito da educação, a Reforma de 1890. De acordo com Hilsdorf (2003), durante a Reforma, houve a implantação da pedagogia moderna do ensino intuitivo, que deveria ser a referência para a formação de professores primários. Entre os reformadores, havia uma preocupação maior voltada para os futuros mestres, na prática de observação, em detrimento do desenvolvimento de uma teoria pedagógica, isto é, a formação dos futuros mestres deveria ser realizada com base nos professores de uma Escola-Modelo (HILSDORF, 2003).

Consequentemente, os republicanos criaram os Grupos Escolares, os quais concentravam as aulas avulsas primárias em um único local, sob uma direção e um corpo docente responsável pelo ensino que, desde esse período, passou a ser progressivo e seriado, agrupando as crianças de acordo com os seus respectivos níveis de aprendizagem. Essas características, posteriormente, influenciaram a organização escolar contemporânea dividida por séries (HILSDORF, 2003).

Nesse âmbito, desde 1920, a educação brasileira é marcada por significativas renovações, tais como o surgimento da Escola Nova decorrente da propagação de novas ideias; as escolas “libertárias”, de influências socialistas e anarquistas. Essas escolas tiveram como ponto principal definir uma pedagogia socialista nacional, com o foco no ensino leigo, científico, intuitivo, disciplinar, que também seria aberto às meninas. Nesse

caso, os liberais se aproximaram dos republicanos, a fim de aproveitar os discursos pela expansão das escolas elementares públicas, estatais, leigas e obrigatórias, realizados pelos “libertários” (ARANHA, 2006).

A influência da Escola Nova no contexto brasileiro se deu principalmente a partir do fim da década de 1920, quando começaram a surgir escolas que adotavam essa perspectiva. A Escola Nova é identificada, por Aranha (2006, p. 225), como “[...] a troca de informação entre aluno e professor, na qual o professor deve ser um facilitador, isto é um mediador de conhecimento entre o aluno e o conteúdo a ser trabalhado.”

O quinto período da história da Educação (1930-1961) foi caracterizado pela regulamentação, em nível nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias. Entre os anos de 1930 e 1945, período conhecido como Era Vargas, observou-se uma forte centralização do poder executivo do Estado na figura de Getúlio Vargas, que assumiu a Presidência após o golpe de 1930. Instalou-se um governo provisório que perdurou até meados de 1937, quando teve início o “Estado Novo”, a ditadura de Vargas (HILSDORF, 2003; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nessa conjuntura, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). No que diz respeito à educação, a criação desse órgão tinha como objetivo a centralização de questões direcionadas ao sistema educativo brasileiro, tais como a organização e a divisão desse sistema – ensino primário, secundário, comercial e superior (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

É importante apontar, nesse contexto, a instauração da Reforma Capanema, a qual buscava reafirmar a centralização do poder executivo no âmbito da educação, porém, ao mesmo tempo, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 155), “[...] essa reforma, de certa maneira, desobrigou o Estado da responsabilidade de expansão do ensino público.”

A Reforma Capanema, que consistia nas Leis Orgânicas do Ensino, passou a ser aplicada a partir de 1942. As legislações eram as seguintes: o Decreto-Lei nº 4073, de 1942, que organizou o ensino industrial; o Decreto-Lei nº 4048, de 1942, o qual instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-Lei nº 4.244, de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos, o ginasial e o colegial; e o

Decreto-Lei nº 6.141, de 1943, responsável por reformular o ensino comercial (ROMANELLI, 1986).

Essa Reforma perdurou até 1946; embora, nesse ano, Getúlio Vargas não estivesse mais no poder, essas políticas foram articuladas durante a Era Vargas (1930-1945). As Leis Orgânicas do ensino implantadas em 1946 foram: o Decreto-Lei nº 8.529, que

organizou o ensino primário, em nível nacional; o Decreto-Lei nº 8.530, o qual conformou o ensino normal; o Decreto-Lei nº 8.621 e o Decreto-Lei nº 8.622, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e o Decreto-Lei nº 9.630, o qual organizou o ensino agrícola (ROMANELLI, 1986).

Percebe-se que grande parte das medidas adotadas na Reforma de Capanema estava direcionada à organização estrutural do sistema educativo brasileiro. A novidade era a instituição do ensino industrial e comercial, os quais ficaram sob responsabilidade do SENAI, na área da indústria, e do SENAC, na área do comércio. De certa forma, atribuiu-se a essas instituições a responsabilidade de organização do ensino, de acordo com sua área específica, eximindo o Estado brasileiro desses encargos.

Após a saída de Getúlio Vargas do poder, em 1945, deu-se o início um período conhecido como redemocratização e/ou Quarta República brasileira (1945-1964). Durante esse tempo, com exceção das Leis Orgânicas de 1946, não foram realizadas reformas educacionais, em âmbito nacional, em comparação ao período da Era Vargas. Entretanto, nessa época, foi gestacionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada no ano de 1961 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O sexto período se inicia em 1961 e perdura até os dias atuais. Nessa conjuntura, estão englobadas duas fases da história brasileira: o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e a redemocratização, a qual se deu após o término do governo militar, em 1985. Para efeito de análise, esse período se divide em duas partes: a primeira correspondente aos anos finais da Quarta República brasileira e ao período da ditadura civil-militar (1961-1985), enquanto a segunda é concernente ao período democrático brasileiro, a partir de 1985.

O golpe militar foi instaurado no Brasil em 1964, deflagrando um período também conhecido como Ditadura Civil-Militar; no entanto, faz-se necessário apontar acontecimentos relativos à educação em um contexto anterior ao golpe, os quais tiveram grande repercussão nos anos posteriores, a exemplo da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961.

Essa lei foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 e tinha como finalidade fixar as diretrizes e bases da educação nacional. O Título II, Art. 2º, concebe a educação como direito de todos e que poderá ser dada no lar e na escola (BRASIL, 1961).

Contudo, mesmo com a afirmação na palavra da Lei, a qual determina que a educação é um direito de todos e preconiza a obrigatoriedade do ensino primário, a partir

dos sete anos de idade, foi nesse contexto que a iniciativa privada passou a atuar de maneira mais abrangente, em todos os níveis de educação (ALVES, 2009). As escolas privadas principiaram a oferecer um ensino de melhor qualidade, em comparação ao ensino público. Consequentemente, a rede pública de educação sofreu um processo de sucateamento do ensino, ocasionando a adesão cada vez maior de setores das classes médias às escolas privadas, pois buscavam garantir o acesso a uma educação de melhor qualidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Em relação ao período de gestação da LDBEN, Gadotti afirma:

Em 1948 o Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminha o primeiro Projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDB) que só seria sancionado em 1961, depois de longa gestação em que predominaram os debates entre duas tendências: a dos defensores do ensino público e a dos defensores do ensino privado. A LDB de 1961 acabaria conciliando essas duas posições num texto ambíguo. (GADOTTI, s.d., p. 3).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a LDBEN surgiu como uma exigência da Constituição Federal de 1946 e, assim, começou a ser elaborada desde meados dos anos 1940, porém, sua efetivação somente se deu em 1961. Essa legislação introduziu mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, promovendo a descentralização da educação, atribuindo aos estados e municípios a responsabilidade de organizar seus respectivos sistemas de ensino.

Todavia, tendo em vista o golpe militar de 1964 e o fortalecimento do poder executivo, o sistema educacional, assim como outras questões relacionadas ao poder público, vieram a ser fortemente centralizados pelo governo federal; assim, ao mesmo tempo que a garantia da educação era um direito de todos, assistiu-se igualmente a um processo de desmonte do ensino público, sobretudo após a concessão da educação para os segmentos privados da sociedade.

Dessa forma, na década de 1980, o regime militar passou a perder força, esgotando-se em 1985, após 21 anos de ditadura (1964-1985). Desde esse tempo, o Brasil entrou em um processo de redemocratização e a sociedade civil passou a preocupar-se em propor soluções e medidas para a melhoria do ensino público (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Ao buscar diferenciar-se dos ideais autoritários do regime militar, em 1988, foi promulgada uma nova Constituição brasileira, também conhecida como Constituição Cidadã (BRASIL, 2008).

No campo da educação, um impacto bastante expressivo no sistema de ensino ocorreu em 1996, com a criação da nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996), a qual revogou a anterior. A Lei nº 9.394 entrou em vigor com a finalidade de estabelecer as novas diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

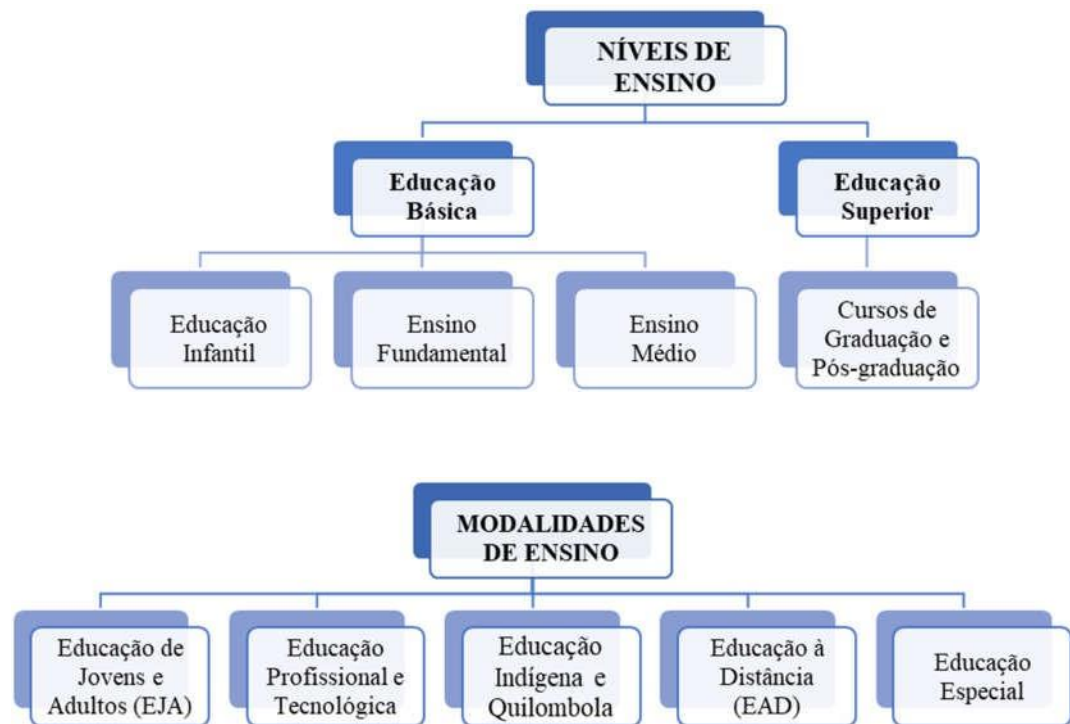
De maneira geral, a grande contribuição que a LDBEN de 1996 trouxe para a educação brasileira foi uma nova estruturação e organização do sistema educacional e, conforme apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a lei apresenta uma visão ampliada da educação, isto é, voltada para a educação nacional, de sorte a atender a todas as etapas.

Posto isso, pretende-se, a seguir, descrever a divisão atual do sistema de educação e ensino brasileiro, tendo por base a LDBEN de 1996, buscando contextualizar a área da educação especial, mais especificamente, no que concerne às altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Sistema educacional no Brasil

O atual sistema de educação, no Brasil, é formado por níveis, etapas e modalidades de ensino, segundo demonstra a Figura 3.

Figura 3 – Organograma do atual sistema de educação brasileiro.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação aos níveis de ensino, temos a Educação Básica e a Superior. A Educação Básica pode ser considerada a etapa de formação do indivíduo na sociedade em que ele está inserido, garantindo-lhe meios para que possa exercer a sua cidadania, ensejando a preparação para o trabalho e estudos posteriores (Educação Superior) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Com efeito, a Educação Básica está dividida em etapas que serão brevemente descritas a seguir.

A Educação Infantil possui duas fases, a creche, que corresponde dos 0 aos 3 anos de idade, e a pré-escola, dos 4 aos 5 anos de idade. É o momento de ingresso na escola, fase em que a criança deixa o seu ambiente familiar e passa a frequentar uma outra realidade. A criança começa a conhecer novas pessoas, novas culturas, familiarizar-se com a sociedade, a fim de se preparar para o futuro, por meio do desenvolvimento de novas habilidades (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O Ensino Fundamental é a fase posterior à Educação Infantil, quando o aluno deve ser matriculado em algum estabelecimento que ofereça esse tipo de ensino, o qual é dividido em dois momentos: anos iniciais, que compreendem a faixa etária dos 6 aos 10

anos de idade (1º ao 5º ano) e anos finais, abrangendo as idades entre 11 e 14 anos (6º ao 9º ano). Esta etapa é obrigatória e objetiva a continuidade do desenvolvimento das habilidades, para o desenvolvimento integral do aluno (LDBEN, 1996; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O Ensino Médio tem duração de três anos e almeja preparar o aluno para o ingresso no ensino superior e para o mercado de trabalho. Essa etapa corresponde à faixa etária entre 15 a 17 anos (1ª a 3ª série). O Ensino Médio pode ser técnico-profissionalizante ou propedêutico, isto é, preparar o aluno para continuação na educação superior.

Além das etapas da Educação Básica, existem diferentes modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Indígena e a Quilombola, a Educação à Distância (EAD) e a Educação Especial. A EJA é destinada aos indivíduos, jovens e adultos, que não completaram o Ensino Fundamental e Médio no tempo estabelecido; a Educação Profissional e Tecnológica é voltada para o desenvolvimento de aptidões laborais, proporcionando qualificação ou habilitação profissional; a Educação Indígena é destinada à população indígena e visa a respeitar a cultura e os processos de aprendizagem próprios de cada comunidade que é atendida, propagando e mantendo as línguas maternas; a Educação Quilombola ocorre nas comunidades quilombolas rurais e urbanas, com o objetivo de respeitar as especificidades étnico-culturais próprias de cada cultura, incluindo o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas de Educação Básica; a EAD se dá por meio das tecnologias da informação e comunicação, permitindo que a mediação dos processos de ensino e aprendizagem ocorra em tempos e lugares diferentes; por fim, a Educação Especial é ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), que compreende as pessoas com deficiência(s), transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (AH/SD), perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A Educação Especial no Brasil

A Educação Especial, como já vimos, é uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, isto é, presente desde a Educação Infantil até a Educação Superior, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, segundo a LDBEN, pois ela deve ser complementar ao ensino regular (BRASIL, 1996).

Assim, conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento elaborado por um Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, a Educação Especial deve abranger todos os alunos que têm algum tipo de deficiência – auditiva, física, intelectual ou visual –, além daqueles com transtornos globais do desenvolvimento – autismo – e os alunos com AH/SD (BUDEAL; MACIEL, 2012). Essa descrição do PAEE foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a LDBEN de 1996, a qual se referia a essa população, de forma geral, como educandos com necessidades especiais.

De acordo com Jesus, Martins e Almeida (2003), as atuais práticas da Educação Especial se iniciaram em 1960, quando as mudanças no campo teórico também sofreram alterações.

Para exemplificar essa questão, sabe-se que, historicamente, as pessoas com deficiência eram marginalizadas, da sociedade e do convívio familiar, sendo esquecidas e até mesmo escondidas das demais pessoas (JESUS; MARTINS; ALMEIDA, 2003). Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, devido às mudanças que havidas nas áreas das ciências que abordam o assunto, os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidos, a exemplo da inclusão em escola comum, independentemente da deficiência.

Por muito tempo, a Educação Especial foi ofertada como atendimento educacional especializado, em substituição ao ensino regular. Contudo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse direcionamento evidencia as diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, no Brasil, o que envolve a incorporação dos conceitos de normalidade/anormalidade, determinando o atendimento aos alunos PAEE.

O atendimento a pessoas com deficiência, no país, teve início por volta da metade do século XIX, período no qual foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, posteriormente denominado Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto de Surdos-Mudos, no ano de 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), localizados na cidade do Rio de Janeiro (CAPELLINI; MENDES, 2006).

No século XX, foi instalado o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência intelectual.²¹ No ano de 1945, foi feito o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com AH/SD, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007) e, em 1954, ocorreu a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Mazzota (1996), *apud* CAPELLINI; MENDES, 2006) enfatiza que dois períodos marcam a evolução da Educação Especial, no Brasil: o primeiro (1854 a 1956), em que ocorriam iniciativas oficiais e particulares de modo isolado, o que culminou na fundação dos citados institutos; e o segundo (1957 a 1993), com iniciativas oficiais nacionais. (CAPELLINI; MENDES, 2006, p. 06).

A constituição do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, assinalou a ampliação de serviços públicos para a inserção de alunos na Educação Especial. O CENESP, posteriormente transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), apoiado por consultores norte-americanos, inaugurou um espaço para a Educação Especial, no Ministério da Educação, todavia, predominava a segregação, pois os alunos eram encaminhados para a classe especial ou escola especial, dependendo das limitações decorrentes da deficiência apresentada (BAPTISTA, 2019; BRASIL, 1973; CASTRO, 1986; KASSAR, 2011).

Em 1999, foi promulgada a Convenção da Guatemala, por meio do Decreto nº 3.956/2001. Esse documento afirma que as pessoas com deficiência devem ter direitos iguais, assim, nenhuma pessoa deve ser excluída da sociedade ou ter seus direitos humanos e de liberdade fundamentais anulados. Essa convenção trouxe um grande impacto para a Educação Especial do Brasil, indicando a necessidade de eliminar barreiras do acesso as pessoas com deficiência, nas escolas. Segundo a Convenção, os governos deveriam reunir-se periodicamente, de maneira a passar informações atuais sobre as mudanças ocorridas após a implementação das orientações constadas no referido documento, contendo todas as informações atualizadas sobre a Educação Especial (BRASIL, 2001; BULDEAL; MAIER, 2012; MACHADO, 2009).

Diante dessa perspectiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições devem, desde o ensino

²¹ Optamos em utilizar o termo atualmente convencionado. Naquela época a terminologia empregada era *deficiência mental*.

superior, prever a organização do currículo e a formação dos professores para a diversidade, especificamente voltada para os alunos com deficiência (BRASIL, 2002; MEDEIROS, 2007).

Conforme estabelecido pela LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Especial deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino. Isso não significa que centros especializados não devam existir, pelo contrário, de acordo com a necessidade de cada aluno, este pode ser encaminhado para determinado local que disponha de um serviço especializado para sua peculiaridade, todavia, a ideia de atender preferencialmente na rede regular de ensino possibilita uma educação mais inclusiva e democrática (ANDREA, 2004, p.9).

Breve Histórico das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

Em 1929, surgiu o primeiro registro de atendimento a indivíduos com AH/SD²² pela psicóloga russa Helena Antipoff, convidada pelo Governo do Estado de Minas Gerais para lecionar uma disciplina de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, na cidade de Belo Horizonte (DELOU, 2007).

Nesse contexto, Antipoff trouxe grandes ideias, desenvolvendo projetos que fortaleceram as pesquisas voltadas às *peças excepcionais* – termo utilizado, na época, para se referir às pessoas com deficiências –, mas, inovou, especialmente no trabalho com as pessoas com AH/SD (DELOU, 2007).

Em 1935, por influência de Antipoff, foi criado o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, uma escola especial que funcionava como internato, constituindo um grande exemplo de cooperação entre o poder público e a iniciativa privada, pois era organizado em um modelo híbrido, no qual a filantropia e o poder público atuavam juntos, oferecendo tanto a assistência médica como a psicológica, educacional e social (BORGES; BARBOSA, 2009).

Por volta de 1938, Helena Antipoff identificou oito crianças consideradas “super-normais” ou “bem-dotadas”, como ela se referia. Após essa identificação, ela propôs a inclusão de um parágrafo nos estatutos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, incluindo esse novo grupo, com a seguinte justificativa: “No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de

²² É importante apontar que, em determinadas circunstâncias, as nomenclaturas aparecem de maneira diferente, porém, aqui foi adotado o termo *altas habilidades/superdotação* (AH/SD).

características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial.” (ANTIPOFF, 1984, p. 144).

Em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, Antipoff organizou pequenos grupos de alunos bem-dotados e desenvolveu diferentes estudos em literatura, teatro e música, o que hoje é conhecido como atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD (DELOU, 2007).

Com a influência de Helena Antipoff, por volta do ano de 1967, o Ministério da Educação e Cultura – denominado hoje somente Ministério da Educação (MEC) – criou uma comissão para estabelecer critérios de atendimento ao aluno com AH/SD, passando a classificá-los, nesse momento, de *superdotados* (DELOU, 2007). Assim, a Lei nº 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 9º, ressaltava:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Essa foi a primeira vez em que há menção às pessoas com AH/SD em documentos oficiais nacionais, distinguindo os alunos superdotados do termo genérico *excepcionais*, que era utilizado na LDBEN de 1961. Para Faveri e Heinzle (2020), o Ministério da Educação, ao identificar a necessidade de atender esses alunos e lhes atribuir uma nomenclatura própria, promoveu uma grande conquista para a área.

Nesse mesmo ano, 1971, aconteceu, em Brasília, o I Seminário sobre Superdotação do país. Intensificaram-se as discussões voltadas para as AH/SD, durante esse período, no Brasil e em outros países, como os Estados Unidos (MATTOS; MACIEL, 2016). Segundo Delou (2007), essas mudanças significativas foram o reflexo do papel que as instituições especializadas passaram a exercer sobre as políticas públicas de Educação Especial.

Em 1973, o CENESP começou a promover ações educacionais, financiando ações no atendimento as crianças com deficiências e com AH/SD, com base na Portaria nº 550, Art. 2º, que previa o planejamento, a coordenação e a promoção do desenvolvimento da Educação Especial, inclusive dos alunos com as AH/SD, visando à participação na comunidade e norteando os princípios doutrinários, políticos e científicos (MATTOS; MACIEL, 2016).

Mattos e Maciel (2016) afirmam que, na década de 1980, foi instalada a Secretaria de Educação Especial (SEESPE), para subsidiar os serviços especializados na Educação Especial. Além disso, a instituição possuía autonomia para atuar no desenvolvimento de programas associados à execução da Política Nacional de Educação Especial, no Brasil, a qual tinha sido criada no decorrer do ano de 1993 e buscava entender a ciência e a arte, a fim de estabelecer objetivos gerais e específicos, para o efeito da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas com deficiências, problemas de conduta e AH/SD.

Consequentemente, foram lançadas em 1995 as diretrizes do atendimento da Educação Especial, porém, isso fez com que, anos mais tarde, houvesse a extinção da SEESP, levando os programas existentes a se vincularem, por meio de convênios, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 1990 e extinta em 2011, possibilitando a garantia de ações da educação pública e gratuita para todos, firmada pela Constituição Federal de 1988, que inclui negros, analfabetos, pobres, PAEE, ou seja, primando pela inclusão de toda a diversidade de estudantes brasileiros (FAVERI; HEINZLE, 2019).

A Política de Educação Especial de 1995 apresentou a primeira definição no campo da Educação Especial que incluiu as AH/SD, apontando que essas crianças possuem

[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados, capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p. 17).

No ano 2008, o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, em 07 de janeiro de 2008, define os alunos com AH/SD como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e das artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9).

Contudo, mesmo com esses avanços nas políticas públicas, o atendimento aos indivíduos com AH/SD era deixado de lado, porque o atendimento às crianças e adolescentes com deficiência funcionava em poucas instituições públicas, favorecendo a adesão de alunos com deficiências sensoriais, mentais ou físicas, as quais possuíam um

modelo voltado para a cura, a reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados; assim, as crianças com AH/SD não se adequavam aos atendimentos ofertados e, por isso, não eram incluídas nesse processo (DELOU, 2007).

Após a distinção dos alunos com AH/SD, houve a necessidade de caracterizá-los e, para isso, era preciso levantar os dados para saber a quantidade de alunos que poderiam apresentar essas características. Desse modo, segundo o Relatório de Marland (1972) –i um documento apresentado pelo Departamento de Saúde e Bem-Estar dos Estados Unidos e que tem uma grande importância no Brasil –, de 3 a 5% da população apresenta AH/SD. Na verdade, os valores indicados nesse documento são um norte para considerarmos se estamos no caminho ou não da identificação desses alunos. São valores conservadores, pois consideram, praticamente, os alunos com perfil acadêmico, mas se considerarmos outros perfis, como artes ou esportes, nos quais essa estimativa aumenta. Joseph Renzulli, que é um dos principais estudiosos da área, na contemporaneidade, acredita que 10 a 15% da população pode ter AH/SD e diferencia tipos de sujeitos com superdotação: o acadêmico, referente àqueles alunos que mostram superdotação em disciplinas escolares; o produtivo-criativo, atinente àqueles alunos com superdotação em áreas que nem sempre compreendem disciplinas escolares, tais como esportes, artes (música, dança, pintura etc.), entre outras; e o tipo misto, o qual agrega os dois anteriores (RENZULLI, 2004; RENZULLI; REIS, 1997).

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, foram matriculadas 19.451 crianças com AH/SD. No ano de 2018, um total de 22.161 e, em 2019, aproximadamente 48.133 estudantes. No entanto, apesar do aumento progressivo do número de matrículas de estudantes com AH/SD, no Brasil, existe em torno de 48.000.000 estudantes matriculados na Educação Básica e, assim, deveríamos ter cerca de 1.440.000 a 2.400.000 estudantes com AH/SD registrados, considerando somente o tipo acadêmico (INEP, 2020).

Acredita-se que esse aumento no número de matrículas se deu por conta das convenções internacionais que tratam desse assunto e das cobranças da sociedade (famílias e escolas), para que esses estudantes tenham o atendimento educacional especializado, a que têm direito, garantidos e preservados (ROMÃO; CAPRI; ROMÃO, 2020), como consta na letra da Lei:

Art. 59 – os sistemas de ensino asseguram aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação I, currículos, métodos, técnicas, recursos

educativos, e organização específica para atender as necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) reconhece a precariedade das estatísticas oficiais, conforme descrito anteriormente, tendo como objetivo implantar, gradativamente, programas de atendimento aos alunos com AH/SD nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Assim, o Conselho Nacional de Educação buscou elaborar o texto próprio da edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (obrigatória a partir de 2002), em dois grandes temas: “A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais” e “A Formação do Professor”. Por conseguinte, o MEC, em mais uma tarefa de contribuição para a formação dos professores, lançou, em 02 de novembro de 2002, o material “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2002, p. 4), através de “[...] um conjunto de textos informativos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, juntamente com propostas de atividades, que poderão ser desenvolvidas em classes comuns, contribuindo para o processo de inclusão social.” (METTRAU; REIS, 2007, p. 491).

Adotou-se o conceito de “necessidades educacionais especiais” e o horizonte da “educação inclusiva”, o qual também veio a implicar mudanças significativas, requerendo dos sistemas de ensino, das escolas e das famílias o desafio de construir coletivamente as condições necessárias ao bom atendimento à diversidade, por meio do diálogo, da aprendizagem contínua, compartilhando conhecimento, de modo a promover o processo de mudança desejável da gestão e da prática pedagógica (METTRAU; REIS, 2007).

Em 2002, foi publicado o material das adaptações curriculares em ação, desenvolvendo competências voltadas para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD. Nesse material, é possível observar propostas de atividades que são desenvolvidas em classes comuns, as quais contribuem para o processo de inclusão social (METTRAU; REIS, 2007).

Desse modo, em 2003, é fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) fundado em Brasília, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que defende os indivíduos com AH/SD, objetivando a formação e o

aperfeiçoamento de recursos destinados à educação, pesquisa e identificação desses indivíduos e de seus familiares (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Não obstante, foi aproximadamente no ano de 2008 que a Política Nacional de Educação Especial se institui, na Perspectiva da Educação Inclusiva, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação. Visa a oferecer subsídios para a implantação dos atendimentos e dos processos relacionados a esses indivíduos, procurando atender a toda a demanda necessária. Trata-se de uma política que aborda inclusão e cuida das diversidades, podendo atuar junto ao PAEE (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Já na organização dos sistemas educacionais inclusivos, no ano de 2009, ficou aprovada a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que fixou as diretrizes de caráter complementar e suplementar do AEE e previu a institucionalização no projeto pedagógico da escola. No Art. 7º, os alunos com AH/SD têm direito a atividades que enriquecem o conteúdo curricular, tanto em escolas públicas quanto privadas, em interação com os núcleos de atividades para indivíduos com AH/SD, assim como instituições de ensino superior voltadas para desenvolvimento de pesquisa, artes e esportes (BRASIL, 2009).

Todavia, foi o Decreto nº 7.611/11, de 17 de novembro de 2011, com a disposição da Educação Especial, que ampliou a oferta do atendimento educacional especializado para indivíduos com AH/SD, seguindo o adendo de orientação focado nos recursos do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dessa maneira, todas as matrículas devem ocorrer na escola comum ou nas entidades que se dirigem ao atendimento a educação especializada (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2019).

Recentemente, o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, gerou novas discussões de pesquisadores da área, que têm suscitado muitos questionamentos, uma vez que ela retira a obrigatoriedade da escola comum em fazer a matrícula de estudantes PAEE e, em especial, prevê entre as diretrizes turmas e escolas especializadas para atender estudantes com deficiência. Todavia, embora aja uma manifestação pela revogação do Decreto, essa discussão só está no início.

Síntese do Sistema Educacional no Brasil

Ao longo deste trabalho, foi possível observar que, tal como Angola, o Brasil era um território de colonização portuguesa, mas o processo de colonização se deu de maneira diferente, em ambos os países. No Brasil, a partir da primeira metade do século XVI, os portugueses passaram a introduzir, de forma bastante ostensiva, um sistema de exploração colonial que se estenderia por volta de três séculos. Já o território angolano servia principalmente como fornecedor de mão de obra para as colônias portuguesas nas Américas, mão de obra essa que foi escravizada por mais de trezentos anos, na história do Brasil.

A implementação de um sistema educacional pelos colonizadores, no país, tinha como intuito catequizar e, de certo modo, aculturar os povos que aqui se encontravam, pois o sistema educacional implantado durante o período de colonização derivava de uma matriz ocidental europeia, isto é, de início, foi trazido e reproduzido pelos portugueses, em diversos casos, não respeitando as culturas locais e, posteriormente, dos africanos e afrodescendentes, os quais foram escravizados. Consequentemente, os ideais ocidentais eram reproduzidos como modelo a ser seguido, como, por exemplo, a própria educação letrada e o que era ensinado nesses espaços.

Diante desse contexto de transposição da Coroa Portuguesa para o território brasileiro, parte do aparelho estatal português veio a se instalar no Brasil. A educação brasileira, no século XIX sofreu mudanças significativas em sua estruturação. Logo, a história da educação no Brasil está dividida em períodos, os quais vão desde a chegada dos jesuítas, à então colônia portuguesa nas Américas, até os dias atuais.

Quanto à Educação Especial, no país, observa-se que está presente em todos os níveis de ensino, isto é, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Em face do processo histórico, uma evolução se deu por meio da implantação das políticas públicas – e uma involução também pode decorrer de políticas públicas – que envolvem especialmente as áreas relacionadas às AH/SD.

Referências

ALVES, Washington Lair Urbano. *A História da Educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996*. Monografia (Especialização) - Unisaesiano, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de São Paulo, Lins, 2009.

ANDREA, Paula Angelotti, *Inclusão nas escolas municipais de São Paulo: um olhar dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educ. Pesqui.*, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 38398, de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL, *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk00pqCf4AOZuoXUb0M03qUYVByGvKw%3A1605564480391&ei=QPiyX46sF5ao5OUPk72FqAc&q=Lei+de+diretrizes+de+base+de+educa%C3%A7%C3%A3o+nacional+1961+pdf&oq=Lei+de+diretrizes+de+base+de+educa%C3%A7%C3%A3o+nacional+1961+pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzIICCEQFhAdEB4yCAghEBYQHRAeMggIIRAWEB0QHjoECCMQJzoJCAAQyQMqFhAeOgQIIRAKUI-uAliPtgJgir8CaABwAHgAgAHEAYgByQeSAQMwLjaYACGgAQGqAQdnd3Mtd2l6wAEB&scclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiOzJHkiYjtAhUWFLkGHZNeAXUQ4dUDCAw&uact=5. Acesso em 24 de Mai de 2019.

BRASIL, Legislação informatizada-Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.
disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23 de dez. 2019.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades*. Brasília, DF, 1995. (Série Diretrizes). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002*. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-. Acesso em: 25 out. 2019.
BRASIL. *Revista de Informação Legislativa*, ano 45, n. 179, 2008.

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.

BULDEAL; MAIER. *Mediação de Aprendizagem na Educação Especial*. Curitiba 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Eniceia G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, VII., 2006, Campinas. Campinas: FAEPEX - UNICAMP, 2006. v. 1. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

CASTRO, V. H. *Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico social*. 1986. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial+e+inclus%C3%A3o+de+pessoas+com+defici%C3%Aancia+na+escola%3A+um+olhar+historico+social.++Acessado> em 27 de junho de 2020.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019 – Publicação Contínua, 2020. Acesso em: 28 abr. 2020.

FERREIRA, Amarílio Jr. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*, 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX/link/554b5a280cf21ed21359275d/download. Acesso em 04 de junho de 2019.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. As Câmaras e o ensino régio na América portuguesa. *Rev. Bras. Hist.* [online], v. 33, n. 66, p.229-246, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Educação Brasileira Contemporânea: Desafios do Ensino Básico*. São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, s.d.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:

<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Sept. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas Estrutura e Organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Rosângela. *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas* – São Paulo: Cortez, 2009.

MATTOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). *Rev. bras. educ. espec.* [online], v. 22, n. 2, p.175-188, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200003>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil – o período heróico (1549 a 1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MEDEIROS, P. M. *Inclusão Social pela educação: Uma necessidade especial para profissionais da área*. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço social) – Faculdade de História, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2007.

- METTRAU, M.; REIS, H. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: aval.pol. públ.educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n. 57, out./dez. 2007.
- PÉREZ, Suzana; FREITAS, Soraia. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014.
- RENZULLI, J. S. Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. In: REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. *Identification of students for gifted and talented programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children, 2004.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1939/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTOS, C. V. C. G; SILVA, E. L.; OLIVEIRA, V. M. Narrativas Políticas Educativas Educacionais Inclusivas: Compromisso de quem, com quem e para quem? *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 5 (Edição Especial), p. 63-73, 2019.
- SAVIANI, Dermeval, 2005. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa " O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o " projeto 20 anos da Histedbr" Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk03N1IPmD5kj4Gpg5jhX3zk6UEaaLg%3A1605546036146&ei=NLCyX5WxCiHE5OUPybiWuAs&q=as+concep%C3%A7%C3%B5es+pedagogicas+na+hist%5Boria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira+saviani+pdf&oq=as+concep%C3%A7%C3%B5es+pedagogicas+na+hist%5Boria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+brasil+eira+saviani+pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCCMQsAIQJzoJCAAQyQMOfhAeOgYIABAWEB5QjDVYU0Ngq0hoAHAAeACAAbYBiAGzBpIBAzAuNZgBAKABAaoBB2d3cy13aXrAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiVm56JxYftAhUBIrkGHUmcBbcQ4dUDCAw&uact=5
- SAVIANI, Dermeval, *História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. EccoS Revista Científica, Universidade Nove de Julho, vol. 10, São Paulo, julho de 2008, pp. 147-167. Acesso em 17 de Setembro de 2019
- SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educ. rev.* [online], n. 31, p.169-189, 2008.
- SOUZA, Lara Lis Carvalho. *A Independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (2000).

CAPÍTULO 3: PROGRAMAS BRASILEIROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE SUPERDOTADO E IMPLICAÇÕES PROPOSITIVAS AO CONTEXTO ANGOLANO

O presente capítulo focalizará: i) a concepção de superdotação, apresentando características gerais do estudante superdotado; ii) alguns serviços especializados na identificação e no atendimento do estudante superdotado, no contexto brasileiro; iii) uma proposta de tais serviços, no contexto angolano e iv) indicações propositivas de contribuições dos serviços brasileiros para a implementação e viabilidade da proposta no contexto angolano.

Trata-se de estudo bibliográfico, documental, exploratório, descritivo, resultando em uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, considerando referencial teórico sobre a temática da superdotação e documentos específicos das instituições elencadas de prestações de serviços especializados ao estudante superdotado.

No território brasileiro, as instituições selecionadas, por conveniência, foram o CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento) e o ISMART (Instituto para Motivar e Apoiar Talento). O contexto angolano conta com o Programa de Identificação e Desenvolvimento das Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotadas, elaborado pelo Instituto Nacional de Educação Especial – INEE –, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

Altas Habilidades/Superdotação

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define estudantes com altas habilidades/superdotação como aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).²³

Segundo Mattos e Maciel (2016), estudantes com AH/SD são aqueles que precisam de atenção diferenciada dos demais colegas de classe, pois, na maioria das

²³ Durante a elaboração deste manuscrito, foi lançada a Nova Política da Educação Especial (em 30/09/2020), todavia, envolta em desacordos, discussões e dissenso entre profissionais da área; por isso, aqui se referenciou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

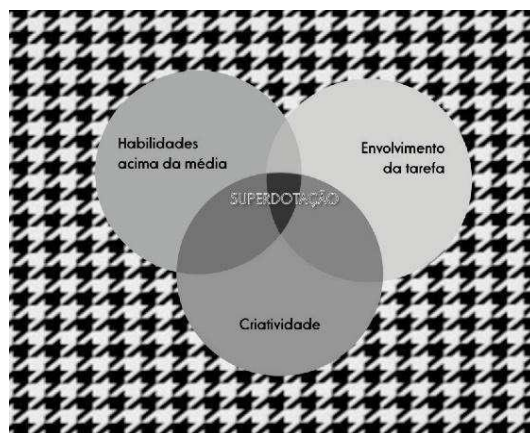
vezes, apresentam capacidades acima da média que devem ser trabalhadas de maneira particularizada. Além disso, os autores afirmam que os estudantes com AH/SD necessitam de ajustes curriculares e/ou estratégias pedagógicas diferentes, em função da necessidade de adaptações do conteúdo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) caracterizam as AH/SD como uma demonstração de facilidade de aprendizagem, adaptação em qualquer área do conhecimento e enquadramento fácil nas tarefas que lhe são incumbidas.

Renzulli (2004) descreve que o comportamento superdotado possui a confluência de três características: habilidades acima da média, elevados níveis de criatividade e comprometimento com a tarefa. É importante destacar que esse autor é tomado como referência em documentos e legislações brasileiras, “[...] cujas contribuições teóricas se aliam a práticas de identificação e programas que vêm sendo amplamente implementados em países de diferentes continentes.” (ALENCAR, 2007, p. 21).

As habilidades acima da média englobam as condições gerais que correspondem à utilização do pensamento abstrato para processar informações e as habilidades específicas são as combinações de habilidades gerais aplicadas para a realização de determinada atividade. O estudante passa a desenvolver o gosto por executar atividades que antes ele não fazia, buscando novos caminhos para obter suas respostas pessoais, à procura de novos desafios (RENZULLI, 2004). O autor cita, ainda, que o envolvimento com a tarefa consiste na energia despendida para desenvolver determinada atividade; nesse caso, o estudante se doa ao máximo na execução da tarefa com a qual ele se identifica, visando à melhoria da produtividade. Quer dizer que o estudante não mede esforços, ele dá o seu máximo na realização daquilo que faz, desde que seja de seu interesse. Entretanto, a identificação de uma criança com AH/SD não necessariamente requer que as três características estejam juntas, mas que interajam, para que haja boa produtividade. Essas três características são representadas no modelo de três anéis de Renzulli, demonstrado na Figura 1.

Figura 4- Representação da teoria das Altas Habilidades/Superdotação: o modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli



Fonte: Renzulli (2004).

O autor traz ainda uma discussão sobre dois tipos de superdotação: a superdotação produtivo-criativa e a superdotação escolar ou acadêmica, esta última, considerada por Renzulli como a de melhor e mais fácil observação, em testes e provas que focalizam as habilidades analíticas, ao invés das habilidades criativas e práticas; acrescenta que “[...] as pesquisas têm mostrado uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de obter notas altas na escola.” (RENZULLI, 2014, p. 82). Já a superdotação produtivo-criativa aplica o conhecimento e os “[...] processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para um problema real”. Na verdade, a observação desse domínio de inteligência está enfatizada, especialmente, “[...] sobre dois dos três componentes da Concepção de Superdotação dos Três Anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa.” (RENZULLI, 2014, p. 83).

Conforme a Resolução n. 4/2009, de 02 de outubro de 2009, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o estudante com AH/SD faz parte do público-alvo da Educação Especial e, por isso, necessita de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual pode ser ofertado em Salas de Recursos, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos ou em centros especializados, como é o caso do CEDET e do ISMART (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o presente estudo aborda as instituições especializadas acima mencionadas, buscando compreender como é realizado o trabalho, nesses centros, traçando paralelos à proposta angolana, que também tem por finalidade o trabalho futuro com crianças com AH/SD.

Instituições de atendimento aos estudantes com AH/SD no Brasil

Dentre os serviços, instituições e centros voltados ao atendimento de estudantes com AH/SD, no Brasil, optou-se por analisar, neste trabalho, o CEDET e o ISMART. São instituições que, embora tenham como foco estudantes com AH/SD, são mantidas e gerenciadas por diferentes órgãos municipais, federais, privados ou sem fins lucrativos. Além disso, possuem perfil diferente: o CEDET identifica e atende estudantes em diferentes domínios de inteligência, enquanto o ISMART é voltado para a superdotação acadêmica. O CEDET atua nas seguintes cidades: Lavras e Poços de Caldas, em Minas Gerais, e nas cidades de Assis, São José do Rio Preto e São José dos Campos, no estado de São Paulo. Já o ISMART existe nas seguintes cidades: Belo Horizonte, Rio de Janeiro e, no estado de São Paulo, nas cidades de Cotia, São José dos Campos, São Paulo e Sorocaba.

Programa CEDET

O CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento) é um espaço físico e social de apoio educacional aos estudantes com AH/SD matriculados nas escolas da comunidade onde o centro funciona (GUENTHER, 2013). A equipe do CEDET tem, em sua composição, um coordenador e os facilitadores, além de dispor do apoio da ASPAT (Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento).

O funcionamento do Centro é guiado pela metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento”, que recebe o mesmo acrônimo do Centro, CEDET. Esse método é constituído por fases: identificação, elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Trabalho dos estudantes.

O grupo de trabalho do Centro tem atores com responsabilidades diversificadas, sendo composto por coordenação, facilitadores voluntários e equipe técnica. A coordenação realiza ações administrativas, pedagógicas e atende estudantes identificados. Para esse ofício, é preciso que o profissional reúna vivência no atendimento de estudantes no CEDET, domínio e compreensão da metodologia (GUENTHER, 2011).

O facilitador do Centro é um professor com formação superior, o qual compreende a metodologia muito bem e tem domínio da fundamentação teórica em que ela é alicerçada. É encargo do facilitador tratar das questões ligadas à identificação e atendimento de estudantes indicados com AH/SD. São muitos afazeres que compõem o itinerário do facilitador: visita toda semana as escolas que ele acompanha e onde há

estudantes; entra em contato e convida estudantes novos para atendimento no CEDET; orienta os estudantes todo semestre, na elaboração do Plano Individual de Trabalho; desenvolve atividades previstas nos Planos, caso tenha formação específica; orienta professores das escolas que preenchem o Guia de Observação Direta, instrumento elaborado por Guenther, destinado à identificação de estudantes com AH/SD (GUENTHER, 2011).

Até que o estudante chegue ao CEDET, para atendimento, são desenvolvidas algumas etapas, sendo que a primeira é a identificação. A fim de realizar a identificação, Guenther elaborou o “Guia de Observação Direta”, composto por 31 itens, constituído de traços, atitudes e comportamentos característicos em estudantes com AH/SD, nos diversos domínios de inteligência elencados pela autora: Inteligência Geral (G), Inteligência com Profundidade e Pensamento não Linear (GM), Inteligência com Capacidade Verbal (GV), Criatividade e Poder Criador (C), Inteligência Socioafetiva (S) (GUENTHER, 2013).

Para que o Guia de Observação Direta seja de fato um recurso confiável e obtenha os objetivos almejados na identificação de estudantes com AH/SD, os facilitadores reúnem-se com os professores das salas de aula comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para ler, discutir e analisar cada item do instrumento. Essa etapa é importante, para que não haja dúvidas no momento em que os docentes forem indicar os estudantes que se destacam em cada item. O Guia é devolvido aos facilitadores, após duas semanas, com as indicações solicitadas; é analisado pelo grupo de trabalho do Centro e reaplicado no ano seguinte. Os sinais, comportamentos e indicadores que compõem a folha do Guia estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Itens que compõem o Guia de Observação Direta

Item	Indicadores observados
1	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências
2	Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão
3	Melhor produção em arte e educação artística
4	Maior facilidade e rapidez para aprender
5	Boa presença em atividades regulares e extraclasse
6	Maior capacidade de concentração e atenção
7	Interessado em livros, literatura, poesias
8	Senso crítico, autocrítica realista
9	Curiosidade, pergunta, olha e se interessa por tudo
10	Segurança e autoconfiança em situações de grupo
11	Seguro, tem confiança em si

12	Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental
13	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas
14	Maior rapidez de pensamento e ação
15	Liderança, capacidade de organizar o grupo
16	Boa organização mental e visão do todo
17	Capaz de passar energia e motivação ao grupo
18	Mais original, autêntico, fluente em ideias e ações
19	Capacidade de pensar e tirar conclusão
20	Boa capacidade de comunicação e persuasão
21	Atenção focada na busca de solução
22	Participa de tudo que a turma faz
23	Capacidade de pensar e agir por intuição
24	Mais atento, perspicaz e observador
25	Preocupação com o bem-estar dos outros
26	Bom acervo de conhecimentos e informações
27	Ser presente em atividades na escola e comunidade
28	Ações e ideias inesperadas e pertinentes
29	Maior autonomia e iniciativa
30	Sensível e bondoso com os colegas
31	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz

Fonte: Guenther (2013, p.13).

Finalizada a análise dos Guias e em posse dos resultados, o grupo de trabalho do Centro coteja os resultados de anos anteriores com os atuais, e os estudantes indicados dois anos ou mais passam a ser acompanhados pelos facilitadores, na fase designada “Observação Assistida”. Nessa fase, são coletadas informações adicionais sobre os estudantes, no contexto escolar, tais como responsabilidade com as obrigações discentes, assiduidade, além das características apontadas pelos professores que realizaram a “Observação Direta”. Com efeito, essa etapa tem muito a contribuir na definição do domínio de inteligência do estudante, dentro do processo de identificação (GUENTHER, 2011).

Depois do processo de identificação, os estudantes passam a ser acompanhados por um facilitador, na escola onde estudam, dando-se início à elaboração do seu Plano Individual de Trabalho:

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, 2011, p. 99).

O Plano é idealizado de maneira que cada estudante receba aquilo de que realmente precisa, adequando seus interesses e preferências ao seu domínio de capacidade humana. A estruturação do Plano é feita a partir de três eixos: Interesses e Preferências, Necessidades Observáveis e Aspectos de Si, como, por exemplo, suas inclinações, seus anseios, sonhos e expectativas.

A efetivação do que foi estabelecido no Plano depende da captação de profissionais voluntários e instituições parceiras, contatados pelos facilitadores. Todos podem fazer parte: um membro da sociedade, entidades colaboradoras, pessoas de escolas que cedem bolsas de estudos (inglês, dança, robótica, teatro etc.), universidades e demais corporações que colaboram de alguma maneira, na efetivação do Plano Individual de Trabalho dos estudantes. Mesmo havendo uma equipe multidisciplinar que trabalha no

Centro, os Planos geralmente revelam uma diversidade de interesses, tornando-se impossível efetuar todos os atendimentos dentro do Centro e somente pelos facilitadores.

Esses instrutores são recrutados nas comunidades semestralmente, de acordo com as necessidades do CEDET; são acompanhados e orientados pelos técnicos do Centro, na efetivação do trabalho pedagógico, construção do conteúdo e orientação de atividades e contribuem também na execução de trabalhos científicos, conforme a necessidade e interesse do estudante. Além disso, devem pertencer à comunidade e apresentar certas características, como interesse, preparação e conhecimento em profundidade sobre o tema relativo ao trabalho ou assunto no qual os estudantes estejam interessados; qualidades pessoais e profissionais que inspirem e sirvam como modelo aos estudantes; disponibilidade pessoal, gosto e interesse em conviver e trabalhar com crianças com AH/SD (GUENTHER, 2007).

O Centro funciona de modo a quebrar barreiras entre o estudante e as instituições (Universidades, Institutos, escolas particulares etc.), motivo pelo qual sua equipe vai às escolas buscar estudantes com AH/SD, sem esperar que eles apareçam ou sejam encaminhados ou indicados para participar do programa.

O CEDET em tela iniciou seu funcionamento no ano de 2011, como uma proposta de cooperação mútua entre a Secretaria Municipal de Educação do município e o CEDET/Lavras. O Centro atende cerca de 143 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental até sua saída do Ensino Médio, em cumprimento às normativas e orientações explicitadas em documentos condutores da Educação Especial, bem como na proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Programa ISMART

O ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos) foi implementado em 1999, com o objetivo de identificar e incentivar “alunos talentosos” academicamente, de comunidades pobres, na faixa etária de 12 a 15 anos de idade, promovendo oportunidades para que estes possam acessar as melhores instituições de ensino superior. Nesse intuito, são concedidas bolsas de estudos em escolas particulares de excelência (ISMART, 2018).

O ISMART é um instituto social privado, sem fins lucrativos, que trabalha em parceria com outras instituições e ONGs. Seu financiamento se dá por meio de doações de pessoas físicas e empresas, além de parceiros operacionais que atuam, apoiando o instituto, através de atividades para o bem comum (ISMART, 2018).

Os estudantes selecionados são identificados por meio de processo seletivo, que se dá em fases. A primeira fase é um teste *on-line*, com questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática; o estudante aprovado passa para a fase seguinte. A segunda fase conta com uma prova presencial, de questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas e temas, objetivando avaliar o potencial de aprendizagem dos estudantes. Os estudantes que concluem com êxito a segunda fase seguem para terceira, a qual contempla uma entrevista individual, que busca reconhecer a disposição e o desejo do candidato em tornar-se bolsista do programa. Nessa etapa, são

avaliadas também a capacidade que o estudante tem em superar desafios e as competências socioemocionais que ele detém. Os aprovados passam para quarta fase, que é a visita domiciliar, de um profissional do Ismart, com o propósito de conhecer o ambiente em que o estudante vive e sua família, comprovando a situação de baixa renda, exigida pelo programa. Concluída essa fase, a quinta e última conta com uma dinâmica de grupo, com tarefas que visam a investigar as características comportamentais do estudante, sua habilidade de comunicação, criatividade e socialização (ISMART, 2019).

Os estudantes aprovados podem se candidatar a diversos projetos que acontecem no Instituto: por exemplo, o Projeto Alicerce oferece curso preparatório com duração de dois anos, no contraturno escolar, acontecendo em uma escola particular parceira do Ismart. O propósito desse projeto é prover amparo acadêmico aos bolsistas, para a admissão no Ensino Médio das escolas particulares que participam do projeto. Para se candidatar, o estudante deve estar matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental, com até 13 anos completos, sendo oriundo de famílias com renda *per capita* de até dois salários

mínimos. Efetivamente, a questão da renda é uma exigência para participação em todos os projetos do Instituto (ISMART, 2019).

O Projeto Bolsa Talento disponibiliza bolsa de estudos para o Ensino Médio em colégios particulares parceiros do Ismart. Depois de três anos, os estudantes têm a chance de continuar com apoio do Instituto, no Ensino Superior, desde que tenham sido aprovados em cursos e faculdades de excelência. Os requisitos são a matrícula no 9º ano do Ensino Fundamental e ter até 15 anos completos (ISMART, 2019).

No ano de 2014, o Instituto criou o Projeto Ismart *Online*, o qual visava a expandir as oportunidades para os candidatos que, apesar de se destacarem no processo seletivo, não conseguiram pontuação suficiente para participar dos projetos presenciais. Esse projeto possibilita o acesso a uma plataforma de estudos *online*, onde os estudantes podem realizar atividades em equipe e participar de *workshops* de formação. Além disso, o estudante que se destaca tem reconhecimento, podendo conquistar outras oportunidades. Para concorrer a uma bolsa no Ismart *Online*, o estudante deve estar matriculado no 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental e não ter nenhuma reprovação (ISMART, 2019).

O Instituto conta também com o Projeto Ensino Superior, direcionado aos estudantes bolsistas do ISMART que terminaram o Ensino Médio e foram admitidos em vestibulares de cursos e faculdades reconhecidas, segundo normas do Instituto. Os estudantes que ingressam nesse projeto recebem ainda apoio para participar de atividades com base no desenvolvimento profissional, preparando-se para o mercado de trabalho, almejando posições de destaque e recebendo bolsa-auxílio mensal para cobrir os principais custos dessa nova etapa (ISMART, 2019).

Cada um desses projetos conta com uma rede de apoio, desde colégios particulares e empresas.

ISMART e CEDET

Apesar de os dois projetos se equipararem em relação ao atendimento aos estudantes identificados com AH/SD, seus instrumentos de identificação e atendimento se diferenciam. O ISMART utiliza-se de meios de identificação que focalizam testes de capacidade cognitiva, exclusivamente, mesmo havendo uma investigação sobre a criança e seus familiares, a qual ocorre somente após a aprovação nos testes. Já o CEDET aplica o Guia de Observação Direta, cujos itens incorporam situações além das relacionadas ao desempenho e produção escolar, como a função intuitiva do cérebro, o pensamento

holístico, “[...] inventividade na colocação e solução de problemas; imaginação, pensamento intuitivo; originalidade em ações e ideias; evocação fluente em redes inter-relacionadas; invenção, criação.” (GUENTHER, 2006, p. 39).

No que se refere ao atendimento, ambos buscam parcerias em instituições da comunidade, com vistas ao atendimento dos estudantes identificados. O ISMART tem parceria com escolas particulares renomadas, que cedem bolsas de estudos, ou empresas parceiras, que custeiam essas bolsas. Todos os programas do Instituto são voltados para o desenvolvimento acadêmico e preparo para o ingresso em universidades conceituadas.

Sua missão é “[...] concretizar o pleno potencial profissional de jovens talentos acadêmicos de baixa renda através de programas calcados na valorização da excelência, da ética e da criatividade produtiva.” (ISMART, 2019, p. 5). Esse trabalho privilegia, tão somente, a superdotação descrita por Renzulli como acadêmica, impossibilitando o ingresso de estudantes que possuam outros domínios de inteligência que não sejam este.

O atendimento propiciado pelo CEDET é pautado no Plano Individual feito pelo estudante e no domínio de inteligência identificado, sendo “[...] dosado de acordo com as suas peculiaridades em estilo e ritmo de aprendizagem, interesses atuais, preferências, e necessidades pessoais.” (GUENTHER, 2011, p. 99). Além do desenvolvimento das capacidades da criança, o atendimento do estudante empenha-se em promover o crescimento pessoal e a constituição de uma personalidade saudável, preconizados pela educação humanista: “[...] desenvolvimento de autoconceito realista e positivo; cultivo da sensibilidade, conhecimento e respeito ao outro, e; construção de um quadro referencial interno que permita uma visão de mundo ampla, rica e bem informada.” (GUENTHER, 2008, p. 8). Observa-se que o trabalho do Centro inclui não apenas a superdotação acadêmica, mas também a superdotação produtivo-criativa (RENZULLI, 2015).

Programa de altas habilidades/superdotação em Angola

Segundo o dicionário, “inclusivo” refere-se a inclusão, significa estar dentro, ser participativo; dessa forma, para que uma escola seja considerada de fato inclusiva, são necessárias ações que ultrapassem o ato de legislar, pois somente isso não basta para que direitos e necessidades sejam garantidos e supridos (DICIO, 2020). Foram milhares de anos, de evolução, estudos, discussões e lutas, para que o verbo “incluir” fosse inserido em leis que amparam aqueles que representam o futuro de qualquer nação: a criança. No entanto, a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, em todos os aspectos que

a palavra “inclusão” compreende, requer, daqueles que são a voz dos excluídos, ações, realizações, atitudes e práticas, em instâncias além do poder do Estado. A garantia de uma educação inclusiva exige ruptura com ideias cristalizadas por experiências sociais de exclusão, ruptura com aprendizagens adquiridas em anos de exploração, ideias incutidas por vivências que subtraíram a identidade de um povo.

A educação é o primeiro passo para retomar o direito de ser diferente daquilo que é tido como “arquétipo social” e fazer o melhor, com o seu melhor, respeitando as tradições de seu povo, sua história e seus princípios.

Alicerçado por essa perspectiva, o Ministério da Educação de Angola tem buscado reorganizar os serviços de educação especial do país, no intento de assegurar acesso, permanência, participação e êxito escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Uma das ações foi a instituição do Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação, com a finalidade de desenvolver as potencialidades das crianças, jovens e adultos com AH/SD, no sistema educativo angolano. Esse programa foi sancionado pelo Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) de Angola e procura executar ações prioritárias e parcerias internacionais, objetivando identificar e atender crianças com AH/SD (INEE, 2019).

É notória a conjuntura contemporânea da Educação Especial de Angola, que ainda se defronta com práticas excludentes, as quais privam o atendimento aos estudantes que são seu público-alvo, como é o caso daqueles com características de AH/SD. Esse cenário contrasta com o movimento mundial da Educação Inclusiva, que envolve diversos países na defesa do direito à educação de todas as crianças e jovens e na desaprovação de qualquer forma de exclusão e segregação de estudantes público-alvo desse movimento. A efetivação dessas mudanças requer profundas transformações na escola e na comunidade, além da garantia do direito de frequentar e permanecer nas salas de aula do ensino geral, aos estudantes com deficiências, TEA e AH/SD (INEE, 2019).

No documento do Programa acima mencionado (INEE, 2019), é descrita a contextualização de Angola quanto à identificação e atendimento de estudantes com AH/SD. O cenário não difere da maioria dos países, os quais ainda reproduzem mitos de “[...] que o sujeito com altas habilidades é aquele que tem conhecimento de tudo, que é o aluno nota dez, que tem uma inteligência fora de série e é notável em todos os aspectos acadêmicos, cognitivos, artísticos e físicos” (INEE, 2019, p. 4) ou, ainda, que são gênios

em todas as áreas do conhecimento. Tais conceitos equivocados são frutos da falta de informação

o, que promove injustiças e dificulta desenvolvimento de ações capazes de contribuam para a estimulação e o desenvolvimento do potencial dos estudantes com AH/SD.

À descontinuidade do presente ciclo submete-se a identificação dos estudantes com AH/SD, bem como o entendimento, por parte das escolas, professores, gestores, pais e sociedade sobre o tema. Somente assim será efetivado o objetivo geral do Programa, de “[...] desenvolver as potencialidades das crianças, jovens e adultos com Altas habilidades/Superdotação no sistema educativo angolano.” (INEE, 2019, p. 7).

Para tanto, são descritos como objetivos específicos do Programa: a elaboração de instrumentos de pesquisa para identificação e atendimento de estudantes com AH/SD; a formulação de recursos didáticos e pedagógicos para apoiar tecnicamente a organização de serviços de atendimento às AH/SD; aquisição de equipamentos e materiais específicos para o atendimento de estudantes com AH/SD; identificação de alternativas curriculares aplicadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD; capacitação dos técnicos da estrutura central, gestores escolares e professores, visando à promoção do atendimento aos estudantes com AH/SD; realização de campanhas informativas e sensibilização às famílias e gestores escolares sobre a temática das AH/SD (INEE, 2019).

O Programa é apoiado pelo Ministério da Educação e coordenado pelo Instituto Nacional de Educação Especial, em nível central; em nível provincial, conta com auxílio dos Gabinetes Provinciais de Educação, mediados pela área responsável pela Educação Especial. A equipe técnica é constituída de técnicos do Ministério da Educação e parceiros interministeriais, como o Instituto Nacional de Educação Especial, Ensino Pré-Escolar, Ensino Geral, INFOQ, INIDE, Ensino Técnico Profissional, GEEP (INEE, 2019). Esses técnicos são incumbidos de

[...] organizar, planificar as acções do Programa; propor e desenvolver as estratégias de intervenção; definir o plano de formação dos agentes educativos; desenhar as estratégias de intervenção de forma a abranger todos os profissionais; articular em coordenação com todas as instituições intervenientes no desenvolvimento do Programa; avaliar o programa semestralmente. (INEE, 2019, p. 9).

O Programa prevê ainda a formação de equipes técnicas compostas por docentes das instituições de formação de professores; contando com ajuda e assessoria

internacional, essa equipe será responsável pela operacionalização e regulação do processo, com apoio das Coordenações Central e Provincial.

O Programa instituído pelo INEE pretende funcionar em três fases:

- Primeira fase: nas províncias de Luanda, Huambo, Moxico Cunene, Zaire, Kuando Kubango;
- Segunda fase: nas províncias de Benguela, Lunda-Norte, Kuanza-Norte, Bengo, Bié, Huíla;
- Terceira Fase: nas províncias de Namibe, Lunda-Sul, Kuanza-Sul, Cabinda, Malange e Uíge. (INEE, 2019, p. 12).

O Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação descreve ainda, em sua redação, as cooperações necessárias, os riscos, os resultados esperados e o suporte financeiro para sua efetivação. Apesar de toda delineação apresentada, o Programa ainda não saiu do papel e Angola, até o momento, não tem nenhuma ação legítima de identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD de seu país.

Possíveis contribuições das experiências brasileiras

Considerando os laços culturais, a facilidade na comunicação da língua portuguesa e o *know-how* em matéria de AH/SD do Brasil, conforme ilustrado no breve estudo das instituições ISMART e CEDET, esboçam-se, a seguir, as contribuições que as experiências dessas instituições podem trazer para a efetivação do Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação, idealizado pelo INEE de Angola.

Formar e informar precedem ações que aspirem êxito; assim, profissionais formados e informados poderão contribuir positivamente para que os objetivos do Programa sejam consolidados. As experiências brasileiras são positivas; em especial, a ação do CEDET de visitar as escolas e promover reuniões de estudo e discussões sobre as características, modo de ser e preferências de alunos com capacidade acima da média é uma iniciativa que pode ser adaptada e adequada à realidade do contexto angolano e ser tomada como ponto de partida como estudo da equipe que estará à frente do Programa.

Abaixo, explicam-se as possíveis ações e atividades a serem implementadas na fase embrionária, em Angola (Quadro 2).

Quadro 2. Ações e atividades sobre Educação/Social

Objetivos	Ações a realizar
Informar e sensibilizar a sociedade, em geral, e a comunidade escolar, em particular, com relação às questões das Altas Habilidades/Superdotação, para a desmistificação de preconceitos e estigmas.	● Realizar palestras sobre a educação de crianças, jovens e adultos com Altas Habilidades/Superdotação, em escolas do ensino geral primário e de Formação de Formadores; ● Realização de eventos nacionais e internacionais (<i>Workshops</i>) sobre Altas Habilidades/Superdotação; ● Elaborar materiais didáticos para informação e sensibilização; ● Realizar campanhas de sensibilização sobre a problemática das Altas Habilidades/Superdotação, para a desmistificação de preconceitos e estigmas.

Fonte: INEE (2019).

A sensibilização maciça da comunidade escolar, com ações educativas e coletivas, como palestras, *workshops*, campanhas de impacto sobre a problemática das AH/SD, pode concorrer para desmistificação e relevância desse público, ainda invisível aos olhos da sociedade de Angola.

Na metodologia CEDET, a formação continuada é o meio de preparação dos docentes que, direta ou indiretamente, estão envolvidos nos processos de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD. Seja como docente, na sala regular, seja como facilitador na metodologia, em qualquer das duas funções, será necessário conhecer o assunto. Em suas atividades, o ISMART prevê determinados eventos, como palestras e cursos, com a finalidade de levar conhecimento sobre as AH/SD. O Quadro 3 aborda as ações atinentes à capacitação e treinamento dos profissionais da Educação Especial, tomando como base as ações promovidas pelas instituições brasileiras.

Quadro 3. Ações e atividades sobre formação e capacitação

Objetivo	Ações a realizar
Capacitar os profissionais da Educação Especial e técnicos, durante o período da identificação.	● Realizar ações de formação e capacitação em AH/SD em todas as províncias; ● Capacitar os técnicos da estrutura central em matéria das AH/SD; ● Elaborar e implementar projeto de formação e treinamento em curto e longo

	prazo, para professores e agentes educativos da Educação Especial, ensino geral e primeira infância, em AH/SD.
--	--

Fonte: INEE (2019).

No decorrer dessa fase, os técnicos nacionais terão formação em curto e longo prazo, com formadores de países que fazem parte do Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação, idealizado pelo INEE de Angola (INEE, 2019). A partir dessas formações, serão planejadas estratégias adequadas ao contexto do país. Para que a formação dos facilitadores nacionais seja possível, o programa prevê as ações de pesquisa e investigação sobre AH/SD a serem realizadas, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4. Ações de Pesquisa e Investigação sobre AH/SD

Objetivo	Ações a realizar
Elaborar recursos didáticos e pedagógicos, orientar a planificação das ações de melhoria da qualidade de ensino dos estudantes com AH/SD.	• Elaborar e implementar o projeto de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD; • Elaborar recursos didáticos e pedagógicos para apoiar a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD.

Fonte: INEE (2019).

No projeto escrito, elaborado pelo INEE, não fica claro se cada província terá autonomia para planejar, organizar e executar as estratégias propostas no Programa, ou se sua implantação será conjunta, em âmbito nacional. No entanto, é possível tomar como base a experiência do CEDET pesquisado neste trabalho, que introduziu a metodologia no município, de maneira gradativa, buscando adequar cada fase ao contexto presente. Analogamente, a trajetória do Ismart iniciou seu trabalho em 1999, com expectativas de “[...] formar e colocar no mercado de trabalho, até 2020, 250 bolsistas do Ismart nas carreiras apoiadas e em posições de destaque.” (ISMART, 2019, p. 8).

A fase de desenvolvimento de estratégias de identificação e elaboração de recursos didáticos para o atendimento aos estudantes com AH/SD será efetivada pelos futuros facilitadores, assim como o reconhecimento de adequações em relação à infraestrutura para as atividades de atendimento dos estudantes identificados, de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5. Ações sobre Infraestruturas

Objetivo	Ações a realizar
Garantir a acessibilidade física e tecnológica aos estudantes com AH/SD, nas escolas.	• Criar Núcleos de Apoio à Inclusão nas dezoito províncias; • Criar salas de recursos multifuncionais, nas dezoito províncias.

Fonte: INEE (2019).

As infraestruturas deverão estar dotadas de materiais e equipamentos didáticos apropriados ao atendimento dos estudantes com necessidades educativas especiais, com destaque às AH/SD, segundo explicitado no Quadro 6.

Quadro 6. Ações sobre Aquisição de Materiais e Equipamentos Específicos

Objetivo	Ações a realizar
Adquirir material didático e equipamentos específicos para os estudantes com necessidades educativas especiais.	• Aparelhar os Núcleos de Apoio à Inclusão, com material didático e psicopedagógico; • Aparelhar as salas de recursos multifuncionais, com material didático e equipamento especializado (tecnologias assistivas).

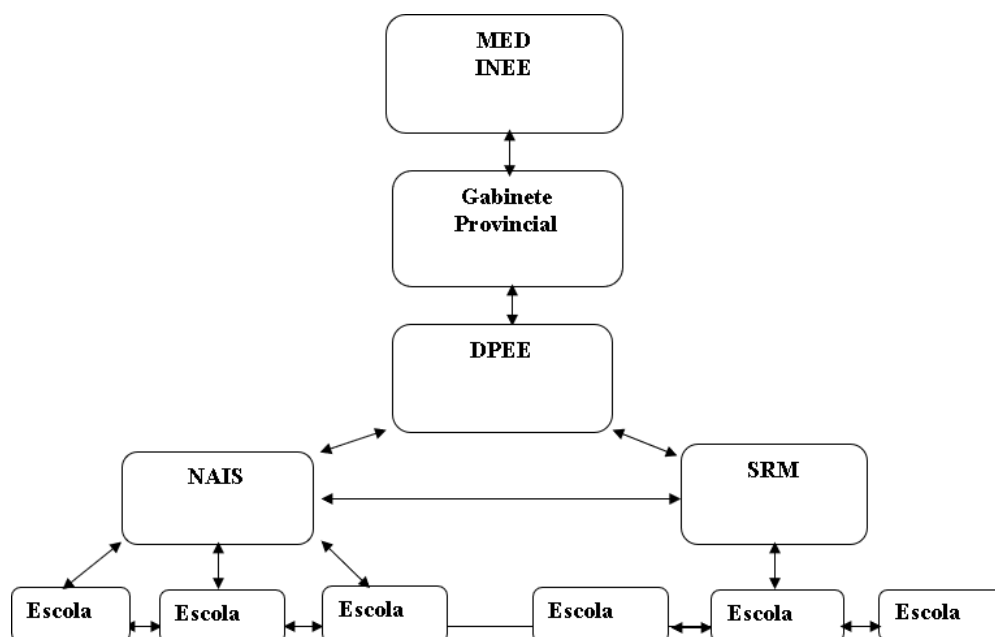
Fonte: INEE (2019).

As equipes que irão colaborar nas ações e atividades foram muito bem descritas e definidas, no documento do Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação. O instrumento apresenta a Equipe Técnica Central, com a incumbência de organizar, planificar as ações do programa; propor e desenvolver estratégias de intervenção; definir o plano de formação dos agentes educativos; desenhar táticas de ação contemplando todos os profissionais; articular-se, em coordenação com todas as instituições intervenientes no desenvolvimento do programa; avaliar o programa semestralmente (INEE, 2019).

As Equipes Técnicas Provinciais serão constituídas pelos responsáveis Provinciais da Educação Especial, responsáveis dos Núcleos de Apoio a Inclusão, Diretores de escolas inclusivas e formadores multiplicadores, sob a coordenação dos Diretores dos Gabinetes Provinciais de Educação (INEE, 2019).

Assim, o programa obedecerá à hierarquia funcional descrita no Organograma 1:

Organograma 1. Interação funcional institucional do programa



Fonte: INEE (2019).

No que tange à dinâmica de gestão do programa, a formação de professores ocorrerá com ajuda de assessoria internacional e parceiros. A intervenção centrar-se-á fundamentalmente nas instituições escolares, como jardins de infância, escolas inclusivas, escola de ensino geral, a partir de uma avaliação das especificidades de cada província. Os Formadores Nacionais e Provinciais serão os responsáveis pela operacionalização e regulação do processo, com apoio das Coordenações Central e Provincial; as equipes técnicas devem ser integradas por docentes das instituições de formação de professores, para o apoio e acompanhamento de projetos de investigação, centrados nos centros infantis e escolas, incentivando-se a formação em matéria de AH/SD (INEE, 2019).

Além disso, o programa contará com a participação de parceiros nacionais e interministeriais, como o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Inovação; Ministério das Telecomunicações; Ministério da Comunicação Social; Ministério da Família e Promoção da Mulher; já, como parceiros sociais e/ou organizações internacionais, foram selecionadas a UNICEF, UNESCO, BP-Angola,

CHEVRON, ESSO, TOTAL E ONGs, conforme descrito no documento do Programa (INEE, 2019).

Sendo um programa de caráter nacional, o mesmo terá como financiamento primário o Orçamento Geral do Estado de Angola e apoio de Cooperação Interministerial e parceiros, como UNICEF, UNESCO, CHEVRON, BP-Angola, TOTAL (INEE, 2019).

Para a implementação de um projeto que trabalhe as AH/SD, em Angola, o referido Programa (INEE, 2019) prevê enfrentar algumas dificuldades, em sua execução, como a disparidade técnica provincial, a sensibilidade dos Governos Provinciais, a disponibilidade financeira e a falta de transporte para os intervenientes locais.

O atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD é urgente e necessário, tanto quanto a efetiva implementação do Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação, para acolher esse público, o qual sofre com o abandono escolar, perdendo o interesse pelas aulas, evadindo-se da escola e, muitas vezes, com os estudantes sendo considerados como indisciplinados, hiperativos, desinteressados, comprometendo ou dificultando o seu desenvolvimento educativo.

É importante salientar que esse programa tem como suporte vários preceitos constitucionais, bem como a Política Nacional da Educação Especial da Orientada para a Inclusão e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, que asseguram o direito à educação a todas as pessoas, promovendo uma sociedade com escolas abertas a todos, visando a garantir o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (ANGOLA, 2016).

O Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação, elaborado pelo INEE, não estabelece, em suas diretrizes, o tipo de superdotação que será contemplado por suas ações, se o foco será na superdotação produtivo-criativa ou se a prioridade será a superdotação escolar ou acadêmica. Os programas brasileiros ilustram experiências que podem contribuir nesse propósito, na busca de ações apropriadas ao cenário de Angola.

Considerando a realidade apresentada ao mundo, frente a pandemia da COVID-19, diversas atividades tiveram que ser reinventadas e o espaço-tempo perdeu seu “[...] caráter rigidamente universal, relativizando-se e flexibilizando-se. Os corpos perdem sua fixidez e são convidados a se mover: no movimento fundem-se as dimensões espaço e tempo.” (SARAIVA, 2018, p. 32). O cotidiano reelaborado que se tem, atualmente, demonstra que não há divisas intransponíveis e que a aprendizagem mediada

pela tecnologia é uma realidade posta, até que a normalidade se restabeleça. Logo, o trabalho de colaboração entre os países, proposto pelo Programa, tem como sustentáculos as novas propostas de uso da tecnologia e a experiência adquirida na “Era pós-pandemia”.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.. Capítulo 1: Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. FLEITH, Denise de Souza (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.

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro de 2016. *Boletim Oficial da República*, I Série – n.º 170 – Princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino, 2016.

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

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

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

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

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

INCLUSIVO. In: *DICIO – Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusivo/>. Acesso em: 29 out. 2020.

INEE – Instituto Nacional de Educação Especial. *Programa de Identificação e Desenvolvimento de Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação em Angola*. 1. ed. Luanda: Conselho de Direção do MED, 2019.

ISMART – Instituto para Motivar e Apoiar Talento. *Relatório de Atividades, 2018*. Disponível em: https://www.ismart.org.br/wp-content/uploads/2019/12/RA_Completo_4outubro19.pdf: Acesso em: 14 jul. 2020.

ISMART – Instituto para Motivar e Apoiar Talento. *Relatório de Atividades: 2018-2019*. Disponível em: https://www.ismart.org.br/wp-content/uploads/2019/12/RA_Completo_4outubro19.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

MATTOS, B. C. MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). *Rev. bras. educ. espec. [online]*, v. 22, n. 2, p.175-188.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200003>. Acesso em: 14 jul. 2020.

RENZULLI, Joseph. *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?* Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Porto Alegre - RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

SARAIVA, Karla. Educação, espaço, tempo: conexões. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 31, n. 101, p. 23-40, jan./abr. 2018. Disponível em: <file:///D:/Downloads/3227-Texto%20do%20artigo-3193-1-10-20190823.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

Anexos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação dos Superdotados: Estudo comparativo 2 Angola e Brasil

Pesquisador: Elvira da Conceição Cabral Quintas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26572419.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.942.602

Apresentação do Projeto:

Pesquisa empírica quantitativa, com amostra por conveniência, sobre gestão e organização escolar, na visão de professores. Participarão da pesquisa 220 professores do ensino fundamental, de qualquer sexo e faixa etária, que aceitem responder. Os instrumentos utilizados serão: Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar adaptada, instrumento de avaliação organizado com assuntos do cotidiano escolar nas dimensões pedagógica, administrativa, física e financeira; Escala de Avaliação do Custo Humano no Trabalho. Também serão utilizadas: Escala de Percepção do Suporte Laboral, na qual será possível visualizar condições de ocorrência de eventos que dificultam os relacionamentos no trabalho, Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho, além do questionário de dados sociodemográficos. Os dados serão analisados por meio da estatística paramétrica.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar em que medida a gestão e a organização escolar, a partir da concepção dos professores, se associa ao suporte laboral e à vulnerabilidade ao estresse e na incidência de afastamento laboral, por adoecimento psicológico nas escolas da rede pública municipal de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador menciona o possível risco de desconforto emocional, que chama de risco

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.942.602

psicológico, e manifesta a disponibilidade de prestar suporte ao participante caso ocorra. Benefícios para o campo científico e para o aumento do conhecimento da população sobre o tema foram mencionados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a saúde de trabalhadores da educação, com potencial de contribuição para outros estudos sobre gestão escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi adequado conforme parecer do CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1437983.pdf	13/02/2020 09:59:50		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	13/02/2020 09:57:59	Elvira da Conceição Cabral Quintas	Aceito
Outros	Carta_Comite_de_Etica.docx	13/02/2020 09:36:10	Elvira da Conceição Cabral Quintas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Elvira_Novo.odt	13/02/2020 09:33:05	Elvira da Conceição Cabral Quintas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_CEDET_RIO_PRETO.pdf	13/02/2020 09:28:11	Elvira da Conceição Cabral Quintas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Ismart_Novo.pdf	13/02/2020 09:26:59	Elvira da Conceição Cabral Quintas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo.docx	13/02/2020 09:24:48	Elvira da Conceição Cabral Quintas	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.942.602

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Elvira.pdf	02/12/2019 14:21:11	Elvira da Conceição Cabral Quintas	Aceito
----------------	---------------------------	------------------------	---------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 30 de Março de 2020

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br