

Sobredotação: o caso da governança municipal da educação brasileira e portuguesa.

Daniel Kravicz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo para obtenção do Grau de Mestre em Administração Autárquica, no âmbito da dupla diplomação com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Trabalho efetuado sob a orientação da:

Professora Doutora Bernadete de Lourdes Bittencourt

Professora Doutora Vanessa Ishikawa Rasoto

Mirandela, setembro de 2022.

Sobredotação: o caso da governança municipal da educação brasileira e portuguesa.

Daniel Kravicz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo para obtenção do Grau de Mestre em Administração Autárquica, no âmbito da dupla diplomação com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Trabalho efetuado sob a orientação do(a):

Professora Doutora Bernadete de Lourdes Bittencourt

Professora Doutora Vanessa Ishikawa Rasoto

Mirandela, setembro de 2022.

Dedicatória

“À minha família, communio spiritus deste estudo.

Resumo

A sobredotação (Portugal), ou altas habilidades/superdotação (Brasil), é um fenômeno multifacetado que apresenta vários modelos conceituais, explicações, abordagens na prática social e de políticas públicas. Os sobredotados são pessoas que, devido a condições naturais e/ou sociais, possuem elevado potencial de que suas ações causem impacto (seja positivo ou negativo) na cultura, no sistema socioeconômico ou no ambiente em geral. Embora exista uma invisibilidade destas crianças, conjuntamente a ausência de unanimidade na literatura, pode-se afirmar que, quantitativamente, entre 3% e 20% das pessoas são sobredotadas e, além disso, o fenômeno ocorre em qualquer classe social, raça ou etnia. A governança (Brasil), ou governação (Portugal), refere-se a processos de organização e coordenação social cujo uso empírico refere-se às mudanças de práticas organizacionais dentro da ordem global, das corporações ou no setor público. Na visão do Tribunal de Contas da União (Brasil) a governança pressupõe práticas de liderança, estratégia e controle e possui distinção de gestão. Deste modo, o estudo realiza uma análise da governança das políticas públicas destinadas à educação dos sobredotados mediante três eixos: a sobredotação, a educação e a governança das políticas públicas. Para tanto, o objetivo principal do estudo é identificar os mecanismos de governança municipal da educação do Brasil e Portugal destinado a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotadas. A partir do paradigma interpretativista, o processo metodológico desenvolve-se através de estudo qualitativo, exploratório e explicativo, cujos meios de investigação científica são (i) os estudos de caso dos municípios de Matinhos (Brasil) e Vila Nova de Gaia (Portugal), (ii) as entrevistas semiestruturadas com o uso do sistema bola de neve e (iii) a análise de conteúdo. Os resultados sugerem que foram adotadas soluções práticas em cada caso, uma maior aproximação e conjugação dos saberes científicos e empíricos, contribuindo socialmente para a governança da educação dos sobredotados; além da identificação dos atores, as respectivas políticas, a estrutura e os processos de governança, os quais, observadas as características socioinstitucionais locais, possuem entrelaçamento com a educação de sobredotados e a efetividade das políticas públicas.

Palavras-chave: Governança. Políticas públicas. Educação. Altas habilidades. Superdotação

Abstract

Giftedness (Portugal), or high abilities/superdotação (Brazil), is a multifaceted phenomenon that presents several conceptual models, explanations, approaches in social practice and public policy. The highly gifted are people who, due to natural and/or social conditions, possess a high potential for their actions to have an impact (either positive or negative) on the culture, the socioeconomic system, or the environment in general. Although there is an invisibility of these children, together the absence of unanimity in the literature, it can be stated that, quantitatively, between 3% and 20% of people are gifted and, moreover, the phenomenon occurs in any social class, race or ethnicity. Governance (Brazil), or governação (Portugal), refers to processes of social organization and coordination whose empirical use refers to changes in organizational practices within the global order, corporations, or the public sector. In the view of the Tribunal de Contas da União (Brazil) governance presupposes leadership, strategy and control practices and has a distinction from management. Thus, the study conducts an analysis of the governance of public policies aimed at the education of the gifted through three axes: giftedness, education, and governance of public policies. To this end, the main objective of the study is to identify the mechanisms of municipal governance of education in Brazil and Portugal aimed at mobilizing and harnessing the potential of gifted children and youth. Based on the interpretativist paradigm, the methodological process is developed through a qualitative, exploratory and explanatory study, whose means of scientific investigation are (i) case studies of the municipalities of Matinhos (Brazil) and Vila Nova de Gaia (Portugal), (ii) semi-structured interviews using the snowball system and (iii) content analysis. The results suggest that practical solutions were adopted in each case, a greater approximation and combination of scientific and empirical knowledge, contributing socially to the governance of gifted education; in addition to the identification of actors, the respective policies, the structure and governance processes, which, observed the local socio-institutional characteristics, have intertwined with gifted education and the effectiveness of public policies.

Keywords: Governance. Public policies. Education. High abilities. Giftedness.

Agradecimentos

Certamente estes parágrafos não contemplarão todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas de que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço as minhas orientadoras perante a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, meu programa de origem, a Professora Doutora Vanessa Ishikawa Rasoto, e perante o Instituto Politécnico de Bragança, a Professora Doutora Bernadete de Lourdes Bittencourt, pela sabedoria, paciência e compreensão com que me guiaram nesta trajetória.

Agradeço a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e ao Instituto Politécnico de Bragança pela parceria do duplo diploma de mestrado, o qual possibilitou novas experiências e aprendizados.

Quero deixar o registro da contribuição intelectual e de parceria com minha companheira de jornada, Lenice, que, além de esposa, proporcionou tranquilidade mental em inúmeros momentos durante o transcurso do mestrado.

Ao meu colega Ricardo Ribeiro pelos inúmeros momentos, discussões e parceria criada durante o duplo diploma perante o Instituto Politécnico de Bragança.

Aos meus colegas de turma da Universidade Tecnológica Federal do Paraná pois, apesar de longas aulas em vídeo, fruto da pandemia do Sars-CoV-2, possibilitou-se criar uma sinergia inédita.

Aos meus colegas do Mestrado em Administração Autárquica do Instituto Politécnico de Bragança, em Mirandela, pelo rico aprendizado durante o curto período do programa de Duplo Diploma.

Às Secretarias dos Cursos da UTFPR e do IPB, pela cooperação.

À Ana Maria Especiosa Taboada e Vera Lúcia Vaz Pires, da biblioteca do IPB-Mirandela, pela cooperação.

Ao Sr. José Tronco Batista pelos inúmeros debates políticos, econômicos e culturais, os quais proporcionaram uma visão ímpar e rica da realidade portuguesa.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Por derradeiro, a todos os que, direta ou indiretamente, acompanharam-me ao longo deste percurso e contribuíram para a concretização desta dissertação.

“Unfortunately, gifts which are vital to the smooth running of society such as entrepreneurship, economics or people-management are rarely considered by schools. Some gifted children can do almost anything brilliantly, whether sport, music or philosophy, while others are finely focussed on a single area, such as mathematics or music. Given the opportunity, I am certain that there is a much higher proportion of potentially gifted and talented individuals in the world than is currently recognised, individuals who would be capable of rising to extraordinary heights in many areas of endeavour.”

(Joan Freeman, 2014, p. 565)

“Alexander was an extreme case, but he illustrates a caution we must heed in our work with individuals of high ability. While we shouldn’t burden the gifted with expectations that they must solve all the world’s problems because they are gifted, we still should consider their future actions on the world because their high potential makes them more likely to impact the culture, socioeconomic system, and environment than their peers of lesser ability. Their potential ethical impact, whether positive or negative, magnifies the importance of attending to their moral development.”

(Don Ambrose, 2009, p. 65-66)

Lista de Abreviaturas e/ou Siglas

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANEIS	Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
APCS	Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas
CESE	Comité Económico e Social Europeu
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CF/88	Constituição Federal Brasileira de 1988
CRP	Constituição da República de Portugal
DGE	Direção-Geral de Educação
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC/BR	Ministério da Educação do Brasil
MEC/PT	Ministério da Educação de Portugal
NBR	Norma Brasileira
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE ou OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIC	Projeto Investir na Capacidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
SME	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Matinhos
ST	Segmentos de texto
TCU	Tribunal de Contas da União
UE	União Europeia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Índice

Índice de Figuras.....	x
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Tabelas.....	xii
1. Introdução.....	1
1.1. Delimitação do problema.....	2
1.2. Pressupostos de análise.....	5
1.3. Objetivos.....	7
1.3.1. Objetivo Geral.....	7
1.3.2. Objetivos específicos.....	7
1.4. Justificativa, Relevância e Aderência.....	8
1.5. Contribuições da pesquisa.....	8
1.6. Organização da dissertação.....	9
2. Fundamentação teórica.....	10
2.1. Educação.....	10
2.1.1. Educação especial e educação inclusiva.....	12
2.2. Governança pública e políticas públicas.....	17
2.2.1. Políticas públicas.....	18
2.2.2 Governança.....	23
2.2.3. Governança das políticas educacionais para sobredotados.....	30
2.3. Sobredotação: inter-relação de conceitos e diversidade teórica.....	32
2.3.1. Inteligência e desenvolvimento do campo.....	33
2.3.2. Principais teorias.....	36
2.2.3. Mitos e crenças referentes a sobredotação.....	42
3. Metodologia.....	44
3.1. Análise bibliométrica.....	47
3.2. Delimitação e estratégias do estudo.....	48
3.3. Análise dos documentos e de conteúdo.....	53
3.4. Produção intelectual e pesquisas.....	60
4. Resultados e discussão.....	61
4.1. Vila Nova de Gaia.....	61
4.1.1. Contexto socioinstitucional.....	61
4.1.2. Planejamento.....	65
4.2. Matinhos.....	75
4.2.1. Contexto socioinstitucional.....	76
4.2.2. Planejamento.....	78
4.3. Discussão dos resultados.....	88
5. Considerações finais.....	104
Lista de referências.....	109
Anexo A - Metas e estratégias – PNE Brasil.....	119

Anexo B - Metas e estratégias – PNE Paraná.....	123
Anexo C - Metas e estratégias – PME Matinhos.....	127
Apêndice A - Roteiro da entrevista.....	134

Índice de Figuras

Figura 1. Práticas relacionadas aos mecanismos de governança.....	28
Figura 2. Modelo diferenciado de dotação e talento (DMGT).....	41
Figura 3. Design da pesquisa.....	50
Figura 4. Concepção do estudo de caso.....	51
Figura 5. Dendrogramas das entrevistas – por classes.....	57
Figura 6. Similitudes.....	59
Figura 7. Organização básica do sistema educativo português conforme CITE da Unesco.....	63
Figura 8. Análise de similitude.....	67
Figura 9. Dendrogramas das entrevistas de Portugal – por classes.....	68
Figura 10. Classificação Hierárquica Descendente – Vila Nova de Gaia.....	69
Figura 11. Visão geral sobre o modelo de governança na educação (Portugal).....	73
Figura 12. Dendrogramas das entrevistas do Brasil – por classes.....	79
Figura 13. Similitude dos segmentos de texto de Matinhos.....	80
Figura 14. Similitude dos segmentos de texto divididos em quadrantes - Matinhos.....	81
Figura 15. Modelo de governança em rede na educação – Portugal.....	97

Índice de Quadros

Quadro 1. Estágios da política pública.....	19
Quadro 2. Fases da política pública.....	20
Quadro 3. Modelos teóricos de análise de política pública.....	20
Quadro 4. Estágios da formulação da política e prováveis atores.....	22
Quadro 5. Comparação entre modos de governança: hierarquia, mercado e redes.....	27
Quadro 6. Modelo do TCU para avaliação de governança em políticas públicas.....	29
Quadro 7. Modelos de políticas para educação de sobredotados.....	31
Quadro 8. Principais vantagens e desvantagens do enriquecimento e da aceleração.....	32
Quadro 9. Fundamentos históricos-filosóficos da sobredotação.....	34
Quadro 10. Ondas teóricas da sobredotação.....	35
Quadro 11. Modelos teóricos referentes a sobredotação pertinentes a quarta onda.....	37
Quadro 12. Resumo metodológico.....	46
Quadro 13. Levantamento do tema <i>giftedness</i> , educação e governança.....	47
Quadro 14. Delimitação do estudo.....	48
Quadro 15. Distribuição das entrevistas.....	52
Quadro 16. Síntese da análise dos <i>corpus</i> de texto.....	55
Quadro 17. <i>Clusters</i> de palavras para criação de categorias de análise.....	58
Quadro 18. Produção científica relacionada a pesquisa.....	60
Quadro 19. Atos normativos utilizados para a sobredotação em Portugal.....	64
Quadro 20. Distribuição das competências materiais e legislativas.....	72
Quadro 21. Distribuição das competências em Vila Nova de Gaia.....	74
Quadro 22. Distribuição das competências materiais e legislativas.....	77
Quadro 23. Sistemas de ensino no Brasil.....	77
Quadro 24. Atos normativos da administração central à sobredotação no Brasil.....	83
Quadro 25. Atos normativos subnacionais referentes a educação especial.....	84
Quadro 26. Competências organizacionais departamentos de educação especial.....	85
Quadro 27. Diretrizes/metapas dos governos subnacionais para os sobredotados.....	87
Quadro 28. Síntese cronológica dos atos normativos relativos aos sobredotados.....	89
Quadro 29. Coalizações de defesa do sistema de educação especial (SEE) brasileiro.....	93
Quadro 30. Comparativo Vila Nova de Gaia e Matinhos.....	98
Quadro 31. Boas práticas dos casos de Vila Nova de Gaia e Matinhos.....	102

Índice de Tabelas

Tabela 1. Matrículas de sobredotados no sistema de ensino local e regional.....	95
Tabela 2. Docentes vinculados as classes de estudantes sobredotados.....	96

1. Introdução

Um primeiro aspecto de destaque, e advertência quanto a possível confusão terminológica ou conceitual, refere-se à redação da presente dissertação quanto (i) a conceituação de altas habilidades/superdotação, *giftedness* e sobredotação e a (ii) governança ou governação. O termo sobredotação é correntemente utilizado em Portugal e devido a esta singularidade, será utilizado em detrimento aos termos *giftedness* (termo aproximado e correspondente no idioma inglês) e ao correspondente termo “altas habilidades” e/ou “superdotação”, estes últimos utilizados no caso brasileiro em documentos oficiais e legislação. A opção tem por fundamento a simplificação dos conceitos brasileiro e português e que, o conceito brasileiro, guarda certa imprecisão que pode, algumas vezes, ocasionar confusão (Pérez, 2021). Igualmente, optou-se pelo uso do termo governança, face a aproximação com o termo em idioma inglês – *governance* – em detrimento do termo governação, adotado em Portugal. Afora essas questões, as demais terminologias, conceitos e termos, são de uso corrente, tanto em Portugal, como no Brasil.

Eis que defrontamos com a governança da educação dos sobredotados. Educação que, como prática social, possui vários fins inclusive possibilitar o processo comunicativo entre todos os seres humanos (Brandão, 2007; Russel, 2014, 2018a). Neste contexto, a governança confunde-se com a educação, tanto no aspecto abstrato ao revelar os processos de organização social e coordenação social, produzindo o Ser Homem, como empírico ao denotar a mudança de práticas organizacionais dentro das corporações, do setor público e da ordem global (Bevir, 2012; Delors, 1996). Embora a sobredotação exista desde os primórdios da humanidade, o tema, ao contrário do que se propõe com esta pesquisa, não constitui novidade, mas apresenta uma mudança de abordagem social, considerando que uma parcela da população mundial apresenta o comportamento da sobredotação (Bogoyavlenskaya, 2019; Borland, 2009; Brandão, 2012; Sternberg & Kaufman, 2018).

A literatura científica aborda o tema da sobredotação, e seus termos correlatos, conforme o viés da política educativa adotada por determinado país (Cese, 2013; Eurodyce, 2008). Outros estudos, e.g., Cese (2013), Brasil (2006, 2020), apresentam que o fenômeno da sobredotação é encontrado entre os estudantes (bem como entre adultos) e surge em qualquer classe social ou grupo étnico. Neste contexto, as estatísticas, apesar da incoerência, segundo Borland (2009, p. 237), apontam que entre 3% e 20% das pessoas constituem-se em pessoas com sobredotação, *cf.* corrobora os estudos de Gagné e Guenther (2012), Marland (1972), Renzulli (2004, 2014). Além disso, os sobredotados apresentam elevados graus de comprometimento com as tarefas, alvos e metas distantes. Ainda, facilidade para a abstração, percepção, produtividade criativa, aprendizagem mais rápida. Sobretudo, possuem habilidades acima da média, tanto em várias áreas do conhecimento ou em apenas uma: a inteligência linguística; a lógico matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a naturalística; a interpessoal e a

intrapessoal (Brasil, 2006, 2010, 2020a; Freeman, 2014; Gagné & Guenther, 2012; Oliveira & Rangni, 2019; Renzulli, 2004, 2014; Sternberg & Kaufman, 2018). Dito de outro modo, as ações futuras dos sobredotados no mundo, devido ao seu elevado potencial, faz com que tenham mais impacto na cultura, no sistema socioeconômico e no ambiente do que os seus pares de menor capacidade; e o potencial impacto ético, seja ele positivo ou negativo, aumenta a importância de atender ao seu desenvolvimento, principalmente moral (Ambrose, 2009, p. 66). Esta é a tarefa das políticas educativas e das escolas: a educação de pessoas incompreendidas e, atualmente, muitas vezes, invisíveis (Eurodyce, 2008; Pérez, 2021).

A educação ultrapassa a visão utilitarista ou instrução para sobreviver. A educação é a vida e a vida invade a educação – é o saber, o fazer e o saber-fazer – e não a preparação para a vida como um fim utilitarista em si (Brandão, 2007; Russel, 2014, 2018b; Saviani, 2007). Sobre este assunto, aponta Libâneo (2012) que as políticas educativas do Banco Mundial, com grande reflexo no Sul Global (Singh, 2020), denotam que a aprendizagem se transformou numa mera necessidade natural sem quaisquer liames culturais, cognitivos e acesso às formas superiores de pensamento. Ao encontro de tais assertivas, a Unesco emitiu o relatório – Educação: um tesouro a descobrir – através da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, contendo quatro pilares fundamentais ao conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos (aprender a conviver com os outros) e aprender a ser (Delors, 1996, p. 90). Assim, ao lado do Aprender a Ser (humano), encontramos os conceitos do capital humano e capital social que se refletem no desenvolvimento social de uma sociedade, i.e., a relação sociedade e desenvolvimento local. Na União Europeia (UE), no ano de 2013, o Comitê Econômico e Social Europeu (Cese) proferiu um parecer com várias recomendações aos Estados-Membros da UE sobre a necessidade de “libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados na União Europeia” (Cese, 2013). Entre as recomendações do Comitê encontra-se o reconhecimento de que, para melhorar o atendimento e acompanhamento das crianças com altas habilidades ou superdotação, são necessárias a identificação inicial e uma exaustiva investigação psicopedagógica e social (Cese, 2013). Por outro lado, Pérez (2021) aponta que a dificuldade de identificar este aluno no Brasil tem origem, em partes, pelos conflitos e omissões existentes de/entre documentos oficiais, além de que, para Fernandes e Pinho (2021), Portugal tem muito a fazer neste campo.

1.1. Delimitação do problema

A educação não ocorre somente na escola. O processo educativo e a educação são processos relacionais, de troca, de comunicação e de partilha pois “antes de existir a escola, já existia a educação; se/quando a escola deixar de ser a instituição educativa por excelência, continuará a existir a educação” (Lúcio, 2019, p. 92). Esse pragmatismo versus realidade é objeto de vários grupos de interesses na educação: (a) pais, (b) educadores profissionais, (c) profissionais da

educação, (d) sindicato dos professores, (e) eleitores, (f) contribuintes, (g) grupos religiosos e (h) conselhos escolares (Dye, 2017, pp. 153-154).

Até a revolução industrial a educação em escolas foi um privilégio para poucos, ou seja, muitos eram educados no próprio processo do trabalho (Saviani, 2007). Com a industrialização a sociedade conscientizou-se da necessidade de ampliar a educação escolar para todos (Brandão, 2007; Saviani, 2007). Mais recentemente, o direito à educação passou a constar da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e foi reafirmado pela Constituição da República do Brasil, de 1988 (Brasil, 1988), e pela Constituição da República de Portugal, em 1976 (Portugal, 2005). Especificamente com aplicabilidade aos sobredotados, no plano internacional, foram firmadas a Declaração de Salamanca de 1994 (Unesco, 1994) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, a qual Brasil e Portugal são signatários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Brasil, trata da educação deste público, enquanto Portugal não possui legislação específica sobre o tema (Antunes et al., 2020; Fernandes & Pinho, 2021; Fleith et al., 2010). Além do aspecto inclusivo (Kenny, 2007), há que se considerar que “o trabalho produtivo e criativo de cientistas, escritores e líderes, em todos os campos da vida, traz benefícios para a sociedade e provoca sentimentos de realização, autorrealização e uma atitude positiva sobre o Eu de cada um” (Renzulli, 2004, p. 81). Nesse ponto, o Brasil apresenta-se como pioneiro na normatização de políticas educacionais direcionadas ao atendimento das crianças sobredotadas, porém sem refletir-se na identificação e aproveitamento do potencial existente (Pérez, 2021).

O aspecto normativo é díspar. A normatização portuguesa é opaca. Já no caso brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que a Educação Especial é uma modalidade de educação cujo foco é, em outras pessoas, os sobredotados que serão atendidos por meio de “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 2017, pp. 39-40). No Brasil o atendimento não visa de forma alguma substituir o ensino regular, ele na verdade atua de forma conjunta, articulada e suplementar ao ensino comum. Alunos sobredotados são alunos com Necessidades Educacionais Especiais, eles enfrentam obstáculos nos estudos e necessitam de adaptação de currículo e/ou estratégias pedagógicas diferenciadas, e por isso são atendidos pela Educação Especial (Brasil, 2006). Assim, de acordo com Pérez (2021) o Brasil possui muitas normas administrativas ou leis elencando os direitos das crianças sobredotadas, porém esse pioneirismo normativo não é traduzido em eficácia prática e Portugal possui poucas normas (Fernandes & Pinho, 2021).

Para Ambrose (2009) existe, no plano da educação dos sobredotados, uma crise, principalmente ética. O autor entende que a crise é derivada do modelo de escolha racional (econômico) e institucionalista (sociológico) e que isto revela outro aspecto da educação dos

sobredotados: uma sociedade que permite que psicopatas talentosos e ambiciosos empreguem engano, propaganda, coerção, e violência para dominar as alavancas do poder corrói qualquer democracia (Ambrose, 2009, p. 58). Em outro momento, destaca Ambrose (2009), a sociedade não deve sobrecarregar os sobredotados como salvadores ou como pessoas que resolverão todos os problemas desta sociedade. Assevera o autor, com apoio em Bohm (1994), que o individualismo atomístico encorajado pela teoria da escolha racional possibilita os extremos do egocentrismo. Ilustra a prudência que devemos ter em conta no trabalho com indivíduos de elevada capacidade face que eventuais cursos de ação destes indivíduos enormemente dotados ou talentosos podem ser mais prejudiciais do que as ações de outras pessoas (cf. Ambrose, 2009, p. 65).

Neste sentido, Delaune e Tapper (2015) defendem, analisando o caso da Nova Zelândia, que é necessária uma maior direção legislativa e orientação política para proporcionar equidade na provisão educacional às crianças sobredotadas na educação da primeira infância. Para as autoras, o apoio do governo aos cursos de educação de crianças sobredotadas no âmbito de programas de formação inicial de professores para a primeira infância seria uma direção positiva no desenvolvimento de políticas pública. Se os professores da primeira infância não compreenderem as necessidades particulares das crianças sobredotadas nas escolas e centros, o bem-estar destes jovens alunos não pode ser assegurado pois algumas crianças sobredotadas podem ser vistas como socialmente ineptas quando na realidade são altamente competentes socialmente, quando combinadas com indivíduos de mente semelhante (cf. Delaune & Tapper, 2015, p. 99). Ou seja, a potencialidade dos sobredotados pode estar sendo menosprezada, porém, os efeitos de suas ações e condutas são sentidas socialmente.

A construção do conhecimento não ocorre apenas na linguagem, o reconhecimento da meritocracia é simbólico (Rodríguez, 2009; Russel, 2018b). Ambrose (2009) destaca a dissonância entre o retrato dos efeitos éticos de contextos socioeconômicos e políticos da realidade. E, num contexto de pessoas altamente capacitadas, Ambrose (2009) alerta que isso tem implicações na educação, na governança e treinamento de pessoas sobredotadas pois: (a) uma verdadeira meritocracia não permitiria que aqueles com pouca capacidade se encontrassem em posições elevadas de imenso poder; (b) não os elogiaria como meritórios, a menos que realizassem realmente grandes coisas; e (c) estabeleceria critérios claros para o que conta como mérito e esses critérios não seriam dominados pelo interesse próprio materialista. A preocupação de Ambrose (2009) centra-se no desenvolvimento moral e na importância perante o contexto social visto que existe a possibilidade dos educadores e dos mentores de jovens brilhantes terem de nadar contra correntes ideológicas que minam o desenvolvimento moral destas pessoas. Para este desafio, segundo o autor, necessitam da ajuda de políticos sábios para melhorar as perspectivas de desenvolvimento moral a longo prazo. Portanto, apesar da forte hegemonia ideológica neoliberal em todo o mundo, algumas

nações fazem um trabalho melhor do que outras ao proporcionar igualdade de oportunidades para o desenvolvimento das aspirações dos sobredotados (Ambrose, 2009).

Como as políticas públicas e a governança respondem a este duplo desafio? Um dos primeiros aspectos é o reconhecimento de que os formuladores das políticas de educação constatarem ineficiências de muitas políticas adotadas, formuladas e implementadas (Dye, 2013; Easterly, 2004; Gardner, 1994). Cada viés teórico refere que a sobredotação possui, em essência, um conjunto de implicações para a educação, principalmente quanto a execução das políticas direcionadas ao fenômeno (Gardner, 1994).

No contexto da administração pública, existem vários atores (eleitos e não eleitos) e níveis de governo, todos interagindo com a sociedade por meio de descentralização de competências (*policy-making*) e autonomia decisória (*policy decision-making*) dos governos regionais e locais em face de um governo central (Arretche, 2012). Assim, o processo de tomada de decisão, e suas respectivas influências, pode ser delineado mediante análise do formato da governança.

As políticas públicas de educação no Brasil caminham entre duas vertentes: a formação crítica e a integração socioeconômica, segundo Goergen (2019). O autor, a partir de uma análise sobre as políticas públicas de educação referenciadas nos editoriais publicados durante quarenta anos pela revista brasileira Educação & Sociedade, divulgada pelo Centro de Estudos de Educação & Sociedade da Universidade de Campinas, destaca o papel da educação. Este destaque é em face de que as “novas gerações encontram-se profunda e diretamente envolvida na dúvida radical entre a integração em um sistema econômico desigual e injusto e a formação de cidadãos críticos, dispostos a lutar por transformação política e econômica” (Goergen, 2019, p. 05). Portanto, vive-se um “dilema entre pragmatismo e idealidade [que] está sendo decidido em favor da integração e do conformismo na busca desesperada por um lugar no sistema” (Goergen, 2019, p. 05).

1.2. Pressupostos de análise

Muitos estudos estão centrados em questões curriculares, pedagógicas ou psicológicas, com variação quantitativa, temporal e qualitativa na produção científica em se comparando entre Brasil e Portugal (Miranda et al., 2012). Por outro lado, Joan Freeman (2014) e Joseph Renzulli (2014) indicam que existe uma grande potencialidade nas pessoas talentosas ou sobredotados. E, apesar de ainda persistirem inúmeros mitos em relação aos sobredotados, ocorre uma mutação geral, às vezes lenta, da “percepção dos superdotados e talentosos da imagem de estranheza para a de pessoas normais com algo especial para oferecer ao mundo” (Freeman, 2014). Neste contexto, uma análise importante ao público sobredotado visa determinar o tipo de atendimento especializado necessário à singularidade destas pessoas. Renzulli (2014) aponta que os programas destinados aos superdotados, em sentido lato, devem ser moldados

ao seu *modus operandi*. Ao focar na aprendizagem de lições estar-se-ia desviando da produtividade criativa porque “os aprendizes de lição mais eficientes não são necessariamente os que darão importantes contribuições no campo da produtividade criativa” (Renzulli, 2014, pp. 223–224).

De acordo com Antunes et al. (2020) e Fleith et al. (2010) tanto o Brasil como Portugal possuem muito a realizar quanto a educação dos sobredotados. A partir de 1971, apesar das deficiências, o Brasil tem dado atenção ao fenômeno da sobredotação (Matos & Maciel, 2016) e Portugal tem oferecido atenção mais recente à temática, tanto do ponto de vista legislativo como de políticas públicas (Antunes et al., 2020; Fleith et al., 2010) sem, no entanto, deixar explícito em sua política (Pereira et al., 2018). Pela União Europeia, no ano de 2013, o Comité Econômico e Social Europeu proferiu um parecer com várias recomendações aos Estados-Membros da União Europeia sobre a necessidade de “libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados na União Europeia” (Cese, 2013). O Comité Econômico e Social Europeu (2013), tal como o governo brasileiro (Brasil, 2006, 2020), reconhece a existência de pessoas sobredotadas em diversas idades e com potenciais individuais a serem desenvolvidos. O CESE recomenda à Comissão Europeia e aos Estados-Membros que aprimorem os estudos de investigação e adotem medidas e programas para “mobilizar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados de uma forma que permita aproveitar esse potencial nos mais diversos domínios” (CESE, 2013, pp. 76/1-76/2). As normas internacionais, em especial a Declaração de Salamanca afirma que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Unesco, 1994). De forma semelhante, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 declara em seu Art. 29.1.a que “os Estados concordam que a educação da criança deve ser orientada para o desenvolvimento da sua personalidade, talentos e capacidades mentais e físicas em todo o seu potencial” (Unicef, 2019). Apesar dos estatutos legais concebidos e dos estudos científicos desenvolvidos até então, o fato é que esses estatutos e as publicações científicas ainda são insuficientes para responder sobre a governança municipal da educação na arena da sobredotação: os mecanismos de governança.

Importa destacar a adoção do termo mecanismo face recorrência em documentos brasileiros. Para o Tribunal de Contas da União “a governança pública organizacional compreende essencialmente os mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática” (Brasil, 2020, p. 36). Nesse sentido, o termo mecanismo engloba tanto a organização como um todo – o conjunto – como “conjunto de elementos que concorrem para a atividade de uma estrutura orgânica” (Houaiss & Villar, 2009, p. 1263). Em síntese, ao se buscar os mecanismos de governança, almeja-se os elementos que compõe o algo maior: a educação dos sobredotados.

Assim, o estudo possui foco no nível das autarquias locais (Portugal), o Estado do Paraná e Municípios (Brasil) e respectivas políticas públicas e boas práticas aplicadas ao ensino fundamental (BR)/básico(PT) e médio(BR)/secundário(PT). Conforme delineado no capítulo

pertinente a metodologia, a amostra selecionada (Matinhos, no Brasil, e Vila Nova de Gaia, em Portugal) não possui viés comparativo, apesar dessa inevitabilidade ao leitor. A seleção observou critérios práticos, sociais, econômicos, políticos e individuais do investigador. Neste sentido, a centralização das motivações do estudo possui como foco os Municípios, além de considerar os aspectos do planejamento urbano e regional, centrais aos programas de mestrado, destacando-se a concretização de políticas públicas de educação; o que dá origem a seguinte pergunta norteadora:

Quais os mecanismos de governança municipal da educação do Brasil e Portugal destinado a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotadas?

Para responder esta questão, formularam-se objetivos: geral e específicos, conforme descrito logo a seguir.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Obter os mecanismos de governança municipal da educação do Brasil e Portugal destinados a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotadas.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) inventariar as normas legais e administrativas vigentes que contemplem a educação de crianças e jovens sobredotados;
- b) identificar as políticas públicas destinadas ao atendimento educacional de crianças e jovens sobredotados;
- c) investigar o processo de execução das políticas públicas aplicadas as crianças e jovens sobredotados;
- d) identificar a estrutura, competências e responsabilidades dos agentes públicos/privados na formulação de normas e políticas públicas relacionadas a educação de crianças e jovens sobredotados;
- e) identificar os atores sociais e as formas de atuação na formulação, acompanhamento e implementação da educação de crianças e jovens sobredotados.

1.4. Justificativa, Relevância e Aderência

No aspecto de aderência as linhas de pesquisas, a delimitação do tema encontra-se vinculado à linha de pesquisa sobre Governança Pública e Desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública (PPGGP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e no Mestrado em Administração Autárquica (MAA), da Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo (EsACT) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Dessa forma, para o escopo do PPGGP a área maior deste estudo é o Planejamento Urbano e Regional, delimitado para a linha de pesquisa “Governança Pública e Desenvolvimento” e, para o escopo da EsACT, o objeto de estudo está delimitado na governança da administração pública composta pelas autarquias locais, regiões autônomas e o governo central, do direito e setores da sociedade, do Brasil e de Portugal.

1.5. Contribuições da pesquisa

No aspecto científico, evidencia-se que a temática está em fase inicial com poucos estudos publicados, apesar do incremento anual da pesquisa e publicações referentes a sobredotação¹. Para atingir os objetivos propostos, o processo metodológico desenvolve-se através de estudo qualitativo exploratório e descritivo cujos meios de investigação são estudos de caso nos municípios de Matinhos (BR) e Vila Nova de Gaia (PT), entrevistas semiestruturadas com o uso do sistema bola de neve e análise de conteúdo. Os resultados esperados são: i) a aproximação e conjugação dos saberes científicos e empíricos, de forma a contribuir socialmente para a governança da educação dos sobredotados; e ii) a identificação dos atores, das políticas, da cultura, do sistema de governança e o respectivo entrelaçamento com a educação de sobredotados.

No aspecto pessoal, o autor da dissertação é pai de uma criança sobredotada, atualmente com 15 anos. Ou seja, é um observador participante da realidade brasileira. Divide em família as dificuldades das políticas públicas. Acrescente-se que nos últimos sete anos, desde a orientação fortuita do diretor da escola até a emissão de laudo por psicóloga privada, emergiram várias situações: legais, éticas e morais. Algumas antecedem a consciência da sobredotação, outras foram posteriores: preconceito, falta de informação, mitos (autodidatas, não precisam de auxílio etc.) e falhas das políticas públicas. Ao mesmo tempo, vive-se um misto de frustração, otimismo e esperança. Face o momento, talvez não seja beneficiado com os resultados da pesquisa apesar do estranhamento fenomenológico. Porém, outros pais, escolas e a sociedade poderão usufruir dos resultados da pesquisa.

¹ No capítulo pertinente a metodologia da presente dissertação inseriu-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados: *Scopus* e *Web of Science*.

1.6. Organização da dissertação

Para cumprir com os objetivos, a dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro, a presente introdução, é seguido por um capítulo subdividido em três tópicos:

- a) “Educação” – tende a oferecer uma visão ampla da função social da educação, da escola e as políticas públicas de educação.
- b) “Governança e políticas públicas” – busca-se apresentar a conceituação da governança e das políticas públicas;
- c) “Inteligência, criatividade e sobredotação: inter-relação de conceitos e diversidade teórica” – levanta-se as diversas teorias sobre inteligência, criatividade e sobredotação, bem como a sua inter-relação de conceitos e diversidade teórica, terminologia, história e conceitualização / situação atual.

O capítulo 3, Metodologia, apresenta a descrição do processo de pesquisa. Este capítulo fornece informações sobre o método que foi usado na realização deste estudo bem como uma justificativa para o uso do método qualitativo. O Capítulo também descreve as várias etapas da pesquisa, que inclui a seleção dos participantes, o processo de coleta dos dados e o processo de análise de dados. Partindo-se do objetivo central da investigação e dos objetivos específicos, decorrentes da fixação em estudos de caso, o Capítulo ainda discute o papel do pesquisador nas estratégias utilizadas na presente investigação qualitativa em relação à reflexividade. Termina-se este item com uma discussão sobre validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa e discute a forma como estes dois requisitos foram atendidos no presente estudo, visando, ao fim, apresentar os contributos pessoais, sociais e institucionais aos programas de mestrado em Governança Pública e Desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública (PPGGP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e de Mestrado em Administração Autárquica (MAA), da Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo (EsACT) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

O capítulo 4, Resultados e discussão, apresenta os dados e resultados pertinentes aos municípios de Vila Nova de Gaia (Portugal) e Matinhos (Brasil), considerando as conclusões mais importantes em função da pergunta de investigação e dos objetivos propostos.

O último capítulo “Considerações finais” destaca as principais limitações verificadas ao longo do desenvolvimento deste estudo, bem como algumas das possíveis e futuras linhas de investigação.

2. Fundamentação teórica

Esta dissertação tem a fundamentação teórica apoiada em três vertentes que se relacionam com o tema central do estudo: a educação, a governança pública das políticas públicas e a sobredotação. Este desenvolvimento visa apresentar o subsídio básico para compreender os resultados e discussões que foram desenvolvidos no âmbito da análise de casos de governança da educação dos sobredotados no Brasil, no município de Matinhos, e em Portugal, no município de Vila Nova de Gaia. Para tanto, é essencial destacar o papel do poder local, no âmbito do planejamento urbano e regional, por meio de um panorama da teoria da descentralização; do planejamento governamental; da governança e da política pública de educação, todos com enfoque municipal.

2.1. Educação

A educação invade a vida e a vida invade a educação; é o saber, o fazer e o saber-fazer (Brandão, 2007; Saviani, 2007). O papel do ensino, neste contexto, não pode ser reduzido a necessidade natural de sobrevivência, meramente utilitarista, com as crianças e os jovens sentindo-se obrigados a frequentarem escolas enfraquecidas, onde o ensino é reduzido a noções mínimas e com professores, treinados para aplicarem kits de aprendizagem, mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (Libâneo, 2012; Russel, 2014). Pois “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (Brandão, 2007, p. 7). No mesmo sentido, “a expressão ‘educação é vida’, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática” (Saviani, 2007, p. 155).

Assim, a prática decorre da necessidade social de produzir, criar e recriar, esta fração do modo de vida de uma sociedade; se existe um saber, existe um saber-ensinar, face que o conhecimento é adquirido ou com experiência pessoal com o mundo ou através do outro, num contínuo processo de endoculturação (Brandão, 2007). E como adverte Russel (2014, pp. 24-25) “é apenas mediante a imaginação [e pela ciência] que os homens se tornam conscientes do que o mundo pode vir a ser; sem ela, o ‘progresso’ se tornaria mecânico e trivial”.

O ponto anterior sugere a assertividade de Karl Polanyi (2012) quanto a assunção do pensamento economicista pelas disciplinas sociais. Para o autor a falácia economicista significa a preponderância da psicologia mercantil e materialista em detrimento das motivações de ideais (Polanyi, 2012, pp. 59-61). Estas motivações brotariam das necessidades materiais: medo da fome e/ou atração pelo lucro (Polanyi, 2012, p. 54). Ou seja, teremos um fenômeno diverso decorrente da identidade entre a economia e o mercado e isto, por fim, culminou que “uma sociedade inteira está integrada no mecanismo de sua própria economia – a sociedade

de mercado” (Polanyi, 2012, p. 52). Portanto, o processo de educação não se esgota em si e para si, vai além de satisfazer as necessidades materiais e do corpo (Russel, 2014, p. 18).

Atualmente a sociedade enfrenta um embate entre o modernismo e pós-modernismo. Conforme Gatti (2005), a modernidade se caracteriza como uma era da racionalidade onde o ideal de referência é homogeneidade que permeia desde o conhecimento científico a vida social, do trabalho, da arte e a ética/moral. Ou seja, segundo a autora, “aplainam-se as diferenças, em favor de um geral e um universal abstratos” (Gatti, 2005, p. 597).

No entanto, surge a crise na lógica modernista face à necessidade de um olhar mais atento das heterogeneidades, das diferenças, das elevadas desigualdades, conforme denota Gatti (2005). Nesta linha de pensamento, a visão de Prigogine (1996) e na leitura de Gatti (2005, p. 600), é de que na pós-modernidade instala-se uma nova perspectiva da natureza e do determinismo das leis da natureza, o qual é posto em questão em virtude das novas descobertas e o sujeito retorna à existência: tinha sido expulso da história, da antropologia e da sociologia.

Surge, assim, a dúvida decorrente das utopias modernas que faliram e que refletem no discurso educacional, principalmente com a multiplicação e fragmentação dos conhecimentos em face que “o volume e a constante mudança em conhecimentos e áreas de saber traz para os currículos escolares uma obsolescência” (Gatti, 2005, p. 602). Esta obsolescência que, ao mesmo tempo, apresenta uma educação que deve “priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não tem os conhecimentos que a rede valoriza, ficam totalmente excluídos” (Gatti, 2005, p. 603). Para a autora, erige-se a necessidade de formação de teoria(s)/pesquisa(s) que possa(m) descrever essa nova realidade social sem cair na armadilha da homogeneização.

A questão da homogeneidade (modernista) é singular no contexto neoliberal e do poder de agência de organismos internacionais. Singh (2020) aduz que os documentos das Organizações Internacionais – ONU, Unesco, Banco Mundial/Fundo Monetário Internacional – mostram uma agenda internacional recente voltada para a empregabilidade e a aprendizagem, com pouca inserção humanística. Estas Organizações Internacionais ultrapassam o controle do Estado através da formulação, regulamentação e controle de políticas transnacionais e, entre as quais, algumas políticas mamute implicam em caminhos dependentes por serem políticas que não oferecem alternativas (*TINA-This not alternative*), ou seja, eventuais mudanças políticas exigem esforços grandiosos nos casos de resultados indesejados (Singh, 2020, pp. 93-95). Complementa a autora que o foco é o método e no processo de educação mediante a fixação de metas e indicadores direcionados aos resultados, podendo, ainda, ocorrer o descarte dos aspectos humanísticos, de difícil quantificação (Singh, 2020).

No entanto, a atual estrutura política mundial e instrumentos (tratados, acordos internacionais ou contratos financiamentos internacionais) enfocam, ao que tudo indica, nos aspectos econômicos relativos ao reconhecimento e aproveitamento das pessoas talentosas, esse

fenômeno aparece na migração de capital humano altamente treinado para os países com alta renda (Connel, 2012; Singh, 2020). Ademais, o conceito de alta renda foi adotado recentemente para fins dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em razão de nova abordagem das Organizações Internacionais (Singh, 2020). Desse modo, o financiamento das organizações internacionais não estará voltado apenas se promoverem a empregabilidade, mas devem ser mensuráveis e focado na sustentabilidade dentro de uma sociedade de mercado.

Porém, o que se constata é que as práticas educacionais estão direcionadas a conservar o estado das coisas (Gallo, 2006). Observe-se que na atual política cultural existe uma oposição básica entre um pós-modernismo que se propõe a desconstruir o modernismo e opor-se ao status quo, e um outro pós-modernismo, o qual repudia o primeiro e elogia o segundo, ou seja, um pós-modernismo de resistência e outro de reação (Foster, 2008, p. 11). Esse pós-modernismo de reação articula-se como um neoconservadorismo; repudia o modernismo e imputa-lhe [ao modernismo] a culpa pelos males sociais, mas, em contrassenso, busca afirmar [manter] o *status quo* econômico e, ao revés, o pós-modernismo de resistência visa reformar, inclusive, o *status quo* (Gallo, 2006). Desta forma, o autor entende que as práticas educacionais são voltadas a conservar o estado das coisas, face que pode ser capturado pelo Estado, ou até mesmo financiado, e pode redundar em se renunciar à multiplicidade, esquecendo-se dos afetos de cada um dos seres humanos: planificando e padronizando aquilo que não é padronizável.

2.1.1. Educação especial e educação inclusiva

Planificar é solução? Howard Gardner (1994, p. 293) entende que a resposta é negativa pois “os indivíduos não são todos iguais em seus potenciais cognitivos e em seus estilos intelectuais e que a educação pode ser mais adequadamente efetuada se for talhada para as capacidades e necessidades específicas dos indivíduos envolvidos”. Para o autor, e outros autores consultados para a presente dissertação, a premissa é de que cada indivíduo possui um modo específico de aprendizagem e ao se tratar a transmissão do conhecimento do mesmo modo ou com métodos inapropriados pode implicar em custos. Ou seja, para além da inclusão e estratégias de ensino adequadas, há que ser considerados os custos envolvidos, seja de tempo ou financeiros (Gardner, 1994). Assim, emerge que a heterogeneidade das crianças jovens sobredotadas deve ser reconhecida e compreendida no contexto da primeira infância (cf. Delaune & Tapper, 2015, p. 95).

Em perspectiva semelhante, Kenny (2007) compreende que o conceito de inclusão social tem emergido como novo paradigma às políticas públicas. Assegura a autora que o conceito de inclusão – e sua contraparte a exclusão – baseia-se numa compreensão mecanicista das

relações humanas: as pessoas que satisfazem determinados critérios são limitadas como incluídas e as que não são consideradas fora desta fronteira são, portanto, excluídas.

Neste contexto, um dos paradigmas utilizados na educação dos sobredotados é a Declaração de Salamanca quando afirma que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Unesco, 1994), como já mencionado anteriormente. Isso, contrapõe, em certa medida, a opção brasileira inserta no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2017) de criar a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2007).

Este processo de inclusão e exclusão, destaca Kenny (2007), apesar apresentar-se como um conceito capaz de considerar tanto os processos e os resultados e, portanto, agência e estrutura, obscurece as desigualdades estruturais. Isto é, adverte Kenny (2007), concentra-se apenas em relações horizontais entre “dentro e fora” e não em delineamentos verticais entre “para cima e para baixo”, sem se descuidar que, além disso, ao retratar a relação entre inclusão e exclusão como binária, o conceito é utilizado para isolar os excluídos e para ignorar aqueles que fazem a exclusão: a exclusão é concebida como uma condição, não como um processo. Portanto, a inclusão, como termo, não é utilizada para abordar os processos ou agentes econômicos estruturais que inibem a inclusão, e, desse modo, existe uma noção de exclusão centrada no agente: os próprios indivíduos como responsáveis pela sua própria exclusão (Kenny, 2007, pp. 881-882).

Muitos formuladores de políticas de educação, segundo Easterly (2004) e Gardner (1994), constataram ineficiências das políticas adotadas, formuladas e implementadas. Não sem razão, em crítica ao modelo de sociedade de mercado, Enguita (1989) relata que as empresas atuais, com modos de produção flexíveis, necessitam justamente de habilidades cognitivas que não são desenvolvidas pelo modelo de organização escolar anterior de caráter hierárquico, da ordem e da disciplina². Segundo o autor, o posto de trabalho não é algo para a vida toda porque o trabalho torna-se versátil e unilateral: troca-se de empresa, de postos dentro da empresa ou de postos em empresas diferentes (Enguita, 1989).

² Neste sentido, observando-se que o escopo da presente dissertação não constitui exercer uma crítica ao modelo de sociedade de mercado ou neoliberal, mas tão-somente, tomar consciência de que este fato é importante a compreensão total do fenômeno, Byung-Chul Han (2020, 2017a, 2017b) desenvolve uma crítica complementar a David Harvey (2008) e outros autores, tais como Michel Foucault (2008, 2009, 2010), quanto a psicopolítica neoliberal. Em especial, Han trabalha esta crítica nas obras *Psicopolítica*, *Sociedade da Transparência* (2017a) e *Sociedade do Cansaço* (2017b). David Harvey, igualmente, tece críticas a sociedade de mercado em várias obras, tais como: *The Ways of the World* (2017), publicado no Brasil com o título ‘Os sentidos do mundo’ (2020), e *O enigma do capital: e as crises do capitalismo* (2011).

Apesar disso, a corrente pedagógica mais crítica ao modelo neoliberal (Libâneo, 2012) aponta como soluções:

- i) a orientação pedagógica visando o aprendizado socialmente mediado, valorizando os saberes sistematizados como base ao desenvolvimento cognitivo e formação da personalidade;
- ii) reconhecimento do valor das experiências socioculturais vividas em situações educativas e com objetivos formativos;
- iii) valorização da semelhança e a igualdade, sem descuidar do desenvolvimento das capacidades intelectuais;
- iv) intervenção pedagógica por meio do ensino é vital ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral pois o indivíduo interage com outros indivíduos e se reconstrói, tanto em processos intrapsíquicos quanto em processos Inter psíquicos.

Portanto, de acordo com Moraes (2004) as pedagogias do “aprender fazendo” ou “aprender a aprender” possuem negatividade intrínseca face que os tempos pós-modernos se caracterizam por “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (Moraes, 2004, p. 353).

Em outro momento, Libâneo (2012) discorre sobre a posição e influência do Banco Mundial nas políticas educativas, principalmente dos países em desenvolvimento. Para o autor as políticas educativas do Banco Mundial denotam que a aprendizagem se transformou numa mera necessidade natural sem quaisquer liames culturais, cognitivos e acesso às formas superiores de pensamento.

Deste modo, Libâneo (2012) demonstra que os investimentos de financiamento se centram em garantir o acesso ao mínimo de educação, saneamento, alimentação e saúde, portanto, o ajuste estrutural visa liberar as forças do mercado e introjetar os valores da sociedade de mercado. Assim, continua o autor, as políticas educacionais apresentam como características o i) reducionismo economicista por meio de políticas e estratégias baseadas em análise econômica; ii) a redução da pobreza das pessoas ocorre com a participação das pessoas no desenvolvimento socioeconômico onde a educação é um dos serviços básicos; iii) a medição por meio de metas e indicadores, de caráter quantitativo, dos objetivos de aprendizagem observáveis visando avaliação objetiva e em escala dos padrões de rendimento da aprendizagem; e iv) a centralização das formas de aplicação da avaliação e a flexibilização do planejamento e execução dos sistemas de ensino. Em outras palavras, a proposta é condizente com um modelo consumista, midiático e estético consumista (Eagleton, 2005). Em síntese, estes aspectos podem ser resumidos em duas características pedagógicas: “atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social” (Libâneo, 2012, p. 20).

Em outra vertente, em continuidade ao relatório de Edgar Faure, de 1972 – Aprender a Ser –, a Unesco emitiu o relatório – Educação: um tesouro a descobrir – através da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1996; Faure et al., 1972). Este relatório, como já mencionado em outro momento, mas agora para desenvolver a ideia que aqui se delineia, apresenta quatro pilares fundamentais ao conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos (aprender a conviver com os outros) e aprender a ser (Delors, 1996, p. 90). Não se pode olvidar que, além disso, o Art. 1º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais (1990) explicita que “toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais”. Portanto, os quatro aspectos do conhecimento segundo Delors (1996, p. 90) são:

- (i) aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão);
- (ii) aprender a fazer (poder agir sobre o meio envolvente);
- (iii) aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e
- (iv) aprender a ser, via essencial que integra os três aspectos anteriores.

Neste contexto, para o referido relatório, a escola assume o papel de fornecer o apoio às crianças com necessidades específicas para que desenvolvam as potencialidades de aprendizagem quando as famílias não possuem as capacidades necessárias para desenvolver essas potencialidades e a respectiva aprendizagem (Delors, 1996, p. 130). Ou seja, é importante fornecer alternativas aos alunos “a fim de corresponder à diversidade dos talentos, de multiplicar as fases sucessivas de orientação com possibilidades de recuperação e reorientação” (Delors, 1996, p. 122). A conclusão do relatório é de que a sociedade deve refletir sobre as relações entre os estabelecimentos de ensino e a sociedade, bem como sobre os níveis de ensino (Delors, 1996, p. 123). Por fim, ao lado do Aprender a Ser (humano), encontramos os conceitos do capital humano e capital social que se refletem no desenvolvimento social de uma sociedade, i.e., a relação sociedade e desenvolvimento local.

Robert Putnam foi um dos criadores do conceito de capital social. Putnam (2009) realizou uma pesquisa de quase três décadas na Itália visando compreender as diferenças de desenvolvimento das regiões Norte e Sul da Itália, tanto do desempenho de governo como da economia. Na pesquisa, constatou-se que a comunidade do Norte era mais cívica e desenvolvida economicamente e que as regiões do Sul tinham uma vida (governamental e econômica) atrofiada (Putnam, 2009). Entre outras conclusões de seu estudo, descobriu que o desempenho e eficácia dos governos, e da economia local, está relacionado ao sistema de participação cívica, ou comportamento de atividade cívica, que possui raízes históricas. Ou seja, configuraram-se equilíbrios sociais com características de bem-estar coletivo,

cooperação, confiança, reciprocidade e civismo ao longo dos anos por meio de, e.g., sindicatos, associações ou cooperativas. Por fim, destaca o autor, não é possível afirmar a (in)existência de relação entre o poder econômico e a capacidade cívica de uma região, constatando-se que não é necessariamente a condição social e econômica que define o nível de civismo do cidadão. Em outro viés, o fato de que um indivíduo possa deter elevado grau de instrução pessoal não implica, conforme destaca Putnam (2009), que se torne fator determinante do desenvolvimento socioeconômico.

No tocante ao capital humano existem inúmeros estudos. Até a década de 50 o crescimento econômico era atribuído a fatores de produção existentes em cada país ou região, i.e., a nível local e, com o passar dos anos, os estudos relacionados à teoria do crescimento econômico atribuíram a outra variável (além do capital físico): o capital humano (Viana & Lima, 2010). Esta teoria (teoria do capital humano) tem sua origem nas ideias desenvolvidas por economistas como Adam Smith³ e Alfred Marshall⁴, porém foi mais bem estruturada e trabalhada pelos teóricos de economia da Escola de Chicago, entre os anos de 50 e 60, com Gary Becker⁵, Jacob Mincer⁶ e Theodore Schultz⁷.

É complexo definir um único conceito de capital humano, a definição dependerá do enfoque dado pelo autor, e para este estudo busca-se o entendimento direcionado ao local. Não pretendemos aqui exaurir os conceitos e diferentes contextos da aplicação do tema, mas demonstrar sua importância em um contexto municipal e de mudança de paradigma da educação como investimento. Segundo Teixeira (2020) essa diversidade de contextos em que o capital humano e o valor econômico da educação foram utilizados podem representar tanto uma fraqueza como uma força. Em outro viés, Viana e Lima (2010) ao escrever sobre o “Capital Humano e crescimento econômico”, usaram a interpretação que a teoria do capital humano relata que a educação tornaria as pessoas mais produtivas, aumentando seus salários e influenciando o progresso econômico [local]. Já Cabral, Silva e Silva (2016), estudando a relação entre a teoria do capital humano e a educação, entendem que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos dependia principalmente do conhecimento e, para tanto, cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos voltados à formação educacional e profissional.

³ Adam Smith em *A Riqueza das Nações* (1776) preparou o cenário para o estudo do capital humano. Embora não use a expressão capital humano, ele identifica as habilidades adquiridas e úteis dos indivíduos como fonte fundamental de riqueza e progresso econômico de um país.

⁴ Alfred Marshall observa em seu *Principles of Economics* (1920) a natureza de longo prazo dos investimentos em capital humano e o papel da família em realizá-los. Além disso, Marshall expande a noção de retorno do capital humano para incluir considerações não monetárias.

⁵ Gary Becker (1964) organizou os segmentos emergentes do trabalho empírico e teórico em uma estrutura coerente que forneceu um guia para pesquisas futuras.

⁶ Jacob Mincer (1958) estimulou uma vasta literatura medindo os retornos da educação. Usando dados do censo, ele documentou o resultado agora clássico de que os anos de educação têm uma forma de U invertida na taxa de crescimento dos rendimentos.

⁷ Theodore Shultz (1967) concentrou-se no papel da educação e dos investimentos gerais em capital humano para explicar o aumento da produtividade do trabalho.

Ainda neste contexto, existe uma preocupação sobre o papel da educação na distribuição da renda relacionada à acumulação de capital humano sobre o crescimento e o nível de renda dos países pois o crescimento econômico de um país tem sido relacionado à educação por sua associação com a produtividade e o fator trabalho (Pereira & Lopes, 2014). Em síntese, existe uma compreensão de que a educação é o alicerce local para o desenvolvimento das nações e a solução para as diferenças sociais (Kelniar, Lopes & Pontili, 2013).

Easterly (2004) discorda de que a educação seja o ponto principal. O autor afirma que o crescimento econômico não está atrelado ao investimento maciço em educação, mas sim que as pessoas respondem a incentivos. Para o autor, o aprendizado nas circunstâncias corretas ou a apropriação correta de habilidades é que determina a riqueza de um lugar, projetando-se à nação, não se constituindo a mera matrícula ou criação de escolas públicas e gratuitas como fator criativo de aptidões: necessita-se de qualidade. Easterly (2004) afirma que obrigar uma pessoa a frequentar a escola não se constitui em incentivo e que criar capacidades onde não existe possibilidade de uso também é um equívoco. Na opinião de Easterly (2004, p. 101) “criar pessoas altamente capacitadas em países cuja única via rentável é fazer lobby junto ao governo pela obtenção de favores não é uma fórmula de sucesso”.

Por conseguinte, observe-se que as cidades globais permitem que os imigrantes altamente qualificados façam contribuições em termos de pesquisa científica, transferência de conhecimento e atividades inovadoras, retroalimentando o desempenho econômico e criando um círculo virtuoso, pois o conhecimento propaga-se (Easterly, 2004; Labrianidis et al., 2022). Portanto o crescimento está relacionado com o capital humano incentivado ao crescimento, ou seja, o Estado deve intervir para criar um ciclo virtuoso, pois o capital humano altamente capacitado será subaproveitado ou ocorrerá a emigração para países onde poderão associar-se com equipamento e tecnologia avançada (Easterly, 2004).

Se o Estado deve intervir visando a criação de um ciclo virtuoso então a governança e as políticas públicas assumem um papel de destaque. Portanto, é vital compreender o alcance de tais conceitos e respectiva aplicação prática.

2.2. Governança pública e políticas públicas

O que é governança? O que são políticas públicas? O que é a governança de políticas públicas? São estas as questões que emergem à discussão e que necessitam de desenvolvimento. Sinteticamente, para o TCU (Brasil, 2014, p. 32) a governança de políticas constitui-se em “arranjos institucionais que condicionam a forma pela qual as políticas são formuladas, implementadas e avaliadas, em benefício da sociedade”. Estes arranjos, conforme exposto pelo TCU (Brasil, 2014), Dye (2017) e Peters e Pierre (2016), podem ser informais ou formais e, além disso, referem-se as estruturas, aos processos, aos mecanismos, aos

princípios, as regras e as normas que impactam a política pública. Note-se que são as pessoas e suas peculiaridades, não os modelos abstratos, que determinam a natureza e o comportamento de uma organização (Bevir, 2012). Para isso, o objetivo dos próximos tópicos é trabalhar os conceitos básicos necessários ao desenvolvimento da dissertação.

2.2.1. Políticas públicas

Dye (2017, p. 4) refere-se que a ciência da política pública busca a descrição e explicação das causas e consequências da atividade governamental. Desse modo, conforme destacado nos tópicos anteriores, o desenvolvimento de uma sociedade depende da produção social do Ser Humano e de várias características, entre elas, as capacidades, os talentos, a cooperação ou o civismo. Assim, retoma Dye (2017), políticas públicas são aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer e é determinante, como fonte basilar de sua estrutura ou fonte limitadora de seu poder, porque regula o comportamento de uma sociedade, na organização das burocracias, na distribuição de benefícios ou arrecadação de tributos. Em complemento, Secchi (2012, p. 19) aponta que a política pública, em seu sentido lato, comporta dois conceitos fundamentais: (i) o problema público consistente em um conceito intersubjetivo pertinente a realidade objetiva e a realidade idealizada; e (ii) a política pública, em sentido estrito, pertinente a diretriz elaborada para o enfrentamento do problema público. Ou seja, a abstração da política pública é materializada em vários instrumentos, tais como: leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos e taxas ou decisões judiciais.

Todavia, é crucial distinguir o estudo da política pública e da política social (Souza, 2007). Para a autora, o estudo da política social, e.g., saúde e educação, focaliza o objeto da política pública, os problemas, os métodos de resolução e resultados, o que diverge do estudo da política pública cujo objeto é o processo e não o conteúdo desta política (Souza, 2007).

Em outra concepção, Secchi (2012) destaca que a análise de uma política pública envolve cinco dimensões: conteúdo, temporal, espacial, atores e comportamento. Em sua visão a política pública é uma orientação à passividade ou a atividade, ou seja, a “política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [cuja essência] é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (Secchi, 2012, p. 2). O *policy cycle*, para Leonardo Secchi, é ordinariamente organizado em fases: identificação do problema, formação de agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção da política pública (Secchi, 2012).

De outro lado, o modelo utilizado pelo TCU em seu manual de referência para avaliação da governança em políticas públicas (Brasil, 2014) adota o modelo constituído por cinco estágios de Howlett et al. (2013), buscando comparar os estágios da política pública (Quadro 1) com a resolução de problemas. Aponta-se, assim, os papéis desempenhados pelos atores principais e, em especial, sobre o estágio dentro do ciclo da política pública.

Quadro 1

Estágios da política pública

Resolução aplicada aos problemas	Estágios do ciclo da política pública
1 Reconhecimento do Problema	1 Formação de Agenda
2 Propostas de Solução	2 Formulação da Política
3 Escolha da Solução	3 Tomada de Decisão da Política
4 Efetivação da Solução	4 Implementação da Política
5 Monitoramento dos Resultados	5 Avaliação da Política

Nota. Fonte: Howlett, Ramesh & Perl (2013, p. 16).

Porém, os ciclos teóricos da política pública (Quadro 1 - acima – e Quadro 2, logo a seguir) não refletem a realidade, apesar de sua importância analítica (Lotta, 2019; Secchi, 2020). Para Souza (2007) os modelos e definições da política pública podem ser sintetizados em sete proposições:

- (i) permite distinguir os projetos do governo e ações governamentais;
- (ii) existe o envolvimento de vários atores (governo, formais e/ou informais) e com níveis de decisão;
- (iii) é abrangente e não se limita a leis e regras;
- (iv) é ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- (v) é política de longo prazo, apesar de efeitos a curto prazo;
- (vi) envolve processos após o ato decisório e propositivo (implementação, execução e avaliação) e
- (vii) os estudos de política pública objetivam os processos, atores e a construção de regras diferentes dos estudos de política social (consequências e nos resultados da política).

Portanto, aponta Dye (2017), diversos grupos – preocupados com políticas públicas alinhadas aos seus interesses – frequentemente contribuem com conhecimentos e análises técnicas para a formação de políticas. Neste sentido, os resultados e respectivos indicadores (fase de avaliação) podem e devem ser objeto de ponderação das soluções adotadas para atendimento dos interesses da sociedade, inclusive, em eventual remodelação (Secchi, 2020).

Quadro 2

Fases da política pública

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

Nota. Fonte: Autoria própria a partir de Lotta (2019, p.12).

Dentre os modelos teóricos de análise da política existem diversas concepções (*cf.* Quadro 3, mais à frente). Dye (2017) destaca que os modelos, isoladamente e em combinação, descrevem e explicam as políticas públicas; as quais, em maioria, tem origem numa combinação de planejamento racional, incrementalismo, competição entre grupos, preferências da elite, escolha pública, processos políticos e influências institucionais. Contrariamente, Rocha (2010) defende que apenas a teoria da escolha pública e a teoria institucionalista possuem valor científico.

Quadro 3

Modelos teóricos de análise de política pública

Modelo teórico	Descrição
Principais autores	
Tipo da Política Pública Theodor Lowi (1964, 1972)	A política pública faz a política como formas de apoio/rejeição e disputas em várias arenas. Lowi distingue quatro formatos de políticas públicas: políticas distributivas, políticas regulatórias, políticas redistributivas e políticas constitutivas.
Incrementalismo Lindblom (1979) Caiden e Wildavsky (1980) Wildavsky (1992)	Neste modelo “as decisões tomadas no passado constroem decisões futuras e limitam a capacidade dos governos de adotar novas políticas públicas ou de reverter a rota das políticas atuais”.

(continua)

Modelo teórico	Descrição
Principais autores	
Ciclo da Política Pública Jones (1977) e Anderson (1975)	Criticado pela ausência de cientificidade e por ser um processo pedagógico. Constitui um ciclo deliberativo em vários estágios (definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação) com foco na definição da agenda: política em si, participantes e o problema.
Teoria da escolha pública <i>Public choice</i>	Tem como base a teoria econômica a partir da concepção de mercado. competitivos aplicados ao processo político. Existe um permanente estado de campanha eleitoral, com políticos e candidatos maximizando o comportamento em face do eleitor.
<i>Garbage Can</i> Cohen, March e Olsen (1972)	Decisores optam por soluções que possuem num dado momento, sem análise profunda.
Difusão de políticas Berry e Berry (1992)	Atualmente aplicada em Estados e regiões da União Europeia e que busca os motivos e variedade dos processos decisórios para a adoção de determinadas políticas.
Teoria dos fluxos múltiplos John Kingdon (1984)	Aprimora o <i>Garbage Can</i> identificando os fluxos da construção da agenda política: problemas, políticas (<i>policies</i>) e políticas (<i>politics</i>).
Institucionalismo Elinor Ostrom (1986)	Analisa os comportamentos individuais, relações intergovernamentais, regras e instituições governamentais e decisões políticas, cujos blocos institucionais condicionam e limitam as escolhas e possibilidades.
Coalizão de Defesa Sabatier e Jenkins-Smith (1993)	Composta por um número de coalizões de defesa (subsistemas) com seus valores, crenças e ideias e pelos recursos que dispõem.
Funil da Causalidade Easton (1965) Hofferbert (1974)	Busca os nexos de causalidade entre <i>inputs</i> e as decisões políticas a partir da teoria das elites.
Arenas Sociais	Ação de empreendedores políticos (<i>policy community</i>) que agem, em regra, em rede social, e atraem a atenção dos decisores políticos através de: <i>i</i>) publicidade do problema (uso de indicadores); <i>ii</i>) eventos/repetição do problema e <i>iii</i>) informações sobre falhas ou resultados da política.
Equilíbrio Pontuado <i>Punctuated-equilibrium-theory</i> Baumgartner e Jones (1993)	Influenciado pela biologia e computação. O sistema político-decisório processa as questões de forma incremental (implementação e execução sequencial) e, também, disruptiva (mudança radical). Destaca a necessidade da <i>policy image</i> (formulada pela mídia).
Modelos Influenciados pelo 'Gerencialismo Público' e pelo Ajuste Fiscal Olson (1965)	Possui como características a eficiência, credibilidade (regras claras em contraposição à discricionariedade dos decisores públicos) e delegação das políticas públicas para instituições "independentes" face a experiência técnica de seus membros.

Nota. Fonte: Autoria própria a partir de Souza (2007) e Rocha (2010).

Logo, a formulação de políticas pode ser vista como um processo sequencial, porém, na realidade, ocorre uma sobreposição e entrelaçamento (Dye, 2017, p. 26). Dentre a categoria dos atores, Secchi (2012) enumera em duas categorias: (a) atores governamentais, cujos integrantes são os políticos, os designados eleitoralmente, os burocratas e os juizes; e (b) atores não governamentais, inclusos os grupos de interesse, os partidos políticos, a mídia de massa ou meios de comunicação, os *think tanks*, organizações do terceiro setor, os

destinatários das políticas e outros *stakeholders* – especialistas, organismos internacionais, fornecedores, financiadores.

Quanto aos modelos de relação de prevalência, Secchi (2012, pp. 117-124) destaca o agente-principal (fazer com que os interesses do principal sejam considerados pelo agente), das redes de políticas públicas (relações formais ou informais entre atores públicos/privados que agem em interesse comum), elitista (onde apenas uma elite determina o rumo da política pública), triângulos de ferro (relação triangular entre burocratas, grupos de interesse e os políticos) e o modelo pluralista (contraponto ao modelo elitista, opta pela influência de todos). Relembre-se que o objetivo da dissertação não se constitui em descrever todos os atores e/ou modelos de relação de prevalência, mas, tão somente, explorar sinteticamente esse processo. Para tanto, o processo e seus possíveis participantes podem ser vistos no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4

Estágios da formulação da política e prováveis atores

Etapa	Processo	Descrição	Prováveis atores
1	Identificação de problemas	Divulgar problemas sociais, expressar demandas por ação do governo	Mídia de massa, grupos de interesse, iniciativas cidadãs, opinião pública
2	Configuração da agenda	Decidir quais questões e os problemas a serem abordados pelo governo	Elites, incluindo presidente; Congresso; Candidatos a cargos eletivos, Mídia de massa
3	Formulação de política	Desenvolvimento de propostas de políticas para resolver problemas e melhorar problemas	<i>Think tanks</i> ; presidente e gabinete executivo, comissões do congresso, grupos de interesse
4	Legitimação da política	Seleção de proposta; desenvolvendo o apoio; transformação em lei; decisão de a sua constitucionalidade	Grupos de interesse, presidente, congresso, tribunais
5	Orçamento e dotações	Organização de departamentos e agências, fornecer pagamentos ou serviços, cobrança de impostos	Presidente e funcionários do poder executivo, departamentos e agências executivas ou independentes e corporações governamentais
6	Avaliação da política	Relatórios de resultados de programas governamentais, avaliando os impactos das políticas em grupos-alvo e não alvo, propondo mudanças e “reformas”	Departamentos e agências executivas, comitês de supervisão do congresso, mídia de massa, <i>think tanks</i>

Nota. Fonte: Dye (2017, p. 26).

Em resumo, uma política desenvolve-se em vários estágios, muitas vezes não lineares, tampouco identificáveis de forma específica. Para o Tribunal de Conta da União (Brasil, 2014), em regra, a avaliação de uma política pública sob a perspectiva de governança envolve a interpenetração de inúmeros estágios, fases e conceitos. Ainda, exigindo-se flexibilidade do examinador e uma visão para identificar lacunas, iniciativas, técnicas adotadas e/ou

instrumentos de gestão que fazem parte da composição adotada para determinada governança de política pública. Eis a tarefa dos próximos tópicos: esclarecer o sentido de governança.

2.2.2 Governança

Mas o que é governança? O termo é polissêmico e sua amplitude terminológica é decorrente da multidisciplinaridade, bem como atrela-se as dinâmicas sociais, políticas e/ou econômicas (Bichir, 2011; Reis, 2013). Em outro sentido, a governança remete a um processo de coordenação, cooperação e articulação de atores, de grupos sociais, arranjos institucionais e de instituições (Bichir, 2011; Reis, 2013). Observe-se que as palavras governo e governança têm a mesma raiz, mas não significam a mesma coisa. Peters e Pierre (2016), recordam que governança é um termo bastante antigo que foi usado em francês *gouvernance* no décimo quarto século para se referir aos oficiais reais em vez de ao processo de governar ou dirigir. A questão que aqui se coloca é a relação entre governo e governança e, em particular, se o governo pode ou não governar a sociedade com sucesso, fazendo e implementando políticas públicas no campo da educação e no contexto desta dissertação.

Governança pública pode ser definida como um processo geral de tomada de decisão e implementação na resolução de problemas públicos em um país, onde órgãos ou instituições públicas iniciam o processo ou estão pelo menos parcialmente envolvidos no processo (Bevir, 2009; Pierre & Peters, 2000). Sob essa definição, para Pierre e Peters (2000), a governança pública pode ser classificada em três modos: governança jurídica, governança baseada em desempenho e governança orientada por consenso. A governança jurídica é um modo de governança próximo à burocracia de Max Weber. A governança baseada no desempenho concentra-se em quão eficaz e/ou eficientemente as metas são alcançadas por meio da tomada de decisões e implementação. Finalmente, a governança orientada para o consenso é um modo de governança que exige um processo político para lidar com interesses diversos e conflitantes. Estes três modos são diferentes em termos de: quem decide; o papel dos burocratas; os métodos de tomada de decisão; e a natureza das interações entre os atores (Pierre & Peters, 2000). Os fatores críticos que têm um impacto significativo no resultado da governança variam de acordo com cada modo. Embora no mundo real estes três modos sejam muita vez misturados e inter-relacionados, é necessário distingui-los porque ajuda a analisar sistematicamente o fenômeno da governança. Estes três modos são particularmente úteis para entender e analisar a realidade da governança, e.g., no Brasil e nos países em desenvolvimento.

No mesmo contexto, Pierre e Peters (2000) discutem diferentes visões sobre governança e como ela é mais bem compreendida. Para ambos os autores, o conceito de governança é notoriamente cinzento e é frequentemente usado por cientistas e profissionais sem uma

definição comum compartilhada por todos. Como um termo confuso, governança tornou-se um conceito abrangente para uma ampla variedade de fenômenos. Estes fenômenos, como um objetivo de reforma promovido pela OCDE, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, podem ser, e.g., redes de políticas, gestão pública, coordenação do setor da economia, parcerias público-privadas, governança corporativa e boa governança. A possível confusão na interpretação do termo levou os estudiosos a considerar a governança em termos de estrutura e processo, e.g., Vashuda e Stoker (2009), Bevir (2012) ou Pierre e Peters (2016).

Em não encontrando unanimidade na concepção do termo governança, o termo "governança" chama a atenção para processos de tomada de decisão que, no plano teórico, é o processo de governar (Bever, 2012). De acordo com o autor, enquanto governo se refere a instituições políticas, governança se refere a processos de governo onde quer que eles ocorram. Desse modo, continua o autor, a governança tem usos teóricos e empíricos, abstratos e concretos.

Como um conceito teórico, e abstrato, afirma Bever (2012), a governança refere-se a todos os processos de organização social e coordenação social e os usos empíricos mais concretos da governança referem-se à mudança de práticas organizacionais dentro das corporações, do setor público e da ordem global. Dito de outro modo, para o autor, a governança pode referir-se de forma abstrata a todos os processos de governança: complementa o foco nas instituições formais do governo com o reconhecimento de atividades mais diversas que esbatem os limites do Estado e da sociedade e chama a atenção para os complexos processos e interações envolvidos na governança. De modo geral, governança pública consiste num "processo complexo de tomada de decisão que antecipa e ultrapassa o governo" (Matias-Pereira, 2012, p. 78). Determina o equilíbrio de ações entre os envolvidos (cidadão, governantes, alta administração, gestores e colaboradores), permitindo que o bem comum e o interesse da coletividade prevaleçam sobre os interesses de pessoas ou grupos (Matias-Pereira, 2010, 2012).

Os estudiosos já aqui citados usam a governança tanto no sentido antigo quanto no novo: governança é a capacidade institucional das organizações públicas de fornecer bens públicos e outros exigidos pelos cidadãos de um país ou seus representantes de maneira eficaz, transparente, imparcial e responsável, sujeita a recursos e restrições (OECD, 2022). Esta é uma definição ampla e ao mesmo tempo abstrata, mas fornece um terreno comum para todas as diferentes abordagens de governança. Cabe destacar que essa definição de governança é típica das organizações internacionais, que, por meio de programas de boa governança, tentam apoiar reformas e aumentar a capacidade de condução dos governos receptores. O objetivo desses programas é promover e fortalecer a participação da sociedade civil no governo, considerando que a sociedade geralmente exige um governo melhor e mais eficiente.

Em outro aspecto, a OECD (2010) destaca que a governança em vários níveis fornece uma estrutura conceitual flexível. A governança multinível pode ser definida como o processo de

tomada de decisão que é dirigida não apenas por interesses públicos, mas também por interesses privados e outros atores, além de ser um processo que ocorre em vários níveis e setores de escala geográfica (Keskitalo, 2010, p. 4). Assim, a governança pode ser do/entre governo central, regional ou local. Isso possibilita entender as relações entre cidades, regiões e governos nacionais em questões de políticas de mitigação e adaptação, bem como em uma ampla gama de atores não estatais e não governamentais (OECD, 2010, p. 172). Independentemente da forma constitucional de governo, a governança multinível exige o estreitamento ou fechamento das “lacunas” políticas entre os níveis de governo por meio da adoção de ferramentas de cooperação vertical e horizontal, e.g., mediante o uso de indicadores de desempenho, mecanismos de financiamento, uma variedade de formas de subsídios fiscais ou o uso de contratos entre níveis de governo (OECD, 2010, p. 172). Além disso, qualquer estrutura de governança multinível abrangerá pelo menos duas dimensões diferentes de ação e influência e ambas merecem atenção: a vertical – referente a escala ou níveis e inclui a (des)centralização – e a horizontal – decorrente do número de atores (Bichir, 2011; OECD, 2010; Reis, 2013).

Neste aspecto, a governança multinível do Brasil e de Portugal possuem semelhanças. O Brasil é um país centralizador (Arretche, 2012). Segundo a autora, a administração central possui vários mecanismos institucionais que confirmam a autoridade em face dos entes subnacionais (municípios e estados), tais como: poder de regulação, competências legislativas específicas, controle financeiro e de gastos dos governos subnacionais etc. Ou seja, para a autora, a descentralização de competências (*policy-making*) não implica em autonomia decisória (*policy decision-making*) dos governos regionais e locais ou, ainda, “o poder de veto das unidades constituintes nas arenas decisórias centrais (*shared-rule*) e a autonomia dos governos subnacionais para decidir suas próprias políticas (*self-rule*)” (Arretche, 2012, p. 13).

Portugal também consiste em um país centralizado (Teles, 2021). Segundo o autor, a execução de políticas depende da construção de alianças entre o poder central e local sem contar que as políticas públicas “podem ser entendidas como um subproduto de incentivos nacionais, estratégias gerais ou de imposições normativas” (Teles, 2021, p. 78). Esta execução, ou articulação, é mediada por atores políticos locais (eleitos), representantes políticos ao nível intermunicipal (alguns eleitos), funcionários da administração descentralizada (ou da administração desconcertada) e decisores políticos nacionais (alguns sujeitos à eleição) (cf. Teles, 2021, p. 79).

Por conseguinte, no caso português emergem como desafios: (i) volatilidade e instabilidade das políticas públicas; (ii) alternância de atores devido a consolidação da democracia e do poder local, além da criação, mutação e expansão das estruturas de governação; (iii) o modelo de governação carece de legitimidade para atuar no nível regional; (iv) falta de clareza na cooperação intermunicipal, pois a cooperação é limitada tanto em colaboração como em financiamento; (v) sobreposição de atribuições e respetivo desalinhamento territorial; (vi) mito

que o tamanho do município está diretamente relacionado com a eficiência, e (vii) pressão por reformas decorrentes de envelhecimento populacional, urbanização contínua e redução da população rural, além da competitividade das economias locais (*cf.* Teles, 2021, pp. 79-84). Estas semelhanças são demonstradas em seus sistemas governamentais.

Outrossim, os sistemas possuem processos de governança que se amoldam ao seu contexto político-institucional (Bevir, 2011, 2012; OECD, 2010). A governança também pode se referir, mais concretamente, ao surgimento de novos processos de governança que são híbridos e multijurisdicionais, com atores plurais, trabalhando unidos em rede. Isto porque o Estado tem se tornado cada vez mais dependente de organizações da sociedade civil e mais limitado por vínculos internacionais. Por outro lado, o setor público em muitos Estados se afastou da hierarquia burocrática em direção aos mercados e redes (Bevir, 2012). Aliás, a governança pública em rede com a participação de vários atores, tanto na implementação como na formulação, é um movimento do fim do Séc. XX com destaque crescente sob a Nova Governança Pública, distinguindo-se (Quadro 5, mais à frente) os modos de governança conforme sua base relacional, normativa, os tipos de relações que são originadas e, inclusive, o modo de controle e avaliação (*cf.* Mota & Bittencourt, 2019, p. 199).

Para Bevir (2011, 2012) a teoria da organização modernista caracteriza tipologias que descrevem e explicam diferentes tipos de coordenação em três tipos ideais – hierarquia, mercado e rede – que dependem de uma forma particular de governança para coordenar ações: i) hierarquias dependem de autoridade e controle centralizado; ii) mercados dependem dos preços e da concorrência dispersa e iii) redes dependem da confiança através de redes de associações. Além disso, cientistas sociais modernistas ligam essas diferentes formas de governança a outras características organizacionais, incluindo a base das relações entre os membros da organização, o grau de dependência dos membros uns dos outros, as abordagens para a resolução de conflitos e a cultura organizacional geral (Bevir, 2011, 2012).

Destaque-se que as organizações reais não correspondem perfeitamente a nenhum tipo ideal e as ações das pessoas em uma organização geralmente confundem características associadas a hierarquias, mercados e redes (*cf.* Bevir, 2012). Dito de outro modo, as teorias modernistas – oriundas do historicismo-desenvolvimentista e que influenciaram a prática da gestão e administração – ilustram o perigo de esquecer a natureza humana da vida social e levar a sério demais a ideia de uma "ciência" social. Neste aspecto, a abordagem modernista apresenta sinais de incompatibilidade ao tratar das ações dos professores em resposta as características de crianças pequenas e dotadas conscientes de como se enquadram no seu ambiente (Bevir, 2012; Delaune & Tapper, 2015).

Quadro 5

Comparação entre modos de governança: hierarquia, mercado e redes

MODOS DE GOVERNANÇA	HIERARQUIA	MERCADO	REDES
TIPO DE RELAÇÕES	Hierárquicas	Autônomas	Interdependentes
BASE RELACIONAL	Comando e controle	Trocas e competição	Cooperação
BASE NORMATIVA	Rotinas e supervisão	Normas contratuais e preços	Cuidados reputacionais e negociação
CONTROLE E AVALIAÇÃO	Normas e padrões, rotinas e supervisão (gestão via <i>inputs</i>)	Padrões de desempenho e cumprimento de contratos (gestão via <i>outputs</i>)	Ativação e gestão de parcerias e prossecução de objetivos comuns (gestão via <i>outcomes</i>)

Nota. Fonte: Mota & Bittencourt (2019, p. 201).

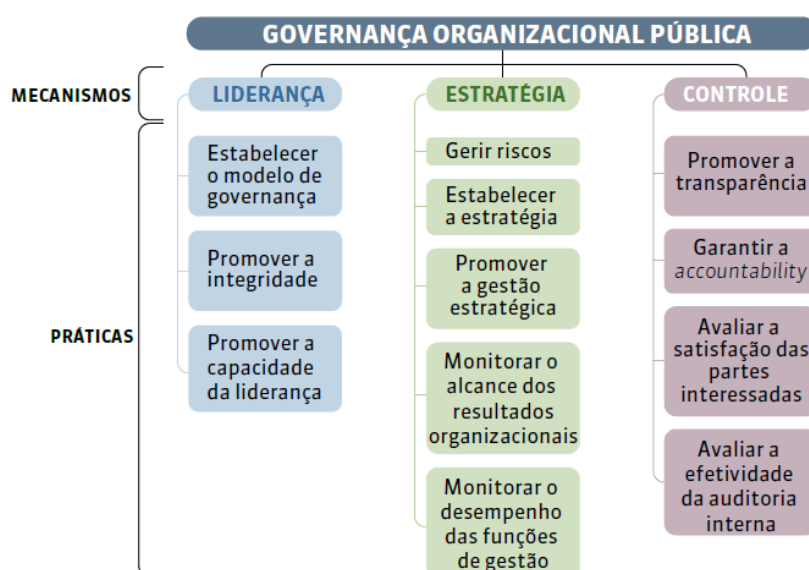
Ademais, o Estado é considerado uma variável estrutural – onde os atores estão situados – e não se constituindo um ator propriamente dito (Hay, 2017). A ênfase sobre o Estado reflete-se na centralidade para a análise dos processos de governança: lembra até que ponto a autonomia e a agência dos atores políticos são tanto moldados como condicionados pelos contextos em que são exercidos (Hay, 2017). Um exemplo é a governança colaborativa. Neste modelo de tomada de decisão coletiva existe um conjunto específico de atividades em que os parceiros produzem conjuntamente as metas e estratégias, bem como compartilham responsabilidades e recursos (Gash, 2022). Para tanto, na governança colaborativa refere-se (em especial) a casos em que os cidadãos desempenham um papel mais ativo na elaboração de políticas ou na prestação de serviços., Ou seja, os atores da sociedade civil que estão interessados numa política e desempenham um papel ativo no processo político, desde as discussões iniciais sobre a agenda até a conclusão (cf. Bevir, 2012). Isto implica, inclusive, a adoção da governança interativa em face da teoria pluralista pois “grupos de pressão [...] competem entre si na tentativa de influenciar o processo de políticas públicas, ao passo que a primeira enfatiza a interação negociada entre diversos atores através da partilha de conhecimento, recursos e ideias” (Mota & Bittencourt, 2019, pp. 204-205).

Observando esses aspectos, o Tribunal de Contas da União (Brasil, 2020c), órgão de controle da administração central ou instituição fiscalizadora superior brasileira, distingue o conceito de governança organizacional do conceito de gestão. Aquela constitui-se na aplicação de práticas de liderança, de estratégia e de controle (Figura 1, mais à frente). Isto permite aos mandatários e/ou as partes interessadas “avaliar(em) sua situação e demandas, direcionar(em) a sua atuação e monitorar(em) o seu funcionamento, de modo a aumentar as chances de entrega de bons resultados aos cidadãos, em termos de serviços e de políticas públicas” (Brasil, 2020c, p.

36). Ademais, possibilita que a estrutura do Estado se refira à forma institucional que o Estado assume num determinado local, num determinado momento, desde as responsabilidades que assume, à diferenciação funcional de tarefas entre as instituições e organizações que o compõem, e à sua relação (muita vez reguladora) tanto com o mercado como com o domínio da sociedade civil. Até porque as crises, afinal, são construções discursivas e é pela narração que eles adquirem sua facticidade social (Hay, 2017).

Figura 1

Práticas relacionadas aos mecanismos de governança



Nota. Fonte: Brasil (2020c, p. 52).

Neste contexto, surgem os impactos do trânsito das ideias academia-realidade. Bevir (2012) destaca que a teoria da organização é simplificada ao passar da academia para o mundo profissional e político face que as sugestões acadêmicas tentadoras se tornam dogmas, propostas acadêmicas cautelosas tornam-se supostas panaceias. Para o autor, os cientistas sociais pensam suas ideias como conceitos matizados ou simplificam a realidade complexa, tomadores de decisão focalizam na rigidez das ideias podendo perder detalhes importantes e infalíveis e tomadores de decisão ocupados ouvem manchetes e agarram as soluções que se apresentam como ciência (Bever, 2012). Ademais, reforça Bevir (2010), a ciência social trata as redes como ferramenta de controle e existem dificuldades óbvias com tentativas de usar as redes como parte de uma estratégia de controle. Assevera o autor que se as redes são manipuladas centralmente, as relações horizontais podem se transformar em verticais, e os resultados tornam-se protocolares (Bever, 2010). Não muito diverso é a conduta de atores políticos ao considerarem departamentos governamentais, autoridades locais, mercados e

redes como estruturas fixas que os governos podem manipular por meio das ferramentas corretas visto que tentam melhorar a capacidade do Estado de administrar a amalgama de hierarquias, mercados e redes que floresceram como parte da nova governança (cf. Bevir, 2010, p. 271).

Neste sentido, visando oferecer respostas em termos de administração e órgão fiscalizador superior, o TCU (Brasil, 2014) desenvolveu um modelo de avaliação da governança das políticas públicas. Este modelo (Quadro 6, mais à frente) é constituído de oito elementos: (i) institucionalização; (ii) planos e objetivos; (iii) participação; (iv) capacidade organizacional e recursos; (v) coordenação e coerência; (vi) monitoramento e avaliação; (vii) gestão de riscos e controle interno e (viii) *accountability*. Para este modelo, a participação e a legitimidade assumem um caráter vital pois existe a possibilidade de substituir técnicas e estratégias de gestão por uma prática de aprendizagem. Contando histórias e escutando-as, através de ideias sobre uma lógica social ou regularidades legais, onde o papel do Estado é o facilitador nos diálogos e aprendizados entre e com os cidadãos (Bever, 2010, Brasil, 2014, 2020c).

Quadro 6

Modelo do TCU para avaliação de governança em políticas públicas

Componente	Descrição
Institucionalização	Aspectos, formais ou informais, da existência da política, relacionados a capacidades organizacionais, normatização, padrões, procedimentos, competências e recursos que possibilitam o alcance dos objetivos e resultados da política pública.
Planos e objetivos	Formulação geral que defina sua lógica de intervenção e por planos que permitam operacionalizar as ações necessárias, delineados em função das diretrizes, objetivos e metas propostas.
Participação	A participação social traz mais legitimidade, justiça e eficácia à política pública ampla participação legitimada nos processos decisórios.
Capacidade organizacional e recursos	Disponibilidade de recursos conforme previsto para a execução das ações, aplicáveis de acordo com as prioridades e os objetivos da política pública, de forma a atender os requisitos de tempestividade, quantidade e direcionamento adequados. São três mecanismos de governança: liderança, estratégia e controle.
Coordenação e coerência	Envolve a promoção sistemática de ações que se reforcem mutuamente nas diferentes partes interessadas, criando sinergias para a realização dos objetivos definidos.
Monitoramento e avaliação	Uma política pública deve possuir rotina para acompanhar suas ações, para aferir seus resultados e os utilizar para promoção de aperfeiçoamentos na política.
Gestão de riscos e controle	A gestão de riscos refere-se as atividades coordenadas para dirigir e controlar uma política no que se refere aos riscos. O controle refere-se a assegurar a conformidade das ações e a concorrer para que os objetivos e metas estabelecidos sejam alcançados.

(continua)

Componente	Descrição
<i>Accountability</i>	<i>Accountability</i> envolve, principalmente, transparência, responsabilização, comunicação e prestação sistemática de contas.

Nota. Fonte: Brasil (2014).

Portanto, no entendimento de Ranieri (2019), a delegação e divisão constitucional de competências em Estados Federais é fundamental. A autora destaca, sob o prisma da educação, que a instituição de governos adequados às exigências e necessidades da administração central, além de influir diretamente no equilíbrio do pacto federativo determina o grau de tensão entre poder central e as entidades subnacionais, no que diz respeito à descentralização e controle, bem como de execução das políticas educacionais. Desse modo, a governança das políticas educacionais possui aspectos que devem ser delineados e explorados.

2.2.3. Governança das políticas educacionais para sobredotados

Políticas de atenção educacional, e especial, destinadas aos mais talentosos surgiram ao longo do século XX em diferentes momentos e dependendo do país (Rutigliano & Quarshie, 2021). De fato, ações concretas em favor do apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais – categoria na qual se enquadram os alunos sobredotados surgiram com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) apesar de seu foco ser a inclusão na educação de crianças com necessidades especiais, principalmente deficientes físicas (Benavides et al., 2004; Rutigliano & Quarshie, 2021).

Nota-se que quando os decisores políticos e as organizações democráticas tentam promover uma prática Particular de colaboração em contextos diferentes podem surgir resultados diferentes (Bevir, 2010). O posicionamento em face da educação de sobredotados é explicitado por duas vertentes. Primeira, a igualdade decorrente do argumento de que programas de educação especial para sobredotados são feitos sob medida para poucos e minam o princípio da igualdade de oportunidades e, com isso, relutam em desenvolver políticas para promover a educação para evitar o prejuízo de outros alunos. Segunda, econômica, a qual visa utilizar o potencial das mentes mais brilhantes para um impacto positivo na economia do país (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Inevitavelmente, os debates políticos e filosóficos levam a questões importantes em termos de formulação de políticas (Quadro 7, mais à frente). Neste âmbito, destacam-se a posição (1) de que os indivíduos sobredotados devem ser educados entre pares igualmente sobredotados e frequentar escolas com habilidades “médias” dos pares do outro e (2) de que se deve

responder às necessidades dos alunos sobredotados sem realmente rotulá-los (cf. Sękowski & Źubianka, 2015, p. 83).

Um componente unificador das políticas é a promoção da noção de que atender às necessidades dos alunos sobredotados implica o fornecimento de instrução diferenciada que, no entanto, diferem se a educação segue os princípios de inclusão e equidade. Neste caso, dependem de metas e estruturas educacionais mais amplas desenvolvidas pelos países ao longo do tempo (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Quadro 7

Modelos de políticas para educação de sobredotados

Tipo de política	Descrição
Políticas que explicitamente nomeiam e identificam alunos sobredotados.	Considera que existem diferenças individuais entre os alunos, e o sistema precisa ser diferenciado para melhorar a aprendizagem de cada aluno. Para isso, nomear e definir alunos sobredotados é considerado um movimento decisivo para priorizar a excelência. Em oposição às abordagens igualitárias à educação de superdotados, essas políticas avançam a noção de que todos os indivíduos vêm ao mundo diferenciados e que, além disso, ninguém é igual.
Políticas que promovam a educação de sobredotados por meio de uma abordagem igualitária	Os países que usam essa abordagem defendem que todos os alunos, independentemente de suas necessidades de aprendizagem únicas ou específicas, precisam receber atenção individualizada e instrução adaptada ao seu desenvolvimento. Os exemplos mais proeminentes são os países escandinavos onde a noção de sobredotação pode existir para fins administrativos, mas não é usada como um rótulo na programação e contextos escolares. Os acadêmicos proeminentes dessa vertente são Borland e Eyre.
Políticas que integram a educação de sobredotados nas políticas convencionais (parte do subgrupo).	Neste modelo opta-se por incorporar a educação de sobredotados em agendas educacionais existente. Assim, as necessidades particulares de alunos sobredotados podem ser integradas em políticas relativas às necessidades de educação especial, categoria tradicionalmente para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais.
Políticas que abordam a política de educação de sobredotados como uma medida política separada e específica.	Constitui-se como subgrupo da primeira abordagem (“Políticas que explicitamente nomeiam e identificam alunos sobredotados”) mas que perfazem um conjunto mais desenvolvido de medidas focadas na sobredotação. Um exemplo é Coreia do Sul que criou instituições educacionais para educação de sobredotado: escolas especializadas com currículos autônomos não sujeitos a regulamentação estatal, centros de sobredotados e departamentos de educação de sobredotados.

Nota. Fonte: Autoria própria a partir de Rutigliano e Quarshie (2021).

Os marcos regulatórios influem na definição da governança das políticas (Rutigliano & Quarshie, 2021). Em contextos em que não há definição legal e/ou referências limitadas à sobredotação nos quadros de políticas, os atores não governamentais tendem a ter um papel crucial na prestação de serviços e programas educacionais para indivíduos superdotados (cf. Rutigliano & Quarshie, 2021, p. 24). De acordo com os autores, em termos de governança da educação de sobredotados pode-se utilizar estratégias diversas:

- i. enraizada no nível estatal com políticas operadas através de um sistema de maior descentralização, com o Estado fornecendo diretrizes que podem ser interpretadas em nível local, regional ou escolar, com a responsabilidade pela educação de sobredotados distribuída entre ministérios e instituições nacionais (ministérios da educação, agências interministeriais e centros de pesquisa); ou
- ii. outorgada ao poder local onde as autoridades subnacionais são responsáveis por identificar, elaborar e implementar planos para alunos sobredotados e, em razão dessa variabilidade das práticas, pode se ocorrer desvantagem consistente no estabelecimento de programas e avaliações de políticas em nível nacional.

Dessa forma, de acordo com Rutigliano e Quarshie (2021), independente dos marcos regulatórios e da estrutura de governança, a maioria dos países utiliza a adaptação do currículo por meio de estratégias de aceleração ou enriquecimento.

2.3. Sobredotação: inter-relação de conceitos e diversidade teórica

Rutigliano e Quarshie (2021) considera a adaptação do currículo como ponto central da educação de sobredotados. Este relatório da OCDE, elaborado por Rutigliano e Quarshie (2021), indica que é importante que os formuladores de políticas lutem para garantir que os currículos estejam atentos, atendam e promovam a diversidade linguística, acadêmica, cultural e econômica de alunos sobredotados e de todos os alunos em geral. E isto ocorre por meio de duas estratégias com vantagens e desvantagens e que são utilizadas para apoiar esses alunos no alcance de seu pleno potencial: aceleração e enriquecimento (Quadro 8, a seguir).

Quadro 8

Principais vantagens e desvantagens do enriquecimento e da aceleração

	Enriquecimento	Aceleração
Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pode ser mais fácil para a administração porque não exige a falta de aulas; ○ O aluno fica majoritariamente com colegas da sua idade; ○ Parece favorecer um impacto socioemocional; ○ Tem um impacto positivo na motivação dos alunos sobredotados; ○ Flexibilidade que facilita a adaptação às necessidades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Permite que o aluno identificado como superdotado tenha um currículo adaptado à sua habilidade e ser desafiado; ○ Pode ter um impacto positivo na motivação; ○ Tem um impacto positivo significativo no desempenho acadêmico individual.

(continua)

	○ Enriquecimento	○ Aceleração
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> ○ Requer conhecimento significativo de sobredotação por parte de professores e outros educadores, portanto, implica um investimento maior na capacitação do pessoal educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ De acordo com os professores, tem mais resultados negativos do que positivos (e.g., impacto negativo na dimensão socioemocional do bem-estar) o que o torna cada vez mais controverso entre pais e pessoal educativo; ○ A simples falta de aulas pode ser insuficiente para alguns alunos superdotados; ○ Estima-se que não tenha impacto positivo no bem-estar socioemocional dos alunos (p. ex. estar entre colegas mais velhos pode criar situação de isolamento).

Nota. Fonte: Rutigliano e Quarshie (2021, pp. 28-29).

Os programas possuem essências diversas: um é horizontal, outro vertical. A horizontalidade do enriquecimento decorre de que as atividades de aprendizagem proporcionam profundidade e amplitude de acordo com as habilidades e necessidades da criança; enquanto a aceleração utiliza uma extensão vertical do currículo, introduzindo precocemente conteúdos e habilidades ou mediante a aceleração do ritmo de entrega e resposta (Wu, 2013). Portanto, programas de aceleração e/ou programas de enriquecimento não são necessariamente usados de forma exclusiva e podem ser combinados dependendo do contexto, recursos e necessidades de cada aluno (Rutigliano & Quarshie, 2021). Essas estratégias também podem funcionar em conjunto com outros métodos, como agrupamento por habilidades ou agrupamentos e programas de extensão que também dependem fortemente da capacidade da escola de alocar recursos apropriados e professores qualificados capazes de contar com uma pedagogia diversificada. O funcionamento, portanto, deve ser objeto de avaliação pelos formuladores de políticas (Easterly, 2004; Gardner, 1994).

2.3.1. Inteligência e desenvolvimento do campo

As concepções científicas diferem umas das outras, e existe apenas um pequeno consenso entre os estudiosos sobre o que é a sobredotação (Laine, 2010). Volta-se a referir que um exemplo clássico é a definição de Rubem Alves em seu livro *A filosofia da ciência*: “inteligência segue o caminho inverso da ação; e é somente isto que a torna inteligência; começando de onde se deseja chegar, evita-se o comportamento errático e desordenado a que se dá o nome de ‘tentativa e erro’” (Alves, 1981, p. 27).

Afora a historicidade e evolução do conceito o estudo de tipo superior de criatividade necessita da construção de um novo modelo de abordagem científica. Isto porque os estágios históricos do conceito de "superdotação" refletem principalmente diferentes entendimentos deste termo, mas que atualmente são considerados como alternativas (Bogoyavlenskaya, 2019), consoante exposição no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9

Fundamentos históricos-filosóficos da sobredotação

Etapa		Descrição
1ª	Período medieval	Introdução do termo sobredotação (superdotação). O talento é uma questão de fé. Ocorre a explicação da capacidade de o homem criar “do nada”, um presente que foi recebido ou “Deus deu de presente”.
2ª	Período do Renascimento	Permanece a questão religiosa, alterando-se para o recebimento do “Dom de Deus”. Porém, surge a consciência da necessidade de formação profissional face o trabalho assalariado da classe emergente cujo ideal é “capacidade de trabalhar o pensamento racional”.
3ª	Época Moderna	Emergência da dialética e desenvolvimento do conceito de processo tornando a cognição a habilidade principal e genérica. A pessoa é caracterizada a partir da sua capacidade de saber. Abstração inata (Dom de Deus) é substituída pelo produto do ensino.
4ª	Paradigma Psicométrico (meados do Séc. XIX)	Sobredotação reduzida ao intelecto em virtude das concepções filosóficas vigente e ao paradigma psicométrico fruto de 3 momentos: <i>i)</i> constatação filosófica por meio das tendências existencialista e instrumentalista; <i>ii)</i> formação da psicologia como ciência independente com a primazia das medições; e <i>iii)</i> teoria da criatividade proposta por J. Guilford supera o teste de QI ao dividir a criatividade (acadêmica, intelectual criativa e criativa) e indicar que uma pessoa pode ter talento, mas não ser criativa.
5ª	Psicologia de Vygotsky	Surgimento da teoria da sobredotação (superdotação) a partir da metodologia da psicologia de Vygotsky.

Nota. Fonte: A autoria própria a partir de Bogoyavlenskaya (2019).

Constata-se que, em outra visão, uma pessoa inteligente⁸ está atrelada ao escolher entre as opções que se colocam dentro de determinado sistema, e.g., a escolha racional (real) ou a escolha sociológica, face que as habilidades permitem o sujeito mover-se dentro do sistema (Ambrose, 2009; Ambrose & Cross, 2009; Bevir, 2011; Habermas, 1975; Han, 2020). Assim, a “inteligência significa escolher entre (do latim *inter-legere*) [...] portanto, não é de fato uma livre

⁸ Neste aspecto, em nota de rodapé, Byung-Chul Han (2020) apresenta que Clément Rosset (1978) distingue a idiotice da “ininteligência”. Atribui-se, portanto, um potencial criativo ao idiota. Distingue o idiota oriundo do conceito de senso comum como sinônimo de ininteligência. Tem-se, assim, o ininteligente, o inteligente e o idiota. O ininteligente seria um pobre de experiência. O inteligente com experiência dentro de um sistema. O Idiota seria aquele que supera o sistema e o observa de fora, aberto as experiências. Isto porquê, *cf.* entende Rosset (1978), o real resulta de uma lógica interna determinada e explicável ou não é antes o fato da idiotia, isto é, de algo ao mesmo tempo solitário, único e incognoscível? Se a palavra grega *idios*, *seguindo para idiotas*, descreve uma pessoa desprovida de inteligência e razão, primeiro significa simples, particular, único. Ora, se o destino mais geral do real é escapar da grandiloquência, o destino mais geral da linguagem é perder o real. Existe uma coisa independente da linguagem, que se chama realidade, observa Rosset (1978). Esse aspecto é abordado de forma complementar pela concepção comum de “ordem”, ou seja, uma sequência pré-determinada e fixa, o que entra em conflito com a entropia da ordem como sendo aberta e criativa, determinada por várias possibilidades visto que uma ordem comporta inúmeras possibilidades (ver Cap. 4, Definição de ordem. In: Bertrand Russel, Introdução a filosofia Matemática (2007), e As Leis do Caos, de Ilya Prigogine, 2002).

escolha, mas uma seleção de ofertas dispostas pelo sistema (e) cada [...] sistema define sua respectiva inteligência” (Han, 2020, p. 114) pois “as habilidades capacitam-nos para resolver problemas [face à realidade] e as motivações permitem-nos praticar a conformidade com as normas” (Habermas, 1975, p. 58).

Laine (2010) e Renzulli (2004, 2014) afirmam que concepções e teorias de dotes podem ser vistas como um *continuum* que se estende do conservador para o liberal. Os autores asseveram que o fator determinante é a restrição da definição: (i) na visão conservadora o número de pessoas dotadas é muito limitado e o talento é apenas inteligência geral; e (ii) pela vertente liberal existem muitas áreas de dons e, portanto, o dom é algo mais amplo. Conclui-se que, atualmente, o talento é visto principalmente como amplo e complexo e como algo mais do que apenas alta inteligência (*cf.* Laine, 2010, p. 64).

De outro lado, Sternberg e Kaufman (2018) afirmam que cada concepção teórica de sobredotação traz consigo seu próprio conjunto de implicações para a educação, inclusive quanto ao momento e estratégias de identificação (Quadro 10, mais à frente). Os autores citam, como exemplos, os adeptos da estrutura de domínio geral criada pelo psicólogo Lewis Terman (1916) que serão defensores da utilização de uma pontuação de QI global como um corte para identificação. Ou, ainda, continuam os autores, que os defensores de uma perspectiva de domínio específico utilizarão os resultados da pontuação do fator de grupo nos testes de inteligência, bem como outras demonstrações de alto desempenho em um domínio específico. Desse modo, os autores classificam os modelos em ondas que observam uma síntese característica: i) domínio geral, ii) domínio específico, iii) sistêmico e iv) desenvolvimental, *cf.* Quadro 10.

Quadro 10

Ondas teóricas da sobredotação

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

Nota. Fonte: Autoria própria a partir de Sternberg e Kaufman (2018).

Dessa forma, a educação como prática social, trabalhará a sobredotação como construção social (Borland, 2009). Destarte, conforme destaca Brandão (2007, pp. 73-74), visando “o desenvolvimento do que no ser humano pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento”. Assim, para determinar o tipo de atendimento especializado aos alunos sobredotados, é necessário entender a singularidade destas pessoas (Delaune & Tapper, 2015).

Por outro lado, Renzulli (2014) aponta que os programas destinados aos superdotados, em sentido lato, devem ser moldados ao seu *modus operandi*. Não se poderia, segundo ele, focalizar na aprendizagem de lições porque “os aprendizes de lição mais eficientes não são necessariamente os que darão importantes contribuições no campo da produtividade criativa” (Renzulli, 2014, pp. 223–224). Portanto, existe a necessidade de compreender as principais teorias sobre o tema pois, no entendimento de Delaune e Tapper (2015), a aprendizagem é influenciada pelas experiências da criança de relações reativas e recíprocas com os outros na sua vida.

2.3.2. Principais teorias

Dentre estas teorias, após revisão bibliométrica, constatou-se que alguns teóricos se encontram entre os mais citados e cujos trabalhos são referências no campo. Entre eles selecionou-se Joseph Renzulli, Howard Gardner, Robert J. Sternberg e François Gagné. Por fim, sintetizou-se autores da quarta onda, face a aderência aos propósitos do presente trabalho e realizou-se uma síntese do modelo teórico dos autores selecionados previamente, *cf.* exposto no Quadro 11.

Quadro 11

Modelos teóricos referentes a sobredotação pertinentes a quarta onda

Autor	Modelo teórico
Dabrowski (1964, 1967)	Propôs um modelo de "desintegração positiva", segundo o qual os indivíduos dotados tendem a ser altamente excitáveis em determinadas áreas de atuação, em particular, psicomotoras, sensuais, intelectuais, imaginativo e emocional.
Abraham Tannenbaum (1986)	Objetiva delinear os fatores que contribuem para ligar o potencial dotado à realização de talentos. Sugeriu cinco vínculos psicológicos e sociais entre promessa e realização: (1) inteligência superior, (2) aptidão especial excepcional, (3) facilitadores não intelectuais, (4) influências ambientais, e (5) acaso, ou sorte. Os cinco fatores interagem para produzir altos níveis de produtividade e são todos necessários para se tornar um indivíduo "dotado". Enquanto Gagné usa a palavra "talento" como um potencial, Tannenbaum usa a palavra como um resultado.
John Feldhusen (1998)	O modelo de desenvolvimento do talento tenta sintetizar os vários modelos de talento precedentes, e.g., incorporou a ideia de que as habilidades básicas são em parte determinadas geneticamente e reconhecendo ao mesmo tempo que habilidades específicas emergem e se desenvolvem através de experiências facilitadoras, e dentro de um contexto sociocultural particular.
Kaufman (2013)	Propôs a Teoria de Inteligência Pessoal definida como a "interação dinâmica do compromisso e capacidade na busca de objetivos pessoais". De acordo com esta teoria, as pessoas têm diferentes formas de engajamento que captam sua atenção, e é a constante interação de motivação, persistência, e desenvolvimento de habilidades que faz com que a inteligência se desenvolva. O nível de análise nesta estrutura é a pessoa inteira, não diferenças individuais. Cada pessoa é uma dinâmica sistema de motivação, emocional, personalidade, e processos cognitivos.

Nota. Fonte: Autoria própria cf. Sternberg e Kaufman (2018, pp. 35-36).

Assim, os estudos também questionam a natureza das categorias de habilidades, apontando que as definições, critérios, utilidades e aplicações das habilidades no processo educacional visto que são repletas de ambiguidades e maleabilidades. Ainda, os seres humanos são capazes de avaliarem sua própria inteligência e, em seus termos, estas concepções empíricas afetam o comportamento e as respectivas interações. Porém, para o presente estudo, é necessário um mínimo de consenso científico que, em razão destes conceitos, serão formuladas políticas públicas com aplicabilidade a um ou vários grupos.

2.3.2.1. A inteligência, segundo H. Gardner

Como representante do domínio específico, Howard Gardner (1994) publicou sua primeira edição de *Frames of Mind* (Estruturas da Mente) em 1983 (outras edições posteriores foram publicadas em 1983, 1993, 1999) e descreve o modelo de capacidade intelectual das Inteligências Múltiplas, destacando a necessidade de educadores e psicólogos ampliarem suas definições de inteligência humana. No modelo de Howard Gardner, os múltiplos gêneros intelectuais não são habilidades estáticas hierarquicamente aninhadas sob um fator geral, mas cada um é um sistema cognitivo independente em seu próprio direito. Sternberg and Kaufman

(2018, p. 32), afirmam que Gardner em vez de confiar apenas na análise de fatores realizou uma análise seletiva da literatura de pesquisa usando oito critérios:

- (a) isolamento potencial por dano cerebral;
- (b) existência de *idiot savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais;
- (c) uma operação central ou conjunto de operações identificáveis;
- (d) um histórico de desenvolvimento distinto;
- (e) uma história evolutiva e plausibilidade evolutiva;
- (f) apoio de tarefas psicológicas experimentais;
- (g) apoio de descobertas psicométricas; e
- (h) suscetibilidade à codificação em um sistema de símbolos, e concluiu que existiam oito inteligências separadas.

Desse modo, Gardner (1994) propõe oito inteligências: linguísticas, lógico-matemáticas, espaciais, musicais, cinestésicas corporais, interpessoais, intrapessoais e naturalistas. Outras inteligências estão sendo consideradas atualmente, tais como a inteligência existencial. Sternberg and Kaufman (2018) arrolam várias críticas ao modelo de Gardner. Primeiro, inexistência de teste empírico publicado sobre a teoria como um todo. Segundo a classificação das inteligências são baseadas em uma revisão um tanto seletiva da literatura e distinta da literatura psicométrica convencional. Terceiro, embora existam avaliações para testar as várias inteligências elas não foram provadas como sendo de adequada validade psicométrica. Arremetam, os autores, que sem testes comprovadamente válidos é difícil avaliar o sucesso das intervenções (Sternberg & Kaufman, 2018).

2.3.2.2. Renzulli e a teoria dos três anéis

Os pesquisadores da "Terceira Onda" veem a sobredotação como um sistema dependente de uma confluência de processos psicológicos operando juntos (Sternberg & Kaufman, 2018). Sternberg e Kaufman (2018, p. 33) salientam o impacto da teoria de Renzulli ao propor que existem dois tipos de giftedness: "dons escolares" (forma mais enfatizada na escola) e "dons criativos-produtivos" (sobredotação criativa-produtiva difere da sobredotação de uma escola). Neste sentido, seguem os autores, pois, aqueles que exibem uma sobredotação criativa-produtiva são excelentes produtores de conhecimento, ao passo que aqueles que têm um alto nível de escolaridade são consumidores superiores de conhecimento.

De acordo com Renzulli (2004, 2014), a teoria dos três anéis considera o dom como a ação entre três características: habilidade bem acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa; sendo que cada característica desempenha um papel importante no desenvolvimento

de um comportamento sobredotado. Um aspecto importante da concepção de Joseph Renzulli (2004, 2014) é que a habilidade bem acima da média como aquela possuída por aqueles indivíduos que atuam no topo de 15-20% de qualquer domínio, o que diverge da concepção estatística de que o talento como existente apenas entre aqueles que pontuam no topo 3-5% (Borland, 2009; Marland, 1972).

Além disso, Renzulli (2004, 2014) dividiu o modelo triádico de enriquecimento em três tipos de experiências:

- a) Enriquecimento Tipo I: envolve experiências exploratórias gerais para os estudantes, tais como viagens de campo e palestrantes convidados.
- b) Enriquecimento Tipo II: inclui métodos instrucionais e materiais destinados a promover o desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos, da pesquisa, da comunicação e da metodologia, sendo adotada estratégias de atividades orientadas para o processo ou abordagens de aceleração de conteúdo.
- c) Enriquecimento Tipo III: é o nível mais avançado e permite que os alunos participem de atividades de investigação e produção artística (projetado para permitir aos estudantes talentosos trabalharem em um nível profissional o mais avançado possível) com as seguintes características: aprendiz único, o papel do prazer, personalização da aprendizagem, recursos metodológicos e foco nos produtos/serviços.

Em outro aspecto, o modelo de Renzulli (2004, 2014) possui um diferencial consistente no Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM). Segundo o autor, a meta é promover uma aprendizagem superior com o objetivo de integrar numa abordagem que melhore todo o programa escolar (Renzulli, 2004, p. 108). O modelo SEM oferece aos educadores três componentes de prestação de serviços (Renzulli, 2004, 2014): primeiro, Portfólio Completo de Talento (TTP) cujo objetivo é coletar, classificar, revisar, analisar e registrar as habilidades, interesses e preferências de estilo de aprendizagem dos estudantes; segundo, técnicas de Modificação do Currículo projetadas para (1) avaliar o domínio do conteúdo de cada aluno, (2) ajustar o ritmo e o nível do conteúdo necessário para acomodar variações no aprendizado, e (3) fornecer alternativas de enriquecimento e aceleração para alunos que dominam o conteúdo a um ritmo mais rápido; e, terceiro, um componente que envolve um conjunto de estratégias destinadas a promover o engajamento ativo no aprendizado pelos professores e alunos.

Portanto, neste modelo (SEM) cria-se um *cluster* de enriquecimento (físico ou de tempo) para o que aluno tenha oportunidade de participar de um modo diferente de abordagem. Este *cluster* de enriquecimento pode ser em grupos sobre disciplinas importantes, temas multidisciplinares ou transdisciplinares e tudo o que os alunos fazem nestes *clusters* são voltados para a produção de um produto ou serviço (Renzulli, 2004, pp. 114-117). Afora este modelo, Robert J.

Sternberg desenvolveu um modelo que possui ampla aceitação dos formuladores de políticas públicas no Brasil: o modelo dos três anéis.

2.3.2.3. Teoria triárquica da inteligência de Sternberg

Sternberg e Kaufman (2018) relatam que o modelo de sobredotação WICS de Sternberg conceitua a sobredotação como uma síntese de sabedoria, inteligência e criatividade. De acordo com os autores a ideia básica do modelo WICS é que, na vida, as pessoas precisam de habilidades e atitudes criativas para produzir ideias novas e originais; habilidades e atitudes analíticas (inteligência acadêmica) para avaliar a qualidade dessas ideias; habilidades e atitudes práticas (inteligência prática) para executar ideias e persuadir os outros de seu valor; e habilidades e atitudes relacionadas à sabedoria, a fim de assegurar que as próprias ideias ajudem a fomentar um bem comum, em vez de apenas o bem de si mesmo e daqueles intimamente associados a si mesmo (Sternberg & Kaufman, 2018). Neste modelo, pessoas dotadas não são necessariamente fortes em todos estes aspectos. Ao contrário, elas reconhecem e capitalizam seus pontos fortes, e reconhecem e compenetraram ou corrigem suas fraquezas, a fim de se adaptarem, moldarem e selecionarem ambientes do mundo real (cf. Sternberg & Kaufman, 2018, p. 32).

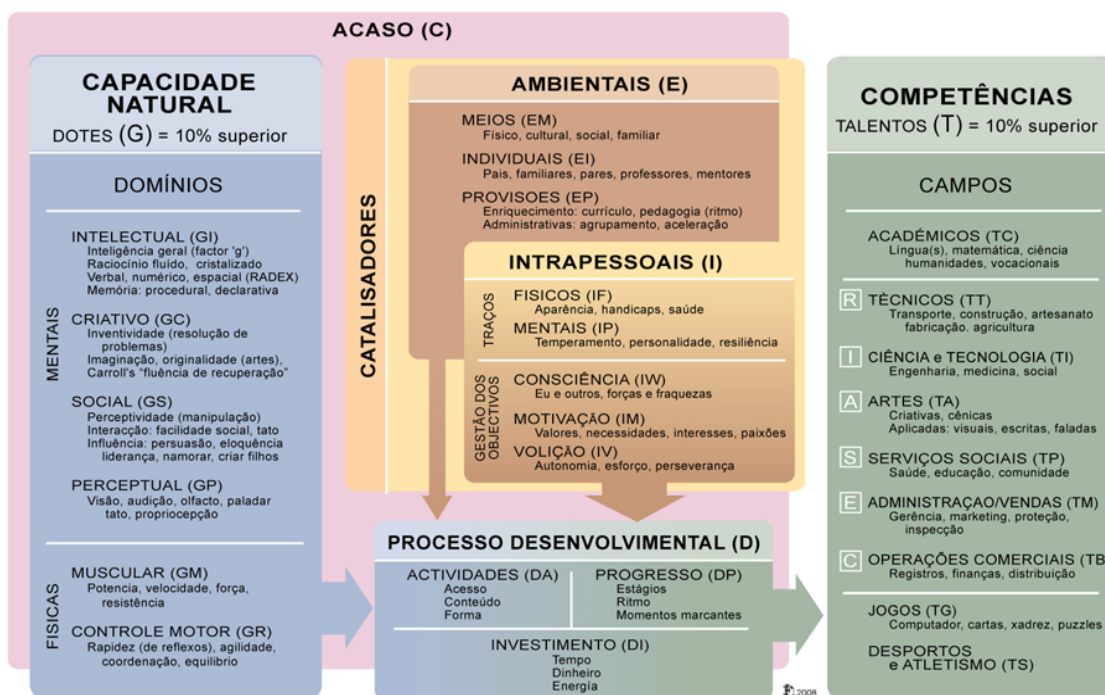
2.3.2.4. O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

De acordo com Sternberg and Kaufman (2018), François Gagné propôs uma teoria de talento que enfatiza o processo de desenvolvimento de talentos. Os autores afirmam que Gagné observou que as palavras "dotado" e "talentoso" são frequentemente usadas de forma intercambiável no campo da educação sobredotada e que, visando a distinção, Gagné propôs o Modelo Diferenciado de Dotado e Talentoso (DMGT ou *Differentiated Model of Gifted and Talented*).

Gagné e Guenther (2012), revisitando os resultados de 25 anos do modelo DMGT, afirmam que a base do DMGT (Figura 2, mais à frente) permaneceu intacta: distinção básica entre dotes e talentos e relação com os "cinco componentes maiores Dinamicamente relacionados a expressar o processo de desenvolvimento de talentos" (Gagné & Guenther, 2012, p. 19). Neste sentido, a dotação constitui-se na "posse e uso de notável capacidade natural, também chamada aptidão, em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% melhores no seu grupo comparável" (Gagné & Guenther, 2012, p. 21).

Figura 2

Modelo diferenciado de dotação e talento (DMGT)



Nota. Fonte: Gagné e Guenther (2012, p. 21).

De outro lado, o talento é “superior desempenho em habilidades sistematicamente desenvolvidas, também chamadas competências, (conhecimento ou ação), em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre os 10% melhores de seu grupo etário, exercendo ou que tenha atividade naquele campo” (Gagné & Guenther, 2012, p. 21). O desenvolvimento de talento, conforme propõe Gagné e Guenther (2012, p. 21), é a “progressiva transformação de dotes em talentos” sintetizado na capacidade e no ritmo de aprendizagem pois “a maior parte das capacidades humanas se manifestam como “distribuição normal”.

Segundo a curva das probabilidades, o DMGT estabelece que os indivíduos dotados e talentosos ocupam os 10% superiores na curva de distribuição referente àquela capacidade. Este modelo, segundo Gagné & Guenther (2012, p. 21) é composto por três componentes básicos – dotação (G = *Giftedness*), talento (T = *Talent*) e o processo de desenvolvimento (D) – mais dois componentes catalisadores para o desenvolvimento do talento – catalisadores intrapessoais (I = *Interpersonal*) e catalisadores ambientais (E = *Environement*).

Assim, as crianças com dons inatos desenvolvem as capacidades cognitivas passando pelos mesmos estágios de desenvolvimento que outras crianças percorrem. Ou seja, “a diferença

está na facilidade e rapidez: alcançam um dado nível de conhecimento e raciocínio *antes* da grande maioria de seus pares e colegas [...] e quanto mais altos é sua dotação intelectual mais cedo serão alcançados os estágios sucessivos” (Gagné & Guenther, 2012, p. 30, grifo do autor).

O principal objetivo do modelo de Gagné, certificar Sternberg and Kaufman (2018), é descobrir as importantes influências ambientais (casa, escola, pais, atividades, encontros, etc.), variáveis não intelectuais (motivação, temperamento), e aprendizagem, treinamento e prática, que transformam o básico, geneticamente determinados "dons" (intelectual, criativo, sensorimotor, etc.) em talentos específicos (linguagem, ciência, matemática, arte, música, liderança, etc.) na vida cotidiana (cf. Sternberg & Kaufman, 2018, p. 35).

2.2.3. Mitos e crenças referentes a sobredotação

O primeiro mito a ser abordado é estatístico. Borland (2009) critica a faixa de 3% a 5% encontrada no relatório Marland (1972) porque não há nada no mundo físico para testá-lo. O autor afirma que este percentual foi um compromisso alcançado pela comissão responsável pelo relatório e que envolveu mais do que pontuar dois desvios padrão acima da média em um teste de QI. É um compromisso que não deve ser interpretado como uma porcentagem exata da população escolar que é tida como dotada (cf. Borland, 2009, p. 237).

Inicialmente, cabe destacar a advertência de Borland (2009) sobre a prática educacional e o mito de que o dom é igual ou requer um QI elevado. O autor retrata a realidade americana de que esta é das causas da sub-representação crônica e grave das crianças de estatuto socioeconômico inferior e das crianças de minoria racial, étnica e linguística em programas de sobredotação (Borland, 2009). Critica, ainda, esta falha por persuadir quem não acredita e defende que a sobredotação é um fenômeno predominantemente branco, de classe média e média alta, e que usa o QI como determinante da sobredotação ou como guardião de programas sobredotados (cf. Borland, 2009, p. 237). Isto, por fim, pode ocasionar rótulos ou, o que não é raro, que educadores estabeleçam um QI inflexível para a admissão em programas sobredotados, o que pode gerar absurdos como, e.g. admitir (e, portanto, rotular como "dotado") um estudante com uma nota de 130 num teste de QI e não admitir (e, portanto, rotular como "não dotado") um estudante com uma nota de 129; ou seja, o primeiro aluno tornar-se-ia dotado e o segundo não porque "é mais um" (cf. Borland, 2009, p. 237).

Em estudo sobre discussão pública finlandesa sobre dons e crianças talentosas, e respectiva as concepções de dons e crianças talentosas, Laine (2010) obteve alguns resultados sobre os mitos que se relacionam a sobredotação. A autora afirma que os resultados mostram que, primeiro, a sobredotação é vista como multidimensional, e tanto as contribuições intrapessoais quanto as ambientais são reconhecidas como essenciais no desenvolvimento de talentos. Segundo, as concepções de crianças sobredotadas foram bastante diversas, e os possíveis

problemas das crianças sobredotadas foram discutidos com frequência. Terceiro, revelados mal-entendidos e áreas que não foram adequadamente abordadas. No tocante aos mal-entendidos (mitos ou crenças), a autora destacou três visões: (a) toda criança é dotada; (b) crianças dotadas podem ter sucesso por si mesmas (esta concepção ignora completamente as necessidades das crianças sobredotadas e geralmente pode ser muito prejudicial para as crianças sobredotadas) e (c) crianças dotadas foram percebidas como tendo problemas em sua vida social (Laine, 2010). No tocante aos meios de comunicação, a autora constatou que os mitos se relacionam a que todas as crianças são dotadas e que os dotados podem ter sucesso por si mesmos (Laine, 2010). Ainda, a autora relata que existem áreas e temas que não foram citadas: (i) algumas áreas de sobredotação não foram discutidas; (ii) estudantes tanto com sobredotação quanto com deficiências ou problemas comportamentais não foram muito discutidos ou foram discutidos marginalmente e (iii) uma quantidade mínima da discussão tratou de dotes em estudantes economicamente desfavorecidos (Laine, 2010).

Os preconceitos no caso brasileiro possuem uma dimensão diversa. Pérez e Freitas (2014, pp. 635-636) afirmam que alguns destes preconceitos encontram-se, inclusive, inseridos no Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares, Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (versão de 1998). Aduzem, ainda, que os mitos, preconceitos e crenças envolvem: (a) elitismo; (b) ofensa paradoxal à meritocracia “natural” por serem “melhores”; (c) ausência de conhecimento do fenômeno, políticas e leis sobre a sobredotação pelos profissionais da educação e (d) associação frequente ao desempenho escolar extraordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade (Pérez & Freitas, 2014). Concluem que a real inclusão dos alunos com sobredotados requer diversas medidas: i) identificação e registro desses estudantes nos censos escolares; ii) a promoção de um conhecimento mais aprofundado da legislação, normas e documentos norteadores e de sua fiscalização pelos poderes públicos; iii) formação inicial e continuada de professores e demais profissionais atuantes com esse público; iv) o apoio técnico-financeiro; v) fiscalização do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, vi) mecanismos legais de garantia ao atendimento educacional especializado dos estudantes, inclusive dos desfavorecidos; viii) formação específica para o atendimento educacional especializado; e ix) medidas de eliminação do preconceito ideológico (cf. Pérez & Freitas, 2014, pp. 637-638).

Em síntese, estes são os conceitos necessários que possibilitam o exame do tema e obtenção de respostas ao problema de pesquisa. Para tanto, a metodologia explicitará o modus operandi da pesquisa e respectivos passos.

3. Metodologia

Ciência é uma palavra muito utilizada e seu objetivo é entender o mundo ao seu redor (Babbie, 1999). A aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum, ou seja, de manter ou modificar as capacidades e habilidades prévias do futuro aprendiz ou um refinamento de uma habilidade prévia (Alves, 1981). Por outro lado, no entender de Gil (2008), o saber científico das ciências sociais possui como características a objetividade: tratar os fatos sociais como coisas. É quantificável: os fatos sociais são difíceis de mensurar, mas deve-se considerar o problema que eles são produzidos e medidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem. É experimentável: é possível fazer experimentos, o qual não é indispensável. E, por fim, é necessário a generalização, não por meio de leis (que é sua fraqueza) mas, pelo menos, pela formação de tendências (Gil, 2008).

Para Gil (2008) e Russel (2018a) o método científico pode ser identificado como o caminho adotado para se chegar a um determinado fim mediante um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. Não existe diferença entre a ciência [dura] e as ciências sociais (ambas procuram descobrir ordem e regularidades) pois os “cientistas sociais buscam regularidade no comportamento social através da observação e medição cuidadosas, descoberta de relações e elaboração de modelos e teorias” (Babbie 1999, p. 58). Ou, como afirma o autor, é possível a medição do comportamento social de forma sistemática ou de observação sistemática, não mera opinião do autor, porque são características das ciências sociais: lógica, determinística, geral, parcimoniosa, específica, empiricamente verificável, intersubjetividade e a possibilidade de ser modificada. Em síntese, a busca da fundamentação teórica de estudo qualificado jamais deve prescindir do conhecimento das técnicas básicas de pesquisa materializadas nas teorias da metodologia ou método.

Porém, antes do método, existe a relação sujeito-objeto. Orientações ontológicas e epistemológicas geram diferentes paradigmas de pesquisa, ou seja, diferentes visões de mundo, pois “um paradigma é a instância filosófica que irá informar o método de pesquisa” (Saccol, 2010, p. 253). A adoção do paradigma social-construtivista, conseqüentemente, da lógica interpretativista, visa definir a realidade mediante uma postura defensora do papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade: sociedade é uma produção humana e subjetiva (GIL, 2008).

Neste contexto, Saccol (2010, p. 262) aponta que o paradigma interpretativista “ênfatisa a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade”. Portanto para esta teoria “[...] os indivíduos, ao tomarem contato com condições objetivas historicamente determinadas, constroem sua realidade subjetiva que, concomitantemente é objetivada, constituindo, dessa forma, a realidade objetiva em que vivem” (Gil, 2008, p. 24).

Com fundamento nos conceitos base o conceito de Marconi e Lakatos (2018), Coutinho (2021), Córdova e Silveira (2009) e Vilelas (2017), esta pesquisa é conduzida sob o paradigma social-construtivista, face seu paradigma interpretativista. Sendo, portanto, aplicada e caracterizada como qualitativa (abordagem), exploratória, explicativa e descritiva (objetivos). No tocante ao estudo e análise dos dados foi realizada uma abordagem qualitativa.

Quanto aos meios, de acordo com Yin (2015), caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo, que permite uma investigação aprofundada e empírica de um determinado fenômeno, utilizando como base o contexto real e suas diversas variáveis de análise.

A pesquisa qualitativa ganhou maior impacto com o método estudo de caso. Martins (2008, p. 9), anota que o método surgiu nas ciências sociais e humanas, no campo da medicina, quando o grego Hipócrates (460?-377 a.C.) relacionou mais de uma dezena de casos clínicos. No campo das ciências sociais configura-se, deste modo, como “uma das mais antigas formas de pesquisa científica conhecida e cuja aplicação extrapola sua seara original. Em termos amplos, esta técnica é também considerada uma forma válida de se manter registros”, principalmente nas ciências sociais. A prática unificada do estudo de caso retomou o campo das ciências sociais com a obra de Robert Yin em 1994. Desde então, o método estudo de caso tornou-se numa referência básica para a pesquisa científica. “A preferência é justificável não apenas pelo pioneirismo, mas também pela consistência normativa dos procedimentos” propostos por Robert Yin (Martins, 2008, p. 9).

Logicamente, como adverte Martins (2008), apenas um único pesquisador, em mestrado na realidade brasileira, possui severas limitações para conduzir um estudo de caso com as características exigidas por Robert Yin, seja de recursos humanos, limitações de tempo e/ou disponibilidade de recursos; a experiência do mestrado possibilitaria, diz o autor, o desenvolvimento de um caso único no doutorado, dificilmente um caso múltiplo. Isso, porém, constitui-se em desafio para obter o máximo possível da realidade e realizar uma descrição e explicação abrangentes de muitos componentes de determinada situação social: as inter-relações lógicas dos vários componentes de somente um caso peculiar (Babbie, 1999). Se a maioria das pesquisas busca limitar o número de variáveis utilizadas, o estudo de caso procura maximizá-las. Um único estudo de caso pode não confirmar uma hipótese, necessitando ser ratificado por estudos adicionais em outras comunidades, na perspectiva de Yin (2015).

Observe-se que Babbie (1999) e Russel (2018a) afirmam que a lógica é operada sob dois sistemas lógicos distintos: a) lógica dedutiva que parte da aplicação da lei geral em eventos particulares (do geral para o particular) e predominou até os Séculos XVI ou XVII; e b) lógica indutiva que partindo de inúmeros eventos particulares dos quais formula-se uma teoria ou lei geral (do particular para o geral) cuja origem é a ciência moderna. Desse modo, em caráter

genérico, os procedimentos metodológicos a serem utilizados estão resumidos no Quadro 12 e explicados nos parágrafos subsequentes e complementados no Quadro 14, *cf.* página 49:

Quadro 12

Resumo metodológico

Tipo		Justificativa
Abordagem	Qualitativa	Visa aspectos não-quantificáveis da realidade da educação dos sobredotados e das respectivas políticas públicas, explicando-a e compreendendo-a.
Natureza	Aplicada	Envolve os interesses locais/regionais pertinentes aos sobredotados.
Objetivos	Exploratória	Busca obter mais detalhes e explicitar a governança das políticas públicas de educação dos sobredotados.
	Descritiva	O objetivo é realizar descrição dos fatos e os fenômenos da realidade.
	Explicativa	Visa realizar uma identificação dos fatores determinantes/contribuintes de um determinado fenômeno.
Procedimentos	Documental	Busca de manuais, leis, decretos e atos normativos órgãos nacionais, regionais e/ou locais.
	Bibliográfica	Levantamento de pesquisas realizadas e publicada em meios físico ou eletrônicos.
	Estudo de caso	Visa revelar com profundidade as características e a essencialidade das políticas públicas de sobredotação e respectiva governança.
Recolha de dados	Entrevista Semiestruturada	Busca de amostra mediante entrevistas semiestruturadas com informantes privilegiados, notório saber e líderes das organizações (escolas e órgãos públicos) mediante o sistema de bola de neve.
Processamento dos dados	Análise de conteúdo	Necessidade de análise das informações buscando oferecer suporte e consolidar as inferências e conclusões acerca do tema, além de orientar a proposição objeto deste estudo.

Nota. Fonte: Autoria própria a partir de Coutinho (2021), Córdova e Silveira (2009), Marconi e Lakatos (2018) e Vilelas (2017).

Portanto “o conhecimento científico tem por objetivo ser completamente impessoal e procura expor o que foi descoberto pelo intelecto coletivo da humanidade” (Russel, 2018a, p. 29). Para isso, nos próximos tópicos descrever-se-ão a base de levantamento bibliométrico de origem da análise do tema da presente dissertação, a delimitação e estratégias do estudo e a forma de análise dos documentos e do conteúdo.

3.1. Análise bibliométrica

No contexto científico, muitos estudos estão centrados em questões curriculares, pedagógicas ou psicológicas, com variação quantitativa, temporal e qualitativa na produção científica em se comparando entre Brasil e Portugal (Miranda et al., 2012). Mediante a realização de busca (Quadro 13, mais à frente) – atualizada em 26 de julho de 2022 – na base de dados *Scopus* com os descritores obteve-se apenas um resultado repetido na busca com a *query* “*governance and education and giftedness*”; entretanto, ao se utilizar os descritores “*governance and education*” resulta-se em 13.694 artigos, capítulos de livros ou livros e “*governance and gifted*” obtém-se 21 resultados.

Quadro 13

Levantamento do tema giftedness, educação e governança

Query	Total
(TITLE-ABS-KEY (giftedness)	2.705
(TITLE-ABS-KEY (giftedness) AND TITLE-ABS-KEY (governance))	1
(TITLE-ABS-KEY (gifted) AND TITLE-ABS-KEY (governance))	21
(TITLE-ABS-KEY (governance) AND TITLE-ABS-KEY (education))	13.694
(TITLE-ABS-KEY (governance) AND TITLE-ABS-KEY (education) AND TITLE-ABS-KEY (giftedness))	1

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Desses resultados, o tema da governança e sobredotação é tratado de forma indireta pelos capítulos 1 e 4 do livro *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (Ambrose, 2009; Ambrose & Cross, 2009). Neste artigo, o tema base é a ética das pessoas sobredotadas e os impactos que uma boa, ou má, condução das etapas básicas e elementares do ensino podem ocasionar na sociedade em geral, principalmente em face do alto impacto de suas condutas pessoais, sociais ou profissionais. Encontrou-se, ainda, em pesquisa na *Web of Science* apenas um material com busca pelo descritor “*giftedness and governance*”, o qual é o artigo “*The well-being of gifted young children: Perceptions, pedagogy, and governance*” (Delaune & Tapper, 2015).

Quanto a composição e seleção dos referenciais teóricos para fins de análise do tema sobredotação, constatou-se que alguns teóricos são mais citados e possuem estudos referenciais. Dentre os autores, realizou-se a seleção de Joseph Renzulli, Howard Gardner, Robert J. Sternberg e François Gagné e, a título de referência, selecionamos autores da quarta onda, face a aderência aos propósitos do presente estudo.

3.2. Delimitação e estratégias do estudo

A estruturação da pesquisa fornece um panorama geral, cf. Quadro 14, a seguir. Deste modo, torna-se possível, numa rápida análise, verificar as contribuições e o possível alcance dos resultados.

Quadro 14

Delimitação do estudo

TÓPICO	DESCRIÇÃO
Tema	Governança pública como contribuição para o planejamento e desenvolvimento.
Título	Sobredotação: o caso da governança municipal da educação brasileira e portuguesa.

OBJETIVO GERAL	
Descrição	Forma de Atingimento
Obter os mecanismos de governança municipal da educação do Brasil e Portugal destinados a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotadas.	Levantamento documental e bibliográfico. Análise qualitativa, exploratória e descritiva. Entrevistas semiestruturadas. Análise de conteúdo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Descrição	Forma de Atingimento
Inventariar as normas legais e administrativas vigentes que contemplem a educação de crianças e jovens sobredotados.	Levantamento documental.
Identificar as políticas públicas destinadas ao atendimento educacional de crianças e jovens sobredotados.	Levantamento documental e bibliográfico. Entrevistas semiestruturadas.
Investigar o processo de execução das políticas públicas aplicadas as crianças e jovens sobredotados.	Levantamento documental e bibliográfico. Análise qualitativa, exploratória e descritiva. Entrevistas semiestruturadas.
Identificar a estrutura, competências e responsabilidades dos agentes públicos/privados na formulação de normas e políticas públicas relacionadas a educação de crianças e jovens sobredotados.	Levantamento documental e bibliográfico. Análise qualitativa, exploratória e descritiva. Entrevistas semiestruturadas.
Identificar os atores sociais e as formas de atuação na formulação, acompanhamento e implementação da educação de crianças e jovens sobredotados.	Levantamento documental e bibliográfico. Análise qualitativa, exploratória e descritiva. Entrevistas semiestruturadas.

(continua)

PROBLEMA DE PESQUISA	
Problema de pesquisa	Quais os mecanismos de governança municipal da educação do Brasil e Portugal destinado a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotadas?
Teoria central	Teoria construtivista-institucionalista.
População	Brasil e Portugal.
Amostra	Município de Matinhos (BR). Município de Vila Nova de Gaia (PT).
Categorias de análise dos casos	Com base no modelo de avaliação da governança pública das políticas públicas (BRASIL, 2014): (a) socioinstitucional abrangendo os componentes “institucionalização”, “ <i>accountability</i> ”, “capacidade organizacional e recursos” e a “coordenação e coerência”; (b) planejamento, envolvendo os componentes “planos e objetivos”, “participação” e “monitoramento e avaliação”.
Variáveis a serem consideradas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos legais propostos e aprovados no Legislativo; ▪ Instrumentos administrativos/organizacionais adotados pelo Executivo; ▪ Documentos e registros em arquivos relacionados aos casos.
Recorte longitudinal (Temporal)	2011– 2022. A escolha temporal se deu pela análise do contexto normativo e dos documentos dos casos sob análise.

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

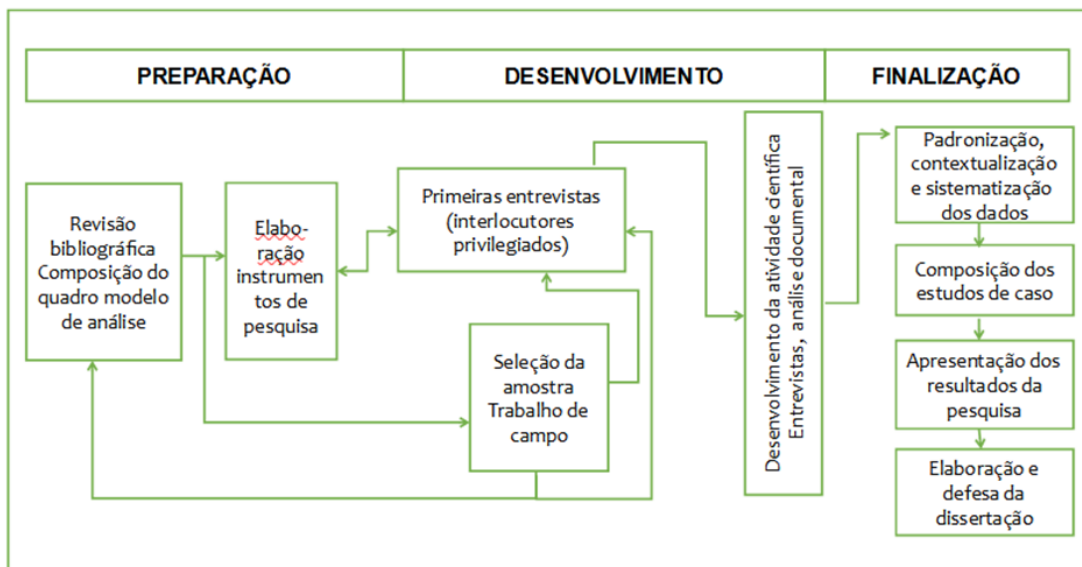
Convém destacar um fato relevante. A definição prévia das categorias de análise seguiu a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016) utilizando-se os componentes da governança das políticas públicas como categorias iniciais (Brasil, 2014). Entretanto, como será delineado no próximo tópico, a análise pelo software *Iramuteq* desmontou a estruturação inicial (das categorias) em *clusters* que não refletiam as categorias iniciais. Este fato determinou uma reorganização dos componentes em duas categorias de análise visando oferecer uma explicação e descrição dos casos e dos conteúdos objeto do presente estudo: socioinstitucional e planejamento. Para tanto, manteve-se a finalidade dos objetivos propostos da pesquisa, atividade central da ciência, visando possibilitar uma aproximação da realidade e fornecer subsídios para uma intervenção real (cf. Córdova & Silveira, 2009, p. 31). Assim, por meio do método científico, identifica-se um caminho para se chegar a um determinado fim via conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (Córdova & Silveira, 2009; Coutinho, 2021).

Desta forma, a concepção da pesquisa observa alguns passos necessários evidenciado pelo aspecto exploratório face que a investigação busca maior familiaridade com o problema e o

aprimoramento de ideias, *cf.* exposto na Figura 3, mais à frente. Ainda, a descoberta de intuições diante de estudo de caso da realidade local do sistema e da governança da educação pública das autarquias locais em Portugal e, no Brasil, no estado do Paraná e respectivos municípios quanto ao tema sobredotação.

Figura 3

Design da pesquisa



Nota. Fonte: Autoria própria com base em Coutinho (2021).

Outrossim, foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais. Como forma de coleta de dados optou-se por entrevistas semiestruturadas mediante um guia de entrevista, *cf.* roteiro de entrevista em apêndice na página 120 (Marconi & Lakatos, 2018). Esta modalidade de entrevista oferece ao pesquisador a possibilidade de desenvolver e explorar a questão de um modo amplo, sondando as razões e os motivos. Observando-se que o objetivo primário é a compreensão dos significados atribuídos aos elementos e conseguir informações que não se encontram em documentos, consoante o entendimento de Marconi e Lakatos (2018).

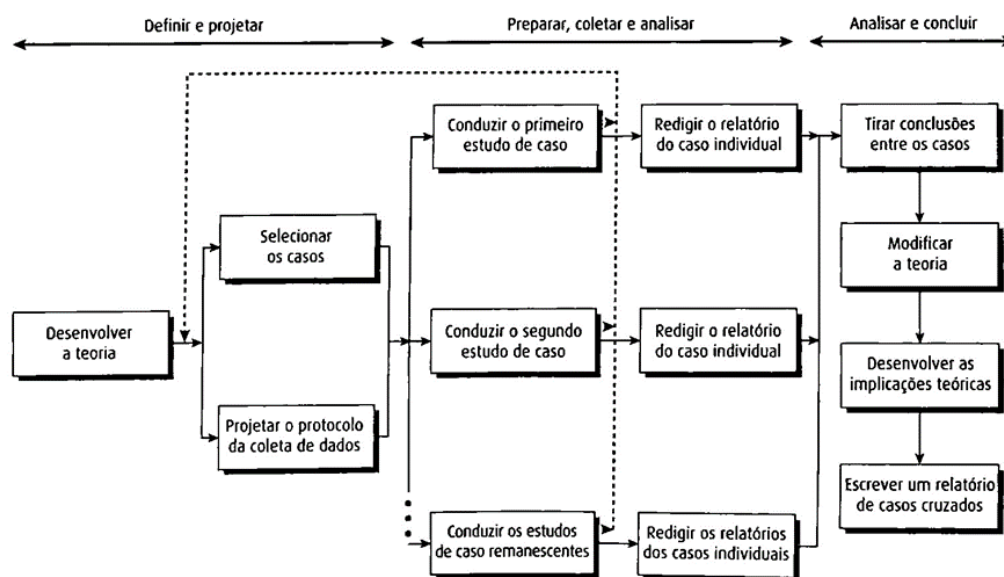
No processo de definição da amostra observa critérios objetivos e subjetivos. Em termos subjetivos, o investigador reside na cidade de Matinhos. Este fato possibilita o acesso presencial à administração pública local. Fato que se demonstrou relevante ao longo do estudo. O critério principal de seleção foi a constatação prévia de existência das políticas de educação de sobredotados, tanto em Matinhos como em Vila Nova de Gaia. Ignorava-se, neste momento, o estágio destas políticas. Na sequência, utiliza-se, apesar das diferenças e similitudes, a localização geográfica (cidades litorâneas), proximidade a grandes centros ou metrópoles

(região metropolitana de Curitiba – Matinhos – e da região metropolitana do Porto - Vila Nova de Gaia) e a proximidade a regiões portuárias, características que possibilitam clarificar as semelhanças e diferenças dos casos. Alerta-se, por oportuno, que o objetivo central do estudo não é oferecer uma comparação entre os municípios. O objetivo é obter os mecanismos de governança em cada caso com destaque a inevitável a comparação pelo leitor.

A utilização do estudo de caso, *cf.* expõe-se na Figura 4, decorre da necessidade de realizar uma pesquisa empírica que trate do fenômeno contemporâneo em seu contexto, visto a imprecisão das fronteiras entre o contexto e fenômeno, destacando-se a individualidade do pesquisador e limitações de tempo, o que demanda um estudo de caso incorporado (Martins, 2008; Yin, 2015). Para tanto, a presente investigação envolve cenários e práticas relacionadas a educação dos sobredotados, no contexto do estudo de casos múltiplos, para fins comparativos entre Brasil e Portugal.

Figura 4

Concepção do estudo de caso



Nota. Fonte: Cosmos corporation *apud* Yin (2015, p. 64).

A fase de coleta de dados ocorreu em Portugal e no Brasil mediante entrevistas entre as datas de 16/05/2022 e 26/07/2022. As entrevistas visaram, objetivamente, as práticas profissionais, observando-se o calendário escolar de ambos os locais devido ao fato de ocorrerem entrevistas semiestruturadas distribuídas, consoante Quadro 15 mais à frente, com funcionários/representantes do governo local, pessoas de notório saber, professores e diretores de escolas, utilizando-se da amostragem em bola de neve (Vilelas, 2017; Vinuto, 2014).

As entrevistas foram gravadas, realizadas a gravação em texto, mantendo-se o anonimato e anonimização de todos os dados com a ressalva de que a conduta foi adotada em razão de prudência e respeito com o sigilo exigido por alguns dos entrevistados, apesar de a coleta de dados referir-se às práticas profissionais. Os dados públicos pertinentes ao Estado do Paraná foram negados com fundamento na Resolução SEED/PR nº 406, de 01 de fevereiro de 2018, mesmo após pedido de acesso a dados abertos (protocolo nº 19.094.463-8) realizado no tempo devido para obter acesso a dados públicos por meio da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de acesso à informação). Eventual provimento do recurso administrativo (mesmo sem data prevista de julgamento) impossibilitaria qualquer forma de uso, análise e discussão perante esta pesquisa.

De todo modo, buscou-se de forma indireta os dados possíveis a integrar a presente análise, prejudicando-se a análise prática da governança. Porém, apesar disso, houve a colaboração espontânea de dois servidores do estado do Paraná. Devido a este fato, no aspecto da qualificação dos entrevistados, excluiu-se a qualificação do agente como agente público estadual ou municipal, o que, poderia, de qualquer modo, conduzir a identificar referida pessoa. Ainda, aplicou-se idêntico processo a data de realização da entrevista, impossibilitando-se a identificação. E, devido a questões de agenda, foram realizadas 2 (duas) entrevistas por escrito: entrevistado EBR5 e entrevistado EPT10.

Quadro 15

Distribuição das entrevistas

Sigla	Nomenclatura	País	Qualificação
EPT1	Entrevistado nº 01	Portugal	Agente público municipal
EPT2	Entrevistado nº 02	Portugal	Agente privado
EPT3	Entrevistado nº 03	Portugal	Especialista de notório saber
EBR4	Entrevistado nº 04	Brasil	Agente público
EBR5	Entrevistado nº 05	Brasil	Agente público
EBR6	Entrevistado nº 06	Brasil	Agente público
EBR7	Entrevistado nº 07	Brasil	Agente público
EBR8	Entrevistado nº 08	Brasil	Agente público
EPT9	Entrevistado nº 09	Portugal	Agente público
EPT10	Entrevistado nº 10	Portugal	Especialista de notório saber

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Com relação ao Estado do Paraná, segundo dados de informante na fase de indicações do sistema de bola de neve, houve a informação que, sob o manto da Resolução SEED/PR nº

406/2018, criou-se um filtro dos dados públicos em qualquer órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação devido a utilização de tais dados, após obtenção por pesquisadores acadêmicos, para ações perante o Poder Judiciário. Deste modo, manter-se-á o sigilo das informações dos entrevistados nº 04 e 05, os quais, em tese, podem ser penalizados em processos administrativos disciplinares e, em razão disso, requisitou-se acesso aos dados mantidos por aquela Secretaria de Estado via Lei nº 12.527/2011-Lei de acesso à informação. O trabalho de campo totaliza-se em 10 (dez) entrevistas. Na fase de análise dos dados serão compilados e tabulados conforme referencial teórico, bem como a descrição e explicação do fenômeno investigado mediante a redação do relatório final.

3.3. Análise dos documentos e de conteúdo

Para a análise de conteúdo utilizou-se o *software Iramuteq* (Ratinaud, 2009). O *Iramuteq* é um *software* gratuito desenvolvido sob a lógica do *open source*, bem como licenciado por GNU GPL (v2). De acordo com Ratinaud (2009) e Salviati (2017) o *software* está ancorado em ambiente estatístico do *software R* (www.r-project.org) e na linguagem *python* (www.python.org) e possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Souza et al. (2018) e Camargo e Justo (2013) afirmam que o *software* permite realizar análises estatísticas em *corpus* de texto e em tabelas individuais/caracteres, organizar a distribuição do vocabulário de forma compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras), bem como viabilizar diferentes tipos de análise de dados textuais – lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras) e até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Assim, as “análises podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática (*corpus*) reunidos em um único arquivo de texto” (Camargo & Justo, 2013, p. 516).

Desse modo, a análise do texto é dependente de um processo metodológico em três etapas. Os passos que foram delineados para a presente análise envolveram: (i) preparação e codificação do *corpus* textual com a descrição do material empírico, oriundo das entrevistas semiestruturadas; (ii) processamento dos dados textuais no *software* e (iii) interpretação dos achados.

Na primeira etapa foram transcritas, na íntegra, as falas dos participantes, oriundas das entrevistas e, na sequência, visando a composição do *corpus* textual, as falas foram agrupadas por entrevistados. Inclusive no caso da entrevista realizada em grupo, destacando-se que o grupo passa a ser um espaço de múltiplas vozes dos partícipes da pesquisa. O próximo passo

foi realizar a ordenação das entrevistas em dois arquivos de texto em *software* de edição de texto *Libreoffice writer* (um para Portugal e outro para o Brasil).

Neste caso, cada entrevista foi separada por uma linha de comando na forma quatro asteriscos, um espaço, um asterisco e uma identificação individual para o texto da entrevista, e.g., **** *entrevistado_1 até **** *entrevistado_10. Na sequência, ocorreu a revisão do *corpus* textual mediante a exclusão das intervenções do pesquisador constantes do texto e a exclusão do material verbal que eles produziram, permanecendo somente as falas e respostas dos entrevistados. Nesta fase foram:

- (i) corrigidos erros de digitação e pontuação, além da remoção de palavras, frases soltas e vícios de linguagem, tais como: “É...”, “Hã”, “Al”, “Né”, “Tá”, “Tô”, “Ah”, “Daí”, além de aspas (“), apóstrofo (’), hífen (-) e percentagem (%);
- (ii) mantidos os números na forma algarítmico e palavras compostas foram unificadas por meio do caractere *underline* “_”, em substituição aos espaços (e.g., sala_de_recursos), facilitando o cômputo de tais conjunções como termo único; e
- (iii) após o preparo, foram substituídos alguns termos (sem alterar o conceito implícito) para possibilitar uma análise igualitária pelos públicos de Portugal e Brasil, tais como: “Câmaras Municipais” trocado por “Município” ou “professores de apoio” por “tutor”.

Por fim, realizou-se mais uma leitura do *corpus* textual em razão de ferramenta de verificação e correção do texto pelo *Iramuteq* e, desse modo, ocorreu a guarda dos arquivos de textos sem formatação (.txt) com a codificação de caracteres no formato “Europa Ocidental (Windows-1252/WinLatin1). Como último passo, realizou-se a análise mediante parâmetros idênticos para os dois *corpus* textuais (Quadro 16, logo a frente).

Destaca-se que a literatura recomenda uma porcentagem de aproveitamento dos textos em 75%. Todavia, esse fato não invalida o índice de aproveitamento de 74,59% dos *corpus* textuais do Brasil em razão de que ocorreu uma entrevista em grupo e isto permite a manutenção do aproveitamento por ser superior a 70% e que se somam dez entrevistas, sendo classificado como aproveitável e adequado para a realização deste tipo de análise (Salvador et al., 2018; Souza et al., 2018).

Quadro 16

Síntese da análise dos corpus de texto

Descrição	Brasil	Portugal
Metadados	0 *entrevistado_04	0 *entrevistado_01
	1 *entrevistado_05	1 *entrevistado_02
	2 *entrevistado_06	2 *entrevistado_03
	3 *entrevistado_07	3 *entrevistado_09
	4 *entrevistado_08	3 *entrevistado_10
Dados dos textos em análise		
Número de textos	5	5
Tamanho do segmento de texto	40	40
Número de segmento de textos	244	485
Número de formas	1394	2274
Número de ocorrências	8143	16359
Número de lemas	937	1500
Número de formas ativas	605	957
Número de formas suplementares	120	148
Número de formas ativas com a frequência >=3	217	359
Média das formas por segmento	33.372951	33.729897
Número de <i>clusters</i>	5	6
Taxa de classificação dos segmentos	74,59% (182 de 244)	80,82% (392 de 485)
Método Reinert		
Classificação	Simple sobre ST	Simple sobre ST
Tamanho RST1	12	12
Tamanho RST2	14	14
Número de classes terminais na fase 1	10	10
Frequência mínima de segmentos de texto por classe	Automático (=0)	Automático (=0)
Número máximo de formas analisadas	1000	1000
Método Reinert		
Método svb	irlba	irlba

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Um ponto importante destacado por vários autores, entre eles Salvador et al. (2018), é que o *Iramuteq* é uma ferramenta de processamento de dados e não um método de análise de dados. Para Salvador et al. (2018) a hermenêutica do pesquisador possui papel relevante – e é de sua exclusiva responsabilidade – pois o *software* fornece um auxílio complementar para a análise de conteúdo. Assim, dentre as formas de auxílio, o *software* permite a lexicografia básica (principalmente a lematização e o cálculo de frequência de palavras) e análises

multivariadas, como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), análise de similitude e a nuvem de palavras (Ratinaud, 2009; Salvador et al., 2018; Souza et al., 2018).

Para esta dissertação utilizar-se-á a CHD, a similitude e a nuvem de palavras (Salviati, 2017). A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) é um método em que “os segmentos de texto são agrupados em função de seus respectivos vocabulários e o conjunto deles é repartido em função da presença ou da ausência das formas lematizadas constituindo, assim, distintos mundos lexicais” (Góes et al., 2021, p. 12). Deste modo, obtém-se “classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, bem como vocabulário diferente dos segmentos das outras classes” (Salvador et al., 2018, p. 6).

O método de *Reinert* fornece uma classificação estável e definitiva e, ao mesmo tempo, apresenta vocabulário semelhante face os cálculos de distanciamentos e proximidades a partir de testes de *qui-quadrado* (χ^2) (Ratinaud, 2009; Salvador et al., 2018; Souza et al., 2018). Uma classe constitui-se em um conjunto de palavras que aparecem próximas umas das outras, formando um segmento específico, apontando-se os pontos centrais do texto e como estes termos estão associados uns aos outros, além das representações sociais ou seus elementos (Salvador et al., 2018).

Em outra perspectiva, Salvador et al. (2018) e Góes et al. (2021) destacam que a organização das palavras em forma de dendograma (Figura 5, mais à frente) representa a quantidade e composição léxica de classes, oriundo de um grupo de termos, do qual se obtém a frequência absoluta de cada um destes termos e seu respectivo valor de *qui-quadrado* agregado. Em outra face, a similitude possui relação com a teoria dos grafos e o resultado indica as relações de conexão entre as palavras, a identificação da estrutura, distinção das partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (Góes et al., 2021). Por fim, a nuvem de palavras organiza em forma de gráfico, observando a frequência das palavras (Góes et al., 2021).

Para tratamento e análise dos dados obtidos nas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). A partir do referencial teórico utilizado optou-se por empregar categorias de análise com base nos componentes de governança das políticas públicas pelo TCU (Brasil, 2014). As entrevistas e demais materiais serão objeto das técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Para tanto, o fenômeno e respectivas dimensões serão oriundos da organização da pesquisa, construção de referencial teórico até a categorização e subcategorização tendo por base a definição de categorias (Bardin, 2016).

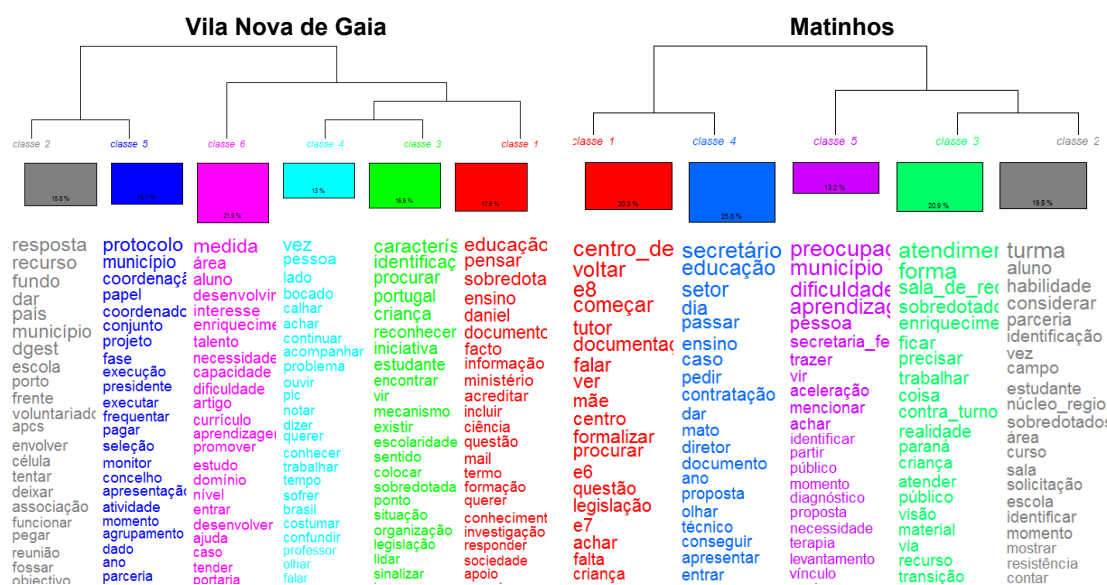
Assim, realizou-se a identificação da (1) “Natureza do estudo” – pertinente a abordagem de predominância qualitativa. Depois, identificou-se os objetivos e questões de investigação, suas limitações e sugestões de estudos futuros na etapa do (2) “Desenho metodológico”. Ainda, na fase de (3) “Recolha de dados” identificou-se as técnicas adequadas para recolhimento de

dados e de que forma privilegiados nos estudos sob análise; e, por fim, na fase da (4) “Análise de dados”, levantou-se a forma de análise dos dados recolhidos para que, no fim, identifique-se o (5) “Público-alvo”, ou seja, os intervenientes nos diversos estudos.

O enquadramento teórico e resultados dos estudos que compõem o *corpus* teórico foram também analisados de acordo com um processo de categorização definida durante uma leitura flutuante dos mesmos (Bardin, 2016). Para tanto, através das fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação, constatou-se a interpenetração dos conceitos relativos à governança das políticas públicas (Matias-Pereira, 2012; Slomski et al., 2008; Brasil, 2014). A categorização inicial observou o modelo teórico da governança para políticas públicas elaborado pelo Tribunal de Contas da União do Brasil (Brasil, 2014) e a classificação hierárquica descendente (CHD) obtida das entrevistas do Brasil, cf. Figura 5.

Figura 5

Dendrogramas das entrevistas – por classes



Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Para tanto, os dendrogramas demonstram que as categorias de análise devem ser sopesadas em face das categorias iniciais, tanto em termos de dados, como em face do modelo de avaliação do TCU. Assim, agregou-se as palavras de maior relevância nas classes em formato de tabela, visando criar as categorias de análise. Desse modo, uniu-se as classes e, com base nestes *clusters*, realizou-se a recategorização dos casos visando o aspecto exploratório, descritivo e explicativo do estudo, cf. Quadro 17, a seguir.

Quadro 17

Clusters de palavras para criação de categorias de análise

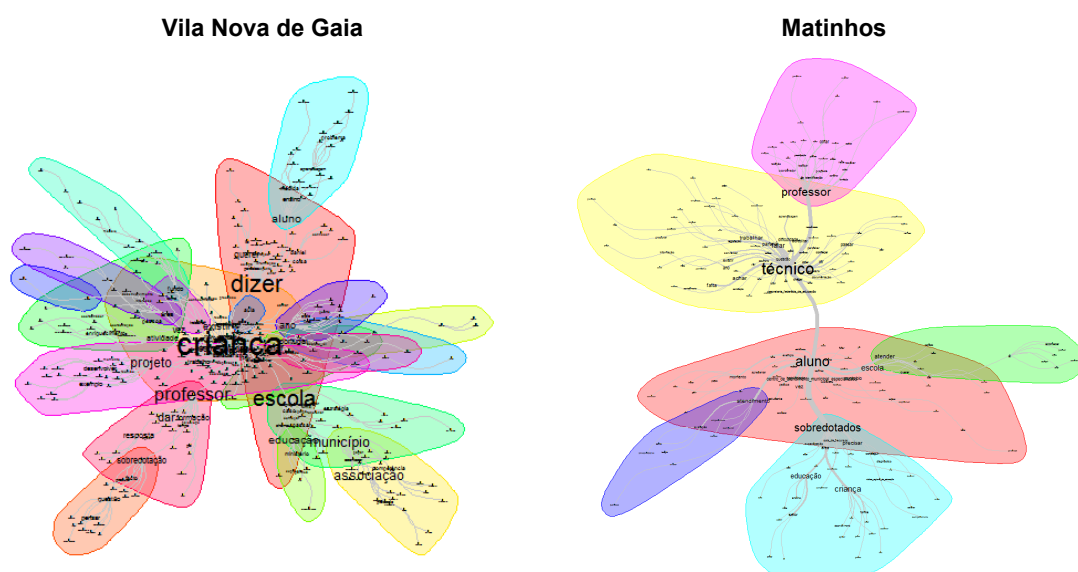
Portugal						
	Classe 2	Classe 5	Classe 6	Classe 3	Classe 4	Classe 1
% de ocorrências	15,8%	15,6%	21,9%	15,1%	13%	17,6%
Termos com χ^2 significativo por classe	Resposta recurso fundo, dar, país município DGESTE	Protocolo município coordenação papel coordenador	Medida área desenvolvimento interesse enriquecimento	Ve, pessoa lado, bocado calhar, achar	Característica identificar Portugal, criança reconhecer iniciativa	Educação, sobredotação, ensino, pensar, facto, documento,
Categoria (TCU)						
Institucionalização	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
Capacidade organizacional e recursos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Coordenação e coerência	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
Planos e objetivos	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Monitoramento e avaliação	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Participação	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Accountability	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Brasil						
	Classe 1	Classe 4	Classe 5	Classe 3	Classe 2	
% de ocorrências	20,3%	25,8%	13,2%	20,9%	19,8%	
Termos com χ^2 significativo por classe	Centro de atendimento, tutor, voltar, começar, documentação	Secretário, educação, setor, dia, passar, ensino	Preocupação, município, dificuldade, pessoa, aprendizagem	Atendimento, forma, ficar, sobredotado, enriquecimento, precisar, trabalhar	Turma, aluno, habilidade, considerar, parceria, identificação	
Categoria (TCU)						
Institucionalização	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Capacidade organizacional e recursos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Coordenação e coerência	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Planos e objetivos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Monitoramento e avaliação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Participação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Accountability	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Clusters a partir das similitudes – Brasil						
Professor	Técnico	Aluno	Sobredotado (educação & criança)	Atender	Atendimento	Escola
Clusters a partir das similitudes – Portugal						
Criança	Escola(educação, município, associação)	Projeto	Professor (formação)	Dizer (aluno)	Atividade, ano, Portugal	

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Observe-se, ainda, que a similitude, cf. Figura 6, fornece uma representação gráfica, informando as características estruturais de um conjunto de textos e as tendências na distribuição das suas formas linguísticas constitutivas em função de grupos específicos de comparação.

Figura 6

Similitudes



Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Em decorrência da ausência de paridade dos *clusters* de Vila Nova de Gaia e Matinhos, bem como o que as classes dos dendogramas apontam uma diversidade no exame por meio das categorias, agrupou-se as categorias dos componentes do TCU do seguinte modo:

- (a) **socioinstitucional**, abrangendo escola, o município, os órgãos públicos, as associações, o corpo técnico, os professores, formação, a criança, o aluno, o que denota os componentes “institucionalização”, “*accountability*”, “capacidade organizacional e recursos”, “participação” e a “coordenação e coerência”; e
- (b) **planejamento**, envolvendo o projeto, o atendimento, a identificação e que formata os componentes “planos e objetivos” e “monitoramento e avaliação”.

Excluiu-se, de forma deliberada, o componente gestão de riscos e controle interno devidos a dois motivos principais. Primeiro, os riscos envolvem ameaças – evento explora uma vulnerabilidade – e vulnerabilidade – é a fraqueza que pode ser explorada (Bezerra, 2013). Segunda exclusão foi o controle interno. Consoante o TCU (Brasil, 2014, pp. 63-64), é responsável por acompanhar a política de gestão de riscos e o setor de controle interno não é o

foco principal da dissertação. Isto, logicamente, não impede que sejam identificadas e relatadas ameaças e vulnerabilidades, porém, eventual análise implicaria um novo estudo e com maior amplitude.

3.4. Produção intelectual e pesquisas

Durante o processo de pesquisa foram produzidos quatro artigos (*cf.* Quadro nº 18), sendo três relacionados diretamente ao tema da pesquisa e um contendo assunto marginal. Destes, três foram apresentados em congressos (artigos 1, 2 e 3), um resumo publicado em Anais de evento (artigo nº 1), um artigo publicado na íntegra (artigo nº 02) e um aguardando publicação (artigo nº 03). Outro artigo está na condição de submissão aceita e tem previsão para apresentação para outubro/2022.

Quadro 18

Produção científica relacionada a pesquisa

Ordem	Descrição
Artigo nº 01	Título: Análise do sistema de ensino brasileiro e português na sociedade do conhecimento. Evento: III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas – LUSOCONF2021, 2021. Situação: Apresentado e publicado o resumo em livro de atas, aguardando publicação do artigo completo.
Artigo nº 02	Título: Sobredotação: o caso da governança municipal da educação brasileira e portuguesa. Evento: Congresso Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva, 13, 14 e 15 de julho de 2022, Braga, Portugal Situação: Apresentado e publicado o artigo em livro de atas.
Artigo nº 03	Título: Diáspora acadêmica e política de internacionalização da UTFPR. Evento: Congresso Internacional Sobre Migração E Diáspora Acadêmica Brasileira; 21 a 23 de julho de 2022, Guimarães/Portugal. Situação: Apresentado e aguardando publicação.
Artigo nº 04	Título: As matrículas de estudantes com altas habilidades e superdotação: eficácia da política pública. Evento: IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, 05 a 07 de outubro de 2022, São Paulo/Brasil. Situação: Submissão aceita.

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Deste modo, delinear-se-á a análise de conteúdo e estudo dos casos objeto conforme os tópicos a seguir.

4. Resultados e discussão

“A lembrança de um inibe a lembrança de outro”, adverte Bardin (2016, p. 258) relembrando a interpretação de Osgood. O exame das co-ocorrências em elementos de mensagens espontâneas demonstra as relações – as associações ou exclusões – e tem a finalidade de clarificar as preocupações individuais ou coletivas e as representações sociais ou ideologias (Bardin, 2016). Isso implica que ideias – e ideias compartilhadas (ou sustentadas intersubjetivamente) – são a base da facticidade social e da ação subjetiva dos políticos em tentar (ou não) resolver o problema que conduz a um processo intersubjetivo (Hay, 2017).

A tarefa que se impõe é complexa. Ádua. E, como recorda Colin Hay (2017) e Laurence Bardin (2016), a lembrança de um ponto inibirá a de outro; pois, tanto os entrevistados como o pesquisador são intersubjetivos. A construção inversa das categorias buscou lembrar as melhores práticas obtidas das relações encontradas com base na faticidade social (Bardin, 2016; Bevir, 2010, 2011, 2012; Hay, 2017). Uma certeza existe: lembranças tem sua contraparte, o esquecimento. Deixar de reconhecer este fato, impede o próprio reconhecimento das práticas e das melhores práticas sociais e da governança em políticas públicas, objetivo do presente estudo.

Para tanto, inicia-se pelo município de Vila Nova de Gaia, em Portugal, para na sequência, abordar-se Matinhos, no Brasil. Esta escolha não é fortuita, mas fruto do entendimento de que os casos se complementam e, nos limites do conhecimento, podem ser explicados e mostrar suas melhores práticas ou, ainda, as deficiências/falhas.

4.1. Vila Nova de Gaia

4.1.1. Contexto socioinstitucional

Vila Nova de Gaia é um município da Região Metropolitana do Porto localizado na Região Norte de Portugal. Em contrapartida, Portugal é uma República unitária, de sistema político misto ou “semipresidencialista”, onde as autarquias locais possuem inúmeras competências decorrentes da descentralização, algumas – ainda – em processo de transferência (Cruz, 2017; Portugal, 2005; Teles, 2021). São órgãos soberanos do Estado Português: (i) o Presidente da República, (ii) a Assembleia da República – detém o poder legislativo, (iii) o Governo – presidido pelo Primeiro-Ministro, e (iv) os Tribunais – exercem poder judicial (Portugal, 2005; Cruz, 2017). Os órgãos do poder local são constituídos por autarquias locais: municípios e freguesias e os arquipélagos dos Açores e da Madeira são regiões autônomas com governos próprios (Portugal, 2005). A educação, neste contexto, é organizada de acordo com os princípios democráticos estabelecidos pela Constituição da República (Portugal, 2005). Cabe

ressaltar que o estado português, embora tenha se organizado de forma centralizada (CRP, Art. 6º) preservou um modelo único, mantendo dois níveis de descentralização administrativa a nível local, porém com o mesmo grau, ou seja, o gênero autarquias locais com duas espécies, municípios e as freguesias (CRP, Art. 236º), com competências distintas (Portugal, 2005).

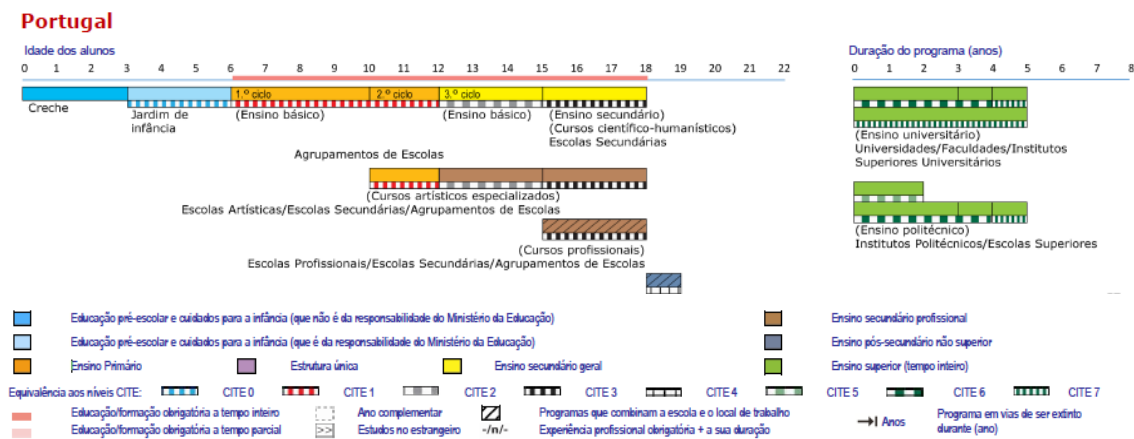
A Constituição portuguesa dá ênfase à liberdade de ensinar e aprender (Art. 43º), aos direitos dos cidadãos e aos deveres do Estado no plano educativo (Art. 73º a 77º) bem como que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Art. 74º, n. 1, CP). Os objetivos, estruturas e modos de organização da educação estão contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, e respectivas alterações (Portugal, 1986). Para tanto, cada governo eleito organiza o funcionamento da educação em termos de governo.

O atual governo organizou a educação básica sob responsabilidade do Ministério da Educação (Portugal, 2022). A política de educação, no nível central, é da responsabilidade dos Ministérios da Educação (ensino básico) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (ensino superior); a nível regional, é de responsabilidade administrativa das Direções Regionais de Educação, e, a nível local, das autarquias locais (Eurodyce, 2010; OECD, 2018; Portugal, 2022). Assim, nos termos do Art. 23º, n.1, Decreto-Lei nº 32/2022, de 9 de maio, cabe ao Ministro da Educação “formular, conduzir, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, bem como [...] a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional” (PORTUGAL, 2022). Além disso, o Ministro da Educação exerce a direção sobre a Direção-Geral da Administração Escolar – DGAE e Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – DGEstE (Portugal, 2022).

Deste modo, o sistema educativo português está dividido em diferentes níveis de ensino: básico, secundário e superior (Figura 7, mais à frente). O ensino público é gratuito e universal a partir dos 4 anos de idade, incluindo a etapa final do pré-escolar e a escolaridade obrigatória tem a duração de 12 anos, iniciando aos 6 anos de idade e até os 18 anos ou com a conclusão do ensino secundário (Kravicz; Bittencourt & Rasoto, 2021; Fernandes & Pinho, 2021). No plano da descentralização do sistema educativo, Silva e Vieira (2021) destacam três fases: (i) primeira fase (1976 a 1986) mediante um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória; (ii) segunda fase (1986-1996), o município passa a condição de parceiro social com publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo; e (iii) de 1996 em diante com um município participante, promovendo e coordenando políticas educativas. Ou seja, o município passa de periférico, para parceiro e, atualmente, torna-se um participante.

Figura 7

Organização básica do sistema educativo português conforme CITE da Unesco



Nota. A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) é um instrumento de compilação de estatísticas sobre a educação a nível internacional. Integra duas variáveis de classificação cruzada: níveis de ensino e áreas de estudo com as dimensões complementares da orientação (geral/profissional/pré-profissional) e da finalidade (educação ou mercado de trabalho). São 7 CITE: CITE 0: Educação pré-escolar, CITE 1: Ensino Primário, CITE 2: Ensino secundário inferior, CITE 3: Ensino secundário superior, CITE 4: Ensino pós-secundário não superior, CITE 5: Ensino superior de curta duração, CITE 6: Licenciatura ou nível equivalente e CITE 7: Mestrado ou nível equivalente. Fonte: Eurodyce (2020, p. 25).

Portanto, em termos de ações práticas na legislação não existem opções, existe criatividade (EPT2, EPT9 e EPT10). Neste contexto, utilizam-se alguns atos normativos (Quadro 19, mais à frente), entre eles: (a) Decreto-Lei n.º 54/2018; (b) Decreto-Lei n.º 55/2018. (c) Portaria n.º 223-A/2018; e (d) Despacho Normativo n.º 6/2018. Fernandes e Pinho (2021) e o entrevistado EPT10 declaram que o Decreto-Lei n.º 54/2018 abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais e estabelece uma resposta contínua a todos os alunos bem como concentra-se em respostas educacionais em vez de categorias de alunos. O entrevistado EPT2 informa que *“temos que abandonar o sistema de categorização dos alunos em prol da inclusão (...) só que são palavras dentro de um decreto-lei imenso que diz que as medidas de intervenção têm que respeitar a individualidade de cada um”*. Ou seja, *“as pessoas têm na mão a mesma legislação, e depois a forma como elas respondem às necessidades, aos interesses, as potencialidades dessas crianças, dessa forma, também é muito diversificada”* (EPT9).

Quadro 19

Atos normativos utilizados para a sobredotação em Portugal

Ato normativo/caso de uso	Descrição
Despacho Normativo n.º 10-B/2021 Art. 5.º - Antecipação escolar	Em situações excepcionais previstas na lei, o membro do Governo responsável pela área da educação pode autorizar, a requerimento do encarregado de educação, a antecipação de matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.
Decreto-Lei n.º 344/90 Art. 6.º - Aceleração (Talentos Artísticos)	Na organização dos currículos para a educação artística deve ser considerada a possibilidade de existência de alunos excepcionalmente dotados em determinada área artística, independentemente do aproveitamento na área de formação geral.
Portaria n.º 223-A/2018 Art. 33.º - Aceleração (casos especiais de progressão)	Aluno que revele capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, através de uma das seguintes hipóteses (ou de ambas): a) concluir o 1º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos; b) transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.
Decreto-Lei n.º 54/2018 Art. 8.º	As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, entre elas: a) diferenciação pedagógica; b) as acomodações curriculares; c) enriquecimento curricular; d) promoção do comportamento pró-social; e) intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
Despacho Normativo n.º 6/2018 Art. 5.º - Matrícula	Em situações excepcionais, o membro do governo responsável pela educação pode aprovar, a pedido do tutor, a antecipação ou adiamento da matrícula no primeiro ano do ensino primário.

Nota. Fonte: Autoria própria a partir de EPT9 e EPT10 (2022).

A legislação é incerta e indeterminada. Este fato é corroborado por EPT2 face que “não há nenhuma lei em Portugal específica para crianças sobredotadas [...] não para as ilhas, sobretudo da Madeira que eu sei que lá se faz algum trabalho [...] no continente português não existe nenhuma lei”. Fernandes e Pinho (2021) tem uma visão crítica sobre a educação dos sobredotados em Portugal, pois, o Ministério da Educação tem alguma legislação referente aos alunos sobredotados, mas o sistema educacional é inconsistente a essa realidade. A radiografia é sincera: não há nenhuma estrutura de apoio para a prática das leis, não há atribuição de responsabilidades, não há ações estruturadas a serem desenvolvidas, nem procedimentos (Fernandes & Pinho, 2021). No aspecto normativo existem dispositivos que, com base na criatividade (EPT2; EPT9; Fernandes & Pinho, 2021), estão sendo utilizados face “as pessoas têm na mão a mesma legislação, e depois a forma como elas respondem às necessidades, aos interesses, as potencialidades dessas crianças, dessa forma, também é muito diversificada” (EPT9).

4.1.2. Planejamento

Neste ponto, far-se-á uma breve pausa nos aspectos socioinstitucionais. Até porque *“o que tentamos aqui é andar com a bandeira no ar: atenção! essas crianças, elas existem, estão na escola, tem problemas, tem necessidade, é preciso responder”* (EPT9). Emerge a pergunta: o que está a fazer o Estado Português?

A resposta à pergunta anterior está nas entrevistas: não existem políticas públicas para sobredotados em Portugal Continental (EPT2 e EPT9).

“As políticas municipais relacionadas com o atendimento e intervenção aos sobredotados, as crianças sobredotadas, não existem [e] não há formação, não há leis específicas, as escolas não dão importância a estas crianças, infelizmente, em Portugal, são muito poucas as escolas que dão” (EPT2).

Em outro momento EPT9 afirma que *“na década de 90 havia alguma legislação específica, mesmo para a sobredotação, hoje isso não existe, nós não temos legislação específica para a sobredotação”*. Eis o contexto da ação da sociedade em resposta ao fenómeno: atuação social por meio de organização civil, a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas – APCS. Se não existem políticas públicas, não existem planos, não existem objetivos, tampouco monitoramento e/ou avaliação das políticas. Quem avalia é quem executa: a sociedade civil.

A APCS é uma associação civil sem fins lucrativos (EPT2 e EPT9). A associação fundada no Porto, em 1986⁹, é pioneira em Portugal na temática, pois *“é uma associação sem fins lucrativos [...] que não está agregada ao Ministério da Educação”* (EPT9). A missão da APCS é *“apoiar especificamente as crianças e as famílias e criar projetos, atividades, intervenção, [...], formação de pais, sempre apoiando as famílias e as escolas”* (EPT9). Na visão do entrevistado EPT9, a APCS não tem a vertente de publicação e investigação, mas, sim, de prática ao *“apoio direto para aquelas famílias, quando precisando de ajuda, e as escolas”* (EPT9). Note-se, por obviedade, que existem duas associações em Portugal voltadas aos sobredotados: a ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação - e a APCS (EPT9). Assim, destaca-se que as ações da ANEIS¹⁰ não são objeto de ação no município de Vila Nova de

⁹ A Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas possui um sítio eletrônico na rede mundial de computadores – internet, contendo algumas informações sobre o histórico, relatos de pais, professores etc.

¹⁰ De igual modo, a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação possui um sítio eletrônico na rede mundial de computadores – internet, contendo inúmeras informações sobre seu modo de atuação, materiais, publicações etc.

Gaia, tampouco são objeto do presente estudo, observados que existem informações sobre os projetos desenvolvidos da ANEIS (EPT10).

Um aspecto interessante, apontado pelos entrevistados EPT2 e EPT9, é referente ao modelo da APCS cuja inspiração é o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), de Lavras, no estado de Minas Gerais, Brasil. “A *Dra. Helena Serra e Dra. Zenita Guenther estabeleceram uma relação profícua e de inspiração, anterior a criação do Projeto Investir na Capacidade (PIC) que é aperfeiçoamento do projeto Sábados Diferentes, criado em 95*” (EPT2 e EPT9). Para Fernandes e Pinho (2021), o PIC constitui-se em espaço de interação dos alunos sobredotados e seus colegas, privilegiando:

- senso de valores morais, desenvolvimento pessoal e social (autoestima, autoconfiança, autoconceito) descoberta e inovação;
- o respeito à diferença; a responsabilidade;
- a construção de identidade pessoal, originalidade e pensamento divergente; promove as habilidades maiores e menores;
- incentiva a pesquisa, o bem coletivo e o trabalho em equipe.

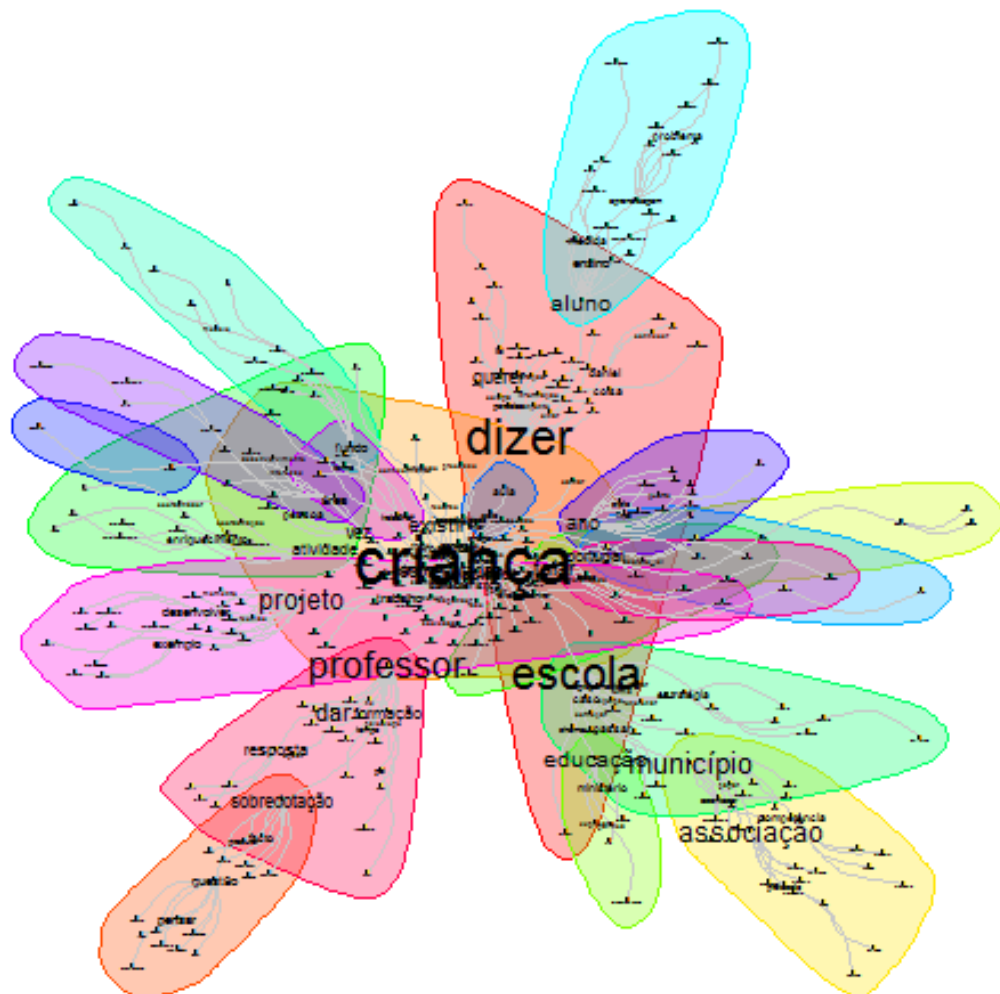
Segundo Fernandes e Pinho (2021) a metodologia adotada pelo PIC envolve a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas e a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti¹¹, as instituições comunitárias, as escolas e as famílias. Nessa ordem de ideias as relações devem ser, na medida do possível, esmiuçadas.

Neste âmbito, quanto à análise mais aprofundada, o *Iramuteq* classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários (Salviati, 2017). E, ao examinar o conteúdo das entrevistas pelo *software Iramuteq*, surge a centralidade de toda a metodologia em Portugal: a criança (Figura 8, mais à frente). O exame de similitude, baseada na teoria dos grafos, possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras e traz indicações das conexões entre as palavras, auxiliando a identificação da estrutura da representação (Bardin, 2016; Ratinaud, 2009; Salviati, 2017).

¹¹ A Escola Superior de Educação Paula Frassinetti desenvolve cursos de formação aos professores e possui, entre as possibilidades institucionais, a atuação para formar professores voltados ao atendimento dos sobredotados. A instituição de ensino possui um sítio eletrônico onde se encontram várias informações sobre o modo e foco de atuação (<https://esepf.pt/oferta-formativa-2/>) bem como possui um centro formativo denominado de Centro de Recursos de Educação Especial e Psicologia – REFIIIL – na forma de Projeto do Departamento de Educação Especial e Psicologia da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (<https://refiil.esepf.pt/>).

Figura 8

Análise de similitude

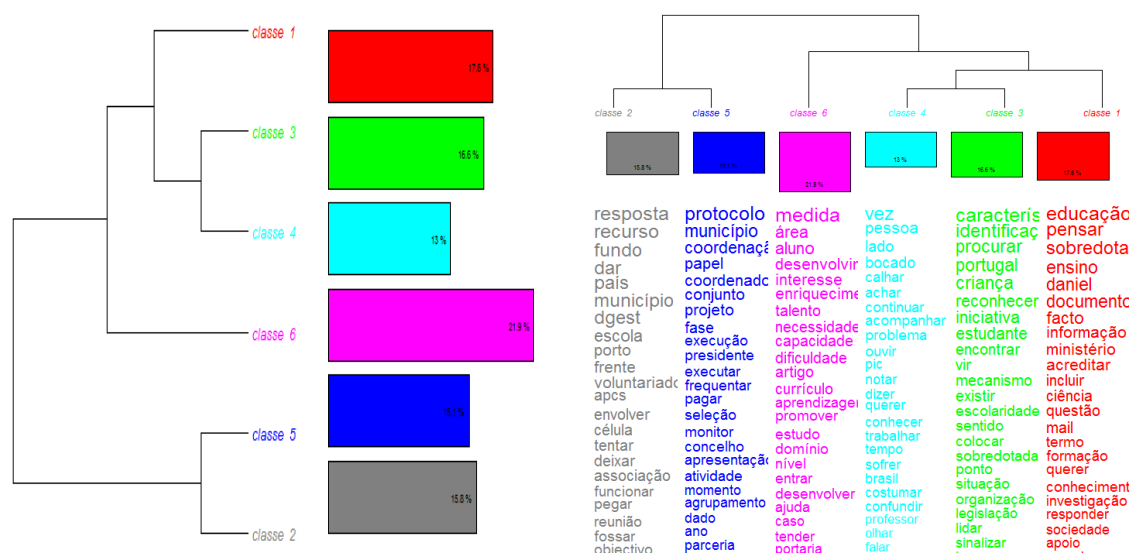


Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Assim, ocorre uma divisão em função da frequência das formas reduzidas e em matrizes. Consoante ênfase precedente, o cruzamento dos segmentos de textos origina uma classificação estável e definitiva face que possuem um vocabulário semelhante e, por meio da CHD, podem ilustrar as relações entre as classes (Góes et al., 2021; Salviati, 2017).

Figura 9

Dendrogramas das entrevistas de Portugal – por classes



Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Para tanto, os dendogramas (Figura 9) dividem em dois *corpus* e dois *subcorpus* considerados suficientes/estáveis para análise do vocabulário semelhante, cada uma com sua respectiva cor. No primeiro, obteve-se as classes 2 e 5, representando 30,9% do total e no segundo, o primeiro *subcorpus* dividiu-se em dois ramos: a classe 6 representado 21,9% e o segundo ramo constituído pelas classes 2, 3 e 4 representando 47,2% do total.

Desta forma, percebe-se que as palavras que obtiveram maior porcentagem quanto à frequência média foram os referentes a classe 2 e 5. E, pela leitura destas palavras que aparecem nessas classes e de suas inserções nos segmentos dos textos, torna-se possível compreender que o assunto em questão possui ligação com o desenvolvimento do projeto ratificando os ramos das classes 2, 3 e 4 (em conjunto).

Já a Classificação Hierárquicas Descendente (Figura 10, a seguir) demonstra em forma de quadrantes os distanciamentos dos segmentos de texto conforme a incidência de cada palavra ou termo, conjugado com a sua posição de relevância na distribuição.

Neste contexto, observa-se que a Classificação Hierárquica Descendente (Figura 10, acima) consegue trazer detalhes que podem passar despercebidos quanto ao formato de atendimento (classes 1, 3 e 4 dos dendogramas).

Para tanto, o Projeto Investir na Capacidade possui como objetivos: (i) defender os direitos e necessidades das crianças com alta capacidade e suas famílias; (ii) identificar alunos, na escola primária; (iii) desenvolver atividades de enriquecimento nas áreas estruturais (áreas motoras, expressões, ciências e humanidades); (iv) incentivar a criação de ambientes estimulantes; (v) criar ou reforçar parcerias com entidades/organizações externas (Fernandes & Pinho, 2021). O entrevistado 1 (EPT1) afirma que:

“estamos a falar de crianças (...) que muitas vezes não se identificam com o seu grupo de pares porque na escola os colegas da sua faixa etária (...) não são motivadores, não são desafiantes, dadas as suas capacidades excepcionais, o que significa que estas crianças têm espaço uma vez por semana” (EPT1)

Assim, o processo de identificação tem participação da associação e dos professores em razão de que “fazemos essa análise dos resultados e verificamos quem são as crianças que foram identificadas por seus professores” (EPT2).

A ação deliberada da sociedade é que move o atendimento aos sobredotados. A execução do protocolo é dependente da gestão da escola por meio da ação consciente da equipe em dar andamento ao projeto. Este andamento pode ser, fornecendo o estabelecimento de ensino (escola) ou atribuindo professores ou, ainda, cativando professores para que usem de seus tempos não letivos¹² para participarem do Projeto Investir na Capacidade, sem o apoio ou

¹² Tempos letivos são uma divisão em minutos destinados ao cumprimento curricular. No sítio eletrônico da Direção Geral de Educação encontra-se o seguintes documentos de perguntas e respostas, cuja pergunta 9 e respectivas resposta fornecem um panorama geral do tema “Gestão da Carga Horária P9 – Como se gerem os tempos mínimos letivos e a carga horária total referida nas matrizes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário? R9 – A matriz curricular apresentada, na sua distribuição em minutos, tem por objetivo conferir às escolas uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, garantindo uma maior eficiência na sua distribuição. No entanto, dado que se pretende conferir às escolas liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, apresenta-se a matriz curricular com tempos mínimos por área disciplinar e por disciplinas. Fica ao critério de cada estabelecimento de ensino a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas/áreas disciplinares, dentro dos limites estabelecidos – mínimo por área disciplinar/disciplina e total por ano ou ciclo. No âmbito da autonomia que agora se confere às escolas, possibilita-se a criação de uma oferta complementar com carga flexível. Isto permite às escolas organizar e realizar ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres. Estas ações devem ser orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos”. Deste modo, ao citar que um professor destinará um tempo letivo é afirmar que o professor usará os tempos letivos que são de sua livre destinação em projetos, tutoria etc. Essa resposta

autorização da DGEstE para uso dos tempos letivos (EPT1, EPT2 e EPT9). Entretanto, apesar de a DGEstE ter controle sobre as escolas (EPT9), não são realizadas estatísticas sobre esse público por causa das medidas universais, seletivas e adicionais (EPT2; EPT9). Ou seja, os sobredotados, em sua grande maioria, são atendidos pelas medidas universais pois cumprem o básico: estão na escola (EPT9).

No mesmo sentido, Fernandes e Pinho (2021) enfatizam que as medidas universais estão relacionadas com as respostas que a escola mobiliza a todos os alunos de forma a promover a participação e melhoria na aprendizagem. As medidas universais são decorrentes do Art. 8º do Decreto-Lei n.º 54/2018 e que se constituem em “respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (EPT10). Podendo ser a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (EPT10).

Outrossim, existem dois documentos com a finalidade de planeamento que são importantes ao município: a carta educativa e o plano estratégico educativo municipal. De acordo com Santos (2017) e Santos, Neves e Marques (2019) ambos os documentos possuem características complementares, *cf.* Quadro 20, mais à frente. Os autores afirmam que a Carta Educativa tem origem no Decreto-Lei nº 21/2019 cujo Art. 5º define que o objetivo é “a construção de propostas de reconfiguração da rede escolar articuladas com o quadro de evolução demográfico e socioeconómico previsto e as necessidades educativas e formativas do município” (Santos; Neves & Marques, 2019, p. 307).

Assim, o Plano Estratégico Educativo Municipal é um documento com foco em “definição de estratégias educativas locais, incidindo especialmente sobre as questões imateriais da Educação como o sucesso e abandono escolar, as necessidades educativas especiais, a formação parental e a adequação das ofertas formativas às necessidades do tecido empresarial” (Santos; Neves & Marques, 2019, p. 310). Note-se, ainda, que os documentos possuem na iniciativa das Cidades Educadoras, ou Cidades Educativas, cujo expoente intelectual é Paulo Freire (Freire, 2020). Ademais, o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras dá ênfase “a importância dos municípios no desenvolvimento de um projeto político potenciador do seu território educativo” (Santos; Neves & Marques, 2019, p. 308). Para tanto, o aspecto de cidade educadora é referenciado pelos documentos de planeamento de Vila Nova de Gaia (Vila Nova de Gaia, 2017a, 2017b).

encontra-se na pergunta 13 “P13 – Qual é o enquadramento Poderão ser utilizadas as horas da Componente não letiva de Estabelecimento para o desenvolvimento dos projetos /clubes? R13 – A coordenação, assim como a dinamização dos clubes/projetos, pode ser desempenhada no âmbito da componente não letiva de estabelecimento, que inclui as horas de redução pelo artigo 79.º. Lembra-se que o agrupamento tem autonomia na gestão das horas do crédito horário que resultam da parcela K x CAP, que pode ser considerada na distribuição do serviço docente.” Para mais informação, ver:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/perguntas_frequentes_eb.pdf

Quadro 20

Distribuição das competências materiais e legislativas

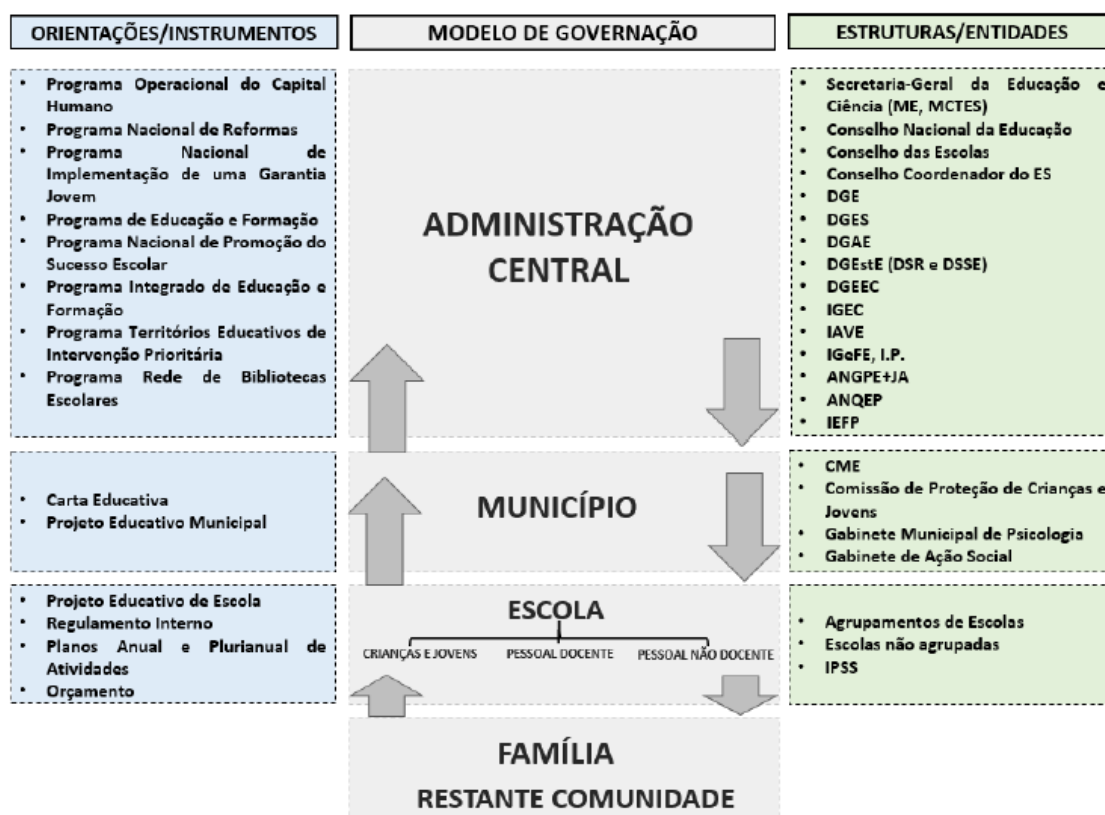
CARTA EDUCATIVA (art.º 13.º, do DL n.º 21/2019, de 30 de janeiro)	PLANO ESTRATÉGICO EDUCATIVO MUNICIPAL (Cláusula 11ª e 12ª do Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências)
COMPONENTE TÉCNICA	CLÁUSULA 11ª
<ul style="list-style-type: none">• Caracterização da localização e organização espacial dos edifícios e equipamentos educativos;• Diagnóstico estratégico;• Projeções de desenvolvimento;• Propostas de intervenção à rede pública.	<ul style="list-style-type: none">a) Caracterização territorial;b) Caracterização dos AE/E;c) Oferta educativa e formativa;d) Necessidades educativas e formativas por parte das famílias, crianças, alunos e formandos;e) Áreas de apoio à família como atividades de animação e de apoio à família (AAAF), componente de apoio à família (CAF) e ação social escolar;f) Resultados escolares – avaliação interna e avaliação externa dos alunos;g) Taxa de abandono escolar e saída precoce do sistema educativo;h) Taxa de conclusão dos ciclos e níveis de ensino.
COMPONENTE DOCUMENTAL	CLÁUSULA 12ª
<ul style="list-style-type: none">• Relatório que mencione as principais medidas a adotar e a sua justificação;• Programa de execução, com a calendarização da concretização das medidas propostas no relatório.	<ul style="list-style-type: none">• Linhas gerais de ação;• Metas;• Indicadores de melhoria de desempenho educativo;• Estratégias;• Atividades;• Recursos;• Calendarização.

Nota. Fonte: Autoria própria a partir de Santos, Neves e Marques (2019).

Neste contexto, Santos (2017) e Santos, Neves e Marques (2019) destacam, *cf.* Figura 11, mais à frente, o papel de vários atores nas políticas educativas. Santos (2017) apresenta que, entre os atores e os respectivos instrumentos de ação, sobressaem o município (competências na educação e política educativa); o Conselho Municipal de Educação (responsável pela coordenação da política educativa); a Escola (espaço dedicado ao processo de ensino-aprendizagem composto de pessoal docente, não-docente e as crianças); o restante da comunidade educativa e a Família. Ademais “para uma resposta educativa concertada é fundamental envolver e articular todos os órgãos, entidades e indivíduos que fazem parte do sistema educativo” (Santos, 2017, p. 46).

Figura 11

Visão geral sobre o modelo de governança na educação (Portugal)



Nota. Fonte: Santos (2017, p. 47).

Dentre os instrumentos de planeamento educativo de Vila Nova de Gaia, somente o Plano Estratégico Educativo Municipal traz a previsão do Projeto Investir na Capacidade (Vila Nova de Gaia, 2017b). Aduz o município que “*cidade educadora* compreende um conceito de cidade que promove os ecossistemas, humano, cultural e social, numa interação que põe à prova a capacidade educativa da cidade, através da educação formal, informal e não formal” (Vila Nova de Gaia, 2017b, p. 12).

Assim, preveem que a iniciativa “1.1.2. Programa municipal “Investir na Capacidade” [tem por] objetivo estimular competências nas crianças do 1º ciclo com capacidades e talentos acima da média” (Vila Nova de Gaia, 2017b, p. 26). Esta iniciativa tem origem em uma análise SWOT, conjugada aos compromissos educacionais e do Programa Gaia – Todo um Mundo, definindo “eixos estratégicos [e] dimensão [para] promover uma cidade educadora [com o objetivo de] combate ao insucesso e abandono escolar [por meio da redução] das taxas de absentismo e de abandono escolar” (Vila Nova de Gaia, 2017b, p. 22-26).

Por fim, no plano de acompanhamento da execução, a incumbência administrativa de acompanhamento do Projeto Investir na Capacidade está sob a responsabilidade da Direção Municipal de Políticas Sociais que, dentre as várias competências legais (Vila Nova de Gaia, 2022), deve:

- (a) promover a qualidade nas áreas e serviços de maior ligação e proximidade aos cidadãos e realizar o plano estratégico para as áreas da educação, ação social, habitação e saúde;
- (b) definir a rede escolar da oferta educativa e formativa adequada às necessidades de desenvolvimento económico-social e cultural do município; e
- (c) garantir a realização dos objetivos definidos pelo plano estratégico do município no que respeita à manutenção dos equipamentos educativos e de saúde.

Ademais, o quadro 21– na sequência – arrola as demais competências outorgadas por lei à supracitada diretoria conforme dispõe o nº 3, inciso VII do anexo I da Deliberação 247/2022, de 23 de fevereiro (Vila Nova de Gaia, 2022).

Quadro 21

Distribuição das competências em Vila Nova de Gaia

Direção Municipal de Políticas Sociais
<p>(i) Assegurar, de forma integrada, os recursos educativos sob responsabilidade municipal;</p> <p>(ii) promover o programa municipal de erradicação do abandono escolar com a envolvimento dos agentes da comunidade educativa;</p> <p>(iii) assegurar o desenvolvimento de projetos de atividades extracurriculares, garantindo a Escola a Tempo Inteiro em articulação com os Agrupamentos de Escola;</p> <p>(iv) superintender nas atividades educativas desenvolvidas pelo município e apoiar as atividades prosseguidas por outras entidades;</p> <p>(v) promover o desenvolvimento de um projeto educativo de dimensão municipal que integre os projetos educativos da rede escolar, valorizando a diversidade de experiências;</p> <p>(vi) planear o reordenamento da rede de escolar, tendo em atenção as orientações definidas nos planos de ordenamento territorial para o município e os recursos financeiros existentes;</p> <p>(vii) desenvolver e gerir um plano estratégico de intervenção social destinado a populações carenciadas em articulação com outras entidades públicas e com IPSS;</p> <p>(viii) propor iniciativas de combate à pobreza e promover a inclusão e coesão social;</p> <p>(ix) promover uma rede municipal de voluntariado;</p> <p>(x) desenvolver projetos que potenciem a conceção, implementação e monitorização de estratégias políticas, projetos e ações no desenvolvimento social do concelho;</p> <p>(xi) assegurar as demais competências do município no domínio da inclusão social, que não estejam expressamente atribuídas a outros serviços;</p> <p>(xii) superintender a elaboração e monitorização da Carta Educativa;</p> <p>(xiii) superintender a elaboração e monitorização do Plano de Desenvolvimento Social;</p>

(continua)

Direção Municipal de Políticas Sociais

- (xiv) superintender a elaboração e monitorização da Estratégia Municipal de Saúde, devidamente enquadrada e alinhada com o Plano Nacional de Saúde e os Planos Regionais e Municipais de Saúde;
- (xv) desenvolver programas de intervenção com vista à prestação de cuidados preventivos e à promoção da saúde dirigidos a grupos vulneráveis da população em cooperação com organizações locais sem fins lucrativos e organismos descentralizados do Estado vocacionados para a execução desse fim;
- (xvi) assegurar as demais competências do município no domínio da educação, ação social, habitação e saúde, que não estejam expressamente atribuídas a outros serviços;
- (xvii) superintender as obrigações assumidas pelo município no âmbito do processo de descentralização de competências, nas áreas da educação, ação social, habitação e saúde;
- (xviii) assegurar o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, Saúde e de outros Conselhos ou estruturas em que o Município participe;
- (xix) promover a valorização e qualificação da rede de equipamentos escolares e de saúde;
- (xx) desenvolver parcerias com entidades públicas, privadas e organizações da sociedade civil que contribuam para melhorar as políticas de educação, ação social e saúde;
- (xxi) superintender a promoção de estudos e ações sobre a problemática da habitação, nas suas diversas vertentes, tendo em conta os vários mercados de habitação, fontes de financiamento, estado de conservação do parque habitacional, entre outros;
- (xxii) elaborar, monitorizar e atualizar o Plano de Gestão de Riscos, que inclui os riscos de Corrupção e Infrações Conexas (em cada unidade orgânica que lhe corresponda hierarquicamente), em articulação com a Divisão de Auditoria e Qualidade;
- (xxiii) assegurar a instrução dos processos conducentes à celebração de Protocolos e Contratos Programa e demais instrumentos contratuais estabelecidos entre a Autarquia e as Juntas de Freguesia e outras entidades públicas ou privadas no âmbito da atribuição de subvenções públicas;
- (xxiv) assegurar, em colaboração com a Divisão de Subvenções Públicas, a realização dos estudos prévios dos contratos interadministrativos; e
- (xxv) zelar pela legalidade de todos os atos administrativos

Nota. Fonte: Vila Nova de Gaia (2022).

Desse modo, encerra-se a análise do caso e conteúdo pertinente a Vila Nova de Gaia, passando-se ao conteúdo e caso de Matinhos, no Brasil.

4.2. Matinhos

Matinhos é um município brasileiro com características institucionais diferentes de Portugal. No Brasil o município goza de autonomia administrativa, financeira e política, mas não em sua forma plena (Brasil, 1988; Ranieri, 2019). A Constituição Federal de 1988 (CF/88) avançou na questão da autonomia municipal e colocou os municípios no mesmo degrau dos demais entes da Federação. A autonomia municipal instituída pela CF/88 configura-se “indubitavelmente o mais considerável avanço de proteção e abrangência já recebido por esse instituto em todas as épocas constitucionais de nossa história” (Bonavides, 2003, p. 344). Assim “tudo que for dos estritos e limitados interesses do Município é de sua competência” (Justen Filho, 2013).

4.2.1. Contexto socioinstitucional

Apesar disso, a democracia constitucional após 1988 tem sido eficaz em realizar o direito à educação (Gomes; Silva & Oliveira, 2020, p. 173). Para os autores, os governos do Partido Social Democrático Brasileiro – PSDB (1995-2002) e do Partido dos Trabalhadores – PT (2003-2016) seguiram a mesma estratégia de coordenação nacional referente as políticas de educação mas com prioridades diferentes, inclusive divergências no ensino superior: (i) o PSDB priorizou a transferência do gasto para estados e a universalização do ensino fundamental, e (ii) os governos do PT focaram na regulação e expandiram o financiamento federal da educação infantil e dos ensinos médio, técnico e superior.

Neste cenário, insere-se a política multinível do sistema educativo pois, sob o aspecto normativo, o sistema educacional brasileiro possui como marcos legais a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2017). Deste modo, Goergen (2019) classificou os resultados em três eixos: políticas públicas em educação; Planos Nacionais de Educação e educação e mercado. O autor sinaliza o contraste dos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995-2002) e de Lula (PT) (2003-2010). Com o primeiro estabelece as medidas de impacto, principalmente de avaliação e financiamento, que apresenta contradições pois houve um “notável fomento à inclusão, mas de descuido com relação ao provimento de recursos materiais e humanos para garantir qualidade pedagógica ao enorme contingente de alunos” (Goergen, 2019, p. 06). Com o segundo “apostou todas as suas cartas na democratização, na desconstrução das diferenças sociais e no acesso de todos os cidadãos aos direitos fundamentais como educação e saúde (Goergen, 2019, p. 06).

Para tanto, os municípios, dentro da repartição de competências, detêm competências limitadas (Ranieri, 2019). A autora destaca que a divisão das competências educacionais, realizada pela Constituição e legislação infraconstitucional, atribuem encargos da educação básica a todos os entes da federação, salvo a administração central. Estas competências encontram-se nos níveis preferenciais indicados pela Constituição, combinando competências privativas à União e concorrentes aos demais entes subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) aliado a aplicação vinculada de recursos (Ranieri, 2019).

Desta forma, cabem ao município e o membro da federação (estado federado) “executar os encargos da educação básica, mas não legislar sobre tais matérias, a não ser no que diz respeito aos encargos próprios de seu sistema de ensino (pessoal, gestão, financiamento e administração), exceção feita ao piso salarial do ensino básico” (Ranieri, 2019, p. 276). Destarte, a distribuição das competências torna-se mais evidente no Quadro 22, a seguir:

Quadro 22*Distribuição das competências materiais e legislativas*

Ente federado	Materiais		Legislativas	
	Privativas Art. 211	Concorrentes Arts. 23 e 214	Privativas	Concorrentes
União	função retributiva e supletiva	colaboração	Art. 22, XXIV diretrizes e bases	Art. 24, IX normas gerais Art. 214 – PNE
Estados e DF	fundamental e médio, prioritariamente	colaboração	Art. 25, § - residual	Art. 24 normas suplementares PEE
Municípios	infantil e fundamental, prioritariamente	colaboração	Art. 30, I interesse local	Art. 30, II normas suplementares PME

Nota. Fonte: Ranieri (2019, p. 276).

O sistema de ensino é descentralizado com competências outorgadas pela Constituição de 1988 e legislação infraconstitucional (Kravicz; Bittencourt & Rasoto, 2021; Ranieri, 2019). Os entes subnacionais (Estados, o Distrito Federal e Municípios) receberam os (i) encargos de execução dos planos nacional e estaduais de educação; (ii) os encargos de organização, manutenção e desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino, em relação aos quais deverá ser aplicado, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos (na forma do Art. 212); e, ainda, (iii) o papel dos Municípios em relação à educação fundamental (Ranieri, 2019).

Para isso, a educação básica (Art. 211 da CF/88) está dividida entre os entes subnacionais (*cf.*, Quadro 23, mais à frente). Observada a gratuidade e obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, do seguinte modo: (i) os Municípios são responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental (até a quinta série); (ii) os Estados e Distrito Federal estão com o encargo do ensino fundamental (sexta série em diante) e médio (Kravicz; Bittencourt & Rasoto, 2021; Ranieri, 2019).

Quadro 23*Sistemas de ensino no Brasil*

Sistemas	Jurisdição	Instituições Legislativas e Normativas
União	instituições federais ensino superior privado órgãos federais	Congresso Nacional Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação – CNE
Sistemas Jurisdição Estados e DF	instituições estaduais ensino fundamental e médio privados órgãos estaduais	Assembleias Secretarias de Educação Conselho Estadual de Educação – CEE

(continua)

Sistemas	Jurisdição	Instituições Legislativas e Normativas
Municípios	instituições municipais educação infantil privada	Câmaras Secretarias de Educação Conselho Municipal de Educação – CME
Nacional – CF, Art. 214	todos os sistemas, em regime de colaboração	Congresso Nacional

Nota. Fonte: Ranieri (2019, p. 273).

Portanto, a autonomia tributária das entidades locais é fator preponderante para a autonomia financeira e, conseqüentemente, a autonomia administrativa e política, sem desconsiderar o imperativo legal limitador destas entidades com implicações nos municípios (Ranieri, 2019). Isto confirma a tendência notada no moderno federalismo de se atribuir necessidades básicas da população à menor esfera de governo (Baleiras; Dias & Almeida, 2018; Ranieri, 2019).

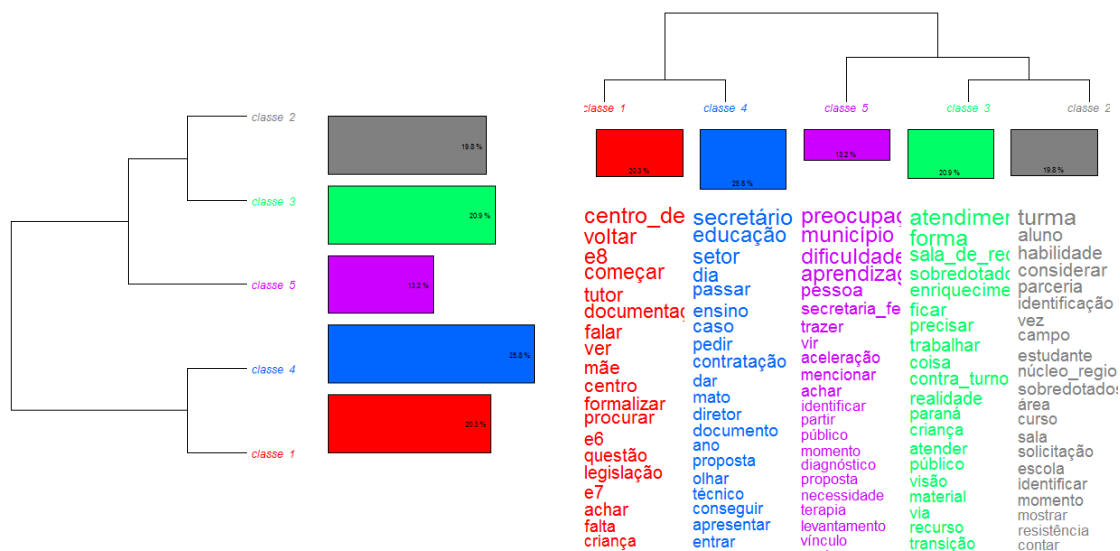
4.2.2. Planejamento

Para voltar a análise de conteúdo sobre as entrevistas aplicadas ao estudo de caso de Matinhos, precisa-se retomar algumas informações que já se fez sobre o *software* em uso. Portanto, o *Iramuteq* classificou os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários (Salviati, 2017). Nesta segmentação, organizada em matrizes, realiza-se uma divisão medida em termos de frequência das formas reduzidas e, conseqüentemente, o *software* cruza os segmentos de textos e palavras dando origem a uma classificação (Góes et al., 2021).

Os dendogramas das entrevistas realizadas no Brasil demonstram uma certa semelhança com Portugal na divisão das classes, porém com conteúdos diversos. Neste exame, lembrando-se os conceitos expostos anteriormente, ocorre a obtenção de classes de segmentos de texto e um dendograma da CHD torna clara as relações entre as classes (Salviati, 2017; Góes et al., 2021). Para tanto, o dendograma (Figura 12, mais à frente) demonstra a divisão em dois *corpus* e dois *subcorpus* visando a análise do vocabulário semelhante, onde cada classe apresentará uma determinada cor. No primeiro, obteve-se as classes 2 e 5, representando 30,9% do total e no segundo, o primeiro *subcorpus* dividiu-se em dois ramos: a classe 6 representado 21,9% e o segundo ramo constituído pelas classes 2, 3 e 4 representando 47,2% do total. Desta forma, percebe-se que as palavras que obtiveram maior porcentagem quanto à frequência média foram os referentes a classe 2 e 5. Pela leitura dessas palavras que aparecem nessas classes e de suas inserções nos segmentos dos textos, torna-se possível compreender que o assunto em questão possui ligação com o desenvolvimento do projeto corroborado pelos ramos das classes 2, 3 e 4 (em conjunto), *cf.* se apresenta na Figura 12, a seguir.

Figura 12

Dendrogramas das entrevistas do Brasil – por classes

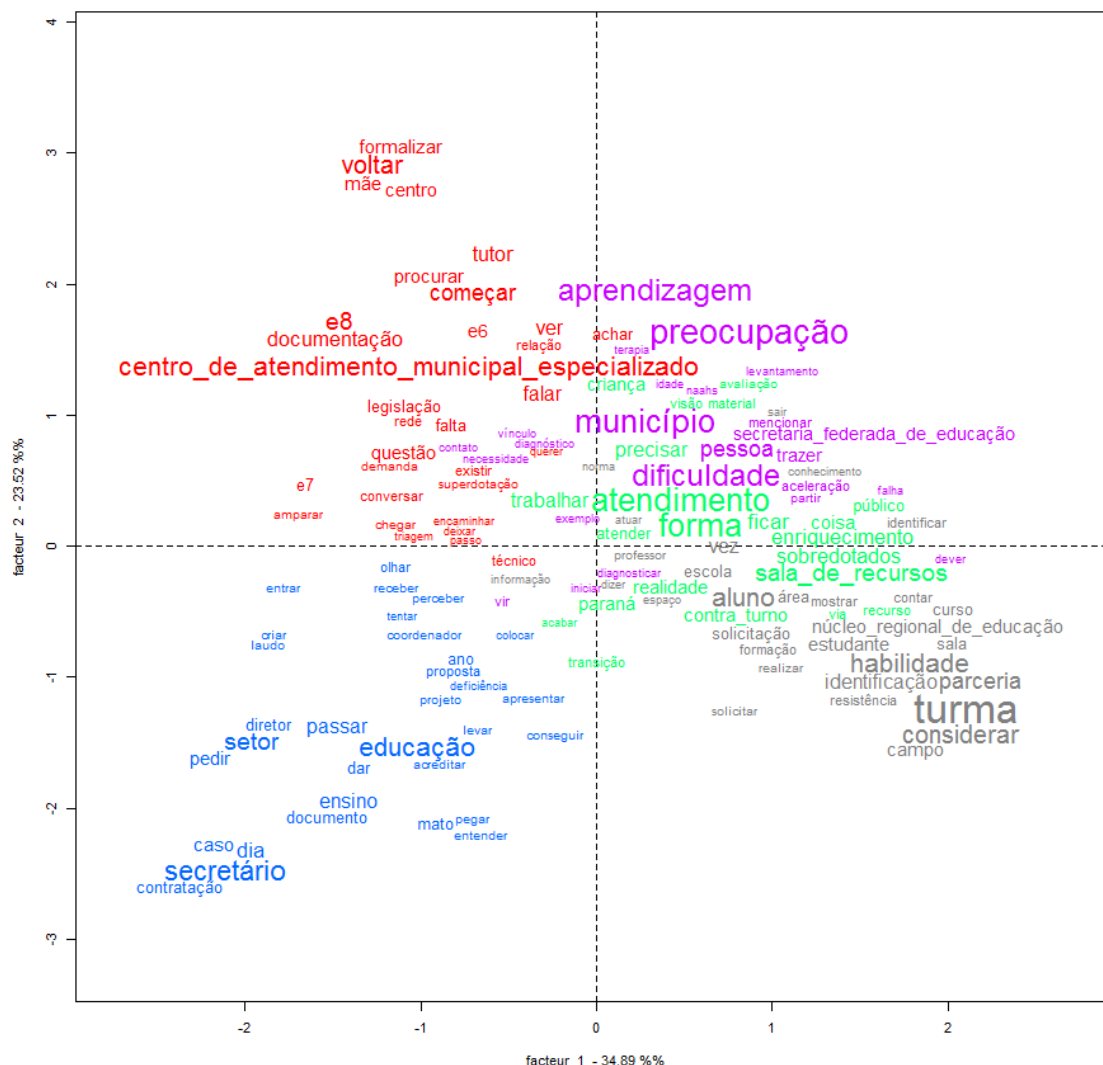


Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Note-se que os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários (Salviati, 2017). Assim, a interpretação do caso da sobredotação no município de Matinhos (Figura 1, mais à frente) abrange uma vertente um pouco diversa. A similitude, combinada conforme as comunidades dos segmentos de texto, aponta um contexto com duas vertentes principais: (a) o professor, (b) o técnico (ou corpo técnico, burocratas e/ou administração), e o (c) aluno. No primeiro, o professor tem relação direta com os técnicos e, no último ramo, verifica-se uma divisão em três assuntos: o sobredotado (educação e a criança), a escola, e o atendimento.

Figura 14

Similitude dos segmentos de texto divididos em quadrantes - Matinhos



Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Na figura 14, percebe-se que a classe 1 (vermelha) demonstra o papel relevante do corpo técnico (EBR4). No entanto, conforme relatam, o papel dos técnicos necessita de “*espaço para atuar [pois] o que falta é essa questão de, para tudo, necessita de um apoio [pois é] só um setor se não tiver uma conexão na rede*” (EBR4). Além disso, existe uma temeridade de que as medidas adotadas sejam decorrentes de expectativas equivocadas quanto aos resultados da execução da política em virtude de que “*precisa começar com esse trabalho [identificar] primeiro [porque] como é que eu vou fazer, levantar, fazer um diagnóstico levantar expectativas se eu ainda não tenho nada formalizado*” (EBR6). Isso tem origem na ausência de diagnóstico

ou levantamento de quantos alunos tem no município quando o centro de atendimento especializado existia materialmente, mas não era dotado de estabilidade formal, por isso o principal ponto destacado é que *“estamos começando a estruturar agora o centro de atendimento municipal especializado”* (EBR6). Os aspectos formais e de legislação transparecem algumas situações:

- (i) controle e monitoramento pois *“não tem um acompanhamento [e] acho que falta sim cobrança [...] no sentido de fazer cumprir essa legislação”* (EBR6);
- (ii) individualidade do município em face de que o corpo técnico *“precisa fazer essa leitura dessa legislação por causa da nossa realidade porque por mais que técnicos seja subordinado ao paraná [...]nós atendemos um público diferenciado”* e *“nós não podemos aplicar do jeito que ela está posta l no paraná”* (EBR6); e
- (iii) recursos humanos, face que os limites das competências legais do município que esbarram nas delegações de tutores ou, ainda, a própria contratação de recursos humanos (EBR6).

O atendimento das crianças com deficiências  priorizado em detrimento dos sobredotados – ou mesmo da formulação de agenda interna – conforme indica o entrevistado EBR6 quando afirma que *“116 crianças [...] precisam de um tutor não são autista, então você v nós tínhamos uma média de 45, 46, e agora como foi para 118 [...] que necessitam de um tutor [e] como nós moramos numa região é onde o turismo litorânea então[...] tem uma população flutuante”*.

Os entrevistados apontam, ainda, que o corpo técnico não possui a legitimidade esperada para realizar as mudanças necessárias quando *“mesmo desconhecendo as normas educacionais [...] a palavra de outro profissional se sobrepõem a nossa”* (EBR7). Além disso, relatam os entrevistados EBR6, EBR7 e EBR8, que existem barreiras administrativas que não são de conhecimento pleno ou mesmo aperfeiçoamento, visto que exigem conhecimento de orçamento, provimento de cargos etc. Assim, conclui-se que *“falta esse olhar para essas políticas educacionais”* (EBR7).

No mesmo lado esquerdo do quadrante, cf. figura 10 retro, porém distante, encontra-se a classe 4 (azul) representando 25,8% dos segmentos de texto. Os entrevistados reconhecem a necessidade de divulgação e reconhecimento da existência dos sobredotados – inclusive pela sociedade civil (EBR4) ou, ainda, pela realização de contratação de pessoas para realizar a formação dos recursos humanos necessários para o atendimento desse público, em especial, para a formação dos professores, visto que há carência de formadores (EBR6; EBR7). Ou seja, os próprios técnicos ficam atrelados ao contexto e limitados no oferecimento de opções administrativas, inclusive com redução de pessoal especializado quando fica evidenciado que *“nós tínhamos um neurologista neuropediatra e ele pediu exoneração por uma série de questões”* (EBR6; EBR7).

Outra dificuldade decorre dos modos de contratação pública, uma vez que o *“grande problema é como fazer essa contratação desse profissional [pois] a dificuldade nossa é como contratar esse profissional para trabalhar na educação, sendo que nós não temos sistema próprio de ensino”* (EBR6). Este fato pode ser colocado em contraste com a assertiva de que *“na realidade nós não conseguimos nem diagnosticar estes estudantes no município e alguns casos aleatórios que nós recebemos informações é porque a própria família que foi atrás [do especialista médico] e pegou o diagnóstico”* (EBR7).

Este contraste, demonstra que não bastam leis ou normas, exige-se práticas. No aspecto da administração central a legislação nacional oferece oportunidades e medidas destinadas aos sobredotados, cf. observa-se no Quadro 24, e no Quadro 25, mais à frente. Porém, a administração do município pauta-se na legislação do membro federado em decorrência da organização político e administrativo (EBR6, EBR7). Ademais, os técnicos *“recorre(m) a legislação do Paraná apesar que nós estamos criando a nossa legislação [mas] eles não atendem [porque] é educação infantil e ensino fundamental”* (EBR6).

Quadro 24

Atos normativos da administração central à sobredotação no Brasil

Ato normativo/caso de uso	Descrição
Lei nº 9.394/96 (Art. 24, V, alínea c) Antecipação escolar comum	Possibilidade de aceleração nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.
Lei nº 9.394/96 (Art. 59, II) Antecipação escolar sobredotados	Possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.
Lei nº 9.394/96 (Art. 59, I) Medidas específicas para atendimento das necessidades – currículo e métodos	Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.
Ato normativo/caso de uso	Descrição
Lei nº 9.394/96 (Art. 59, III) Medidas específicas para atendimento das necessidades – Professores	Atendimento especializado por professores com especialização adequada em nível médio ou superior e professores do ensino regular capacitados para a integração dos sobredotados nas classes comuns.
Lei nº 9.394/96 (Art. 59, IV) Medidas específicas para atendimento das necessidades – Medidas de inserção no mundo e mercado de trabalho	Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
Lei nº 9.394/96 (Art. 59, V) Medidas específicas ao atendimento das necessidades via acesso a programas sociais	Ao sobredotado é garantido o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

A matrícula é um dos indicadores de atendimento dos sobredotados. Todavia, o município pauta a execução da política nos marcos regulatórios do membro federado e, paulatinamente, os técnicos estão propondo melhorias legislativas (EBR6, EBR7). Para EBR6 as melhorias legislativas possuem a possibilidade de manter a execução da política independente da gestão municipal pois, em suas palavras, *“os decretos, as deliberações, nós pegamos todas do Paraná; então toda a documentação que ampara o setor de educação especial [e] o setor de ensino fundamental, todos os departamentos, nós nos amparamos na legislação estadual”*. Revelam, ainda, que os setores de educação especial possuem relevância face a visão e expertise na temática, inclusive para fins de iniciativas administrativas (EBR4, EBR6, EBR7), cf. anota-se no Quadro 25, a seguir.

Quadro 25

Atos normativos subnacionais referentes a educação especial

Origem	Ato normativo	Descrição
Matinhos	Lei nº 2.105/2020 Art. 226	Dispõe sobre a estrutura administrativa organizacional e institui a descrição dos cargos de provimento em comissão integrantes do quadro próprio e distribui as competências da divisão de ensino especial.
Matinhos	Decreto nº 1274 de 26 de maio de 2022 Art. 28 e 31	Regulamenta os critérios para a solicitação e oferta de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) e Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) para atuar na Educação Infantil (Pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da rede de Ensino Municipal de Matinhos.
Origem	Ato normativo	Descrição
Matinhos	Lei nº 2.383, de 12 de julho de 2022.	Dispõe sobre a garantia de prioridade da matrícula de alunos(as) com altas habilidades e superdotação (sobredotados) nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.
Matinhos	Lei nº 2.336, 02 de março de 2022.	Dispõe sobre a obrigação de inclusão da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente nos currículos da educação básica das escolas públicas e privadas no Município de Matinhos.
Paraná	Instrução nº 010/2011-SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recurso multifuncionais (tipo I) destinadas a Educação Básica na área das altas habilidades/superdotação.
Paraná	Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação	Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
Paraná	Decreto nº 9261 - 3 de novembro de 2021	Regulamento organizacional da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

A administração regional pertencente ao membro federativo, Estado do Paraná, possui a educação dos sobredotados organizada em torno da Educação Especial. Por conseguinte, a

educação dos sobredotados pelo Paraná, via educação especial, adota como meios de execução (Paraná, 2011; Paraná, 2016):

- i. preferencialmente na rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais da mesma instituição ou de outra, quando necessário;
- ii. instituição de ensino de educação especial; e
- iii. Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, de acordo com a Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a sala de recursos multifuncionais é “o espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado” (Paraná, 2011, 2016). Em sentido semelhante, o município de Matinhos adota como meios: primeiro, atendimento educacional especializado e segundo, centros de atendimento especializado (Matinhos, 2022). Assim, a administração, normatização e controle da política pública destinado ao atendimento dos sobredotados em Matinhos compete, por lei, ao secretário municipal de educação, sendo que deve formular estratégias, normatizar e controlar as políticas públicas específicas (Matinhos, 2020, 2022). Um comparativo da distribuição das competências administrativas em ambos os entes subnacionais ajuda a compreender a complexidade, *cf.* expõe-se no Quadro 26.

Quadro 26

Competências organizacionais departamentos de educação especial

Paraná – Anexo I do Decreto nº 9261/2021
<p>Art. 22. Ao Departamento de Educação Inclusiva – DEIN compete:</p> <p>I - a proposição, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de condições para o acesso, permanência e qualidade na escolarização dos estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Funcionais Específicos, bem como à identificação e intervenção pedagógica na escolarização de estudantes integrantes destes segmentos no Sistema Estadual de Ensino;</p> <p>II - a orientação às demais unidades do nível programático para a execução da política de Educação Especial;</p> <p>III - a garantia da aplicabilidade das normas e diretrizes que regulamentam a Educação Especial;</p> <p>IV - a orientação e supervisão do currículo para a Educação Especial das instituições de ensino especializadas;</p> <p>V - a programação e produção de materiais técnico-pedagógicos ligados à área;</p> <p>VI - o atendimento educacional especializado à Rede Pública Estadual de Ensino e aos programas inerentes à Educação Especial;</p> <p>VII - o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil organizada para o atendimento da Educação Especial, e a fiscalização das parcerias no Sistema Integrado de Transferência;</p> <p>VIII - a implementação de políticas educacionais voltadas à promoção dos direitos humanos, da igualdade e da equidade, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, da territorialidade e das relações de gênero, em consonância com as políticas estaduais formuladas pela Pasta competente;</p>

(continua)

Paraná – Anexo I do Decreto nº 9261/2021

IX - a implementação das modalidades de educação no campo, educação escolar indígena e quilombola, e atendimento educacional às populações em situação de itinerância, observadas as políticas estaduais estabelecidas para as áreas;

X - a implementação da Equipe Multidisciplinar nas instituições de ensino, para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, em consonância com a Lei n.º 11.465, de 10 de março de 2008;

XI - a disseminação de informações sobre direitos humanos no ambiente escolar da Educação Básica e suas modalidades, em consonância com as diretrizes estaduais estabelecidas pela Pasta competente;

XII - o desenvolvimento de ações no âmbito escolar, garantindo condições para o acesso, permanência e qualidade na escolarização, em consonância com as diretrizes estaduais estabelecidas pela Pasta relacionada aos referidos segmentos para a: a) prevenção à violência contra meninas e mulheres; b) proteção aos direitos da população LGBT; c) prevenção de situações de violação aos direitos das crianças e adolescentes; d) promoção da igualdade racial; e) prevenção e combate ao bullying; f) prevenção ao uso de álcool e outras drogas;

XIII - a implementação de programas educacionais para promover educação de qualidade vinculada à cultura, necessidades humanas e sociais dos diversos segmentos da população paranaense, observadas as políticas estaduais vigentes;

XIV - o desempenho de outras atividades correlatas.

Matinhos – Lei nº 2.105/2020

Art. 226. À Divisão de Ensino Especial compete:

1. assegurar aos educandos com necessidades especiais serviços de apoio especializado; currículos, métodos e técnicas especiais de ensino, organização específica e recursos educativos;
2. acompanhar a realização de atendimento domiciliar, visando a integração com a comunidade;
3. orientar adequadamente os familiares dos educandos;
4. orientar a prestação de serviços relacionados à pesquisa, aperfeiçoamento de técnicas e métodos na área específica da educação especial;
5. promover a formação a formação de profissionais em nível de aperfeiçoamento;
6. capacitar a equipe técnico-pedagógico através de cursos específicos e treinamentos em geral;
7. supervisionar trabalhos do corpo docente e ações realizados com o corpo discente;
8. garantir a execução do planejamento pedagógico, principalmente no que diz respeito à inclusão educacional e das salas de apoio;
9. colaborar para que o planejamento pedagógico seja concatenado às novas tecnologias assistivas;
10. diagnosticar, levantar e encaminhar os educandos através de avaliações;
11. orientar os professores para que haja bom entrosamento entre educando e educador;
12. supervisionar as escolas com Classes Especiais e as Escolas Especiais;
13. realizar reuniões pedagógicas;
14. orientar a distribuição dos materiais pedagógicos para as escolas;
15. organizar os relatórios e os prontuários dos educandos;
16. sugerir, e se necessário, elaborar processo para criação de novas Classes Especiais;
17. responder pessoalmente por suas decisões ou opiniões técnicas em caso de dolo ou erro grosseiro nos termos da lei nº 13.655, de 25 de abril de 2018;
18. desenvolver outras atividades afins, no âmbito de sua competência.

Nota. Fonte: Autoria própria com base no Decreto nº 9.261/2021 e Lei nº 2.105/2020 (2022).

Sob o aspecto do planejamento, os planos nacionais, regionais e locais de educação apresentam diretrizes, metas e estratégias para o atendimento dos sobredotados. Maiores detalhamentos destas estratégias podem ser obtidos nos anexos A, B e C; e o quadro 27, a seguir, constata-se semelhanças entre a legislação regional e central, com certa variação do conteúdo para o plano local, face a competência de atendimento das crianças até o ensino fundamental inicial (equivalente ao 1º e 2º ciclos de Vila Nova de Gaia).

Quadro 27

Diretrizes/metapas dos governos subnacionais para os sobredotados

Matinhos	
Administração Central (União)	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Vigência: 10 anos contados da aprovação (2014-2024). Plano Nacional de Educação - 2015-2025. META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Administração Regional (Paraná)	Lei nº 18.492, de 25 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná. Com vigência de dez anos, o PEE diz respeito à garantia do direito à educação básica com qualidade, promovendo garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e promoção de equidade; e valorização dos profissionais da educação. Vigência: 10 anos contados da aprovação (2015-2025). Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Administração Local (Matinhos)	Lei nº 1786, de 30 de junho de 2015 - Aprova e institui o plano municipal de educação de Matinhos - PME 2015-2024, e dá outras providências. DIRETRIZ - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. - Universalizar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para as crianças e alunos da educação básica das redes públicas de ensino, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em sala de recursos multifuncionais e classes especiais, ou em escolas com serviços especializados públicos ou conveniados.

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Portanto, os entrevistados afloram que não basta a matrícula, necessita-se de recursos humanos compatíveis ao atendimento e identificação: os professores. Esta é a conclusão do entrevistado EBR7 “*para nós podermos atender essas crianças [...] precisamos de profissionais que estejam capacitados, profissionais especializados para trabalhar com esses alunos*”. Assim, além dos aspectos institucionais, as entrevistas revelaram a centralidade de dois temas: os professores e a escola. Para tanto, na discussão dos resultados objetivar-se-á, nos limites da presente dissertação, abordar estes temas em resposta ao objetivo do estudo.

4.3. Discussão dos resultados

O presente tópico visa apresentar algumas respostas ao questionamento inicial do presente estudo: quais são os mecanismos de governança municipal da educação do Brasil e Portugal destinados a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotadas. Sinteticamente, o objetivo é realizar um exame breve no formato dos componentes de governança das políticas públicas de educação dos sobredotados em Portugal, especificamente em Vila Nova de Gaia e Matinhos, no Brasil, utilizando-se do referencial teórico, dos documentos e entrevistas realizadas. Deste modo, constata-se a opinião dos entrevistados que as crianças possuem direito ao desenvolvimento como seres humanos e de suas potencialidades, principalmente quanto aos aspectos delineados por Faure et al. (1972) e Delors (1996).

Diversos estudos destacam a existência de fases das políticas públicas (agenda, formulação, implementação e avaliação) voltadas para os sobredotados no Brasil e em Portugal, dentre eles, foram abordados: Pérez (2021), Schabbach e Rosa (2021) e Fernandes e Pinho (2021). As abordagens brasileiras (estritamente estatal) e portuguesa (parceria com instituição privada) demonstram oportunidades e desafios das políticas públicas no poder local.

Diante deste contexto, a partir do referencial teórico e da análise de conteúdo, almeja-se responder individualmente aos objetivos específicos visando cumprir o objetivo principal. Logicamente, em sendo necessário a complementação teórica, serão apresentados os respectivos pontos.

O primeiro aspecto delineado pelos objetivos específicos é identificar as normas destinadas a educação dos sobredotados aplicáveis em Vila Nova de Gaia e Matinhos. Através da síntese dos normativos já citados ao longo deste estudo o Quadro 28, que segue mais à frente, descreve cronologicamente os normativos aplicáveis em cada município e respectiva origem, evitando-se adentrar aos pormenores de cada norma e respectivo modelo de utilização. Observe-se, por oportuno, que a administração brasileira possui um quantitativo maior de normas, porém, algumas delas não apresentam compatibilidades total e, apesar da quantidade, algumas replicam o conteúdo das normas da administração central sem contar a existência de certa confusão conceitual (Pérez, 2021).

Quadro 28

Síntese cronológica dos atos normativos relativos aos sobredotados

Matinhos	
Administração Central (União)	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; • Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; • Parecer CNE/CEB nº 17/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; • Resolução CNE/CEB nº 04 – de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; • Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado; • Nota Técnica nº 46/2013/MEC/SECADI/DPEE, 22 de abril de 2013 – Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; • Nota técnica nº 04 /2014MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014 – Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; • Lei 13.146/2015 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); • Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 – dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
Administração Regional (Paraná)	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução SUED/SEED nº 010, de 01 de agosto de 2011 que dispõe sobre os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional I para a Educação Básica na área das Altas Habilidades/Superdotação; • Deliberação nº 09, de 11 de setembro de 2001, expedida pelo Conselho Estadual de Educação dispondo sobre a matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades; • Deliberação nº 02, de setembro de 2016, expedida pelo Conselho Estadual de Educação – Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná; • Decreto nº 9261, 3 de novembro de 2021 – Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, na forma do Anexo que integra o presente Decreto e dá outras providências.
Matinhos	
Administração Local (Matinhos)	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 2.105, de 02 de janeiro de 2020 – Dispõe sobre a estrutura administrativa organizacional e institui a descrição dos cargos de provimento em comissão integrantes do quadro próprio do município de Matinhos e dá outras providências; • Lei nº 2.336, 02 de março de 202 – Dispõe sobre a obrigação de inclusão da Educação Bilingue de Surdos como modalidade de ensino independente nos currículos da educação básica das escolas públicas e privadas no Município de Matinhos; • Decreto nº 1274 de 26 de maio de 2022 – Regulamenta os critérios para a solicitação e oferta de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) e Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) para atuar na Educação Infantil (Pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da rede de Ensino Municipal de Matinhos;

(continua)

Matinhos	
Administração Local (Matinhos)	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 2.383, de 12 de julho de 2022 – Dispõe sobre a garantia de prioridade da matrícula de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, e adota outras providências.
Vila Nova de Gaia	
Administração central (Portugal)	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei n.º 344/90 – Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar; • Despacho Normativo n.º 6/2018, de 10 de abril de 2018 – Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos; • Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018 - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva; • Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018 – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens; • Portaria n.º 223-A/2018, de 03 de agosto de 2018 – Proceda à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; • Despacho Normativo n.º 10-B/2021 – Proceda à segunda alteração do Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, com a redação dada pelo Despacho Normativo n.º 5/2020, de 21 de abril.
Administração local (Vila Nova de Gaia)	<ul style="list-style-type: none"> • Não existem normas específicas aos sobredotados; observando que estão excluídos deste quadro os instrumentos de planeamento municipal.

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Neste contexto, existem quatro arranjos de governança comuns que fazem parte tanto de uma perspectiva diacrônica quanto sincrônica: hierarquias, mercados, redes e comunidades. Além disso, duas dominantes perspectivas dinâmicas na literatura atual descrevem governança: são o processo de direção e coordenação (Vashuda & Stoker, 2009). Em termos estruturais, a governança é vista como a variedade de instituições políticas e econômicas que foram criadas ao longo do tempo e que foram concebidas para resolver problemas de governança.

Assim, a governança conduzida por meio de estruturas estatais verticalmente integradas apresenta um modelo idealizado de governo democrático e burocracia pública. No modelo weberiano de administração pública, isso era governança pela lei, simplesmente porque a sociedade era governada pela imposição da lei e outras formas de regulação. Outras instituições do Estado também foram incluídas em um sistema hierárquico de comando e controle.

O governo subnacional tem algum grau de autonomia, mas o Estado nunca renunciou a sua autoridade legal sobre estas instituições. Hoje em dia este modelo de governança tem críticas porque se considera que as hierarquias eram uma ordem institucional adequada quando os serviços públicos eram altamente padronizados e os mercados eram controlados internamente, mas estes fatores mudaram profundamente.

Na verdade, não é realista pensar que as hierarquias formais como sistema de governança desapareceram, porque a governança por meio de hierarquias ainda desempenha um papel

importante em muitos contextos nacionais e institucionais. Existem muitos estudos de caso que expõem claramente a crescente relevância das redes horizontais, embora sejam menos significativas do que as relações hierárquicas entre instituições e atores (Pierre & Peters, 2000).

A governança contemporânea é frequentemente descrita como governança pública ou redes de políticas públicas. Nesta categoria a governança é vista como governança em rede (Mota & Bittencourt, 2019). Uma grande variedade de atores está incluída nesta rede, e.g., instituições estatais e interesses organizados em um determinado setor político. Em governança pública a rede tem um grau diferente de coesão e vai desde comunidades políticas coerentes até coalizões de uma única questão ou de questões específicas.

A governança pública facilita a coordenação de interesses e recursos públicos e privados e aumenta a eficiência na implementação de políticas públicas porque atua em rede. Não há dúvida de que a relação entre as redes e o Estado é de dependência mútua. É argumentado por Pierre e B. Guy Peters (2016, 2000) que, do ponto de vista do Estado, as redes incorporam considerável experiência e representação de interesses e, portanto, são componentes potencialmente valiosos no processo da governança pública. No entanto, as redes são mantidas juntas por interesses comuns, que tendem a desafiar os interesses do Estado. A evolução do governo para a governança – a dependência cada vez menor dos poderes formais – fortaleceu claramente a posição à governança em rede de políticas públicas.

Justamente nesse ponto que o segundo e o terceiro objetivos específicos exigem uma resposta conjunta face o entrelaçamento entre os atores envolvidos nas políticas públicas e a respectiva execução: escola, professores e alunos/crianças. Neste particular, convém recordar que Rutigliano e Quarshie (2021) destacam o consenso sobre (1) o papel crucial do pessoal educativo, em particular dos professores, no sucesso acadêmico e bem-estar dos alunos sobredotados e (2) as necessidades específicas que a sobredotação implica em termos de apoio educativo. Destaca-se, ainda, que o paradigma brasileiro, inclusive, foi objeto da Nova Política Nacional de Educação Especial, criada pelo governo federal através do Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a); porém, este ato normativo está com a eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal em razão de liminar concedida na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590 (Brasil, 2020b). E, na opinião de Pérez (2021), os estudantes sobredotados continuam invisíveis - fato reforçado pelos achados deste estudo – o que, na opinião da autora, seria fruto de um conjunto de preconceitos, entre eles, de que a educação dos sobredotados seria uma educação elitista. Surge, assim, o papel dos atores.

Por conseguinte, Hay (2007) destaca que os teóricos do Estado possuem uma visão particular sobre a capacidade dos atores de realizar suas intenções porque estão condicionados a escolhas estratégicas muitas vezes complexas feitas em contextos institucionais densamente estruturados que facilitam certas estratégias enquanto militam contra outras. E, diante deste

contexto de estrutura do Estado, a eficácia da inclusão e da equidade na educação depende, em grande medida, de assegurar que as autoridades educativas e todas as partes interessadas possuam os conhecimentos e as competências adequadas (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Este atendimento educacional, no caso brasileiro, está previsto de forma expressa na lei de educação nacional e é realizado por meio de oferta de um modelo misto “feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns” (Brasil, 2017). Desse modo, serão atendidas por meio de “[...]currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 2017, pp. 37-40). Este atendimento não visa substituir o ensino regular, ele na verdade atua de forma conjunta, articulada e suplementar ao ensino comum (Brasil, 2008, 2011, 2013, 2015, 2020a). Tais alunos enfrentam obstáculos nos estudos e necessitam de adaptação de currículo e/ou estratégias pedagógicas diferenciadas e, por isso, são atendidos pela educação especial (Brasil, 2006).

O caso português é diverso. A legislação é omissa em trazer de forma clara os conceitos e determinações de atendimento dos sobredotados (EPT2). Ou, ainda, as manifestações dos políticos do Ministério da Educação e seus órgãos é *“sempre a mesma: o que vocês fazem está muito bem, vocês fazem já é muito bom, mas isso, no nosso entender, não tem que ser algo que é feito pelo Ministério da educação, mas sim, por vossas associações”* (EPT2). Isto, indicam os entrevistados EPT2 e EPT9 parece conter um receio de trabalhar com crianças sobredotadas, identificá-las e intervir junto delas, é quase como se fosse segregá-las e não incluí-las, apesar que, para atender, precisar identificar.

Por conseguinte, a inclusão assume um papel de relevância. Os críticos argumentam que o termo inclusão implica a conformidade com convenções sociais já existentes ou com uma visão particular do bem político. E, ao argumentar contra a exclusão e, portanto, a favor da inclusão dos que estão fora da sociedade, os pensadores sociais estão a enfraquecer a possibilidade de mudança (Kenny, 2007). Em vez de empregar o discurso da inclusão e exclusão, os críticos do discurso argumentam que são os pensadores inerentemente conservadores que deveriam procurar desafiar a cultura e as normas dominantes da sociedade e assim redefinir o que se entende por inclusão em primeiro lugar (Kenny, 2007).

Assim, como aponta Rutigliano e Quarshie (2021) os professores muitas vezes não estão preparados para ensinar alunos sobredotados, e os diretores muitas vezes não recebem nenhum financiamento extra para apoiar a educação dos alunos superdotados. Portanto, as políticas e práticas relacionadas ao desenvolvimento de capacidades dentro de um sistema podem desempenhar um papel fundamental na promoção da diversidade e inclusão nos sistemas educacionais (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Em um viés complementar, Schabbach e Rosa (2021) analisam o contexto brasileiro a partir da teoria das coalizões de defesa visto que a educação especial (que é o contexto normativo que engloba os sobredotados) e inclusiva é parte de um sistema específico. Conforme verifica-se do Quadro 29, mais à frente, as autoras constataram que o Brasil apresenta dois momentos quanto a educação inclusiva:

- i) do atendimento exclusivo, dominante entre 1973 e 2002; e a
- ii) da educação inclusiva, com início na década de 2000 e sedimentada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusa, publicada em 2008.

Ainda, neste contexto, Schabbach e Rosa (2021) afirmam que houve uma alteração do paradigma vigente. Ou seja: do modelo médico que advoga uma desvantagem relacionada aos impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais que necessitam de uma reabilitação e inserção social segregada, para o modelo no contexto social. A alteração do paradigma vigente para o modelo no contexto social, sendo o segundo a adaptação das estruturas e sociedades não inclusivas, insensíveis à diversidade humana.

Asseveram que os atores envolvidos no atendimento exclusivo são as “instituições especializadas e [...] profissionais da área da saúde que realizam o atendimento clínico e terapêutico, numa lógica segregacionista, igualmente presente nas classes especiais das escolas regulares” e os atores envolvidos na educação inclusiva são os “dirigentes políticos e gestores do MEC, pesquisadores acadêmicos e profissionais que defendem a educação inclusiva” (Schabbach & Rosa, 2021, p. 1328). Apresenta-se, a seguir, dois momentos (Quadro 29) quanto a educação inclusiva.

Quadro 29

Coalizações de defesa do sistema de educação especial (SEE) brasileira

Atributos e crenças	Coalizão 1 Atendimento exclusivo	Coalizão 2 Educação inclusiva
Surgimento	No século XIX, mas com institucionalização estatal e federal a partir da criação do Cenesp, em 1973, alterado para Seesp em 1986.	Nos primeiros anos da década de 2000.
Período de hegemonia no subsistema	De 1973 a 2002 Neste período, houve uma única coalizão, sem concorrência, ou seja, um monopólio de políticas.	De 2003 a 2016 Com o surgimento da coalizão 2, o SEE se tornou concorrencial.

(continua)

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

Nota. Fonte: Schabbach e Rosa (2021, pp. 1323-1324).

Um outro aspecto encontrado é o baixo índice de matrícula e identificação de alunos sobredotados na realidade brasileira (Tabela1, mais à frente). Na realidade portuguesa não se têm estatísticas (EPT2, EPT9). Apesar disso, Fernandes e Pinho (2021) indicam que 450 crianças foram atendidas em Vila Nova de Gaia.

Ainda, percebe-se que o caso brasileiro sofreu efeitos da pandemia do Sars-CoV-2, nos anos de 2020 e 2021, afetou diretamente a identificação (em números absolutos) e matrícula desses estudantes tanto no aspecto nacional como no Estado do Paraná. Localmente, percebe-se que os números se mantiveram estáveis. Uma das conclusões possíveis decorre da possibilidade da não matrícula desses estudantes em salas de recursos multifuncionais ou o ingresso no ensino superior.

Tabela 1

Matrículas de sobredotados no sistema de ensino local e regional

Local	Anos	Brasil					Em % (e/a)
		Matrículas		Sobredotados			
		(a) Educação Básica (total)	(b) Educação Especial (total)	(c) Esperado (20%)	(d) Esperado (3%)	(e) Matriculados	
Administração regional (Paraná)	2011	2.624.940	58.381	524.988	78.748	707	0,027
	2012	2.628.857	79.309	525.771	78.866	1.028	0,039
	2013	2.593.193	78.544	518.639	77.796	1.000	0,039
	2014	2.586.577	79.961	517.315	77.597	1.417	0,055
	2015	2.568.570	81.345	513.714	77.057	1.615	0,063
	2016	2.583.367	84.365	516.673	77.501	2.079	0,080
	2017	2.598.427	92.787	519.685	77.953	3.572	0,137
	2018	2.601.677	102.330	520.335	78.050	3.906	0,150
	2019	2.572.007	100.262	514.401	77.160	3.803	0,148
	2020	2.554.321	104.280	510.864	76.630	4.144	0,162
	2021	2.371.191	102.609	474.238	71.136	3.884	0,164
Administração local (Matinhos)	2011	8.202	127	1.640	246	1	0,012
	2012	8.542	179	1.708	256	0	0,000
	2013	8.619	207	1.724	259	0	0,000
	2014	8.662	232	1.732	260	0	0,000
	2015	8.690	280	1.738	261	0	0,000
	2016	8.985	317	1.797	270	3	0,033
	2017	9.411	383	1.882	282	2	0,021
	2018	9.405	426	1.881	282	2	0,021
	2019	9.076	407	1.815	272	5	0,055
	2020	9.223	419	1.845	277	7	0,076
	2021	8.392	389	1.678	252	7	0,083

Nota. Fonte: Autoria própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 a 2021 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Observa-se, ainda, a queda de identificação e atendimento nos anos de pandemia do Sars-CoV-2, 2020 e 2021, tanto no aspecto nacional como no Estado do Paraná. Os números absolutos nacionais indicam uma redução de 54.359 (2019) para 24.424 em 2020 e 23.758 em 2021. No caso do Estado do Paraná os números absolutos apontam um aumento de 2019 (3.803) para 2020 (4144) reduzindo-se para 3.884 estudantes sobredotados em 2021.

Outro dado que se considera importante é o número de docentes diretamente envolvidos com a educação de estudantes sobredotados (Tabela 2). Aqui, um ponto de destaque é o não reconhecimento e/ou dificuldade de implementação prática dos quantitativos esperados pelos formuladores e executores das políticas, apesar da sedimentação e reconhecimento sobre o quantitativo mínimo de 5% de sobredotados na população (Borland, 2009).

Os dados do censo escolar indicam a ausência de avaliação de 2011 até 2018, ou seja, não ocorria o levantamento dessas informações. No entanto, a variação absoluta não indica um grande quantitativo de docentes em classes comuns ou exclusivas nos anos de 2019, 2020 e 2021. Por exemplo, em 2021 o Brasil possuía 62 docentes e o Estado do Paraná, apenas 4. Estes números confirmam a crítica da literatura quanto as dificuldades de formação desses docentes (Pérez, 2021).

Tabela 2

Docentes vinculados as classes de estudantes sobredotados

Ano	Brasil (rede nacional)	Paraná (rede estadual)	Matinhos (rede municipal)
2011	NA	NA	NA
2012	NA	NA	NA
2013	NA	NA	NA
2014	NA	NA	NA
Ano	Brasil (rede nacional)	Paraná (rede estadual)	Matinhos (rede municipal)
2015	NA	NA	NA
2016	NA	NA	NA
2017	NA	NA	NA
2018	NA	NA	NA
2019	23	2	0
2020	38	2	0
2021	62	4	0

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

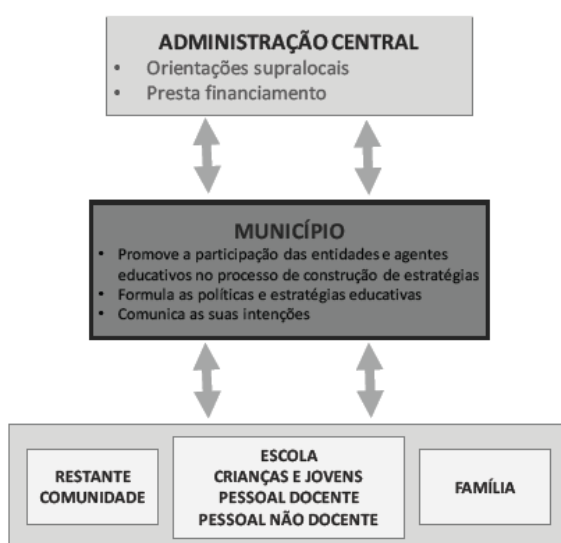
-Legenda: NA – não avaliado.

Ou seja, existe um plano, várias leis e pessoas dedicadas ao assunto, mas permanece o resultado abaixo do esperado e dependente da administração central (Ranieri, 2019). Uma das explicações decorre da ausência de competências legislativa ou rendas compatíveis às responsabilidades para que os principais executores das obrigações e políticas educacionais possam agir (Ranieri, 2019). Ademais “só a existência da legislação não é suficiente e que a discriminação constitucional de encargos, competências e rendas entre os entes federados tem importância vital nesta equação” (Ranieri, 2019, p. 267). Ou seja, necessita-se de coordenação e colaboração (Ranieri, 2019).

Por outro lado, Vila Nova de Gaia possui dois documentos pertinentes a política educacional: Carta Educativa (Vila Nova de Gaia, 2017a) e o Plano Estratégico Educativo Municipal 2017 – 2021 (Vila Nova de Gaia, 2017b). A Carta Educativa tem por objetivo a reconfiguração da rede escolar ao articular-se com a realidade local, seu quadro demográfico e a realidade socioeconômica, prevendo as necessidades educativas e formativas do município. O Plano Estratégico Educativo Municipal visa complementar o documento anterior, porém sob uma ótica diversa: definição de estratégias educativas locais (Santos; Neves & Marques, 2019). Portanto, observa-se que Portugal, *cf.* Figura 15, exposta mais à frente, possui uma governança em rede decorrente da configuração adotada pelos supracitados documentos pois a configuração das estratégias e das políticas educativas observam o “envolvimento e cooperação de diferentes entidades e agentes com ação direta ou indireta com o meio educativo visando a definição de objetivos comuns” (Santos; Neves & Marques, 2019, p. 306).

Figura 15

Modelo de governança em rede na educação – Portugal



Nota. Fonte: Santos, Neves e Marques (2019, p. 306).

Nesse ponto, pode-se considerar identificados todos os atores (público, social ou privado) que tenham algum papel na educação dos sobredotados. No caso de Vila Nova de Gaia são o município, as escolas, a APCS, a família e os professores e, no caso de Matinhos, são os professores, os alunos, as escolas, os centros de atendimento especializado e o corpo técnico.

Desta forma, a formulação, acompanhamento e implementação da educação dos sobredotados possui, em termos de atores, semelhanças estruturais, tanto em Vila Nova de Gaia como em Matinhos. Porém, ao que se percebe, no caso brasileiro, por se tratar de federação, a governança multinível possui relevância sob o aspecto da colaboração entre as administrações central, regional e local. Ainda, de acordo com Souza, Castro e Rothes (2013) o caso português denota que existe uma tendência de reforço das competências das entidades locais das instituições escolares do que à esfera autárquica. Ou seja, concluem os autores, o empecilho existente é a dependência das transferências financeiras intergovernamentais.

Diante do exposto, far-se-á uma breve síntese dos dados levantados em face dos componentes da governança das políticas públicas adotado pelo TCU como entidade fiscalizadora superior do Brasil, com possibilidade de replicação para a realidade de Portugal. Por conseguinte, o Quadro 30 está organizado com o componente seguido de questões extraídas do Referencial para Governança de Políticas Públicas (Brasil, 2014) as quais, observada a natureza do presente estudo, serão respondidas de modo sintético.

Quadro 30

Comparativo Vila Nova de Gaia e Matinhos

Institucionalização	
Questão chave:	<i>Em que medida a política pública foi institucionalizada formal e adequadamente por meio de instrumento normativo?</i>
Vila Nova de Gaia	Vila Nova de Gaia não possui política pública conforme relato dos entrevistados. O município e a APCS firmaram protocolo de parceria onde se estabelecem premissas de atendimento e prioridade na gestão dos recursos das escolas para que o projeto seja executado. A Carta Educativa de Vila Nova de Gaia não contempla política pública visando sobredotados. O Plano Estratégico Educativo Municipal contempla o Projeto Investir na Capacidade como iniciativa dentro da dimensão Cidade Educadora.
Matinhos/Paraná	Matinhos e Paraná possuem algum grau de institucionalização da política apesar da falta de eficácia. Matinhos criou recentemente legislação com maior especificidade quanto aos sobredotados. Fato que, na opinião dos entrevistados, tende a surtir efeitos. A administração regional, do membro federado, estado do Paraná, possui atos administrativos de 2011 e 2016 organizando a execução da educação especial que, em seu conjunto, engloba os sobredotados. Ambas as administrações possuem planos de educação, porém com restrições normativas.

(continua)

Planos e objetivos	
Questões chave:	<p>a) De que forma a lógica de intervenção da política pública está alinhada com seus componentes e resultados esperados?</p> <p>b) Em que medida o planejamento da política pública orienta a sua operacionalização?</p> <p>c) Como os responsáveis pela política pública definem e declaram as diretrizes, objetivos, metas, priorização, responsáveis, prazos e a orientação estratégica a que a política está alinhada?</p>
Vila Nova de Gaia	<p>Não possui um plano de metas específico ao atendimento para os sobredotados, tampouco diretrizes formais visando resultados. O Plano Estratégico Educativo Municipal prevê a iniciativa do Projeto Investir na Capacidade. No tocante ao acordo entre a APCS e o município percebe-se que existem responsáveis, tanto na escola, na associação e na estrutura administrativa do município. Os resultados esperados são ao final do ano letivo uma entrega de projeto pelos alunos e realização das atividades propostas. A administração e gestão do projeto pertence a escola com intervenção de departamento administrativo do município.</p>
Matinhos/Paraná	<p>Ambos os entes possuem planos de educação que fixam metas de matrículas de sobredotados. Porém, não quantificam um resultado esperado pois, para se ter 100% de alunos sobredotados matriculados, deve-se possuir um levantamento prévio dos sobredotados ou, ainda, uma expectativa percentual da população a ser atendida. Nesse ponto, os documentos são falhos. No aspecto de diretrizes adotam o atendimento em contraturno ou em estabelecimento especializado. Ambos possuem departamentos administrativos destinados à educação especial, incluídos, os sobredotados. A diferença de formulação de política está no nível organizacional: enquanto em (a) Matinhos pertence ao cargo político (secretário de educação) no (b) Paraná, a responsabilidade é diluída na organização por meio do departamento de educação inclusiva.</p>

Participação	
Questão chave:	<p>De que maneira ocorre a participação social e das partes interessadas no âmbito da política pública?</p>
Vila Nova de Gaia	<p>Os entrevistados informam a reiterada procura da APCS para identificação dos sobredotados. As famílias são engajadas no Projeto Investir na Capacidade, bem como recebem formação e esclarecimento pelos professores e técnicos.</p>
Matinhos/Paraná	<p>Os entrevistados informam que a participação é decorrente da busca por atendimento e identificação das crianças por seus familiares. Assim, buscam o atendimento no centro municipal de atendimento especializado.</p>

Capacidade organizacional e recursos	
Questão chave:	<p>Em que medida os órgãos e entidades possuem capacidade organizacional e recursos suficientes para o adequado desenvolvimento da política pública?</p>
Vila Nova de Gaia	<p>A gestão dos recursos ocorre no corpo escolar mediante distribuição dos tempos não letivos dos professores para execução do Projeto Investir na Capacidade. A capacidade organizacional, desse modo, depende da gestão escolar e dos professores que aceitem participar do projeto. O município, segundo informações, fornece o apoio institucional e de planejamento estratégico educativo.</p>
Matinhos/Paraná	<p>Os relatos dos entrevistados demonstram uma ausência de correlação do atendimento entre a demanda esperada, a demanda real e a capacidade de atendimento. Apontam, ainda, que a indeterminação do quantitativo a ser atendido implica na própria administração e determinação do formato de execução da política de atendimento aos sobredotados.</p>

(continua)

Coordenação e coerência	
Questão chave:	<i>Em que medida os diversos atores governamentais envolvidos com a política pública atuam de maneira coerente e coordenada entre si?</i>
Vila Nova de Gaia	Na opinião dos entrevistados não existe política pública em Portugal destinadas aos sobredotados. O protocolo desenvolvido entre a associação, as escolas e o município utilizam-se da estrutura e recursos humanos existentes por meio do Projeto Investir na Capacidade. A coerência e coordenação pertence em grande medida aos professores integrantes do projeto e a escola onde é realizado o projeto.
Matinhos/Paraná	Os entrevistados relatam um distanciamento institucional entre o Município de Matinhos e a administração regional. Informam que não existe continuidade ou mesmo indagação quanto a existência de sobredotados no momento da transição dos estudantes da rede municipal de ensino para a rede estadual. Destacam uma certa dependência de normas da administração regional. A metodologia de atendimento prevê atendimento em sala comum, professores tutores em salas de recursos multifuncionais e/ou centros de atendimentos especializados. Estas modalidades podem ser sintetizadas em (a) classe comum com enriquecimento e aprofundamento curricular, podendo ocorrer a aceleração da escolaridade; (b) sala de recursos multifuncional como um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado; e (c) NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação localizado na cidade de Londrina e que se constitui em serviço de apoio especializado, realizado em parceria entre a administração regional e a administração central cuja função é a oferecer suporte aos sistemas de ensino no atendimento às necessidades educacionais especiais, visando implementar as políticas públicas de inclusão. No caso da administração municipal, existe um centro de atendimento especializado organizado para atendimento de inúmeras deficiências e dos sobredotados.

Monitoramento e avaliação	
Questão chave:	<i>Em que medida o sistema de monitoramento e avaliação da política pública está adequadamente estruturado para produzir informações com vistas a retroalimentar os processos decisórios de forma a favorecer o aprendizado e o aperfeiçoamento das ações para o alcance dos resultados?</i>
Vila Nova de Gaia	Anualmente, o município de Vila Nova de Gaia tem recolhido informações sobre os resultados do projeto.
Matinhos/Paraná	No caso brasileiro, as informações obtidas são relacionadas aos quantitativos de professores e de alunos sobredotados matriculados em sala de recursos obtidos através do censo escolar.

Accountability	
Questão chave:	<i>Os arranjos para promoção da accountability preveem mecanismos e instrumentos adequados de comunicação e responsabilização, bem como para assegurar a transparência das ações e dos resultados da política pública?</i>
Vila Nova de Gaia	O arranjo é definido mediante protocolo firmado entre o município e a associação.
Matinhos/Paraná	Utilizam-se do censo escolar como referência e métrica de atendimento. A administração regional possui um sítio eletrônico com informações relacionados a sobredotação (http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=665)

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Estes resultados podem ser examinados sob a ótica da nova governança, da teoria interpretativa e das instituições. Segundo Peters (2022) muitas das abordagens de governança estão focadas em estabelecer metas sociais para, na sequência, mobilizar os recursos necessários para atingir essas metas. Ademais, segundo o autor, é importante recordar que os pressupostos da nova governança são que as instituições convencionais de governo não são mais capazes de fornecer uma direção eficaz por conta própria e devem ser suplementadas, ou suplantadas, por atores sociais.

Nesta linha de raciocínio, o caso de Vila Nova de Gaia pode ser interpretado sob a seguinte ótica: o Estado foi incapaz de agir e a sociedade civil agiu sob o formato de protocolo entre uma associação e os demais atores: escola, famílias e município. Outrossim, Turnbull (2022, p. 407) destaca que a governança é uma coordenação muito mais flexível de indivíduos e organizações reunidos através de práticas culturais e guiados por narrativas sobre seus papéis e histórias. Conseqüentemente, afirma o autor, uma análise narrativa, em particular, busca evidenciar como as pessoas contam histórias e relatam as histórias de suas organizações e legitimam seus papéis dentro delas, ou seja, os atores assumem um maior papel de agência dentro do contexto institucional (Turnbull, 2022).

Em face dessa perspectiva, tanto Vila Nova de Gaia como Matinhos, possuem narrativas do poder de agência dos atores, seja do corpo técnico que almeja aumentar a relevância da educação dos sobredotados ou de associação da sociedade civil que visa dar atendimento aos sobredotados. Ambas as narrativas destacam que as pessoas e organizações se adaptam para responder aos dilemas impostos pela vida real de modo prático (Turnbull, 2022). Assim, ao se refletir sobre governança como algo que envolve basicamente atores sociais, então o papel das instituições na criação de oportunidades para este envolvimento se torna crucial (Peters, 2022).

Cumprir destacar que a teoria da escolha racional é insuficiente para explicar as realidades e respectivas práticas. Peters (2022) expõe que, na visão do institucionalismo da escolha racional, estas são projetadas para resolver uma série de problemas que não podem ser resolvidos apenas por indivíduos agindo sozinhos. Portanto, as instituições agem como incentivadores dos indivíduos (mediante manipulações positivas ou negativas), visando atingir determinados resultados pois os indivíduos respondem de modo previsível (Peters, 2022).

Deste modo, o que se observa é que o exame interpretativo descobriu significados nos níveis macro e micro, ambos gerados pelas práticas de governança que, face as narrativas adotadas coletivamente, mostram pontos de referência para deliberações futuras (Turnbull, 2022). E, portanto, emergem algumas práticas que podem ser consideradas como objeto de destaque conforme o Quadro nº 31, a seguir.

Quadro 31

Boas práticas dos casos de Vila Nova de Gaia e Matinhos

Prática	Descrição
Prática nº 01	Prática: Adoção de documentos de planejamento (carta educativa e plano estratégico educativo municipal) que possibilitam uma visão panorâmica da educação no território. Caso: Vila Nova de Gaia e respectivos instrumentos de planejamento.
Prática nº 02	Prática: Previsão de tempos não letivos destinados aos professores para fins de alocação em projetos de interesse particular ou da escola. Caso: Vila Nova de Gaia e a previsão de tempos não letivos na organização do trabalho dos professores no sistema educativo.
Prática nº 03	Prática: Definição, em documentos oficiais, de estrutura organizacional dedicada a educação dos sobredotados. Caso: Matinhos, Paraná e Brasil. Comentário: Matinhos prevê em atos normativos de atendimentos e posturas em relação aos sobredotados. Paraná devido aos atos administrativos e definição estrutural da competência relativa ao planejamento, formulação, acompanhamento e execução das políticas educacionais. Brasil, devido as previsões normativas para os sobredotados.
Prática nº 04	Prática: Alocação de técnicos com formação/especialização em educação especial ou conhecimento da educação dos sobredotados. Caso: Matinhos e Vila Nova de Gaia. Comentário: A presença de técnicos com formação adequada mostrou-se produtiva criando poder de agência dentro da estrutura administrativa, tanto em Matinhos como em Vila Nova de Gaia. No caso de Vila Nova de Gaia cabe um destaque aos professores que organizam-se em associação sem fins lucrativos e que, ao longo dos anos, criou uma cultura entre a escola, professores, pais, familiares e alunos sobredotados que possibilitou o incremento e estabelecimento formal de parceria entre a associação e o município.
Prática nº 05	Prática: Parceria entre a Associação e Instituição de Ensino Superior para formação contínua de professores. Caso: Vila Nova de Gaia. Comentário: Durante a análise dos casos notou-se a referência a parcerias com instituições de ensino superior, tanto pelo APCS como pela ANEIS, visando a formação contínua de professores.
Prática nº 06	Prática: Adoção do conceito de cidade educadora. Caso: Vila Nova de Gaia. Comentário: Apesar de não constar do rol de membros da AICE, e tampouco ser objetivo da presente dissertação, este conceito foi objeto de estudo durante o mestrado e se percebe que Vila Nova de Gaia entronizou o conceito e, ao que parece, estes efeitos são sentidos na própria concepção e protocolo com a instituição APCS.

Nota. Fonte: Autoria própria (2022).

Em síntese, o parecer do Comitê Econômico Social da União Europeia (Cese, 2013) concluiu que alguns aspectos devem ser priorizados para que ocorra o aproveitamento do potencial dos sobredotados. Isso inclui além do aspecto econômico, mas interfaces sociais, artísticas, humanas entre outros (Renzulli, 2004, 2014). Portanto, as conclusões daquele parecer permanecem válidas para que ocorra a formação inicial e contínua do corpo docente destinada a melhorar a percepção que os professores têm dos alunos sobredotados. A promover o conhecimento do professor para este tipo de aluno. Ainda, os métodos a utilizar para a sua

identificação e para o seu acompanhamento pedagógico específico e o intercâmbio de procedimentos de avaliação psicopedagógica, bem como dos fatores sociais e familiares que intervêm na identificação dos alunos sobredotados. Além disso, o parecer concluiu pela necessidade de uma visão de longo prazo, ao longo da vida, e, também, aos adultos sobredotados, os quais sequer foram identificados; porém, existe muito a fazer no presente tema.

5. Considerações finais

A governança é essencialmente uma atividade organizadora, que simplifica e administra questões políticas criando padrões de ordem (cf. Turnbull, 2022, p. 415). O maior objetivo do presente estudo foi compreender quais mecanismos, as normas culturais e as regras institucionais são traduzidas em práticas e vice-versa. Desse modo, as narrativas e as instituições detêm um papel central na construção da presente dissertação.

Neste contexto, ambas as realidades, tanto no Brasil, como de Portugal, denotam que a descentralização de competências e a autonomia para decisões em políticas públicas possuem um papel de relevância. A realidade portuguesa demonstra uma descentralização e o desafio da alternância dos atores políticos eleitos na formulação e implementação de políticas públicas. Por outro lado, os desafios portugueses possuem semelhanças ao modelo brasileiro, face o caráter centralizador do poder central no Brasil e em Portugal.

No entanto, conforme expõe alguns autores abordados ao longo deste estudo, apesar dos avanços da educação inclusiva dos sobredotados, existe uma continuidade da invisibilidade dos sobredotados. Portanto, apesar das enormes limitações de tempo, pessoal e recursos, entende-se que o objetivo central do estudo foi atingido, aflorando algumas perspectivas com relação ao tema, entre elas: a avaliação e a capacidade socioinstitucional.

Acrescente-se que, em termos de objetivos específicos, o inventário das normas aplicadas aos casos de Vila Nova de Gaia e Matinhos demonstra que o caso brasileiro possui uma maior quantidade de normas. Apesar disso, existe um hiato entre as normas e a respectiva aplicação prática. A análise dos resultados apontou o modelo de políticas adotados em ambos os casos, inclusive as omissões existentes. Ou seja, existe uma necessidade de formação inicial e contínua do corpo docente destinada a melhorar a percepção dos professores em face dos alunos sobredotados, inclusive de métodos à identificação e de acompanhamento pedagógico específico.

Nesse contexto, a formulação de normas e a formulação, acompanhamento e implementação das políticas de educação de crianças e jovens sobredotados requer poder de agência. Ao gerar poder de agência dentro da estrutura administrativa municipal, tanto em Matinhos como em Vila Nova de Gaia, pode-se criar uma cultura entre os vários atores institucionais e sociais, ou seja, entre a escola, professores, pais, familiares e alunos sobredotados. Desse modo, possibilita o incremento gradual da política de educação aos sobredotados.

Em outra ponta, as avaliações são instrumentos importantes para divulgação, fomento do debate sobre as alternativas governamentais para intervir na realidade social. O governo deve ser o *accountable* por apresentar os resultados. Neste aspecto, o capital social, o capital humano e o capital cultural exercem um papel de relevância pois população de alto QI é mais propensa a estabelecer instituições econômicas eficazes que favoreçam o crescimento

econômico. Ou seja, são válidas as recomendações do Comitê Econômico e Social da União Europeia sobre a identificação precoce e, também, em momentos mais avançados ou ao longo da vida de pessoas que já estão integradas no mercado de trabalho. Portanto, conforme a crítica ao modelo de política focado em matrículas: deve existir condições para as pessoas habilidosas exercerem e utilizarem as suas potencialidades.

Um aspecto evidenciado decorre do baixo índice de matrícula e identificação de alunos sobredotados no Brasil e em Matinhos. A pandemia do Sars-CoV-2, nos anos de 2020 e 2021, afetou diretamente a identificação (em números absolutos) e a matrícula desses estudantes tanto no aspecto nacional como no Estado do Paraná. No âmbito da administração municipal, percebe-se que os números se mantiveram estáveis. Uma das conclusões possíveis é a não matrícula desses estudantes em salas de recursos multifuncionais ou o ingresso no ensino superior. Em Portugal, conforme constatado durante a pesquisa, sequer existem dados estatísticos de quantos são sobredotados, onde estão ou como são atendidos. Na perspectiva de Kenny (2007), estes alunos são atendidos pelas associações do país, mas a postura governamental de não querer segregar, por si só, realiza a segregação.

Durante a análise da literatura, emergiu uma crítica a indefinição conceitual, a falta de individualização da competência e/ou atribuição do papel do identificador, bem como que, apesar da existência de várias estratégias de atendimento, ao que tudo indica, houve o privilégio do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais, no caso brasileiro. Esta medida aponta para a necessidade de aumento dos recursos financeiros e/ou humanos para atendimento educacional dos estudantes sobredotados face que a formação de docente para o reconhecimento desses alunos constitui-se num trabalho que pode potencializar as capacidades destes estudantes.

Destaca-se, ainda, que o paradigma brasileiro, inclusive, foi objeto da Nova Política Nacional de Educação Especial, criada pelo governo federal através do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a). Porém, este ato normativo está com a eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal em razão de liminar concedida na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590 (Brasil, 2020b). Ainda, apesar disso, na opinião de Pérez (2021), os estudantes sobredotados continuam invisíveis - fato reforçado pelos achados deste estudo – o que, na opinião da autora, seria fruto de um conjunto de preconceitos, entre eles, de que a educação dos sobredotados seria uma educação elitista.

O aspecto da invisibilidade dos sobredotados foi destacado por vários entrevistados. Em especial o EPT3 questionou explicitamente *“será que eu já alguma vez tive algum aluno sobredotado na aula da aula [...] e não soube?”*. Além disso, o entrevistado expõe a realidade *“porque, claramente, mesmo dentro da questão da desigualdade, tendemos a olhar para a desigualdade pelo lado negativo”*. Assim, entende que existe uma necessidade de apoio aos professores, principalmente para quebrar preconceitos, conjuntamente a uma governança em

rede que, segundo o entendimento do ator EPT3, “*seria interessante esta construção da rede [...] que passe pelo Ministério, por associações, por escolas, que pudesse, de facto apoiar [e] implementar as medidas, certificar-se que essas são de facto seguidas*”. Conclusão semelhante à realidade brasileira que exige um acompanhamento para, de fato, certificar que a política está sendo implementada.

A análise de conteúdo revelou práticas e uma teia de relações que expôs informações além do referencial teórico inicial. Ou seja, demonstra uma realidade onde alguns *clusters* assumiram uma posição de destaque abrangendo a escola, o município, os órgãos públicos, as associações, o corpo técnico, os professores, a formação, a criança e o aluno. Conforme a análise dos casos demonstrou, os componentes de governança da política estão interligados e penetram-se mutuamente: institucionalização, *accountability*, capacidade organizacional e recursos, participação, planos e objetivos, monitoramento/avaliação e a coordenação e coerência.

Neste sentido, além das práticas inclusivas nas escolas e em salas de aula, os professores devem estar preparados para responder ao desafio intelectual e prático da educação dos sobredotados. Tal fato deve-se ao número crescente de pesquisas que apontam nessa direção, inclusive a dissertação que aqui se apresenta. Nesta linha de raciocínio, o caso de Vila Nova de Gaia demonstra que o Estado foi incapaz de agir e a sociedade civil agiu sob o formato de protocolo entre uma associação e os demais atores: escola, famílias e município. O caso brasileiro demonstra a necessidade de formação dos professores face o reduzido número de professores mensurados pelo Censo Escolar.

Outrossim, cabe um destaque as práticas constatadas durante o levantamento de dados e respectivo exame:

- a) Adoção de documentos de planejamento (carta educativa e plano estratégico educativo municipal) que possibilitam uma visão panorâmica da educação no território
- b) Previsão de tempos não letivos destinados aos professores para fins de alocação em projetos de interesse particular ou da escola
- c) Definição, em documentos oficiais, de estrutura organizacional dedicada a educação dos sobredotados.
- d) Alocação de técnicos com formação/especialização em educação especial ou conhecimento da educação dos sobredotados.
- e) Parceria entre a Associação e Instituição de Ensino Superior para formação contínua de professores.
- f) Adoção do conceito de cidade educadora.

Como estudos futuros, entende-se como relevante uma comparação financeira e/ou da distribuição dos recursos humanos destinados ao atendimento em face de outras modalidades. Cita-se, e.g., o enriquecimento escolar adotado por Joseph Renzulli (2004, 2014), a

metodologia CEDET de Lavras/MG (Zenita Guenther), ou, ainda, o levantamento econômico-financeiro de outras estratégias como a formação geral dos docentes para atuação em sala de aula, no horário normal, ou com estratégias coletivas, fora do horário normal de aula.

Emerge, assim, como continuidade de pesquisa, o impacto da agenda na continuidade das políticas públicas, principalmente em relação aos preconceitos existentes entre professores e muitos formuladores de políticas públicas. Outras possibilidades de estudo seriam a replicação do estudo de Laine (2010), tanto no Brasil como em Portugal, bem como a avaliação do efeito cascata do ensino dos sobredotados em salas comuns segundo os estudos elaborados por Rutigliano e Quarshie (2021) e que foi aqui analisado.

Alguns limites foram encontrados durante o presente estudo. O primeiro deles advém da formação técnico profissional do pesquisador pois, ao longo da pesquisa, foram constatadas deficiências de formação e/ou limitação do conhecimento de detalhes que foram se revelando à medida que o exame das práticas fora realizado. Uma segunda limitação, decorre da própria envergadura do estudo de caso e a limitação de ser pesquisa de mestrado, com um pesquisador e trabalhador estudante e com tempo escasso (24 meses) para a própria investigação.

Reitera-se, por fim, a recomendação de uso do software *Iramuteq*, visto que, ao longo dos exames dos textos das entrevistas, foram obtidos insights que, devido ao tempo, exigiriam o próprio recomeço das entrevistas. Portanto, na visão do pesquisador, é recomendável fazer um teste prévio: entrevista, gravação e análise pelo software ou, se possível, um estudo prévio com menor alcance visando obter experiência com o software e explorar todas as possibilidades.

Por fim, em razão do desenvolvimento do presente estudo, afloraram inúmeros questionamentos pessoais sobre a utilidade socioeconômica da habilidade (construção social da habilidade), a transição do sobredotado para o ensino superior (EPT3) e as políticas de educação do sobredotado no ensino superior (EPT3). E, ainda, a mobilidade humana internacional de pessoas altamente qualificadas que, dada a invisibilidade dos sobredotados, podem ser pessoas sobredotadas que, devidos as condições socioeconômicas locais do Brasil e Portugal, emigrem para cidades e países com melhores condições de vida e bem-estar. Para tanto, o dissertante ingressou em um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul cujo tema é a “fuga de cérebros e a diáspora acadêmica brasileira”. Inclusive, umas das produções intelectuais durante a pesquisa foi um artigo analisando a mobilidade acadêmica em duplo-diploma.

Lista de referências

- Alves, R. A. (1981). *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Ambrose, D. (2009). Morality, Ethics, and Gifted Minds. In T. Cross & D. Ambrose (Orgs.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (pp. 49-72). New York: Springer.
- Ambrose, D., & Cross, T. L. (2009). Connecting Ethics with High Ability: An Interdisciplinary Approach. In *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (pp. 1-13). New York: Springer
- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Miranda, L. C., Xavier, J. O., Ramos, C., & Raffan, J. M. (2020). A sobredotação na região autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 121-136.
- Arretche, M. (2012). *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/Fiocruz.
- Baleiras, R. N., Dias, R., & Almeida, M. (2018). *Finanças locais: princípios econômicos, instituições e a experiência portuguesa desde 1987*. Lisboa: CFP Books.
- Babbie, E. R. (1999). A lógica da ciência. In E. R. Babbie. *Métodos de pesquisa de survey* (pp. 37-56). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Almedina Brasil.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., & Blanco, R. (2004) *La educación de niños con talento en iberoamérica*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Bevir, M. (2010). *Democratic governance*. Princeton: Princeton University Press.
- Bevir, M. (2011). Governança democrática: uma genealogia. *Revista de sociologia e política*, 19(39), 103-114.
- Bevir, M. (2012). *Governance: a very short introduction*. Oxônia: Oxford University Press.
- Bezerra, E. K. (2013). *Gestão de riscos de TI: NBR 27006*. Rio de Janeiro: RNP/ESR.
- Bichir, R. (2011). Governança multinível. In: Instituto de Economia Aplicada-IPEA (ed). *Boletim de análise político-institucional nº 01* (pp. 49-55). Brasil: Ipea.
- Bohm, D. (1994). *Thought as a system*. London: Routledge.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2019). Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness. *Cultural-historical psychology*, 15(2), 14-21.
- Bonavides, P. (2003). *Curso de direito constitucional*. 13 ed. São Paulo: Malheiros.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: the gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. *Gifted child quarterly*, 53(4), 236-238.
- Brandão, C. P. R. (2012). *A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular - perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/2438>

- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.
- Brasil. (2011). Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição Extra, Brasília, DF, seção 1, p. 12, 18 nov., 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/impresanacional/pt-br>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Governo do Brasil, 2017.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Governo do Brasil, 2006.
- Brasil. (2010). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- Brasil. (2008). Ministério de Educação. Secretaria de educação especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de políticas de educação especial. Nota técnica Nº 46/2013/MEC/SECADI/DPEE, 22 abr. 2013. Brasília: MEC/SECADI. <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-76.pdf>.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de políticas de educação especial. Nota Técnica Nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, 15 jun. 2015. Brasília: MEC. <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-nobrasil-2003-a-2016.pdf>.
- Brasil. (2020a). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política nacional de educação especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Governo do Brasil.
- Brasil. (2020b). Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 6590, de 21 dez 2020. <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.
- Brasil. (2014). Tribunal de Contas da União. Referencial para avaliação de governança em políticas públicas. Brasília: Tribunal de Contas da União.
- Brasil. (2020c). Tribunal de Contas da União. Referencial básico de governança aplicável para organizações públicas e outros entes jurisdicionados ao TCU. Brasília: Tribunal de Contas da União.
- Cabral, A., Silva, C. L. M., & Silva, L. F. L. (2016). Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. *Revista Principia*, João Pessoa, n. 32, 35-41.

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518.
- Cese. (2013). *Libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados na União Europeia*. Jornal Oficial da União Europeia. EUR-Lex.
- Córdova, F. P. & Silveira, D. T. (2009). A pesquisa científica. In: T. E. GERHART & D. T. SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa* (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Connel, R. (2012). A iminente revolução na teoria social. *Revista brasileira de ciências sociais*, 27(80), 09-20.
- Coutinho, C. M. P. (2021). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, M. B. (2017). *O sistema político português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Delaune, A., & Tapper, L. (2015). The well-being of gifted young children: Perceptions, pedagogy, and governance. *He Kupu (The Word)*, 4(2), 93-106.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO.
- Dye, T. R. (2017). *Understanding public policy*. 14 ed. USA: Pearson Education.
- Eagleton, T. (2005). *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Easterly, W. (2004). *O espetáculo do crescimento*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Eurodyce. (2008). *A educação dos sobredotados*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da educação.
- Eurodyce. (2020). *A estrutura dos sistemas educativos europeus 2019/20: Diagramas Esquemáticos. Eurydice Factos e Números*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Eurodyce. (2010). *Estruturas dos sistemas de educação e formação na Europa 2009/10*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da educação.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V, Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Aprender a ser*. 2ª ed. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernandes, A. & Pinho, M. S. R. (2021, August 31- September 02). *The Portuguese Education System*. [Conference session]. 17.ª Conferência do European Council for High Abilities/ECHA. Virtual.
- Fleith, D. S., Almeida, L. S., Alencar, E. M. L. S., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista lusófona de educação*, 16(16), 75-88.
- Foster, H. (2008). *La posmodernidad*. 7ª ed. Barcelona: Kairós.
- Foucault, M. (2010). *Do governo dos vivos*. Rio de Janeiro: Achiamé.

- Foucault, M. (2008). *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2009). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freeman, J. (2014). A 35-year comparison of children labelled as gifted, unlabelled as gifted and average-ability. *Revista educação especial*, 27(50), 563-581.
- Freire, P. (2020). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Paz & Terra.
- Gallo, S. D. O. (2006). Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Revista de educação e pesquisa*, São Paulo, 32 (3), 551-565.
- Gagné, F., & Guenther, Z. C. (2012). Desenvolvendo Talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento." In L. C. Moreira, & T. Stoltz (Eds.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 19-44). Curitiba: Juruá Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gash, A. (2022). Collaborative governance. In C. ANSELL & J. TÖRFING. *Handbook on theories of Governance* (pp. 427-509). Edward Elgar Publishing.
- Gatti, B. (2005). Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de pesquisa*, 35(126), 595-608.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Góes, F. G. B., Santos, A. S. T., Campos, B. L., Silva, A. C. S. S., Silva, L. F., & França, L. C. M. (2021). Utilização do software IRAMUTEQ em pesquisa de abordagem qualitativa: relato de experiência. *Revista de enfermagem da UFSM*, 11(63), 1-21.
- Gomes, S., Silva, A. L. N., & Oliveira, F. C. (2020). Governos partidários e políticas educacionais no Brasil do século XXI: a eficácia da democracia. In M. Arretche, E. Marques & C. A. P. Faria. *As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT*. São Paulo: Editora Unesp Digital.
- Goergen, P. (2019). Educação & Sociedade and public policies. *Education. Educação & Sociedade*, 40(e0215966), 1-26.
- Habermas, J. (1975). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Han, B. C. (2020). *Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné.
- Han, B. C. (2017a). *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes.
- Han, B. C. (2017b). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.
- Harvey, D. (2020). Compressão espaço temporal e a condição pós-moderna. In: D. Harvey, D. *Os sentidos do mundo: textos essenciais* (pp. 125–150). São Paulo: Boitempo.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.
- Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo, história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hay, C. (2007). State structure. In: M. Bevir. *Encyclopedia of Governance* (pp. 929-930). London: Sage publications.

- Hay, C. (2017). The interdependence of intra-and inter-subjectivity in constructivist institutionalism. *Critical Review*, 29 (2), 235-247.
- Houaiss, A, & Villar, M. S. (2009). Mecanismo. In: A. HOUAISS & M. S. VILLAR. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (p. 1236). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2013). *Política pública seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (s/d). *Sinopses estatísticas*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-ainformacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>.
- Justen Filho, M. (2013). *Curso de direito administrativo*. 9ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Kelniar, V. C., Lopes, J. L., & Pontili, R. M. (2013, 21 a 25 de outubro). *A teoria do capital humano: revisitando conceitos*. [Apresentação de trabalho]. Anais do VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão/Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar.
- Kenny, C. (2007). Social Inclusion. In: M. Bevir. *Encyclopedia of Governance* (pp. 881-882). London: Sage publications.
- Keskitalo, E. C. H. (2010). Introduction – Adaptation to Climate Change in Europe: Theoretical Framework and Study Design. In E. C. H. Keskitalo. *Developing adaptation policy and practice in europe: Multi-level Governance of Climate Change* (pp. 1-38). Londres: Springer.
- Kravicz, D., Bittencourt, B. L., & Rasoto, V. I. (2021,). *Análise do sistema de ensino brasileiro e português na sociedade do conhecimento*. In C. Teixeira, V. Gonçalves, P. O. Fernandes, C. S. Araújo, & A. Rodrigues. III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de resumos, (pp. 145-146). Bragança: Instituto Politécnico.
- Labrianidis, L., Sykas, T., Sachini, E., & Karampekios, N. (2022). Highly educated skilled migrants are attracted to global cities: The case of Greek PhD holders. *Population, space and place*, 28(3), 1-11.
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High ability studies*, 21(1), 63-76.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(s/n), 13-28.
- Lynn, R., & Becker, D. (2019). *The intelligence of nations*. London, UK: Ulster Institute for Social Research.
- Lotta, G. (2019). A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: G. Lotta. *Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil* (p. 11-38). Brasília: Enap.

- Lúcio, J. A. (2019). Cidade como experiência de aprendizagem: reflexões ilustradas sobre o currículo educativo da Cidade. *Kult-ur. Revista interdisciplinária sobre la cultura de la ciutat*, 6 (11), 87-108.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2012). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. 8ª ed. São Paulo: Atlas.
- Marland S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. U.S. Government Printing Office.
- Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), 9-18.
- Matias-Pereira, J. (2010). A governança corporativa aplicada no setor público brasileiro. *Administração Pública e Gestão Social, Viçosa*, 1 (2), 109-134.
- Matias-Pereira, J. (2012). *Manual de gestão pública contemporânea*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Matinhos. (2020). Lei nº 2.105, de 02 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a estrutura administrativa organizacional e institui a descrição dos cargos de provimento em comissão integrantes do quadro próprio do município de matinhos e dá outras providências. Matinhos: Leis municipais. <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/matinhos/lei-ordinaria/2020/210/2105/lei-ordinaria-n-2105-2020-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-organizacional-e-institui-a-descricao-dos-cargos-de-provimento-em-comissao-integrantes-do-quadro-proprio-do-municipio-de-matinhos-e-da-outras-providencias>.
- Matinhos. (2022). Lei nº 2.383, de 12 de julho de 2022. Dispõe sobre a garantia de prioridade da matrícula de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, e adota outras providências. Matinhos: Leis municipais. <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/matinhos/lei-ordinaria/2022/239/2383/lei-ordinaria-n-2383-2022-dispoe-sobre-a-garantia-de-prioridade-da-matricula-de-alunos-as-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-altas-habilidades-e-superdotacao-nas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-adota-outras-providencias?q=superdota%C3%A7%C3%A3o>
- Matos, B. C., & Maciel, C. E. (2016). Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 175-188.
- Miranda, L., Almeida, L., Freitas, S., & Guenther, Z. (2012). A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil. *AMAzônica*, X(3), 79-94.
- Moraes, M. C. M. (2004). O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 337-357.
- Mota, L. F., & Bittencourt, B. (2019). Governança pública em rede: contributos para sua compreensão e análise (em Portugal e no Brasil). *Tempo Social*, 31(2), 199-219.
- Oecd. (2010). *Cities and Climate Change*. OECD Publishing.
- Oecd. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal—An OECD Review*.

- Oecd. (2022). *Government at a Glance 2021*. Organization For Economic.
- Oliveira, R. F. C., & Rangni, R. D. A. (2019). Alunos dotados de escolas com diferentes índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB). *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), 1-15.
- Paraná. (2016). Deliberação nº 02/2016. Dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná. Curitiba: CEE.
- Paraná. (2011). Instrução nº 010/2011-SUED/SEED. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recurso multifuncionais (tipo I) destinadas a Educação Básica na área das altas habilidades/superdotação. Curitiba: SUED/SEED.
- Pereira, M. T., & Lopes, J. L. (2014). *A importância do capital humano para o crescimento econômico*. IX EPCT - Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Campo Mourão.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pérez, S. G. P. B. (2021). Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. *Aprender - caderno de filosofia e psicologia da educação*, [s. l.], n. 26, 176-197. DOI: 10.22481/aprender.i26.10043
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627-639.
- Peters, B. G. (2022). Institutional theory. In: C. Ansell & J. Törfing. *Handbook on Theories of Governance* (pp. 323-335). Edward Elgar Publishing.
- Peters, B. G., & Pierre, J. (2016). *Comparative governance: Rediscovering the functional dimension of governing*. Cambridge University Press.
- Peters, B. G., & Pierre, J. (2000). *Governance, politics and the State*. New York: St. Martin's Press.
- Polanyi, K. (2012). A falácia economista. In: K. P. Levitt. *A subsistência do homem e ensaios correlatos* (pp. 47-61). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Portugal. (2022). Decreto-Lei n.º 32/2022, de 9 de maio. Aprova o regime de organização e funcionamento do XXIII Governo Constitucional. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/governo/lei-organica-do-governo>
- Portugal. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de janeiro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: série I, N.º 237. <https://dre.pt/dre/home>.
- Portugal. (2005). VII Revisão Constitucional: Constituição da república portuguesa. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.
- Prigogine, I. (1996). O Fim da ciência? In: D. F. Schnitman (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 25-40). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prigogine, I. (2002). *As leis do caos*. São Paulo: UNESP.

- Putnam, R. D. (2009). *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Ranieri, N. B. S. (2019). O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação. In: R. S. Pretto, R. P. Kim & T. M. C. Teraoka. *Federalismo e poder judiciário* (pp. 261-284). São Paulo: Escola Paulista da Magistratura
- Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]*. <http://www.iramuteq.org>
- Reis, I. (2013). Governança e Regulação da Educação: perspectivas e conceitos. *Educação, Sociedade & culturas*, 39(s/n), 101-118.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*, pp. 219-264.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52), 75-131.
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão do processo político e políticas públicas*. Lisboa: Escolar editora.
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosset, C. (1978). *Le Réel. Traité de l'idiotie. Collection Critique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Russel, B. (2018a). *Conhecimento humano: seu escopo e seus limites*. São Paulo: Editora Unesp.
- Russel, B. (2018b). *Educação e ordem social*. São Paulo: Editora Unesp.
- Russel, B. (2007). *Introdução à filosofia matemática*. São Paulo: Zahar, 2007.
- Russel, B. (2014). *Sobre a educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries. *OECD Education Working Paper N° 262*.
- Saccol, A. Z. (2010). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, 2(2), 250-269. DOI: 10.5902/198346591555.
- Salvador, P. T. C. O., Gomes, A. T. L., Rodrigues, C. C. F. M., Chiavone, F. B. T., Alves, K. Y. A., Bezerril, M. S. & Santos, V. E. P. (2018). Uso do software iramuteq nas pesquisas brasileiras da área da saúde: uma scoping review. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 31(). DOI: 10.5020/18061230.2018.8645.
- Salviati, M. E. (2017). *Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Compilação, organização e notas de Maria Elisabeth Salviati*. Planaltina: Brasília/DF.
- Santos, S. (2017). Instrumentos de Gestão da Rede e Política educativa – Referencial de Boas Práticas. Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Urbano. Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Santos, S., Neves, R. & Marques, J. L. (2019). Políticas educativas locais, cartas educativas e planos estratégicos educativos: desafios e decisões em dois contextos. *Indagatio Didactica*, 11(1), 301-321.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180.
- Schabbach, L. M., & Rosa, J. G. L. (2021). Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. *Revista de Administração Pública*, 55(6), 1312-1332.
- Secchi, L. (2012). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning.
- Secchi, L. (2020). *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31(1), 73-90.
- Silva, A. F. & Vieira, I. (2021). Emergência das políticas de descentralização em matéria de educação: uma contextualização histórica e legislativa em Portugal. *Revista Estudos do Século XX*, (21), 37-54. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_2
- Singh, S. (2020). From Global North-South Divide to Sustainability: Shifting Policy Frameworks for International Development and Education. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(1), 76–10. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.4923>
- Slomski, V., Mello, G. R., Tavares Filho, F., & Macêdo, F. Q. (2008). *Governança corporativa e governança pública*. São Paulo: Atlas.
- Souza, C. (2007). Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In G. Hochman, M. Arretche, & E. Marques. *Políticas públicas no Brasil* (pp. 65-86). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Souza, D. B., Castro, D. F., & Rothes, L. (2013). Políticas de descentralização da educação no Brasil e em Portugal: avanços e recuos da desconcentração de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 7-33.
- Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A. C. M. C, Lowen, I. M. V, & Peres, A. M. (2018). The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. *Rev Esc Enferm USP*; 52:e03353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B.(2018). Theories and conceptions of giftedness. In: S. Pfeiffer. *Handbook of giftedness in children* (pp. 29-47). Springer, Cham.
- Teixeira, P. N. (2020). Loose ends? Discussing human capital and the economic value of education in the first half of the twentieth century¹. *The European journal of the history of economic thought*, 27(6), 1011-1032.
- Teles, F. (2021). *Descentralização e poder local em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence: an explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of. The Binet-Simon intelligence scale*. The Riverside Press Cambridge.

- Turnbull, N. (2022). Narrative and interpretative theory. In C. Ansell & J. Törfin. *Handbook on Theories of Governance* (pp. 407-418). Edward Elgar Publishing.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Editada pela UNESCO. ED-94/WS/18.
- Unesco. (2011). *International Standard Classification of Education*. ISCED 2011. UNESCO: Instituto de Estatística. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Portugal.
- Vasudha, C., & Stoker, G. (2009). Governance theory and practice: A cross-disciplinary approach. *Journal of Public Administration*, 87(4), 982-983.
- Viana, G., & Lima, J. F. (2010). Capital humano e crescimento econômico. *Interações (Campo Grande)*, 11(2), 137-148. DOI: 10.1590/S1518-70122010000200003
- Vila Nova De Gaia. (2017a). Revisão da Carta Educativa de Vila Nova de Gaia. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/revisao_da_carta_educativa_de_gaia.pdf.
- Vila Nova De Gaia. (2017b). Plano estratégico educativo municipal 2017-2021. Portugal: Câmara de Vila Nova de Gaia. https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/revisao_da_carta_educativa_de_gaia.pdf.
- Vila Nova De Gaia. (2022). Deliberação 247/2022, de 23 de Fevereiro. Nova estrutura nuclear e flexível e organograma dos serviços municipais do Município de Vila Nova de Gaia. Diário da República n.º 38/2022, Série II de 2022-02-23. <https://dre.tretas.org/dre/4823396/deliberacao-247-2022-de-23-de-fevereiro>.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wu, E. (2013). Enrichment and acceleration: Best practice for the gifted and talented. *Gifted Education Press Quarterly*, 27 (2), pp. 1-8.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexo A - Metas e estratégias – PNE Brasil

Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação Brasileiro fixadas pela Lei nº 13.005/2014:

META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Anexo B - Metas e estratégias – PNE Paraná

Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação (Estado do Paraná) fixadas por meio da Lei Estadual nº 18.492/2015 - Plano estadual de educação do Paraná: 2015-2025

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias

4.1 Ampliar, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, o programa de identificação de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais específicas, matriculados nas escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas.

4.2 Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica da rede pública, conforme necessidade identificada.

4.3 Articular, em regime de colaboração entre as redes Estadual e Municipal, avaliação e monitoramento para a qualidade do atendimento educacional especializado de estudantes da Educação Especial.

4.4 Desenvolver projetos, em regime de colaboração com IES públicas e entre União, Estado e municípios, para realização de pesquisas, desenvolvimento de metodologias, equipamentos e recursos tecnológicos assistivos, objetivando o acesso, a permanência e a qualidade de desenvolvimento da educação do estudante com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

4.5 Reforçar e ampliar as parcerias entre as entidades mantenedoras de escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial, com os governos do Estado e dos 67 municípios, para a ampliação de investimentos em infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos, como previsto na Lei Estadual n.º 17.656/2013 e em outras que a sucederem durante a vigência deste Plano.

4.6 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar integral de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

4.7 Proporcionar a formação continuada de professores da Educação Básica, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

4.8 Implantar, em todos os municípios do Paraná, grupos de gestores para atendimento ao proposto pela Portaria Interministerial n.º 18, de 26 de abril de 2007, ou legislação correlata, referente ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, contempladas com o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC).

4.9 Expandir a oferta de bancas para a seleção de profissionais Intérpretes de Libras, para atuarem como tradutores e intérpretes de Libras no atendimento educacional ao estudante surdo na Educação Básica.

4.10 Assegurar a escolarização para estudantes em situação de tratamento prolongado de saúde afastados da escola por meio de atendimento educacional hospitalar e domiciliar.

4.11 Contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação por meio da disponibilização de orientações pedagógicas e materiais teórico-metodológicos que venham subsidiar as discussões referentes à organização do trabalho pedagógico na Educação Especial, bem como a prática docente nessa modalidade de ensino.

4.12 Implantar, ao longo deste Plano, atendimento educacional especializado no turno e contraturno, por meio de salas de recursos multifuncionais, e fomentar a formação continuada de profissionais do magistério para atendimento educacional especializado em escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas.

4.13 Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado, realizado no turno e contraturno, disponibilizando acesso ao currículo, enriquecimento curricular e independência para realização de tarefas e construção da autonomia.

4.14 Ampliar e consolidar a abertura de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho de profissionais do magistério da Educação Básica com estudantes que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

4.15 Manter e ampliar programas suplementares que promovam acessibilidade nas instituições públicas para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiências.

4.16 Garantir a oferta de educação bilíngue, sendo Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, aos estudantes surdos, de zero a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos da legislação vigente.

4.17 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda.

4.18 Fomentar ações de combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

4.19 Promover o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que requeiram medidas de atendimento especializado.

4.20 Promover, em regime de colaboração com instituições comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a instituição de centros profissionalizantes voltados à qualificação profissional de adolescentes com deficiência. 69

4.21 Estabelecer concurso público para a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o suprimento de professores para o atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, com licenciatura em Letras Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

- 4.22 Definir, no segundo ano de vigência deste Plano, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- 4.23 Incluir nos instrumentos institucionais, para recenseamento da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, itens específicos para a identificação de indicadores de qualidade de vida desse segmento social.
- 4.24 Articular, em parceria com o MEC e os órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de zero a 17 anos.
- 4.25 Garantir a participação de educadores surdos e demais lideranças, professores, tradutores-intérpretes de Libras e comunidades surdas na formulação e execução de política linguística que responda às necessidades, aos interesses e aos projetos dessa comunidade.
- 4.26 Promover, em articulação com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), a oferta de disciplinas em cursos de licenciatura que contemplem a Educação Especial e Libras, capacitando em nível de proficiência, nas áreas específicas e favorecendo a demanda, na perspectiva de uma educação inclusiva.
- 4.27 Promover programa de incentivo à participação de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atendidos pela rede estadual de ensino e escolas conveniadas, em cursos superiores e de qualificação profissional.
- 4.28 Fortalecer a parceria entre o sistema prisional e a Seed para subsidiar a produção de material para estudantes cegos ou com baixa visão matriculados na Educação Básica.
- 4.29 Garantir oferta de educação inclusiva, vedada exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.
- 4.30 Garantir a participação de educadores cegos e demais lideranças, professores e comunidades de cegos na formulação e execução de política educacional que responda às necessidades, aos interesses e aos projetos dessa comunidade.
- 4.31 Ampliar e consolidar, até o final de vigência deste Plano, uma rede escolar pública de atendimento especializado à população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- 4.32 Promover, em parceria com as entidades mantenedoras de escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, cursos para a qualificação profissional de jovens e adultos com deficiência.
- 4.33 Ampliar o atendimento individual e especializado a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em escolas de ensino regular

Anexo C - Metas e estratégias – PME Matinhos

Metas e estratégias do Plano Municipal de Educação (Estado do Paraná) fixadas por meio da Lei Municipal nº 1.786/2015 - Plano municipal de educação de Matinhos: 2015-2024

04- EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO			
<p>Diretriz - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.</p> <p>- Universalizar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para as crianças e alunos da educação básica das redes públicas de ensino, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em sala de recursos multifuncionais e classes especiais, ou em escolas com serviços especializados públicos ou conveniados.</p>			
METAS	ESTRATÉGIAS	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEIS CORRESPONSÁVEIS
9.Ofertar atendimento especializado para educandos da Educação Infantil.	9.1. Criar espaços apropriados em CMEIs e nas Escolas que ofertam a Educação Infantil, para atendimento educacional especializado, destinados aos educandos dessa etapa de educação, conforme instrução normativa da SMEEC.	A partir de 2017	- SMEEC; - MEC; - SEED/NRE; - Gestores das Escolas e CMEIS.
10.Garantir o acesso e a permanência das crianças com necessidades educacionais especiais – NEE, na Educação Infantil.	10.1. Oferecer formação continuada aos Profissionais na área da Educação Especial para atua na Educação Infantil;	A partir de 2016	- SMEEC; - Gestores das Escolas e CMEIS.
	10.2. Adequar os ambientes e práticas escolares para o atendimento às crianças com necessidades especiais;	A partir 2015	- SMEEC; - MEC; - SEED/NRE; - Gestores das Escolas, CMEIS e educadores.
	10.3. Garantir infraestrutura física com ampla acessibilidade e recursos didáticos e tecnológicos adequados ao Atendimento Educacional Especializado;	A partir 2015	- SMEEC; - MEC; - Prefeitura Municipal; - Gestores da Escolas e CMEIS.
	10.4. Promover o acompanhamento sistemático dos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, afim de garantir seu desenvolvimento escolar;	A partir de 2015	- SMEEC; - CME/Matinhos; - SEED/NRE; - Gestores das Escolas E CMEIS.
	10.5. Firmar parcerias com serviços de saúde, para atendimento clínico e terapêutico, garantindo diagnóstico correto e tratamento eficaz para as crianças com necessidades especiais.	A partir de 2017	- SMEEC; - Gestores das escolas e CMEIS; - Escola Especial, - Fórum de Educação, - CME/Matinhos
11.Garantir a qualidade dos programas de atendimentos	11.1. Manter o número adequado de alunos por atendimento nas salas de Recursos Multifuncionais, conforme Instrução Normativa da SMEEC;	A partir de 2015	- SMEEC; - Gestores Escolares; - C.M.E/Matinhos

especializados para os educandos da Educação Especial.			.
	11.2 Ofertar formação continuada para Professores na área da Educação Especial;	A partir de 2015	- SMEEC;
	11.3. Garantir que alunos com necessidades educacionais especiais se beneficiem de equipamentos específicos, de acordo com a demanda;	A partir de 2015	- Secretaria Municipal de Educação; - C.M.E/Matinhos ; - Fórum Municipal de Educação; - MEC; -Instituições de Educação Superior.
	11.4. Implantar, ao longo da vigência deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de Professores e Professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas;	A partir de 2015	- SMEEC; - Gestores das escolas e CMEIS; - Escola Especial; -Fórum de Educação; - C.M.E/Matinhos ; -SEED/NRE.
	11.5. Ofertar atendimentos especializados aos alunos da Educação Especial (fonoaudiologia psicologia/ neurologia/ terapia ocupacional, psiquiatra, entre outros que forem necessários);	A partir de 2017	- SMEEC - Secretarias Municipais afins, - Escola Especial.
	11.6. Adaptar o espaço físico das Escolas Municipais conforme as normas de acessibilidade;	A partir de 2016	- Secretarias Municipais afins; -SMEEC; - Gestores Escolares; - APMF das Instituições Escolares; - C.M.E/Matinhos ; - Fórum Municipal de Educação.
	11.7. Equipar os programas ofertados (salas de Recursos Multifuncionais tipo I, II e na área da surdez e classes especiais), com aparelhos eletrônicos e tecnologias adequadas às áreas trabalhadas;	A partir de 2017	-MEC; - SMEEC; - APMF; - Conselhos Escolares; -C.M.E/ Matinhos.
	11.8. Realizar periodicamente a manutenção dos equipamentos das		- SMEEC.

	salas de Recursos Multifuncional tipo I, tipo II, na área da surdez e classes especiais;	A partir de 2015	
	11.9 Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida à articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;	A partir de 2015	- SMEEC; - Gestores das Escolas e CMEIS; - Escola Especial; - Fórum de Educação; - C.M.E/Matinhos
	11.10. Garantir nas Escolas, espaços adequados para Salas de Recursos Multifuncional tipo I, II, área da Surdez e Classes Especiais;	A partir de 2017	- SMEEC; - Gestores escolares.
	11.11. Garantir que as classes especiais atendam no máximo até dez alunos por turma, em conformidade com as normas do respectivo sistema de ensino;	A partir de 2017	- SEED/NRE; - SMEEC; - CME/Matinhos; - Gestores escolares.
	11.12. Implementar políticas de inclusão e permanência dos alunos com necessidades especiais, nos programas de Educação em Tempo Integral.	A partir de 2015	- SMEEC; - Escolas Municipais, - CME/Matinhos;
12.Criar/Instituir o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência como política pública destinada à Educação Especial.	12.1. Articular com as comunidades escolar, religiosa, filantrópica, e demais segmentos da sociedade civil organizada para a constituição do conselho da pessoa com deficiência de forma a garantir a participação de todos os interessados na busca da consolidação dos direitos e de sua efetiva participação social;	A partir de 2015.	-SMEEC; - Escola Especial - SEED/NRE; - Escolas e Centros de Educação Infantil; - CME/Matinhos; -Fórum Municipal de Educação.
	12.2. Garantir a criação e construção de um centro multidisciplinar especializado municipal, para realização dos atendimentos específicos (fonoaudiologia/ psicologia/ fisioterapia terapia ocupacional/realização de exames de audiometria, avaliações psicoeducacionais, atendimentos psicopedagógicos, atendimento do serviço social e orientação familiar);	A partir de 2018	- MEC; -PAR ou programa Similar; - SMEEC; - SEED/NRE; - CME/Matinhos; - Gestores Escolares; - Fórum Municipal de Educação; - Secretarias Municipais afins
	12.3. Garantir que o educando com deficiência física neuro- motora e TGDs tenham um Professor de apoio, na sala de ensino regular, em	A partir de	- SEED/NRE; -SMEEC; -CME/Matinhos; - Gestores

	conformidade com as normas do respectivo sistema de ensino;	2015	Escolares; -Secretarias Municipais afins
	12.4. Oferecer o serviço de Psicopedagogia nas instituições escolares municipais conforme normas administrativas da Secretaria Municipal de Educação;	A partir de 2017	- SEED/NRE; -SMEEC; -CME/Matinhos; - Gestores Escolares;
	12.5. Garantir o atendimento educacional em escola ou serviços especializados profissionalizantes públicos ou conveniados nas formas complementar ou suplementar aos alunos com mais de 17 anos com Deficiência Intelectual e Múltiplas, transtorno global do desenvolvimento, garantindo o apoio a inclusão e oferecendo apoio pedagógico com equipes multiprofissionais ou em centros multidisciplinares.	A partir de 2015	-SEED/NRE; -SMEEC; - Gestores Escolares; - Escolas Filantrópicas.
13. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	13.1. Ampliar a acessibilidade em todas as instituições públicas, transportes acessíveis, materiais didáticos, tecnologia assistiva em todas as etapas e níveis e modalidades para os alunos com deficiência intelectual e múltiplas, transtorno global do desenvolvimento (TGD).	A partir de 2016	- SEED/NRE; - SMEEC; - CME/Matinhos; - Gestores Escolares.
14. Garantir políticas públicas no âmbito de saúde, assistência e direitos humanos como forma de assegurar a qualidade de vida no envelhecimento do aluno com Deficiência Intelectual e Múltiplas, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e sua família.	14.1 Ampliar, reestruturar e fortalecer nas Secretarias Estadual e Municipal de Educação o setor para atender a demanda do processo de escolarização e o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD);	A partir de 2016	- SEED/NRE/AP AE; - SMEEC; - Secretarias Municipais afins; - Gestores escolares; - Escola Especial.
	14.2. Articular as políticas públicas e parcerias entre Secretarias Municipal e		-SEED/NRE; -SMEEC;

	Estadual de Educação com o Conselho Municipal e Estadual de Educação e Fórum Municipal e Estadual em relação às políticas da pessoa com deficiência Intelectual e Múltiplas;	A partir de 2015	-CME/Matinhos; - Gestores escolares; - Escola Especial; - CEE/PR.
	14.3. Instituir Semana Cultural aliada ao Festival de Inclusão na Semana da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltiplas;	A partir de 2015	-SMEEC; -Secretarias Municipais afins; - Gestores escolares; - Escola Especial; - CME/Matinhos.
	14.4. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público para criação de casas lares, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida da população com Deficiência Intelectual e Múltiplas;	A partir de 2018	-SEED/NRE; - SMEEC; -CME/Matinhos; - Gestores escolares; - Escola Especial; - Secretarias Municipais afins
	14.5. Apoiar as políticas que assegurem atendimento especializado na Escola Especial para população a partir de zero ano;	A partir de 2018	- Escola Especial; - Associações afins; -Governo Municipal, Estadual, Federal; -SMEEC; -Fórum Municipal de Educação; -CME/Matinhos;
	14.6. Estabelecer convênios técnicos para captação de recursos financeiros para conclusão da construção da Sede da Escola Especial.	A partir de 2020	- Escola Especial; -Associações afins; -Governos Municipal, Estadual e Federal; -SMEEC;
15. Universalizar, para a população dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e ao	15.1. Priorizar o acesso aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;	A partir de 2015	- SEED/ NRE - CME/Matinhos; - Fórum Municipal de Educação; - Instituições Estaduais de Ensino; - Entidades sem fins lucrativos, - Instituições de Educação Superior.
	15.2. Garantir atendimento		-SEED/NRE;

atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados	educacional especializado na Rede Estadual de Ensino, em Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, aos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;	A partir de 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições Escolares Estaduais de Ensino; - CME/Matinhos; - Fórum Municipal de Educação.
	15.3. Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.	A partir de 2015	<ul style="list-style-type: none"> - SEED/NRE; - Instituições Escolares da Rede Estadual de Ensino; - CME/Matinhos; - Fórum Municipal de Educação; - Secretarias Municipais afins

Apêndice A - Roteiro da entrevista

1) Identificar as políticas públicas destinadas ao atendimento educacional de crianças e jovens sobredotados.

a. Qual é a sua visão sobre a educação de pessoas com altas habilidades e superdotados (sobredotados)?

b. Do seu ponto de vista, quais são as políticas municipais destinadas ao atendimento educacional das crianças e jovens sobredotados (PT) e altas habilidades/superdotação (BR)?

2) Processo de execução das políticas públicas aplicadas as crianças e jovens sobredotados.

a. Do seu ponto de vista, como está organizada a execução das políticas educacionais destinadas as crianças e jovens sobredotados (PT) e altas habilidades/superdotação (BR)?

3) Identificar a estrutura, competências e responsabilidades dos agentes públicos/privados na formulação de normas e políticas públicas relacionadas a educação de crianças e jovens sobredotados;

a. Em sua visão, quais são os principais agentes públicos ou privados que possuem atuação direta na educação de crianças e jovens sobredotados (PT) e altas habilidades/superdotação (BR)?

b. Essa estrutura organizacional está regulamentada em norma interna e/ou externa?

c. E, se houver a atuação de agentes privados, como está organizado e formalizado esse processo de relacionamento e atuação entre agente público e privado?

4) Identificar os atores sociais e as formas de atuação na formulação, acompanhamento e implementação da educação de crianças e jovens sobredotados

a. Em sua visão, quais são os principais agentes públicos ou privados que possuem atuação direta na formulação, acompanhamento e implementação educação de crianças e jovens sobredotados (PT) e altas habilidades/superdotação (BR)?

5) Inventariar as normas legais e administrativas vigentes que contemplem a educação de crianças e jovens sobredotados

a. Na sua opinião, o ambiente normativo carece de normas administrativas e/ou leis para o atendimento de crianças e jovens sobredotados (PT) e altas habilidades/superdotação (BR)?

b. Seriam necessárias reformulações ou revisões das normas existentes ou a publicação de novas normas?