



ABILITÀ ELEVATE NELL'EPT E NELL'INSEGNAMENTO REGOLARE: UNA RASSEGNA DEGLI ULTIMI CINQUE ANNI

ARTICOLO ORIGINALE

RIBEIRO, Edivan Charlton do Nascimento¹, FECURY, Amanda Alves², OLIVEIRA, Euzébio de³, DENDASCK, Carla Viana⁴, DIAS, Claudio Alberto Gellis de Mattos⁵

RIBEIRO, Edivan Charlton do Nascimento. *Et al.* **Abilità elevate nell'EPT e nell'insegnamento regolare: una rassegna degli ultimi cinque anni.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Anno. 07, ed. 01, vol. 04, pag. 111-130. Gennaio 2022. ISSN: 2448-0959, Link di accesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/formazione-it/abilita-elevate-nellept>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/formazione-it/abilita-elevate-nellept

RIEPILOGO

L'inclusione scolastica è un movimento che cerca di raggiungere le persone che si trovano al di fuori del contesto scolastico a causa della loro diversa condizione. Il termine "bisogni speciali" è ampio e coinvolge molti fattori. Secondo la normativa, è applicabile a qualsiasi essere umano che presenti una menomazione fisica, mentale, intellettuale e/o sensoriale, impedendo la sua partecipazione alla vita quotidiana e scolastica. Il concetto di "Abilità elevate/Plusdotazione" è ancora discutibile. La più attuale, adottata dalla nostra normativa, si riferisce alla prestazione del soggetto nella propria area di interesse, dimostrando capacità superiori alla media. L'obiettivo di questo lavoro era quello di rivedere la letteratura sulle abilità elevate nell'EPT e sull'insegnamento regolare presente nelle pubblicazioni negli ultimi cinque anni. Tra il 2017 e il 2021 è stata effettuata una revisione bibliografica sulle abilità elevate/plusdotazione, in portoghese, in banche dati di ricerca come *Scientific Electronic Library Online* – SciELO e Google Scholar. L'inclusione è un processo che richiede un cambiamento di atteggiamento nei confronti delle persone che sono considerato diverso. Nell'istruzione, questo movimento inizia a guadagnare terreno nelle scuole e l'istruzione inclusiva diventa lentamente una realtà. In questo contesto, le persone con indicatori AH/SD[6] soffrono degli stessi problemi, con l'aggravante di essere considerati studenti senza difficoltà di apprendimento (e con facilità). Il processo di insegnamento deve adattare processi, materiali e una formazione adeguata per tutti gli insegnanti. Nell'Istruzione Professionale, i problemi relativi all'identificazione e alla frequenza



di questo pubblico sembrano essere simili a quelli della scuola normale e altre modalità di insegnamento.

Parole chiave: Abilità Elevate, Plusdotazione, Inclusione, Insegnamento, EPT.

INTRODUZIONE

Il termine inclusione è correlato all'atteggiamento di includere ciò che è al di fuori di un determinato contesto, gruppo (BELL-RODRÍGUEZ, 2020). L'inclusione scolastica è un movimento che cerca di raggiungere le persone che si trovano al di fuori del contesto scolastico a causa della loro diversa condizione. Non solo il suo inserimento, ma l'offerta di condizioni per il suo sviluppo totale, rompendo barriere fisiche, atteggiamenti, pregiudizi e/o architettonici (struttura fisica di accesso) (MANTOAN, 2003).

In Brasile, dopo la mobilitazione di gruppi ed entità a favore dei diritti e della dignità delle persone, l'inclusione è garantita dalla legislazione. Nell'istruzione, si svolge mediante inserimento in un'aula regolare. Affinché l'apprendimento sia garantito, a questo studente viene offerto, in controturbo, un servizio specializzato, mirato a soddisfare le sue esigenze. Tuttavia, sembra che ci sia ancora molto da strutturare nello spazio scolastico, in tutte le aree, per consolidare meglio questo processo (SILVA e CARVALHO, 2017).

Le persone con disabilità, secondo la normativa, sono quelle che per motivi fisici, mentali, intellettuali o sensoriali sono impediti di partecipare pienamente alla vita sociale su base di uguaglianza con le altre persone (BRASIL, 2015).

Il termine “bisogni speciali” è ampio e coinvolge molti fattori. Secondo la normativa, è applicabile a qualsiasi essere umano che presenti una menomazione fisica, mentale, intellettuale e/o sensoriale, impedendo la sua partecipazione alla vita quotidiana e scolastica. Sono restrizioni e limitazioni che incidono sul pieno sviluppo della persona, coinvolgendo tutti gli aspetti della sua vita quotidiana. All'interno del contesto scolastico, è correlato a una differenziazione del ritmo di



apprendimento da ciò che è considerato normale. Chiunque sia al di fuori di questo standard è inquadrato in questo termine, sia per la difficoltà che per la facilità di apprendimento (CNE/CEB, 2009; BRASIL, 2015).

La definizione di intelligenza può essere complessa e sfaccettata. È al di là di rispondere a qualcosa in modo corretto, mettere in relazione o astrarre contenuti. È qualcosa di inerente alla persona ed è influenzato dall'ambiente in cui vive e dalla sua genetica. Non è limitato al contesto scolastico, ma alla performance in diverse altre aree, come le relazioni artistiche e interpersonali (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2018).

Il concetto di "Abilità elevate/Plusdotazione " è ancora discutibile. La più attuale, adottata dalla nostra normativa, si riferisce alle prestazioni del singolo nel proprio ambito di interesse, dimostrando capacità, creatività, coinvolgimento nell'apprendimento superiori alla media. Copre le aree accademiche, intellettuali, creative, di leadership e/o di altro tipo (MARTELLI, 2017).

Per identificare le persone con indicatori di Abilità elevate/Plusdotazione elevate, i test che cercano di "misurare" l'intelligenza (quoziente di intelligenza - QI) sono ancora ampiamente criticati per limitare o privilegiare determinate aree di conoscenza. Con il cambiamento nella percezione di cosa sia l'intelligenza, dove si osservano altri potenziali, vengono utilizzate le scale delle caratteristiche comportamentali. In Brasile la scala più utilizzata è la scala Renzulli. Misura tre gruppi di comportamenti: interesse, impegno e creatività (PÉREZ, 2009).

Il Nucleo di Assistenza alle Persone con Bisogni Educativi Specifici (NAPNE)[7] è stato creato per servire gli studenti con bisogni educativi speciali iscritti alle reti degli istituti federali. È tua responsabilità implementare e operare nell'ottica dell'educazione inclusiva e del rispetto delle differenze. Deve creare condizioni per l'ingresso, la permanenza e il completamento dei suoi corsi per il pubblico di destinazione degli studenti dell'istruzione inclusiva. Questo tipo di nucleo è stato



concepito dal MEC[8] attraverso il Segretariato dell'Istruzione Professionale e Tecnologica del Ministero dell'Istruzione (SETEC/MEC) (IFRN, 2021).

L'istruzione tecnica e tecnologica è integrata nel sistema educativo e, quindi, è legata alle leggi che la governano. Le persone con indicatori di abilità elevate/plusdotazione, con le loro particolarità, sono incluse nella politica dell'istruzione inclusiva e, a causa di questa situazione, necessitano di un'assistenza educativa specializzata. L'istruzione speciale si svolge a tutti i livelli, fasi e modalità di insegnamento, quindi l'istruzione professionale e tecnologica non può evitare di servire questo pubblico, cercando di sviluppare il suo pieno potenziale attuando, attraverso le sue NAPNE, politiche di servizio (BRASIL, 2008).

OBBIETTIVO

Fare una revisione della letteratura sulle abilità elevate nell'EPT e sull'insegnamento regolare presente nelle pubblicazioni negli ultimi cinque anni.

METODO

Tra il 2017 e il 2021 è stata effettuata una revisione bibliografica sulle abilità elevate/plusdotazione, in portoghese, in banche dati di ricerca come Scientific Electronic Library Online - SciELO e Google Scholar. Per questo sono state utilizzate le parole chiave (o descrittori) "Abilità elevate e educazione", "Abilità elevate e Insegnamento", "Plusdotazione e educazione", "Plusdotazione e insegnamento", "Abilità elevate ed Formazione Professionale Tecnologica", "Plusdotazione e Formazione Professionale Tecnologica", Ciò consente di basare la rassegna sulle produzioni accademiche più aggiornate (CAPES, 2012).

Come criteri di inclusione, nel periodo di revisione sono stati utilizzati articoli con contenuti che combinavano abilità elevate/plusdotazione elevate con istruzione,



insegnamento e/o istruzione professionale e tecnologica (EPT). Sono stati esclusi gli articoli che non rispettavano tale contenuto e/o periodo di tempo.

RISULTATI E DISCUSSIONE

I risultati e le conclusioni degli articoli ricercati sono elencati di seguito, con le rispettive discussioni.

La tabella 1 mostra il numero di articoli trovati per descrittore cercato e il numero di articoli utilizzati nella revisione. Mostra anche gli autori e gli anni di pubblicazioni utilizzate.

Tabella 1 - Numero di articoli trovati e utilizzati, secondo ciascun descrittore, e rispettivi autori e anni

DESCRITOR	BASE DE DADOS	NÚMERO ARTIGOS ENCONTRADOS	NÚMERO ARTIGOS UTILIZADOS	AUTOR E ANO DOS ARTIGOS UTILIZADOS
Inclusão	Google Acadêmico	91.000	6	(ZERBATO e MENDES, 2018)
				(SASSAKI e SILVA, 2018)
				(PLETSCH et al., 2017)
				(MENDES, 2017)
				(MANTOAN, 2017)
				(COELHO et al., 2019)
	SciELO	1.420	7	(AMARAL, 2019)
				(GALHARDO et al., 2020)
				(BAPTISTA, 2019)
				(ALMEIDA et al., 2019)
				(FREITAS e JACOB, 2019)
				(SARDAGNA e FROZZA, 2019)
Necessidade Especiais	Google Acadêmico	28.500	1	(SILVA, 2021)
	SciELO	50	3	(SALVINI et al., 2019)
				(FLEIRA e FERNANDES, 2019)
				(CASSEMIRO e CAMPOS, 2019)
Altas Habilidades / Superdotação	Google Acadêmico	6.620	1	(RECH e NEGRINI, 2019)
	SciELO	97	4	(MARTINS et al., 2020)
				(MENDONÇA et al., 2020)
				(FAVERI e HEINZLE, 2019)
				(STREIECHEN et al., 2020)
Altas Habilidades / Superdotação e Ensino	Google Acadêmico	6.050	2	(MARTINS, 2020)
	SciELO	0	0	(REIS e CAPELUNI, 2020)
Altas Habilidades / Superdotação e Educação	Google Acadêmico	6.420	2	(PASIAN, 2020)
	SciELO	17	4	(CALLEGARI, 2019)
				(OLIVEIRA et al., 2021)
				(WECHSLER e SUAREZ, 2016)
				(OLIVEIRA et al., 2020)
				(CUNHA e RONDINI, 2020)
Altas Habilidades / Superdotação e EPT	Google Acadêmico	128	5	(BRUNO, 2020)
				(ZAGO e RIBEIRO, 2017)
				(VOLANTE et al., 2021)
				(MONTEIRO e PLÁCIDO, 2020)
				(OLIVEIRA e FERRÃO, 2021)
	SciELO	0	0	-----

Fonte: Google Scholar.

I risultati e le conclusioni degli articoli sul descrittore “inclusione” con metodo, autore e anno di ciascun articolo sono riportati nella tabella 2.

Tabella 2 - Risultati e conclusioni degli articoli sul descrittore “inclusione” con metodo, autore e anno di ciascun articolo

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(ZERBATO e MENDES, 2018)	Qualitativo	O ensino regular deve atender as diferenças. Políticas até 2013 parecem não atender as necessidades diferenciadas dos discentes. A criação de um ambiente inclusivo deve ser multiprofissional. É necessário criar uma cultura de colaboração e adequar os currículos para melhorar a inclusão.	O ensino especial parece ser não inclusivo e não apropriado a aprendizagem e desenvolvimento de alunos diferentes. O ensino aprendizagem parece ser mais efetivo se apresentar variabilidade no currículo. A variação no desenho universal dos currículos oportuniza maior aprendizado de alunos PNEs e também normais, ao mesmo tempo. O ensino deve respeitar as particularidades e racionalidades.
(SASSAKI e SILVA, 2018)	Quantitativo	A prática do professor envolve um olhar de empatia para o outro. A prática docente, requer formação continuada, estabelecida por lei, e reflexão constante da prática educativa. Discriminação e maus tratos as pessoas com deficiência ao longo da história. Reflexão, para uma proposta de educação inclusiva mais efetiva, de acordo com a realidade escolar.	A diferenciação curricular é entendida como modificações e estratégias objetivando o atendimento de demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem. Pode ser um avanço na escolarização de pessoas consideradas diferentes possibilitando acesso a um currículo geral transformando a prática pedagógica visando mais as possibilidades.
(PLETSCH et al., 2017)	Quantitativo	Homogeneização dos sujeitos. Falta de acessibilidade ao currículo escolar. A diferenciação curricular é relativa a modificações e estratégias para atender demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem. Faltam aos docentes conhecimentos teórico-metodológicos.	A diferenciação curricular é entendida como modificações e estratégias objetivando o atendimento de demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem. Pode ser um avanço na escolarização de pessoas consideradas diferentes possibilitando acesso a um currículo geral transformando a prática pedagógica visando mais as possibilidades.
(MENDES, 2017)	Qualitativo	A educação inclusiva propõe classe comum com possibilidade de ensino em outros ambientes. Avaliar políticas de inclusão é complexo devido as possíveis dimensões impactadas na escolarização.	A educação que simplesmente separa ou iguala todos é injusta pois é discriminatória, não levando em consideração as particularidades de cada um.
(MANTOAN, 2017)	Qualitativo	A deficiência é um conceito construído pela cultura em uma sociedade. Uma criação linguística, de significações, portanto incompleta. A definição de identidade é um espaço de conflito.	A inclusão questiona e denuncia a identidade de um grupo de pessoas representada por modelos tidos como verdadeiros.
(COELHO et al., 2019)	Qualitativo	A Educação especial tem na inclusão uma ideia mais ampla do que somente incluir no ensino regular as pessoas, é repensar a escola em si e o direito de aprender. Há a necessidade de adaptações nas atividades docentes para atender a todos.	Os PCNs contribuem positivamente com os profissionais da educação pois oferecem aporte teórico amplo para adaptações e práticas metodológicas. Os PCNs contribuem mais que a ENCC pois trata de modo específico a inclusão.
(AMARAL, 2019)	Qualitativo	A dignidade humana está atrelada a princípios e valores éticos e morais. “[...] toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”	Uma sociedade justa, livre e sem discriminação, com acessibilidade e inclusão cabe a todos os membros desta construção. O ordenamento jurídico trata a deficiência como perda ou anomalia que gere incapacidade para o desenvolvimento de atividades segundo um padrão considerado normal.
(GALHARDO et al., 2020)	Quantitativo	Em razão da política de ações afirmativas implantou-se a política de inclusão nas universidades paulistas em 2012 para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas.	Não há diferenças relevantes de rendimento acadêmico entre os estudantes que ingressaram na UNESP pelo sistema universal e aqueles que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, no período de 2014 a 2017. Ainda que preliminar, o estudo contribuiu para desmistificar que alunos que ingressam por cotas obtêm notas inferiores aos demais.
(BAPTISTA, 2019)	Qualitativo	Afirmção da compreensão inicial de que tanto a continuidade quanto a ruptura são marcas presentes na educação especial brasileira. Instituições privadas evocam a educação como meta. Era um momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência. Perderam e perdura a ideia de que a escolarização de aluno com deficiência estará ligada a sua incapacidade.	As mudanças ocorrem a partir do ano 2000 sendo a inclusão escolar uma diretriz e política de Estado. Buscando uma inclusão efetiva. As mudanças na legislação foram substanciais, mas ainda há interpretações divergentes nesse processo.
(ALMEIDA et al., 2019)	Quantitativo	O Estado visando garantir a educação especial para garantir a permanência e aprendizagem deste público implanta uma política de inclusão, o que é visto como uma intervenção. O poder público transfere suas obrigações sobre a educação do PAEE a entidades não estatais desafiando a tensão entre família e governo.	As políticas públicas de educação especial são consequência de disputas de forças entre diferentes grupos sociais.
(FREITAS e JACOB, 2019)	Qualitativo	Em locais onde as desigualdades sociais eram menos visíveis a indicação de uma criança com deficiência, vulnerável, era limpa, alimentada e sono tranquilo. O acesso à escola não garante uma vida escolar inclusiva.	O processo de inclusão é um esforço para demonstrar o potencial excludente e deficitizador dos espaços, tarefas e tempos. A inclusão muda quem a recebe. Pessoas com deficiências diferentes estão sendo igualadas e reduzidas, o que não existe.
(SARDAGNA e FROEZA, 2019)	Quantitativo	A mudança de concepção em relação a pessoa com deficiência não é natural. A inclusão educacional é um dispositivo de segurança que regula a população e os professores são agentes desse poder disciplinar e utilizam dessa tática de biopoder.	A escola é um aparato governamental e a inclusão é vista como um a estratégia biopolítica de regulamentação e controle. O encaminhamento do aluno para o AEE é uma prática normalizada, visando integrar a demanda produtiva e permanecer nele. Na atualidade a lógica do mercado cria novas normalidades, onde todos participam.
(DARUB et al., 2020)	Qualitativo	O professor é peça chave no processo de inclusão, portanto sua formação tem que ser eficiente nesse sentido. A formação do professor impacta diretamente sua prática, pois se pouco sabe, pouco faz.	A formação docente é responsável pela implementação eficiente do processo de inclusão. Assim sendo, o alcance do princípio constitucional de educação para todos (artigo 205) passa pela formação docente, isso impõe as universidades o reconhecimento das diferenças como uma condição humana, sem priorizar algumas diferenças em detrimento de outras.

Fonti: (MANTOAN, 2017; MENDES, 2017; PLETSCH et al., 2017; SASSAKI e SILVA, 2018; ZERBATO e MENDES, 2018; ALMEIDA et al., 2019; AMARAL, 2019; BAPTISTA, 2019; COELHO



et al., 2019; FREITAS e JACOB, 2019; SARDAGNA e FROZZA, 2019; DARUB *et al.*, 2020; GALHARDO *et al.*, 2020).

L'educazione inclusiva mira ad accogliere, promuovere lo sviluppo e l'apprendimento di tutti i suoi studenti, in modo democratico, quindi rivolto a tutti (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Le politiche pubbliche garantiscono l'inclusione del Target Audience of Special Education (PAEE) nel sistema scolastico regolare, ma si ritiene che vi siano altre difficoltà in tal senso. Per quanto gli insegnanti credano nell'inclusione, lo spazio scolastico sembra essere solo per la socializzazione di questo pubblico. Ciò si riflette sull'apprendimento delle abilità funzionali e dei contenuti non formali, limitandone l'insegnamento e le conoscenze. Di conseguenza, si osservano studenti con ritardo scolastico (WEIZENMANN *et al.*, 2020).

Lo studente ha diritto ad essere adeguatamente servito nell'ambiente scolastico e secondo un'educazione inclusiva, tutti dovrebbero imparare insieme. Ciò richiede l'utilizzo degli adattamenti curriculari come strumento che garantisce il rispetto delle differenze nel processo di insegnamento e apprendimento e può migliorare lo sviluppo generale attraverso strategie, obiettivi e nella sua valutazione. Le scuole devono orientare il proprio lavoro rispettando le diversità individuali, come il ritmo di apprendimento, e garantendo a tutti un'istruzione di qualità. Per rendere inclusivo un ambiente scolastico, devono essere effettuati adattamenti curriculari che coprano le particolarità di ogni studente, le risorse didattiche, le pratiche di valutazione, le metodologie e altri mezzi per un apprendimento veramente efficace. Tuttavia, queste azioni sono realizzate con professionisti stimati, formazione continua che li autorizza, supporto pedagogico, stanze adeguate, numero ridotto di studenti e stanze di risorse multifunzionali (BERTOLDE e LARCHERT, 2020).

La formazione degli insegnanti appare come uno dei problemi dell'educazione attuale, riflettendo sull'insegnamento. Oltre alla formazione vengono citati altri ostacoli, come l'inadeguatezza della struttura fisica delle scuole, gli studenti senza



diagnosi e la scarsa conoscenza di cosa sia l'educazione inclusiva. Affinché il ruolo di insegnante sia sviluppato con qualità, è necessaria la competenza tecnica e personale. L'inclusione scolastica richiede che tutti si adattino alla diversità degli studenti, il che implica un'attenzione personalizzata, creando opportunità per lo sviluppo di tutti (FERREIRA e TOMAN, 2020; WEIZENMANN *et al.*, 2020).

La National Curricular Common Base (BNCC) e i National Curriculum Parameters (PCN) sono documenti di riferimento nell'istruzione e guidano la pratica dell'insegnamento. Nell'istruzione speciale, i PCN hanno l'obiettivo di adattare il curriculum alla ricerca di un'istruzione adeguata. Perché è specifico per guidare al meglio la pratica didattica e l'ambiente scolastico. Il BNCC, d'altra parte, non dimostra impegno ed è più completo con l'educazione speciale e l'inclusione, non osservando la necessaria formazione del professionista dell'educazione e trasferendo questo impegno a ciascuna scuola attraverso il suo progetto pedagogico (LIMA, 2020).

La legislazione nazionale definisce l'AEE[9] come un insieme di attività, risorse pedagogiche e accessibilità, organizzate in maniera istituzionale e continuativa per la PAEE. Il servizio si svolge in modo complementare per gli studenti con disabilità e disturbi pervasivi dello sviluppo, e in modo integrativo per quelli con abilità elevate/plusdotazione. Queste modalità indicano il carattere tecnico e strumentale di questi servizi specializzati e un'adeguata formazione degli insegnanti può contribuire a pratiche di successo con questi studenti. Al momento dell'accesso all'AEE, gli studenti con una differenza di età/classe possono rifiutare questo servizio. Anche così, l'AEE può fungere da strumento di supporto fornendo un livello di apprendimento più elevato, che è favorevole alla partecipazione di questo pubblico nelle scuole regolari (JUNIOR e CIA, 2021).

È necessario capire chi ha legalmente diritto all'istruzione speciale. Secondo la normativa, gli studenti considerati con bisogni speciali sono quelli con disabilità (con menomazione a lungo termine), quelli con disturbi dello sviluppo globale e

quelli con abilità elevate/plusdotazione. Sebbene giuridicamente restrittivo, si tratta di un anticipo, ei benefici sono già stati evidenziati da studi (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tabella 3 - Risultati e conclusioni degli articoli sul descrittore “bisogni speciali” con metodo, autore e anno di ciascun articolo

AUTOR E ANO	TIPODE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(SILVA, 2021)	Qualitativo	Apesar de estar na Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito de reivindicar condições de aprendizagem e ação desenvolver-se como pessoa e membro atuante na sociedade, essa condição não tem sido oferecida. Portador de necessidades especiais é o termo para indicar a pessoa portadora de deficiência ou de altas habilidades/superdotação e de condutas típicas.	O professor tomando consciência de sua importância e de seu desempenho no atendimento dessas pessoas contribui para a transformação da escola em um ambiente de socialização e integrador, sem discriminação e fazendo-as se perceberem como pessoas.
(SALVINI <i>et al.</i> , 2019)	Qualiquantitativo	Observa-se que a política pública voltada a educação especial passou por reestruturação visando se adequar para melhor atender as PAEE.	Ter acesso a infraestrutura básica de acesso afeta positivamente a possibilidade de participação no AEE, residir em zona urbana eleva essa possibilidade. Observou-se barreiras de acesso ao AEE por estudantes com defasagem de idade, mesmo que esse serviço seja uma ferramenta importante no seu desenvolvimento.
(FLEIRA e FERNANDES, 2019)	Qualiquantitativo	O uso de material concreto e tecnológico pode favorecer a interação entre aluno e professor, além de permitir a mediação de conceitos.	A utilização de material concreto e tecnológico favorece a aprendizagem e a interação na turma promovendo o processo de inclusão.
(CASSEMIRO e CAMPOS, 2019)	Qualitativo	A necessidade de educar a todos em um padrão comum demonstrou as diferenças de ritmo e aprendizagem das pessoas.	A educação inclusiva não é privilégio de alguns, e é justo que todos usufruam do ensino especial

Fonti: (CASSEMIRO e CAMPOS, 2019; FLEIRA e FERNANDES, 2019; SALVINI *et al.*, 2019; SILVA, 2021).

Ogni studente ha diritto a un'istruzione e a un'assistenza di qualità a scuola con o senza bisogni speciali. In questo senso Mantoan afferma che “[...] ogni studente merita una scuola capace di offrire loro le condizioni per imparare, convivere con le differenze, e che valorizzi ciò che può capire del mondo e di se stessi” (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Pertanto, l'Educazione Inclusiva può essere considerata un concetto scolastico che mira a sviluppare risposte educative che raggiungano tutti gli studenti (RODRIGUES *et al.*, 2020).

La legge 9394/96 garantisce alla popolazione rurale l'istruzione di base con i necessari adattamenti alla loro realtà, dalla propria organizzazione curriculare ad un calendario scolastico differenziato. Nonostante questa garanzia, l'educazione rurale è un gruppo che soffre storicamente di esclusione e ha caratteristiche specifiche che devono essere rispettate. In questo senso, educazione rurale e



educazione inclusiva sono simili perché mirano a che lo studente abbia accesso a un'istruzione di qualità che gli consenta di agire in modo critico nella società, ma che non gli imponga una realtà e che rispetti e valorizzi le differenze (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Secondo il censimento scolastico, un divario età/grado è considerato la differenza di due anni, o più, tra l'età dello studente e il grado che dovrebbe frequentare (SANTOS e SANTOS, 2020). La distorsione sembra essere legata ai tassi di insuccesso degli studenti e all'abbandono degli studi. La mancanza di investimenti e di ricerca rende difficile garantire equità e mantenere lo studente nel voto corretto (FERREIRA e TOMAN, 2020). C'è una battuta d'arresto nella politica dell'istruzione nelle campagne, che può aumentare queste distorsioni nelle aree rurali e nelle comunità tradizionali (SANTOS e SANTOS, 2020).

L'inclusione è un processo in cui la scuola e la società cercano di valorizzare le differenze, le capacità e l'uso di diverse risorse per lo sviluppo della persona. L'uso delle tecnologie può essere un grande alleato per l'educazione inclusiva, in quanto è uno strumento che crea opportunità di insegnamento e apprendimento in diverse situazioni, mediando lo sviluppo del potenziale di ciascuno (BONNER *et al.*, 2021).

Il docente, nell'ambito dell'inclusione, funge da mediatore che stimola il processo di apprendimento di tutti gli studenti, che possono crescere come cittadini e svolgere con qualità i propri compiti per la loro crescita personale e professionale. In questo contesto, è il professionista della differenza, ma è necessario che comprenda e si impegni con la causa, poiché è un attore chiave nella prospettiva dell'educazione inclusiva (JESUS *et al.*, 2019).

La tabella 4 mostra i risultati e le conclusioni degli articoli sul descrittore “abilità elevate/plusdotazione” con metodo, autore e anno di ciascun articolo

Tabella 4 - Risultati e conclusioni degli articoli sul descrittore "abilità elevate/plusdotazione" con metodo, autore e anno di ciascun articolo

AUTORE E ANNO	TIPO DI METODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(RECH e NEGRINI, 2019)	Qualitativo	A formação inicial e/ou continuada professores foi incipiente, não os instrumentalizando para planejar práticas pedagógicas inclusivas que atendam os alunos com AH/SD. É necessário conhecer tais comportamentos para identificá-los, com a finalidade de estimular essas habilidades, além de colaborar com o desenvolvimento sócio emocional.	Necessidade de ampliar a discussão sobre a identificação das características de AH/SD e as formas de atendimento a quem tem direito esse aluno. O processo de inclusão deve ser embasado em políticas públicas para respaldar a prática pedagógica do professor do ensino regular e não apenas do professor de AEE.
(MARTINS et al., 2020)	Qualiquantitativo	A falta de formação docente em AH/SD é relacionada a de atenção dos educadores a esse público o que implica em seu não reconhecimento.	O acesso a conhecimento sobre AH/SD seja em livros, teses, dissertações ou artigos, favorece a formação dos professores desde que haja facilidade em acessá-los.
(MENDONÇA et al., 2020)	Qualiquantitativo	As características cognitivas e não cognitivas devem ser consideradas com a mesma importância na identificação e desenvolvimento dessas pessoas. Uma criança quando identificada com AH/SD passa a ser considerada especial pela família que foca toda sua energia nela.	É necessário a preparação dos professores para identificação e atendimento desses alunos. Pouco se conhece sobre suas potencialidades.
(FAVERI e HEINZLE, 2019)	Qualitativo	O fenômeno da superdotação é complexo e seu entendimento depende dos referenciais teóricos e da legislação vigente. Identificar só faz sentido se houver atendimento educacional especializado como previsto na legislação. As políticas são visíveis, sim, mas, por vezes, invisíveis aos olhos de quem não as quer emergir.	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) engloba a Educação Inclusiva, e marca um avanço nas políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação através de práticas pedagógicas inclusivas e de desenvolvimento do potencial dos mesmos. O pouco conhecimento e difusão dessas políticas inibem o crescimento das ações previstas, pesquisa e o atendimento desse público.
(STREIECHEN et al., 2020)	Qualitativo	A falta de estudos torna os alunos invisíveis dentro do contexto escolar. As AH/SD são citadas na legislação da educação especial e inclusiva, entretanto a identificação nem sempre acontece em tempo hábil para seu atendimento especializado que necessitam.	É necessário mais estudos acadêmicos científicos para embasar a intervenção pedagógica desse aluno. É necessário a incorporação nas propostas pedagógicas de formação de professores de disciplinas direcionadas a educação especial e inclusiva para identificação e atendimento desse público.

Fonti: (FAVERI e HEINZLE, 2019; RECH e NEGRINI, 2019; MARTINS et al., 2020; MENDONÇA et al., 2020; STREIECHEN et al., 2020).

Gli articoli trovati utilizzando i descrittori "abilità elevate/plusdotazione e insegnamento" e "abilità elevate/plusdotazione e istruzione", i loro autori e anni, sono riportati nella tabella 5.

Tabella 5 - Risultati e conclusioni degli articoli sui descrittori “abilità elevate/plusdotazione e Insegnamento” e “abilità elevate/plusdotazione e Educazione”, con metodo, autore e anno di ciascun articolo

AUTOR E ANO	TIPODE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(MARTINS, 2020)	Qualiquantitativo	Conhecimento insuficiente sobre esse público por parte dos professores do ensino regular quanto de AEE, devido a ausência de formação docente. A identificação deve envolver múltiplos critérios. Na aplicação de testes, os destinados a mensurar a inteligência não costumam ser práticos à escola.	O desenvolvimento das potencialidades da pessoa com AH/SD é atrelada as condições ambientais, deve ser estimulante e desafiador. A limitação dos testes e o reconhecimento da superdotação como fenômeno multidimensional, a tornou complexa para confirmar a superdotação baseado em um único teste.
(REIS e CAPELLINI, 2020)	Qualiquantitativo	Observa-se que ter AH/SD é considerada uma condição vantajosa, o que gera a crença equivocada. A avaliação da criatividade ainda não encontra consenso na literatura.	Altas Habilidades/Superdotação é condição de diversidade e assim como as demais nessa condição requer o AEE. Resultados de auto avaliações podem apresentar subavaliações dependendo do estado do aluno. Estratégias de enriquecimento curricular devem ser ofertado a todos os alunos para seu enriquecimento.
(PASIAN, 2020)	Qualitativo	Não se discute as causas das AH/SD e sim uma terminologia que possa descrever-la adequadamente. A educação para todos é política pública, mas ainda é um desafio sua implementação, pois vai além da matrícula e busca oferecer uma educação de qualidade. Alunos com AH/SD enquanto PAEE tem recebido pouca ou nenhuma atenção na educação inclusiva desde ao ensino básico até o nível superior.	Não há consenso na terminologia sobre AH/SD entre os pesquisadores do assunto. A legislação utiliza AH/SD. O aluno AH/SD faz parte do PAEE com direito a atendimento especializado do início da escolarização até a universidade, ainda que esse direito ainda falte ser realmente efetivado.
(CALLEGARI, 2019)	Qualitativo	Atualmente a avaliação para identificação de alunos com AH/SD não leva apenas em consideração o aspecto acadêmico, o que pode contribuir para o reconhecimento desse público. A não sinalização das AH/SD pode estar associada ao desconhecimento das formas de avaliação, o não entendimento do conceito e a desvalorização da educação especial para esse público, além de várias definições.	A produção de instrumentos confiáveis em sinalizar e identificar esse público demonstra transparência e urgência na prática dos pesquisadores.
(OLVEIRA et al., 2021)	Qualiquantitativo	Habilidades sociais contribui na qualidade e efetividade no relacionamento com o outro, mas não é suficiente para competência social.	A competência social se faz de uma leitura adequada do ambiente social. Quanto maior o nível de habilidades sociais menos se observa comportamento problemático.
(WECHSLER e SUAREZ, 2016)	Qualitativo	Professor recém-formados não se sentem preparados para as demandas de ensino, da diversidade.	Professor recém-formado não estão preparados para lidar com alunos com características de AH/SD.
(OLVEIRA et al., 2020)	Qualiquantitativo	A AH/SD é contemplada por legislação e isso significa que tem direitos e garantias aos serviços especializados. A escola deve investir no desenvolvimento interpessoal dos alunos e dos professores, estes últimos por serem mediadores em sala de aula. O comportamento da criança é influenciado pelo ambiente em que vive e é mantida pelas contingências familiares.	A escola tem que se preparar para atender a esse público em suas necessidades e especificidades. A escola deve implementar programas que visem desenvolver as habilidades sociais dos alunos.
(CUNHA e RONDINI, 2020)	Qualiquantitativo	É preciso compreender as queixas dos estudantes com indicadores de AH/SD em ambiente escolar para solucionar problemas que possam comprometer seu desenvolvimento.	Entender as causas das queixas dos estudantes com AH/SD pode ser útil a pais e professores para criar e planejar estratégias de ensino.

Fonti: (WECHSLER e SUAREZ, 2016; CALLEGARI, 2019; CUNHA e RONDINI, 2020; MARTINS, 2020; OLVEIRA et al., 2020; PASIAN, 2020; REIS e CAPELLINI, 2020; OLVEIRA et al., 2021).

Le persone con Abilità Elevate/Plusdotazione (AH/SD), secondo la Politica nazionale per l'istruzione inclusiva, sono quelle caratterizzate da alte prestazioni e/o alto potenziale in aspetti isolati o combinati. Possono avere una maggiore capacità intellettuale generale, attitudine accademica specifica, pensiero creativo e/o produttivo, capacità di leadership, talento speciale per le arti, capacità psicomotorie e grande coinvolgimento con compiti e apprendimento in aree di



interesse (REMOLI *et al.*, 2020). Gli studi su questo argomento dimostrano l'esistenza di miti, che persistono ancora nella società, come quello secondo cui l'AH/SD non ha bisogno di assistenza perché impara rapidamente. Ciò rende difficile la loro identificazione e li lascia in disparte in questo processo (FREITAS e FERREIRA, 2021). La presenza di indicatori AH/SD indica la necessità di un'assistenza educativa specializzata che rispetti le loro particolarità e ne sviluppi le potenzialità, da qui la necessità di identificazione, ma senza perdere le caratteristiche dello sviluppo dell'educazione della prima infanzia (OLIVEIRA, 2020).

Nello stato di Amapá, questo servizio è fornito, dal 2006, dal Centro di attività ad Abilità Elevate e le Plusdotazione (CAAH/SD)[10], da un team multidisciplinare (GOVAP, 2016). L'obiettivo, nel rispetto della normativa, è guidare e supportare il sistema educativo degli studenti con queste caratteristiche rilevate (SEED, 2020).

L'istruzione speciale rivolta all'AH/SD contiene sfide come bisogni cognitivi, sociali ed emotivi e combattere i miti relativi agli studenti. Affrontarli richiede la formazione dell'insegnante che lo supporta, oltre a fornire spazi e materiali adeguati per servire questo pubblico. È necessario sviluppare tecniche per la loro identificazione e gli adeguamenti necessari per la loro cura. La formazione degli insegnanti dovrebbe prevedere procedure tecnico-metodologiche relative alla progettazione, dovrebbe coinvolgere il rapporto insegnante/studente e utilizzare la mediazione delle risorse didattiche (DRULIS e SALES, 2021). Le scuole e i professionisti devono essere preparati a intervenire affinché i bisogni degli studenti siano affrontati (SANTOS, 2020).

Il sistema educativo presenta difficoltà nel trattare con questo pubblico. La mancata identificazione della loro condizione contribuisce alla non conformità e alla valorizzazione dei loro bisogni (MARTELLI e MOREIRA, 2021). Una possibilità di servizio nello spazio scolastico, che è considerato un luogo di apprendimento formale, con le sue regole ed esigenze, è la presenza di aule multifunzionali, dove

il servizio può essere svolto individualmente o in piccoli gruppi, secondo le caratteristiche di ciascuno, utilizzando materiali e una pianificazione coerente con esso (ESPANHOL, 2020).

Il termine AH/SD solleva la questione dell'identificazione e di cosa significhi essere intelligenti. Questo genera molte discussioni, con opinioni opposte: quella di una persona felice, sicura, di successo e adattata. L'altro di una persona difficile, ansiosa, turbata e sensibile. Il che dimostra una mancanza di conoscenza di questo pubblico. Questi studenti soffrono per la mancata identificazione della loro condizione, e questo porta al mancato soddisfacimento dei loro bisogni educativi e allo sviluppo del loro potenziale (MARTELLI e MOREIRA, 2021).

La tabella 6 mostra i risultati e le conclusioni degli articoli sul descrittore “abilità elevate/plusdotazione e EPT” con metodo, autore e anno di ciascun articolo.

Tabella 6 - Risultati e conclusioni degli articoli sul descrittore “abilità elevate/plusdotazione e EPT” con metodo, autore e anno di ciascun articolo

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(BRUNO, 2020)	Qualitativo	O Censo Escolar é o instrumento legal para registro dos alunos pelo MEC, mas não obriga os alunos com necessidades específicas a se declarar como tal, além da falta de informações dos profissionais da educação, pois, alunos além complexidade da identificação das AHSD. Apesar de saber da existência desses alunos os IFs alegam que não há profissionais ou tempo para essa identificação e atendimento.	Os profissionais mesmos formados na área de educação inclusiva não se sentem preparados para atuar com AHSD e solicitam auxílio a instituições parceiras. Há a necessidade de estratégias que subsidiem os profissionais dos IFs, ao atendimento dos alunos com AHSD, no seu percurso formativo.
(ZAGO e RIBEIRO, 2017)	Qualitativo	Há de se considerar a importância do reconhecimento desses alunos para que se possa desenvolver suas habilidades de forma plena, além de se realizar mais estudos sobre o tema. A invisibilidade desses estudantes na instituição é fato devido a dificuldade de identificação e o conhecimento sobre o tema pelos profissionais da instituição.	É fundamental que as instituições reflitam sobre o atendimento desses alunos visto que o processo de ensino e aprendizagem, tem em cada um, suas particularidades. A educação inclusiva e o AEE preconizados na legislação requerem que as instituições repensem suas estruturas para garantir esses serviços.
(VOLANTE et al., 2021)	Qualitativo	Com os avanços na legislação quanto ao acesso do PAEE observa-se o crescimento nas matrículas desse público na rede regular e na rede EPT. Muitos professores na Rede EPT não tiveram contato com conhecimentos de processos pedagógicos obrigatórios em cursos de licenciatura e sobre educação inclusiva, pois o mínimo exigido para investidura no cargo é graduação na área que atuará.	Observa-se que o processo de formação docente ao que tudo indica não acompanha essa realidade de inclusão. É possível afirmar que a garantia de vagas para o PAEE não garante a formação continuada para os docentes das IFs.
(MONTEIRO e PLÁCIDO, 2020)	Qualitativo	Diferentes formas de segregação marcam o sistema educacional brasileiro mostrando uma dualidade na EPT não é diferente. O aluno pode estar inserido na escola, mas excluído do processo educacional. A capacidade de se colocar no lugar do outro pode ser favorecida com a convivência de pessoas que sofrem com a exclusão.	A história da EPT demonstra uma falta de articulação entre formação geral e formação profissional. O acolhimento é um instrumento catalisador das relações e vai em direção a uma educação inclusiva de fato e pode favorecer o estudante da EPT em suas especificidades. Se a EPT busca uma formação humana plena, transformadora então a inclusão deve começar por um ambiente acolhedor e práticas inclusivas.
(OLIVEIRA e FERRÃO, 2021)	Qualitativo	A formação profissional, nos IFs, vê o homem como um ser integral e o trabalho como princípio educativo visando despertar um olhar crítico e global.	As pessoas com deficiência que ingressam nos institutos federais devem ser formadas em sua integralidade.

Fonti: (ZAGO e RIBEIRO, 2017; BRUNO, 2020; MONTEIRO e PLÁCIDO, 2020; OLIVEIRA e FERRÃO, 2021; VOLANTE et al., 2021).



Gli istituti federali (IFs) fanno parte della Rete federale dell'istruzione sotto forma di formazione professionale e tecnologica. L'Educazione Speciale opera a tutti i livelli e modalità dell'educazione, pubblica o privata, e queste istituzioni devono apportare adeguamenti che consentano a questo pubblico l'accesso alla formazione professionale e al mondo del lavoro. In questo contesto, negli IF è stato creato il Centro Servizi per le Persone con Bisogni Educativi Specifici (NAPNE), la cui missione è quella di articolare strategie che sviluppino l'ingresso, il soggiorno e l'uscita di successo degli studenti PAEE per l'istruzione superiore e/o l'istruzione superiore per il mercato del lavoro (FRANCO e VILARONGA, 2021).

Secondo il decreto n° 10502 del 30 settembre 2020, NAPNE ha spazio negli IF ed è ora intesa come supporto e non necessariamente come servizio a questo pubblico, mentre continua ad essere elencato come risorsa e servizio specializzato. Questo centro si concentra sulla comunità studentesca, ma guida anche gli insegnanti e conduce attività che contribuiscono alla formazione degli insegnanti. Aiuta anche i manager a prendere decisioni relative a questioni che coinvolgono il pubblico dell'istruzione inclusiva (FRANCO e VILARONGA, 2021).

Molti docenti responsabili delle discipline tecniche della formazione professionale entrano a far parte del corpo docente degli IF attraverso un concorso, anche senza formazione degli insegnanti in licenza, per autorizzazione legale che supporta e confronta le conoscenze tecniche con esso. Questa mancanza di conoscenze pedagogiche può rendere difficile la creazione di strategie didattiche che mirino a garantire il diritto degli studenti PAEE. In questo senso spicca il supporto fornito dalle NAPNE nell'ambito della Rete Tecnologica Professionale (FRANCO e VILARONGA, 2021). Questa mancanza di conoscenza pedagogica può essere corretta attraverso la formazione continua degli insegnanti, che può aver luogo sul posto di lavoro o presso un istituto di istruzione di base o superiore (SANTOS *et al.*, 2020).



C'è ancora molta strada da fare perché le NAPNE realizzino la loro proposta di creazione, poiché esistono ancora diverse differenze tra ciascuna di esse. Sono stati compiuti progressi nella creazione di una cultura della convivenza, del rispetto delle differenze, dell'accessibilità architettonica e dell'eliminazione delle barriere attitudinali ed educative attraverso l'istruzione. Le azioni per modernizzare l'accessibilità nei vecchi FI e garantire questa accessibilità nelle nuove costruzioni esemplificano questi progressi (VILARONGA *et al.*, 2021).

CONCLUSIONI

L'inclusione è un processo che richiede un cambiamento di atteggiamento nei confronti delle persone che sono considerate diverse e che, per lungo tempo, sono state separate dalla vita sociale, arrecando loro un danno. Questo può essere osservato nel processo di apprendimento e nelle conseguenze emotive che colpiscono l'individuo. Questa situazione sta cominciando a cambiare, ma c'è ancora molta strada da fare.

Nell'istruzione, questo movimento inizia a guadagnare terreno nelle scuole e l'istruzione inclusiva diventa lentamente una realtà. Anche così, pur essendo un inizio, è comunque escludente, in quanto gli studenti inclusi sono uguali agli altri, che non tiene conto delle loro particolarità, causando più problemi che soluzioni, rafforzando i pregiudizi.

In questo contesto, le persone con indicatori AH/SD soffrono degli stessi problemi, con l'aggravante di essere considerati studenti senza difficoltà di apprendimento (e con facilità). Vengono lasciati in disparte a dimostrare le debolezze del sistema scolastico nei loro confronti. I materiali e le metodologie adatte allo sviluppo delle sue potenzialità sono assenti o fragili. Il processo di identificazione delle cure è imperfetto e manca la conoscenza dell'attuale legislazione che guida l'educazione speciale.



Il processo di insegnamento deve adattare processi, materiali e una formazione adeguata per tutti gli insegnanti. Un più facile accesso alle informazioni sul pubblico di destinazione dell'istruzione speciale può migliorare l'identificazione, il servizio e rendere più concreto il processo di inclusione degli studenti AH/SD.

Nell'Istruzione Professionale, i problemi relativi all'identificazione e alla frequenza di questo pubblico sembrano essere simili a quelli della scuola normale. Con le sue particolarità, c'è ancora bisogno di adeguamenti curriculari e di un'adeguata formazione dei docenti, che garantiscano la permanenza e la riuscita uscita dei propri corsi, preparando lo studente ad un eventuale ingresso nel mondo del lavoro o nelle università. La NAPNE sembra svolgere un ruolo fondamentale in questo processo, così come i centri specializzati in altre modalità di insegnamento.

Condurre più studi e ricerche sul pubblico AH/SD, sia nelle scuole ordinarie che negli istituti tecnologici, sembra essere necessario per migliorare l'identificazione e la cura di questi studenti.

RIFERIMENTI

ALMEIDA, M. L.; MELO, D. C. F.; FRANÇA, M. G. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educ. Pesqui.**, v. 45, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/SRdF9dyLhBFP3bmsWdWgDbc/?format=pdf&lang=pt>>.

AMARAL, L. C. Pessoa com deficiência: inclusão, acessibilidade na sociedade contemporânea. **LEGIS**, v. 12, n. 1, p. 33-51, 2019. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/legisaugustus/article/view/444/197>>.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, v. 45, p. 1-19, 2019.

BELL-RODRÍGUEZ, R. F. Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. **Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)**, v. 24, n. 1, p. 1-21, 2020.



BERTOLDE, F. Z.; LARCHERT, J. M. Pensando As Adaptações Curriculares Na Perspectiva Da Educação Especial. In: CASTRO, P. A. D. (Ed.). **Educação como (re)existência: Mudanças, conscientização e conhecimentos** Campina Grande PB: Editora Realize, v.1, 2020. p.1312-1329.

BONNER, I. C. S.; GONÇALVES, M. J.; SOUZA, P. V. V. Tecnologia e revistas em quadrinhos no trabalho da inclusão. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 35, p. 229-239, 2021.

BRASIL. **LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008**. CASA_CIVIL. Brasília DF: Presidência da República 2008.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. SECRETARIA-GERAL. Brasília DF: Presidência da República 2015.

BRUNO, G. S. N. Desafio escolar na Educação Profissional e Tecnológica: Estratégias de atuação com alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: SONZA, A. P. (Ed.). **Afirmar : a inclusão e as diversidades no IFRS : ações e reflexões**. Bento Gonçalves RS: IFRS, v.1, 2020. p.191-201.

CALLEGARI, B. **Adaptação e evidências de validade de conteúdos das escalas para avaliação das características comportamentais de estudantes com habilidades superiores**. 2019. 152p. (Mestrado). UNESP, Bauru SP.

CAPES. Treinamento no uso do Portal de Periódicos. Brasília DF, 2012. Disponível em: < <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/portal-capes.pdf> >. Acesso em: 06 set 2021.

CASSEMIRO, M. F. P.; CAMPOS, R. H. F. Formação de Professores para a Educação Especial - Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 337 - 354, 2019.

CNE/CEB. **Resolução Nº 4, De 2 de Outubro de 2009**. Brasília DF: MEC: 1-3 p. 2009.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões Sobre Inclusão Escolar No Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 8, n. 2, p. 158-174, 2019.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Queixas Escolares Apresentadas Por Estudantes Com Altas Habilidades / Superdotação: Relato Materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-10, 2020.



DARUB, A. K. G. S.; SOARES, L. G. C.; SANTOS, P. K. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil **InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, v. 7, n. 1, p. 43 – 53, 2020.

DRULIS, P. B. L.; SALES, A. Organização Do Trabalho Didático Em Atendimento Às Altas Habilidades/Superdotação. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 5, n. 1, p. 14-23, 2021.

ESPANHOL, F. C. S. Propostas de atividades em grupo para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 7, n. 1, p. 23-36, 2020.

FAVERI, F. N. M.; HEINZLE, M. R. S. Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-23, 2019.

FERREIRA, G. C.; TOMAN, A. Educação especial e inclusão: O que mostram as iniciativas de formação continuada? **REDOC**, v. 4, n. 3, p. 1-20, 2020.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática **Bolema**, v. 33, n. 64, p. 811-831, 2019.

FRANCO, A. B. M.; VILARONGA, C. A. R. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021.

FREITAS, K. R.; FERREIRA, S. P. O núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação na perspectiva de uma psicóloga. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 17217-17230, 2021.

FREITAS, M. C.; JACOB, R. N. F. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola **Educ. Pesqui**, v. 45, p. 1-20, 2019.

GALHARDO, E. *et al.* Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. **Avaliação**, v. 25, n. 3, p. 701-723, 2020.

GOVAP. Centro de Altas habilidades comemora 10 anos de implantação no Amapá. Macapá AP, 2016. Disponível em: < <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1705/centro-de-altas-habilidades-comemora-10-anos-de-implantacao-no-amapa> >. Acesso em: 05 dez 2021.

IFRN. NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Natal RN, 2021. Disponível em: <



<https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao> >. Acesso em: 06 set 2021.

JESUS, M. J. G.; OLIVEIRA, K. F.; PEDROSA, R. Educação inclusiva: O papel do professor e a intervenção do psicólogo neste contexto. **Revista Cefop Fapaz De Educação, Cultura, Ciência E Tecnologia**, n. 1, p. 10-22, 2019.

JUNIOR, V. S. J.; CIA, F. Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

LIMA, H. C. N. **BNCC x PCN: Inclusão escolar no contexto de educação especial**. IV CINTEDI. Campina Grande PB: UEPB: 1-12 p. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo SP Moderna 2003. 51p. Disponível em: <
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> >.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017. Disponível em: <
<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030> >.

MARTELLI, A. C. C. P. **Políticas Educacionais Para Estudantes Com Altas Habilidades/Superdotação: Um Estudo Sobre A Transversalidade**. 2017. 161p. (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba PR.

MARTELLI, A. C. C. P., E.; MOREIRA, L. C. A Transversalidade Das Políticas Educacionais Para Estudantes Com Altas Habilidades/Superdotação. **Teoria E Prática Da Educação**, v. 24, n. 1, p. 42-57, 2021.

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-25, 2020.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. S. Altas Habilidades/Superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: Um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B., *et al* (Ed.). **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes RJ Brasil Multicultural., 2017. p.60-83.



MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020.

MONTEIRO, C. M. A.; PLÁCIDO, R. L. O acolhimento nas práticas educacionais inclusivas da EPT **Educ. foco**, v. 25, n. 3, p. 84-106, 2020.

NISTA-PICCOLO, V. L.; SILVA, Y. M. D.; MELLO, F. L. D. A inteligência humana e o cotidiano escolar. **Série-Estudos**, v. 23, n. 47, p. 27-41, 2018. Disponível em: < <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1114/pdf> >.

OLIVEIRA, I. T. T.; FEITOSA, F. S.; MOTA, J. S. Inclusão Escolar De Alunos Com Necessidades Especiais: Desafios Da Prática Docente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

OLIVEIRA, M. C. C. **Revisão bibliográfica: A importância de medidas adequadas para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades/superdotação**. IV CINTEDI. Campina Grande PB UEPB: 1-7 p. 2020.

OLIVEIRA, S. C. S.; FERRÃO, T. S. Os caminhos da Inclusão das pessoas com deficiência: a evolução até a educação profissional e tecnológica da Rede Federal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p. e504101220702, 2021.

OLIVEIRA, A. P. *et al.* Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1-17, 2021.

OLIVEIRA, A. P.; FIALHO, V. L. M.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 125-142, 2020.

PASIAN, M. S. Alunos com Altas Habilidades /Superdotação na Educação Especial: Terminologia e Origem. **Cadernos da Fucamp**, v. 19, n. 42, p. 48-55, 2020.

PÉREZ, S. G. P. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299-328, 2009.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 264-261, 2017.



RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 485-498, 2019.

REIS, V. L.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades/superdotação e criatividade em estudantes do ensino médio: identificação por instrumentos de auto avaliação **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, v. 1, n. 2, p. 107-122, 2020.

REMOLI, T. C. *et al.* Programa para desenvolvimento da criatividade a alunos com e sem altas habilidades/superdotação. **Psic. da Ed.**, v. 50, p. 73-83, 2020.

RODRIGUES, T. D. *et al.* Compreensões sobre Educação no Campo no âmbito da Educação Inclusiva e da Educação Matemática: o contexto de duas pesquisas. **Boletim GEPEM**, n. 76, p. 170 – 183, 2020.

SALVINI, R. R. *et al.* Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estudos Econômicos** v. 49, n. 3, p. 539 – 568, 2019.

SANTOS, D. V. G.; FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, L. A. M. Análise Da Produção Científica Acerca Da Formação Continuada De Docentes Dos Institutos Federais. **Revista Brasileira Da Educação Profissional E Tecnológica**, v. 1, p. 1 -19, 2020.

SANTOS, K. V. G. **Práticas Pedagógicas De Professores Das Salas De Recursos De Altas Habilidades/Superdotação Do Distrito Federal Segundo A Teoria De Joseph Renzulli**. 2020. 152p. (Mestrado). Universidade De Brasília, Brasília DF.

SANTOS, V. P.; SANTOS, A. R. Relação Entre A Distorção Idade-Série Nas Escolas Do Campo E As Políticas De Avaliação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 166-184, 2020.

SARDAGNA, H. V.; FROZZA, T. F. Narrativas e Práticas de Governamentalidade: A Perspectiva do Docente sobre o aluno com deficiência. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-23, 2019.

SASSAKI, O. M. S.; SILVA, E. S. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente? **Rev. NEaD-Unesp**, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018.

SEED. NTE 28 Live recebe o Centro de Atividades em Altas Habilidades/ Superdotação do Amapá. Macapá ap, 2020. Disponível em: < <http://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/NTE-28-Live->



recebe-o-Centro-de-Atividades-em-Altas-Habilidades-Superdotacao-do-Amapa-1
>. Acesso em: 05 dez 2021.

SILVA, M. M. P. Contexto Educacional da Criança Portadora de Necessidades Educativas Especiais: A Importância do Professor. **Revista Saber Digital**, v. 1, n. 1, p. 154-161, 2021.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017.

STREIECHEN, E. M. KRAUSE-LEMKE, C.; CRUZ, G.C. Análise do percurso escolar de um estudante com altas habilidades em um contexto familiar multilíngue: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-18, 2020.

VILARONGA, C. A. R. *et al.* Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 283-307, 2021.

VOLANTE, D. P.; COSTA, L. U.; CORDEIRO, U. P. R. L. A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. **Cadernos de Aplicação**, v. 34, n. 2, p. 1-23, 2021.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre Talentos/superdotação. **Revista de Psicologia (PUCP)**, v. 34, n. 1, p. 39 – 60, 2016.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020.

ZAGO, C. R.; RIBEIRO, E. A. W. Altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado na educação profissional, técnica e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Dynamis**, v. 23, n. 1, p. 95-111, 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APPENDICE - NOTA A PIEDI

6. Altas habilidades/Superdotação (AH/SD).



7. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

8. Ministerio da Educação (MEC).

9. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

10. Centro de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (CAAH/SD).

Inserito: Gennaio 2022.

Approvato: Gennaio 2022.

¹ Fisico con specializzazione in Matematica, Specialista in Didattica dell'Istruzione Superiore (CETE) e in Tecnologie dell'Educazione (PUC RJ). Studente del Corso di Laurea in Educazione Professionale e Tecnologica (PROFEPT IFAP).

² Biomedico, Dottore in Malattie Tropicali, Professore e ricercatore presso il Macapá Campus Medicine Course, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Biologo, Dottore in Malattie Tropicali, Professore e ricercatore al Corso di Educazione Fisica dell'Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Docteur en psychologie et psychanalyse clinique. Doctorat en cours en Communication et Sémiotique de l'Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Maîtrise en sciences religieuses de l'Universidade Presbiteriana Mackenzie. Master en psychanalyse clinique. Licence en Sciences Biologiques. Licence en Théologie. Il travaille depuis plus de 15 ans avec la Méthodologie Scientifique (Méthode de Recherche) dans l'Orientation de la Production Scientifique des Masters et Doctorants. Spécialiste des études de marché et de la recherche en santé. ORCID : 0000-0003-2952-4337.

⁵ Biologa, PhD in Teoria e Ricerca del Comportamento, Professore e ricercatore presso il Corso di Laurea in Chimica presso l'Istituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) e Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).