



HAUTES COMPÉTENCES EN EPT ET ENSEIGNEMENT RÉGULIER: BILAN DES CINQ DERNIÈRES ANNÉES

ARTICLE ORIGINAL

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.* **Hautes compétences en EPT et enseignement régulier: bilan des cinq dernières années.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. An. 07, éd. 01, vol. 04, p. 111-130. Janvier 2022. ISSN : 2448-0959, Lien d'accès: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/competences-en-ept>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/competences-en-ept

RÉSUMÉ

L'inclusion scolaire est un mouvement qui cherche à atteindre les personnes qui sont en dehors du contexte scolaire en raison de leur condition différente. Le terme « besoins spéciaux » est large et implique de nombreux facteurs. Selon la législation, il est applicable à tout être humain qui présente une déficience physique, mentale, intellectuelle et/ou sensorielle, l'empêchant de participer à la vie quotidienne et scolaire. Le concept de « hautes compétences / surdouance » est encore discutable. La plus actuelle, adoptée par notre législation, fait référence à la performance de l'individu dans son domaine d'intérêt, démontrant une capacité supérieure à la moyenne. L'objectif de ce travail était de faire une revue de la littérature sur les hautes compétences en EPT et l'enseignement régulier présente dans les publications des cinq dernières années. Une revue bibliographique sur les hautes compétences / surdouance a été réalisée, en portugais, dans des bases de données de recherche telles que *Scientific Electronic Library Online* – SciELO et Google Scholar, entre 2017 et 2021. L'inclusion est un processus qui nécessite un changement d'attitude envers les personnes considéré comme différent. Dans le domaine de l'éducation, ce mouvement commence à gagner du terrain dans les écoles, et l'éducation inclusive devient lentement une réalité. Dans ce contexte, les personnes ayant des indicateurs AH/SD[6] souffrent des mêmes problèmes, avec le facteur aggravant d'être considérés comme des étudiants sans difficultés d'apprentissage (et avec facilité). Le processus d'enseignement doit adapter les processus, le matériel et une formation adéquate pour tous les enseignants. Dans



l'enseignement professionnel, les problèmes d'identification et de fréquentation de ce public semblent être similaires à l'école ordinaire et autres modalités d'enseignement.

Mots clés : Hautes compétences, Surdouance , Inclusion, Enseignement, EPT.

INTRODUCTION

Le terme inclusion est lié à l'attitude d'inclure ce qui est en dehors d'un certain contexte, groupe (BELL-RODRÍGUEZ, 2020). L'inclusion scolaire est un mouvement qui cherche à atteindre les personnes qui sont en dehors du contexte scolaire en raison de leur condition différente. Non seulement son insertion, mais l'offre de conditions pour son développement total, brisant les barrières physiques, les attitudes, les idées préconçues et/ou architecturales (structure d'accès physique) (MANTOAN, 2003).

Au Brésil, après la mobilisation de groupes et d'entités en faveur des droits et de la dignité des personnes, l'inclusion est garantie par la législation. Dans l'enseignement, elle s'effectue par insertion dans une classe ordinaire. Afin que l'apprentissage soit garanti, cet élève se voit offrir, au comptoir, un service spécialisé, visant à répondre à ses besoins. Cependant, il semble encore y avoir beaucoup à structurer dans l'espace scolaire, dans tous les domaines, pour mieux consolider ce processus (SILVA et CARVALHO, 2017).

Les personnes handicapées, selon la législation, sont celles qui, pour des raisons physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles, ne peuvent pas participer pleinement à la vie sociale sur la base de l'égalité avec les autres (BRASIL, 2015).

Le terme « besoins spéciaux » est large et implique de nombreux facteurs. Selon la législation, il est applicable à tout être humain qui présente une déficience physique, mentale, intellectuelle et/ou sensorielle, l'empêchant de participer à la vie quotidienne et scolaire. Ce sont des restrictions et des limitations qui affectent le plein développement de la personne, impliquant tous les aspects de sa vie



quotidienne. Dans le contexte scolaire, il est lié à une différenciation du rythme d'apprentissage par rapport à ce qui est considéré comme normal. Toute personne qui se situe en dehors de cette norme est encadrée par ce terme, soit en raison de la difficulté, soit de la facilité d'apprentissage (CNE/CEB, 2009 ; BRASIL, 2015).

La définition de l'intelligence peut être complexe et multiforme. C'est au-delà de répondre correctement à quelque chose, de relater ou d'abstraire le contenu. C'est quelque chose d'inhérent à la personne et qui est influencé par l'environnement dans lequel elle vit et sa génétique. Elle ne se limite pas au contexte scolaire, mais à la performance dans plusieurs autres domaines, tels que les relations artistiques et interpersonnelles (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2018).

Le concept de « hautes compétences / surdouance » est encore discutable. La plus actuelle, adoptée par notre législation, fait référence à la performance de l'individu dans son domaine d'intérêt, démontrant une capacité, une créativité et une implication dans l'apprentissage supérieures à la moyenne. Il couvre les domaines académiques, intellectuels, créatifs, de leadership et/ou autres (MARTELLI, 2017).

Pour identifier les personnes ayant des indicateurs de hautes compétences / surdouance, les tests qui cherchent à « mesurer » l'intelligence (quotient intellectuel - QI) sont encore largement critiqués pour limiter ou privilégier certains domaines de connaissances. Avec le changement dans la perception de ce qu'est l'intelligence, là où d'autres potentiels sont observés, les échelles de caractéristiques comportementales sont utilisées. Au Brésil, l'échelle la plus utilisée est l'échelle de Renzulli. Il mesure trois groupes de comportements : l'intérêt, l'engagement et la créativité (PÉREZ, 2009).

Le Centre d'aide aux personnes à besoins éducatifs spécifiques (NAPNE)[7] a été créé pour servir les élèves à besoins éducatifs spécifiques inscrits dans les réseaux des instituts fédéraux. Il est de votre responsabilité de mettre en œuvre et



d'opérer dans la perspective de l'éducation inclusive et du respect des différences. Il doit créer des conditions d'entrée, de permanence et d'achèvement dans ses cours pour le public cible des élèves de l'éducation inclusive. Ce type de noyau a été conçu par la MEC[8] à travers le Secrétariat de l'Enseignement Professionnel et Technologique du Ministère de l'Education Nationale (SETEC/MEC) (IFRN, 2021).

L'enseignement technique et technologique est intégré au système éducatif et, par conséquent, est lié aux lois qui le régissent. Les personnes ayant des indicateurs de hautes compétences / surdouance, avec leurs particularités, sont incluses dans la politique d'éducation inclusive et, en raison de cette situation, elles ont besoin d'une assistance éducative spécialisée. L'éducation spéciale se déroule à tous les niveaux, stades et modalités d'enseignement, de sorte que l'enseignement professionnel et technologique ne peut pas ne pas servir ce public, cherchant à développer son plein potentiel en mettant en œuvre, à travers ses NAPNE, des politiques de services (BRASIL, 2008).

OBJECTIF

Faire une revue de la littérature sur les hautes compétences en EPT et l'enseignement régulier présentes dans les publications des cinq dernières années.

MÉTHODE

Une revue bibliographique a été réalisée sur les hautes compétences / surdouance élevés, en portugais, dans des bases de données de recherche telles que Scientific Electronic Library Online - SciELO et Google Scholar, entre 2017 et 2021. Pour cela, les mots-clés (ou descripteurs) ont été utilisés et éducation », « Hautes compétences et enseignement », « surdouance et éducation », « surdouance et enseignement », « Hautes compétences et enseignement professionnel technologique », « surdouance et enseignement professionnel



technologique ». Cela permet de fonder la revue sur les productions académiques les plus récentes (CAPES, 2012).

Comme critères d'inclusion, les articles dont le contenu associait des hautes compétences / surdouance à l'éducation, à l'enseignement et/ou à l'Enseignement Professionnel et Technologique (EPT) ont été utilisés au cours de la période d'examen. Les articles qui ne correspondaient pas à ce contenu et/ou à cette période ont été exclus.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats et les conclusions des articles recherchés sont énumérés ci-dessous, avec leurs discussions respectives.

Le tableau 1 montre le nombre d'articles trouvés par descripteur recherché et le nombre d'articles utilisés dans la revue. Il montre également les auteurs et les années de publications utilisées.

Tableau 1 - Nombre d'articles trouvés et utilisés, selon chaque descripteur, leurs auteurs et années respectifs

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)
				(STREICHEN 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	-----

Source : Google Scholar.

Les résultats et conclusions des articles sur le descripteur « inclusion » avec méthode, auteur et année de chaque article sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 - Résultats et conclusions des articles sur le descripteur « inclusion » avec méthode, auteur et année de chaque article

AUTOR E ANO	TIPO DE METODO	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 regionalidades.
(SASSAKI e SILVA, 2018)	Qualitativo	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)	Qualitativo	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)	Qualitativo	Em razão da política de ações afirmativas implantou-se a política de inclusão nas universidades paulistas em 2012 para estudantes de escolas públicas, negras, pardas 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 contribui 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)	Qualitativo	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 PAAE a entidades não estatais diminuindo 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 deficitário 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)	Qualitativo	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 desse dispositivo de biopoder.	A escola é um aparato governamental e a inclusão é vista como uma estratégia biopolítica de regulamentação e controle. O encaminhamento do aluno para o AEE é uma prática normalizadora, 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 às universidades o reconhecimento das diferenças como uma condição humana, sem priorizar algumas diferenças em detrimento de outras.

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



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

L'éducation inclusive vise à accueillir, favoriser le développement et l'apprentissage de tous ses élèves, de manière démocratique, donc destinée à tous (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Les politiques publiques garantissent l'inclusion du Public Cible de l'Education Spéciale (PAEE) dans le réseau scolaire ordinaire, mais on pense qu'il existe d'autres difficultés à cet effet. Autant les enseignants croient en l'inclusion, autant l'espace scolaire semble être juste pour la socialisation de ce public. Cela se reflète sur l'apprentissage de compétences fonctionnelles et non sur un contenu formel, limitant leur enseignement et leurs connaissances. En conséquence, des élèves en retard scolaire sont observés (WEIZENMANN *et al.*, 2020).

L'élève a le droit d'être adéquatement servi en milieu scolaire et selon l'éducation inclusive, tout le monde devrait apprendre ensemble. Cela nécessite l'utilisation d'adaptations curriculaires comme un instrument qui garantit le respect des différences dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et peut améliorer le développement général à travers des stratégies, des objectifs et dans son évaluation. Les écoles doivent orienter leur travail en respectant les diversités individuelles, telles que le rythme d'apprentissage, et en garantissant une éducation de qualité pour tous. Pour rendre un milieu scolaire inclusif, des adaptations curriculaires doivent être réalisées en tenant compte des particularités de chaque élève, des ressources pédagogiques, des pratiques d'évaluation, des méthodologies et d'autres moyens pour un apprentissage vraiment efficace. Cependant, ces actions sont menées avec des professionnels valorisés, une formation continue qui les responsabilise, un accompagnement pédagogique, des salles adéquates, des effectifs réduits et des salles ressources multifonctionnelles (BERTOLDE et LARCHERT, 2020).



La formation des enseignants apparaît comme l'un des problèmes de l'éducation actuelle, réfléchissant sur l'enseignement. Outre la formation, d'autres obstacles sont mentionnés, tels que l'inadéquation de la structure physique des écoles, les élèves sans diagnostic et la méconnaissance de ce qu'est l'éducation inclusive. Pour que le rôle d'enseignant soit développé avec qualité, une compétence technique et personnelle est nécessaire. L'inclusion scolaire demande à chacun de s'adapter à la diversité des élèves, ce qui implique une attention personnalisée, créant des opportunités d'épanouissement pour chacun (FERREIRA et TOMAN, 2020 ; WEIZENMANN *et al.*, 2020).

Le National Curricular Common Base (BNCC) et les National Curriculum Parameters (PCN) sont des documents de référence en éducation et guident les pratiques pédagogiques. En éducation spécialisée, les PCN ont pour objectif d'adapter le cursus en recherchant une éducation adaptée. Parce qu'il est spécifique pour mieux orienter les pratiques pédagogiques et le milieu scolaire. Le BNCC, en revanche, ne fait pas preuve d'engagement et est plus global avec l'éducation spécialisée et l'inclusion, ne respectant pas la formation nécessaire du professionnel de l'éducation et transférant cet engagement à chaque école à travers son projet pédagogique (LIMA, 2020).

La législation nationale définit l'AEE[9] comme un ensemble d'activités, de ressources pédagogiques et d'accessibilité, organisées de manière institutionnelle et continue pour le PAEE. Le service se déroule de manière complémentaire pour les élèves en situation de handicap et de troubles envahissants du développement, et de manière complémentaire pour ceux à hautes compétences / surdouance. Ces modalités soulignent le caractère technique et instrumental de ces services spécialisés, et une formation adéquate des enseignants peut contribuer à des pratiques réussies avec ces élèves. Lors de l'accès à l'AEE, les élèves ayant un écart d'âge/de classe peuvent refuser ce service. Pour autant, l'AEE peut agir comme un outil d'accompagnement assurant un niveau d'apprentissage supérieur, favorable à la participation de ce public à l'école ordinaire (JUNIOR et CIA, 2021).

Il est nécessaire de comprendre qui a légalement droit à l'éducation spéciale. Selon la législation, les étudiants considérés comme ayant des besoins spéciaux sont ceux qui ont un handicap (avec une déficience à long terme), ceux qui ont des troubles globaux du développement et ceux qui ont des hautes compétences / surdouance élevées. Bien que juridiquement contraignant, il s'agit d'une avancée, et les bénéfices ont déjà été pointés par des études (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tableau 3 - Résultats et conclusions des articles sur le descripteur « besoins particuliers » avec méthode, auteur et année de chaque article

AUTOR E ANO	TIPO DE 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

Sources : (CASSEMIRO *et al.*, 2019 ; FLEIRA *et al.*, 2019 ; SALVINI *et al.*, 2019 ; SILVA, 2021).

Chaque élève a droit à une éducation et à des soins de qualité à l'école avec ou sans besoins particuliers. En ce sens, Mantoan affirme que « [...] chaque élève mérite une école capable de lui offrir les conditions pour apprendre, vivre avec les différences, et qui valorise ce qu'il peut comprendre du monde et d'eux-mêmes » (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Ainsi, l'Education Inclusive peut être considérée comme un concept d'école qui vise à développer des réponses éducatives qui touchent tous les élèves (RODRIGUES *et al.*, 2020).

La loi 9394/96 garantit une éducation de base à la population rurale avec les adaptations nécessaires à sa réalité, de sa propre organisation curriculaire à un



calendrier scolaire différencié. Malgré cette garantie, l'éducation rurale est un groupe qui souffre historiquement de l'exclusion et présente des caractéristiques spécifiques qui doivent être respectées. En ce sens, éducation rurale et éducation inclusive se ressemblent car elles visent à ce que l'élève ait accès à une éducation de qualité qui lui permette d'agir de manière critique dans la société, mais qui ne lui impose pas une réalité et qui respecte et valorise les différences (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Selon le recensement scolaire, un écart âge/classe correspond à la différence de deux ans ou plus entre l'âge de l'élève et la classe qu'il devrait fréquenter (SANTOS et SANTOS, 2020). La distorsion semble être liée aux taux d'échec des étudiants et d'abandon des études. Le manque d'investissements et de recherche rend difficile d'assurer l'équité et de maintenir l'élève dans la bonne classe (FERREIRA et TOMAN, 2020). Il y a un recul de la politique éducative dans les campagnes, ce qui peut accroître ces distorsions dans les zones rurales et les communautés traditionnelles (SANTOS et SANTOS, 2020).

L'inclusion est un processus dans lequel l'école et la société cherchent à valoriser les différences, les capacités et l'utilisation de différentes ressources pour le développement de la personne. L'utilisation des technologies peut être un grand allié pour l'éducation inclusive, car c'est un outil qui crée des opportunités d'enseignement et d'apprentissage dans différentes situations, favorisant le développement du potentiel de chacun (BONNER *et al.*, 2021).

L'enseignant, dans le contexte de l'inclusion, agit comme un médiateur qui stimule le processus d'apprentissage de tous les élèves, qui peuvent grandir en tant que citoyens et accomplir leurs tâches avec qualité pour leur croissance personnelle et professionnelle. Dans ce contexte, c'est le professionnel de la différence, mais il lui faut comprendre et s'engager pour la cause, car il est un acteur clé dans la perspective de l'éducation inclusive (JESUS *et al.*, 2019).

Le tableau 4 montre les résultats et les conclusions des articles sur le descripteur « hautes compétences / douance » avec la méthode, l'auteur et l'année de chaque article.

Tableau 4 - Résultats et conclusions des articles sur le descripteur « hautes compétences / douance » avec méthode, auteur et année de chaque article

[caption id="attachment_105639" align="center" width="792"]

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	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 que 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 desatenção 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 enxergar.	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 estudo 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.

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

Les articles trouvés utilisant les descripteurs « Hautes compétences / Surdouance et enseignement » et « Hautes compétences / Surdouance et éducation », leurs auteurs et années, sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 - Résultats et conclusions des articles sur les descripteurs « Hautes Compétences / Surdouance et Enseignement » et « Hautes Compétences / Surdouance et Éducation », avec méthode, auteur et année de chaque article

AUTOR E ANO	TIPO DE 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 às 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 descrevê-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.
(OLIVEIRA et al., 2021)	Qualiquantitativo	Habilidades sociais contribui na qualidade e eficiência 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.
(OLIVEIRA 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.

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

Selon la Politique nationale d'éducation inclusive, les personnes à Hautes compétences / Surdouance (AH/SD) sont celles qui se caractérisent par des performances élevées et/ou un potentiel élevé dans des aspects isolés ou combinés. Ils peuvent avoir une capacité intellectuelle générale accrue, une aptitude académique spécifique, une pensée créative et / ou productive, une



capacité de leadership, un talent particulier pour les arts, une capacité psychomotrice et une grande implication dans les tâches et l'apprentissage dans des domaines d'intérêt (REMOLI *et al.*, 2020). Des études sur ce sujet démontrent l'existence de mythes, qui persistent encore dans la société, comme celui qui dit que les AH/SD n'ont pas besoin d'aide car ils apprennent vite. Cela rend leur identification difficile et les laisse en marge de ce processus (FREITAS et FERREIRA, 2021). La présence d'indicateurs AH/SD souligne la nécessité d'une prise en charge éducative spécialisée qui respecte leurs particularités et développe leur potentiel, d'où le besoin d'identification, mais sans perdre les caractéristiques du développement de l'éducation de la petite enfance (OLIVEIRA, 2020).

Dans l'État d'Amapá, ce service est assuré, depuis 2006, par le Centre d'Activités Pour les Hautes Compétences et les Surdouance (CAAH/SD)[10], par une équipe multidisciplinaire (GOVAP, 2016). L'objectif, conformément à la législation, est d'orienter et de soutenir le système éducatif pour les élèves présentant ces caractéristiques détectées (SEED, 2020).

L'éducation spéciale destinée aux AH/SD comporte des défis tels que les besoins cognitifs, sociaux et émotionnels et la lutte contre les mythes liés aux élèves. Leur faire face nécessite une formation de la part de l'enseignant qui l'accompagne, en plus de fournir des espaces et du matériel adéquats pour desservir ce public. Il est nécessaire de développer des techniques pour leur identification et les ajustements nécessaires à leur prise en charge. La formation des enseignants doit impliquer des procédures technico-méthodologiques liées à la planification, elle doit impliquer la relation enseignant/élève et utiliser la médiation de ressources didactiques (DRULIS et SALES, 2021). Les écoles et les professionnels doivent être prêts à intervenir pour répondre aux besoins des élèves (SANTOS, 2020).

Le système éducatif présente des difficultés pour faire face à ce public. Le manque d'identification de leur condition contribue au non-respect et à l'appréciation de leurs besoins (MARTELLI et MOREIRA, 2021). Une possibilité de service dans



l'espace scolaire, qui est considéré comme un lieu d'apprentissage formel, avec ses règles et ses exigences, est la présence de salles multifonctionnelles, où le service peut être effectué individuellement ou en petits groupes, selon les caractéristiques de chacun, en utilisant des matériaux et une planification en conséquence (ESPANHOL, 2020).

Le terme AH/SD soulève la question de l'identification et de ce que signifie être intelligent. Cela génère de nombreuses discussions, avec des points de vue opposés : celui d'une personne heureuse, sûre, réussie et adaptée. L'autre d'une personne difficile, anxieuse, troublée et sensible. Ce qui démontre une méconnaissance de ce public. Ces étudiants souffrent du manque d'identification de leur condition, ce qui conduit à l'incapacité de répondre à leurs besoins éducatifs et au développement de leur potentiel (MARTELLI et MOREIRA, 2021).

Le tableau 6 présente les résultats et conclusions des articles sur le descripteur « hautes compétences / surdouance et EPT » avec méthode, auteur et année de chaque article.

Tableau 6 - Résultats et conclusions des articles sur le descripteur « hautes compétences / surdouance et EPT » avec méthode, auteur et année de chaque article

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, pais, alunos além da complexidade da identificação das AHS/D. 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 lidar com AHS/D e solicitam auxílio à instituições parceiras. Há a necessidade de estratégias que subsidiem os profissionais dos IFs, ao atendimento dos alunos com AHS/D, 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 incluído 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.

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

Les Instituts Fédéraux (IFs) font partie du Réseau Fédéral de l'Enseignement sous la forme de l'Enseignement Professionnel et Technologique. L'éducation spéciale fonctionne à tous les niveaux et modalités de l'éducation, qu'elle soit publique ou privée, et ces institutions doivent procéder à des ajustements qui permettent à ce public d'accéder à l'enseignement professionnel et au monde du travail. Dans ce contexte, le Centre de services pour les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques (NAPNE) a été créé dans les FI, dont la mission est d'articuler des stratégies qui développent l'entrée, le séjour et la sortie réussie des étudiants du PAEE pour l'enseignement supérieur et/ou l'enseignement supérieur pour le marché du travail (FRANCO et VILARONGA, 2021).



Selon le décret n°10502 du 30 septembre 2020, le NAPNE dispose d'un espace dans les FI et est désormais compris comme un support et pas nécessairement comme un service à ce public, tout en continuant à être répertorié comme une ressource et un service spécialisé. Ce centre se concentre sur la communauté étudiante, mais guide également les enseignants et mène des activités qui contribuent à la formation des enseignants. Il aide également les gestionnaires à prendre des décisions liées aux enjeux impliquant le public de l'éducation inclusive (FRANCO et VILARONGA, 2021).

De nombreux enseignants responsables de disciplines techniques de la formation professionnelle rejoignent le corps enseignant des FI par voie de concours, même sans formation pédagogique à la licence, du fait d'une autorisation légale qui étaye et confronte les connaissances techniques avec celles-ci. Ce manque de connaissances pédagogiques peut rendre difficile la création de stratégies d'enseignement visant à garantir le droit des étudiants du PAEE. En ce sens, le soutien apporté par les NAPNE se distingue dans le cadre du Réseau Professionnel Technologique (FRANCO et VILARONGA, 2021). Ce manque de connaissances pédagogiques peut être corrigé par la formation continue des enseignants, qui peut avoir lieu sur leur lieu de travail ou dans un établissement d'enseignement fondamental ou supérieur (SANTOS *et al.*, 2020).

Il reste encore un long chemin à parcourir pour que les NAPNE réalisent leur proposition de création, car il existe encore plusieurs différences entre chacune d'entre elles. Il y a eu des progrès dans la création d'une culture de coexistence, le respect des différences, l'accessibilité architecturale et l'élimination des barrières comportementales et éducatives grâce à l'éducation. Les actions visant à moderniser l'accessibilité dans les anciens IF et à assurer cette accessibilité dans les nouvelles constructions illustrent ces avancées (VILARONGA *et al.*, 2021).



CONCLUSION

L'inclusion est un processus qui nécessite un changement d'attitude envers les personnes considérées comme différentes et qui, pendant longtemps, ont été séparées de la vie sociale, leur causant du tort. Cela s'observe dans le processus d'apprentissage et dans les conséquences émotionnelles qui affectent l'individu. Cette situation commence à changer, mais il reste encore un long chemin à parcourir.

Dans le domaine de l'éducation, ce mouvement commence à gagner du terrain dans les écoles, et l'éducation inclusive devient lentement une réalité. Même ainsi, bien qu'étant un début, c'est quand même excluant, car les élèves inclus sont égaux aux autres, ce qui ne tient pas compte de leurs particularités, posant plus de problèmes que de solutions, renforçant les préjugés.

Dans ce contexte, les personnes ayant des indicateurs AH/SD souffrent des mêmes problèmes, avec le facteur aggravant d'être considérés comme des étudiants sans difficultés d'apprentissage (et avec facilité). Ils sont laissés à l'écart démontrant les faiblesses du système scolaire à leur égard. Les matériaux et les méthodologies adaptées au développement de son potentiel sont absents ou fragiles. Le processus d'identification des soins est défectueux et il y a un manque de connaissance de la législation actuelle qui guide l'éducation spéciale.

Le processus d'enseignement doit adapter les processus, le matériel et une formation adéquate pour tous les enseignants. Un accès plus facile aux informations sur le public cible de l'éducation spéciale peut améliorer l'identification, le service et rendre plus concret le processus d'inclusion des élèves AH/SD.

Dans l'enseignement professionnel, les problèmes d'identification et de fréquentation de ce public semblent être similaires à l'école ordinaire. Avec ses



particularités, il existe toujours un besoin d'adaptations curriculaires et de formation adéquate des enseignants, qui garantiraient la permanence et la réussite de leurs cours, préparant l'étudiant à une éventuelle entrée dans le monde du travail ou des universités. La NAPNE semble jouer un rôle fondamental dans ce processus, ainsi que les centres spécialisés dans d'autres modalités d'enseignement.

Mener davantage d'études et de recherches sur les publics AH/SD, tant dans les écoles ordinaires que dans les instituts technologiques, semble nécessaire pour une amélioration de l'identification et de la prise en charge de ces élèves.

RÉFÉRENCES

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. **RIAAE–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.

ANNEXE - NOTE DE BAS

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).

Soumis : Janvier 2022.

Approuvé : Janvier 2022.



¹ Physicien spécialisé en Mathématiques, Spécialiste en Enseignement Supérieur (CETE) et en Technologies de l'Education (PUC RJ). Étudiant du Programme Supérieur d'Enseignement Professionnel et Technologique (PROFEPT IFAP).

² Biomédical, docteur en maladies tropicales, professeur et chercheur au cours de médecine du campus de Macapá, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Biologiste, docteur en maladies tropicales, professeur et chercheur au cours d'éducation physique de l'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 Biologiste, docteur en théorie du comportement et recherche, professeur et chercheur au diplôme de chimie de l'Instituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) et au Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).