



ALTAS HABILIDADES EN EPT Y ENSEÑANZA REGULAR: UNA REVISIÓN DE LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS

ARTÍCULO 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.* **Altas Habilidades en EPT y Enseñanza Regular: Una Revisión de los Últimos Cinco Años.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Año. 07, ed. 01, vol. 04, pág. 111-130. Enero 2022. ISSN: 2448-0959, Enlace de acceso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/habilidades-en-ept>, DOI: 10.32749/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/habilidades-en-ept

RESUMEN

La inclusión escolar es un movimiento que busca llegar a personas que se encuentran fuera del contexto escolar por su condición diferente. El término “necesidades especiales” es amplio e involucra muchos factores. De acuerdo con la legislación, es aplicable a todo ser humano que presente una deficiencia física, psíquica, intelectual y/o sensorial, que le impida participar en la vida cotidiana y escolar. El concepto de “altas habilidades/superdotación” aún es discutible. La más actual, adoptada por nuestra legislación, se refiere al desempeño del individuo en su área de interés, demostrando capacidad por encima del promedio. El objetivo de este trabajo fue revisar la literatura sobre altas competencias en EPT y docencia regular presente en publicaciones en los últimos cinco años. Se realizó una revisión bibliográfica sobre altas habilidades/superdotación, en portugués, en bases de datos de investigación como *Scientific Electronic Library Online* – SciELO y Google Scholar, entre 2017 y 2021. La inclusión es un proceso que requiere un cambio de actitud hacia las personas que son considerado diferente. En educación, este movimiento empieza a ganar terreno en las escuelas, y la educación inclusiva poco a poco se convierte en una realidad. En este contexto, las personas con indicadores AH/SD padecen los mismos problemas, con el agravante de ser considerados estudiantes sin dificultades de aprendizaje (y con facilidad). El proceso de enseñanza necesita adaptar procesos,



materiales y una formación adecuada para todos los docentes. En la Educación Profesional, los problemas en cuanto a la identificación y asistencia de este público parecen ser similares a la escuela regular y otras modalidades de enseñanza.

Palabras clave: Altas Habilidades, Superdotación, Inclusión, Enseñanza, EPT.

INTRODUCCIÓN

El término inclusión se relaciona con la actitud de incluir lo que está fuera de un determinado contexto, grupo (BELL-RODRÍGUEZ, 2020). La inclusión escolar es un movimiento que busca llegar a personas que se encuentran fuera del contexto escolar por su condición diferente. No sólo su inserción, sino la oferta de condiciones para su pleno desarrollo, rompiendo barreras físicas, actitudes, preconcepciones y/o arquitectónicas (estructura física de acceso) (MANTOAN, 2003).

En Brasil, tras la movilización de grupos y entidades a favor de los derechos y la dignidad de las personas, la inclusión está garantizada por la legislación. En educación, se realiza por inserción en un aula ordinaria. Para garantizar el aprendizaje, a este estudiante se le ofrece, en el turno de trabajo, un servicio especializado, con el objetivo de satisfacer sus necesidades. Sin embargo, todavía parece haber mucho que estructurar en el espacio escolar, en todas las áreas, para que ese proceso se consolide mejor (SILVA y CARVALHO, 2017).

Las personas con discapacidad, según la legislación, son aquellas que por razones físicas, psíquicas, intelectuales o sensoriales están impedidas de participar plenamente en la vida social en igualdad de condiciones con las demás personas (BRASIL, 2015).

El término “necesidades especiales” es amplio e involucra muchos factores. De acuerdo con la legislación, es aplicable a todo ser humano que presente una deficiencia física, psíquica, intelectual y/o sensorial, que le impida participar en la vida cotidiana y escolar. Son restricciones y limitaciones que afectan el pleno



desarrollo de la persona, involucrando todos los aspectos de su vida cotidiana. Dentro del contexto escolar, se relaciona con una diferenciación en el ritmo de aprendizaje de lo que se considera normal. Cualquiera que esté fuera de este estándar está encuadrado en este término, ya sea por la dificultad o facilidad de aprendizaje (CNE/CEB, 2009; BRASIL, 2015).

La definición de inteligencia puede ser compleja y multifacética. Está más allá de responder algo correctamente, relacionar o abstraer contenido. Es algo inherente a la persona y está influenciado por el entorno en el que vive y su genética. No se limita al contexto escolar, sino al desempeño en varias otras áreas, como las relaciones artísticas e interpersonales (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2018).

El concepto de “altas habilidades/superdotación” aún es discutible. La más actual, adoptada por nuestra legislación, se refiere al desempeño del individuo en su área de interés, demostrando capacidad superior a la media, creatividad, implicación en el aprendizaje. Abarca las áreas académica, intelectual, creativa, de liderazgo y/u otras (MARTELLI, 2017).

Para identificar a personas con indicadores de altas habilidades/superdotación, las pruebas que buscan “medir” la inteligencia (coeficiente intelectual – CI) siguen siendo muy criticadas por limitar o privilegiar ciertas áreas del conocimiento. Con el cambio en la percepción de lo que es la inteligencia, donde se observan otros potenciales, se utilizan las escalas de características conductuales. En Brasil, la escala más utilizada es la escala de Renzulli. Mide tres grupos de comportamientos: interés, compromiso y creatividad (PÉREZ, 2009).

El Centro de Atención a Personas con Necesidades Educativas Específicas (NAPNE)[6] fue creado para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales inscritos en las redes de institutos federales. Es su responsabilidad implementar y operar dentro de la perspectiva de la educación inclusiva y el respeto por las diferencias. Debe crear condiciones de ingreso, permanencia y



culminación en sus cursos para el público objetivo de los estudiantes de educación inclusiva. Este tipo de núcleo fue concebido por el MEC[7] a través de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación (SETEC/MEC) (IFRN, 2021).

La educación técnica y tecnológica está integrada al sistema educativo y, por tanto, está vinculada a las leyes que lo rigen. Las personas con indicadores de altas habilidades/superdotación, con sus particularidades, están incluidas en la política de educación inclusiva y, por esta situación, necesitan asistencia educativa especializada. La educación especial ocurre en todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza, por lo que la Educación Profesional y Tecnológica no puede dejar de atender a este público, buscando desarrollar todo su potencial mediante la implementación, a través de sus NAPNE, de políticas de servicio (BRASIL, 2008).

OBJETIVO

Realizar una revisión bibliográfica sobre las altas competencias en EPT y la docencia regular presente en publicaciones en los últimos cinco años.

MÉTODO

Se realizó una revisión bibliográfica sobre altas habilidades/superdotación, en portugués, en bases de datos de investigación como Scientific Electronic Library Online - SciELO y Google Scholar, entre 2017 y 2021. Para ello, se utilizaron las palabras clave (o descriptores) “High Skills y Educación”, “Altas Competencias y Enseñanza”, “Superdotación y Educación”, “Superdotación y Enseñanza”, “Altas Competencias y Formación Profesional Tecnológica”, “Superdotación y Formación Profesional Tecnológica”. Esto posibilita que la revisión se base en las producciones académicas más actualizadas (CAPES, 2012).



Como criterio de inclusión, se utilizaron artículos con contenido que combinara Altas Habilidades/Superdotación con educación, enseñanza y/o Educación Vocacional y Tecnológica (EPT) dentro del período de revisión. Se excluyeron los artículos que no cumplieron con este contenido y/o período de tiempo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados y conclusiones de los artículos investigados se enumeran a continuación, con sus respectivas discusiones.

La Tabla 1 muestra el número de artículos encontrados por descriptor buscado y el número de artículos utilizados en la revisión. También muestra los autores y años de las publicaciones utilizadas.

Tabla 1 - Número de artículos encontrados y utilizados, según cada descriptor, y sus respectivos autores y años

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	-----

Fuente: Google académico.

Los resultados y conclusiones de los artículos sobre el descriptor “inclusión” con método, autor y año de cada artículo se muestran en la tabla 2.

Tabla 2 - Resultados y conclusiones de artículos sobre el descriptor “inclusión” con método, autor y año de cada artículo

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(ZERBATO e MENDES, 2018)	Qualitativo	O ensino regular deve atender as diferenças. Políticas até 2018 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 resposabilidades.
(SASSAKI e SILVA, 2018)	Qualiquantitativo	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)	Qualiquantitativo	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. Falham 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 construir. 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)	Qualiquantitativo	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 estaria 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)	Qualiquantitativo	O Estado visando garantir a educação especial para garantir a permanência e aprendizagem, deste público implanta uma política de inclusão, o que é vista como uma intervenção. O poder público transfere suas obrigações sobre a educação do PAEE 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 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 FROZZA, 2019)	Qualiquantitativo	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 normalizada, visando integrar a demanda produtiva e permanecer nela. 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.

Fuentes: (MANTOAN, 2017; MENDES, 2017; PLETSCH et al., 2017; SASSAKI y SILVA, 2018; ZERBATO y MENDES, 2018; ALMEIDA et al., 2019; AMARAL, 2019; BAPTISTA, 2019; COELHO et al., 2019; FREITAS y JACOB, 2019; SARDAGNA y FROZZA, 2019; DARUB et al., 2020; GALHARDO et al., 2020).



La educación inclusiva tiene como objetivo acoger, promover el desarrollo y el aprendizaje de todos sus alumnos, de manera democrática, por lo tanto destinada a todos (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Las políticas públicas garantizan la inclusión del Público Objetivo de Educación Especial (PAEE) en la red de educación regular, pero se cree que existen otras dificultades para este efecto. Por mucho que los docentes crean en la inclusión, el espacio escolar parece ser sólo para la socialización de este público. Esto se refleja en el aprendizaje de habilidades funcionales y no de contenido formal, restringiendo su enseñanza y conocimiento. Como consecuencia se observan estudiantes con retraso escolar (WEIZENMANN *et al.*, 2020).

El estudiante tiene derecho a ser atendido adecuadamente en el ambiente escolar y de acuerdo a la educación inclusiva, todos deben aprender juntos. Esto requiere el uso de las adaptaciones curriculares como instrumento que garantice el respeto a las diferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo mejorar el desarrollo general a través de estrategias, objetivos y en su evaluación. Las escuelas deben dirigir su trabajo respetando las diversidades individuales, como el ritmo de aprendizaje, y garantizando una educación de calidad para todos. Para que un ambiente escolar sea inclusivo, se deben realizar adaptaciones curriculares que abarquen las particularidades de cada alumno, los recursos didácticos, las prácticas de evaluación, las metodologías y otros medios para un aprendizaje verdaderamente efectivo. Sin embargo, estas acciones se realizan con profesionales valorados, educación continua que los empodera, apoyo pedagógico, salas adecuadas, número reducido de estudiantes y salas de recursos multifuncionales (BERTOLDE y LARCHERT, 2020).

La formación docente aparece como uno de los problemas de la educación actual, reflexionando sobre la docencia. Además de la formación, se mencionan otros obstáculos, como la insuficiencia de la estructura física de las escuelas, alumnos sin diagnósticos y el desconocimiento de lo que es la educación inclusiva. Para que la función docente se desarrolle con calidad, es necesaria la competencia



técnica y personal. La inclusión escolar requiere que todos se adapten a la diversidad de los estudiantes, lo que implica una atención personalizada, creando oportunidades para el desarrollo de todos (FERREIRA y TOMAN, 2020; WEIZENMANN *et al.*, 2020).

La Base Común Curricular Nacional (BNCC) y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) son documentos de referencia en educación y orientan la práctica docente. En educación especial, las PCN tienen el objetivo de adaptar el currículo buscando una educación adecuada. Porque es específico para orientar mejor la práctica docente y el entorno escolar. La BNCC, por su parte, no demuestra compromiso y es más integral con la educación especial y la inclusión, no observando la necesaria formación del profesional de la educación y trasladando ese compromiso a cada escuela a través de su proyecto pedagógico (LIMA, 2020).

La legislación nacional define AEE[8] como un conjunto de actividades, recursos pedagógicos y accesibilidad, organizados de manera institucional y continua para el PAEE. El servicio se desarrolla de forma complementaria para alumnos con discapacidad y trastornos generalizados del desarrollo, y de forma complementaria para aquellos con altas habilidades/superdotación. Estas modalidades apuntan al carácter técnico e instrumental de estos servicios especializados, y una adecuada formación docente puede contribuir a prácticas exitosas con estos estudiantes. Al acceder a la AEE, los alumnos con diferencia de edad/grado podrán rechazar este servicio. Aun así, la AEE puede actuar como una herramienta de apoyo brindando un mayor nivel de aprendizaje, lo que favorece la participación de este público en las escuelas regulares (JUNIOR y CIA, 2021).

Es necesario entender quién tiene derecho legalmente a la educación especial. De acuerdo con la legislación, se considera que los estudiantes con necesidades especiales son aquellos con discapacidades (con deficiencia a largo plazo), aquellos con trastornos globales del desarrollo y aquellos con altas

habilidades/superdotación. Aunque legalmente restrictivo, es un avance, y los beneficios ya han sido señalados por estudios (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tabla 3 - Resultados y conclusiones de artículos sobre el descriptor “necesidades especiales” con método, autor y año de cada artículo

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

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

Todo estudiante tiene derecho a una educación y atención de calidad en la escuela con o sin necesidades especiales. En este sentido, Mantoan afirma que “[...] todos y cada uno de los alumnos merecen una escuela capaz de ofrecerles las condiciones para aprender, conviviendo con las diferencias, y que valore lo que puedan comprender del mundo y de sí mismos” (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Por tanto, la Educación Inclusiva puede considerarse un concepto de escuela que pretende desarrollar respuestas educativas que lleguen a todos los alumnos (RODRIGUES *et al.*, 2020).

La Ley 9394/96 garantiza la educación básica para la población rural con las necesarias adecuaciones a su realidad, desde su propia organización curricular hasta un calendario escolar diferenciado. A pesar de esta garantía, la educación rural es un grupo que históricamente sufre exclusión y tiene características específicas que deben ser respetadas. En este sentido, la educación rural y la



educación inclusiva son similares porque pretenden que el estudiante tenga acceso a una educación de calidad que le permita actuar críticamente en la sociedad, pero que no le imponga una realidad y que respete y valore las diferencias (RODRIGUES et al., 2020).

Según el Censo Escolar, se considera brecha edad/grado la diferencia de dos años, o más, entre la edad del alumno y el grado en el que debería cursar (SANTOS y SANTOS, 2020). La distorsión parece estar relacionada con las tasas de fracaso de los estudiantes y la deserción de los estudios. La falta de inversiones e investigaciones dificulta garantizar la equidad y mantener al estudiante en el grado correcto (FERREIRA y TOMAN, 2020). Hay un retroceso en la política educativa en el campo, lo que puede incrementar estas distorsiones en las zonas rurales y comunidades tradicionales (SANTOS y SANTOS, 2020).

La inclusión es un proceso en el que la escuela y la sociedad buscan valorar las diferencias, las capacidades y el uso de diferentes recursos para el desarrollo de la persona. El uso de las tecnologías puede ser un gran aliado para la educación inclusiva, ya que es una herramienta que genera oportunidades de enseñanza y aprendizaje en diferentes situaciones, mediando el desarrollo de las potencialidades de cada uno (BONNER *et al.*, 2021).

El docente, en el contexto de inclusión, actúa como un mediador que dinamiza el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, quienes pueden crecer como ciudadanos y desempeñar sus tareas con calidad para su crecimiento personal y profesional. En ese contexto, es el profesional de la diferencia, pero es necesario que comprenda y se comprometa con la causa, ya que es un actor clave en la perspectiva de la educación inclusiva (JESÚS *et al.*, 2019).

La Tabla 4 muestra los resultados y conclusiones de los artículos sobre el descriptor “altas habilidades/superdotación” con método, autor y año de cada artículo

Tabla 4 - Resultados y conclusiones de artículos sobre el descriptor “altas habilidades/superdotación” con método, autor y año de cada artículo

AUTOR E AÑO	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 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 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.

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

Los artículos encontrados utilizando los descriptores “High Skills / Giftedness and Teaching” y “High Skills / Giftedness and Education”, sus autores y años, se muestran en la tabla 5.

Tabla 5 - Resultados y conclusiones de artículos sobre los descriptores “Altas Habilidades / Superdotación y Enseñanza” y “Altas Habilidades / Superdotación y Educación”, con método, autor y año de cada artículo

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.
(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.

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

Las Personas con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD), según la Política Nacional de Educación Inclusiva, son aquellas que se caracterizan por un alto desempeño y/o alto potencial en aspectos aislados o combinados. Pueden tener mayor capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo y/o productivo, capacidad de liderazgo, talento especial para las artes,



habilidad psicomotriz y gran involucramiento con la tarea y el aprendizaje en áreas de interés (REMOLI *et al.*, 2020) . Los estudios sobre este tema demuestran la existencia de mitos, que aún persisten en la sociedad, como el que dice que los AH/SD no necesitan asistencia porque aprenden rápido. Esto dificulta su identificación y los deja al margen en este proceso (FREITAS y FERREIRA, 2021). La presencia de indicadores AH/SD apunta para la necesidad de una atención educativa especializada que respete sus particularidades y desarrolle sus potencialidades, de ahí la necesidad de identificación, pero sin perder las características del desarrollo educativo de la primera infancia (OLIVEIRA, 2020).

En el estado de Amapá, este servicio es prestado, desde 2006, por el Centro de Actividades de Altas Habilidades y Superdotación (CAAH/SD)[9], por un equipo multidisciplinario (GOVAP, 2016). El objetivo, en cumplimiento de la legislación, es orientar y apoyar el sistema educativo para los estudiantes con estas características detectadas (SEED, 2020).

La educación especial dirigida a AH/SD contiene desafíos tales como necesidades cognitivas, sociales y emocionales y lucha contra los mitos relacionados con los estudiantes. Enfrentarlos requiere capacitación del docente que lo apoya, además de brindar espacios y materiales adecuados para atender a este público. Es necesario desarrollar técnicas para su identificación y ajustes necesarios para su cuidado. La formación docente debe involucrar procedimientos técnico-metodológicos relacionados con la planificación, debe involucrar la relación docente/alumno y utilizar la mediación de los recursos didácticos (DRULIS y SALES, 2021). Las escuelas y los profesionales deben estar preparados para intervenir para que se atiendan las necesidades de los estudiantes (SANTOS, 2020).

El sistema educativo presenta dificultades para atender a este público. La falta de identificación de su condición contribuye al incumplimiento y valoración de sus necesidades (MARTELLI y MOREIRA, 2021). Una posibilidad de servicio en el



espacio escolar, que se considera un lugar de aprendizaje formal, con sus normas y requisitos, es la presencia de salas multifuncionales, donde el servicio puede realizarse de forma individual o en pequeños grupos, según las características de cada uno, utilizando materiales y una planificación acorde a ello (ESPANHOL, 2020).

El término AH/SD plantea la cuestión de la identificación y qué es ser inteligente. Esto genera muchas discusiones, con visiones opuestas: la de una persona feliz, segura, exitosa y adaptada. El otro de una persona difícil, ansiosa, atribulada y sensible. Lo que demuestra una falta de conocimiento sobre esta audiencia. Estos estudiantes sufren por la falta de identificación de su condición, y esto conduce a la falta de satisfacción de sus necesidades educativas y del desarrollo de sus potencialidades (MARTELLI y MOREIRA, 2021).

La Tabla 6 muestra los resultados y conclusiones de los artículos sobre el descriptor “altas habilidades/superdotación y EPT” con método, autor y año de cada artículo.

Tabla 6 - Resultados y conclusiones de artículos sobre el descriptor “altas habilidades/superdotación y EPT” con método, autor y año de cada artículo

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 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 a 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.

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

Los Institutos Federales (IFs) forman parte de la Red Federal de Educación en la modalidad de Educación Profesional y Tecnológica. La Educación Especial funciona en todos los niveles y modalidades de la educación, ya sea pública o privada, y estas instituciones deben realizar adecuaciones que permitan a este público acceder a la formación profesional y al mundo del trabajo. En este contexto, se creó en las FI el Centro de Atención a Personas con Necesidades Educativas Específicas (NAPNE), cuya misión es articular estrategias que desarrollen el ingreso, permanencia y egreso exitoso de los estudiantes del PAEE a la educación superior y/o educación superior para el mercado de trabajo (FRANCO y VILARONGA, 2021).



Según decreto nº10502 del 30 de septiembre de 2020, NAPNE tiene espacio en las FI y pasa a ser entendido como apoyo y no necesariamente como servicio a este público, mientras continúa figurando como recurso y servicio especializado. Este centro se enfoca en la comunidad estudiantil, pero también orienta a los docentes y realiza actividades que contribuyen a la formación docente. También ayuda a los gestores a tomar decisiones relacionadas con temas que involucran al público de la educación inclusiva (FRANCO y VILARONGA, 2021).

Muchos docentes responsables de disciplinas técnicas de formación profesional ingresan al cuerpo docente de las FI a través de un concurso de oposición, aún sin formación docente en licenciatura, debido a la autorización legal que sustenta y confronta conocimientos técnicos con ella. Esta falta de conocimiento pedagógico puede dificultar la creación de estrategias didácticas que apunten a garantizar el derecho de los estudiantes del PAEE. En este sentido, se destaca el apoyo brindado por las NAPNE en el contexto de la Red Profesional Tecnológica (FRANCO y VILARONGA, 2021). Esta falta de conocimiento pedagógico puede corregirse a través de la formación continua de los docentes, que puede tener lugar en su lugar de trabajo o en una institución de educación básica o superior (SANTOS *et al.*, 2020).

Todavía queda un largo camino por recorrer para que las NAPNE cumplan con su propuesta de creación, ya que aún existen varias diferencias entre cada una de ellas. Hubo avances en la creación de una cultura de convivencia, respeto por las diferencias, accesibilidad arquitectónica y eliminación de barreras actitudinales y educativas a través de la educación. Las acciones para modernizar la accesibilidad en las IF más antiguas y garantizar esta accesibilidad en las nuevas construcciones ejemplifican estos avances (VILARONGA *et al.*, 2021).



CONCLUSIONES

La inclusión es un proceso que requiere un cambio de actitud hacia las personas que se consideran diferentes y que, durante mucho tiempo, fueron apartadas de la vida social, causándoles perjuicios. Esto se puede observar en el proceso de aprendizaje y en las consecuencias emocionales que afectan al individuo. Esta situación está empezando a cambiar, pero todavía queda un largo camino por recorrer.

En educación, este movimiento empieza a ganar terreno en las escuelas, y la educación inclusiva poco a poco se convierte en una realidad. Aun así, a pesar de ser un comienzo, sigue siendo excluyente, ya que los alumnos incluidos son iguales a los demás, lo que no tiene en cuenta sus particularidades, provocando más problemas que soluciones, reforzando prejuicios.

En este contexto, las personas con indicadores AH/SD padecen los mismos problemas, con el agravante de ser considerados estudiantes sin dificultades de aprendizaje (y con facilidad). Se les deja al margen demostrando las debilidades del sistema escolar en relación a ellos. Los materiales y metodologías adecuados para el desarrollo de su potencial están ausentes o son frágiles. El proceso de identificación para la atención presenta fallas y falta de conocimiento de la legislación vigente que orienta la educación especial.

El proceso de enseñanza necesita adaptar procesos, materiales y una formación adecuada para todos los docentes. Un acceso más fácil a la información sobre el público objetivo de la educación especial puede mejorar la identificación, el servicio y hacer más concreto el proceso de inclusión de los estudiantes AH/SD.

En la Educación Profesional, los problemas en cuanto a la identificación y asistencia de este público parecen ser similares a la escuela regular. Con sus particularidades, aún existe la necesidad de adaptaciones curriculares y una



adecuada formação de los docentes, que garanticen la permanencia y egreso exitoso de sus cursos, preparando al estudiante para un posible ingreso al mundo laboral o universitario. La NAPNE parece jugar un papel fundamental en este proceso, así como los centros especializados en otras modalidades de enseñanza.

La realización de más estudios e investigaciones sobre el público AH/SD, tanto en las escuelas regulares como en los institutos tecnológicos, parece necesaria para una mejora en la identificación y atención de estos estudiantes.

REFERENCIAS

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.

APÉNDICE - NOTA AL PIE

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

7. Ministerio da Educação (MEC).

8. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

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

Enviado: Janeiro, 2022.

Aprovado: Janeiro, 2022.



¹ Físico con mención en Matemática, Especialista en Docencia de Educación Superior (CETE) y en Tecnologías en Educación (PUC RJ). Estudiante del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (PROFEPT IFAP).

² Biomédica, Doctora en Enfermedades Tropicales, Docente e Investigadora del Curso de Medicina Campus Macapá, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Biólogo, Doctor en Enfermedades Tropicales, Profesor e investigador del Curso de Educación Física de la Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Doctora en Psicología y Psicoanálisis Clínico. Doctora en progreso en Comunicación y Semiótica por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Maestría en Ciencias Religiosas de la Universidade Presbiteriana Mackenzie. Máster en Psicoanálisis Clínico. Licenciado en Ciencias Biológicas. Licenciado en Teología. Trabaja desde hace más de 15 años con Metodología Científica (Método de Investigación) en la Orientación a la Producción Científica de Estudiantes de Maestría y Doctorado. Especialista en Investigación de Mercados e Investigación en Salud. ORCID: 0000-0003-2952-4337.

⁵ Biólogo, Doctor en Teoría e Investigación del Comportamiento, Docente e Investigadora de la Licenciatura en Química del Instituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) y del Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).