



ALTAS HABILIDADES NO ENSINO EPT E REGULAR: UMA REVISÃO DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

ARTIGO 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 no ensino EPT e regular: uma revisão dos últimos cinco anos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 01, Vol. 04, pp. 111-130. Janeiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-no-ensino>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-no-ensino

RESUMO

A inclusão escolar é um movimento que busca alcançar pessoas que estão fora do contexto escolar devido sua condição diferente. O termo “necessidades especiais” é amplo e envolve muitos fatores. Segundo a legislação é aplicável a qualquer ser humano que tenha impedimento de natureza física, mental, intelectual e/ou sensorial, impedindo sua participação na vida cotidiana e escolar. O conceito “Altas habilidades / Superdotação” ainda é discutível. O mais atual, adotado pela nossa legislação, se refere ao desempenho do indivíduo em sua área de interesse, demonstrando capacidade acima da média. O objetivo deste trabalho foi fazer uma revisão bibliográfica sobre altas habilidades no ensino EPT e regular presentes em publicações nos últimos cinco anos. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre altas habilidades/Superdotação, em língua portuguesa, em bases de dados de pesquisa como *Scientific Electronic Library Online* – SciELO e Google Acadêmico, entre 2017 e 2021. A inclusão é um processo que requer uma mudança de atitude em relação às pessoas que são consideradas diferentes. Na educação esse movimento começa a ganhar espaço nas escolas, e a educação inclusiva se torna, devagar, uma realidade. Nesse contexto, as pessoas com indicadores de AH/SD sofrem dos mesmos problemas, com o agravante de serem considerados alunos sem dificuldade (e com facilidade) de aprendizagem. O processo de ensino necessita de adequações de processos, de materiais e de formação adequada para todos os professores. Na Educação Profissional os



problemas quanto a identificação e atendimento desse público parece ser semelhante ao da escola regular e outras modalidades de ensino.

Palavras-chave: Altas Habilidades, Superdotação, Inclusão, Ensino, EPT.

INTRODUÇÃO

O termo inclusão está relacionado com a atitude de incluir o que está fora de um determinado contexto, grupo (BELL-RODRÍGUEZ, 2020). A inclusão escolar é um movimento que busca alcançar pessoas que estão fora do contexto escolar devido sua condição diferente. Não apenas a sua inserção, mas a oferta de condições para o seu desenvolvimento total, quebrando barreiras físicas, de atitudes, de pré-conceitos e/ou arquitetônicas (estrutura física de acesso) (MANTOAN, 2003).

No Brasil, depois da mobilização de grupos e entidades em prol dos direitos e dignidade das pessoas, a inclusão é garantida pela legislação. Na educação, ela é realizada pela inserção em sala regular. Para que a aprendizagem seja garantida é oferecido a esse aluno, no contra turno, o atendimento especializado, visando atender suas necessidades. Entretanto parece haver ainda muito o que estruturar no espaço escolar, em todas as áreas, para tornar este processo melhor consolidado (SILVA e CARVALHO, 2017).

Pessoas com deficiência, segundo a legislação, são aquelas impedidas por razões físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, de participar plenamente da vida social de maneira equalitária com as outras pessoas (BRASIL, 2015).

O termo “necessidades especiais” é amplo e envolve muitos fatores. Segundo a legislação é aplicável a qualquer ser humano que tenha impedimento de natureza física, mental, intelectual e/ou sensorial, impedindo sua participação na vida cotidiana e escolar. São restrições e limitações que afetam o pleno desenvolvimento da pessoa, envolvendo todos os aspectos de sua vida diária. Dentro do contexto escolar está relacionado a uma diferenciação no ritmo de aprendizagem perante ao que se considera normal. Qualquer um que esteja fora



desse padrão é enquadrado neste termo, seja pela dificuldade ou pela facilidade na aprendizagem (CNE/CEB, 2009; BRASIL, 2015).

A definição de inteligência pode ser complexa e com muitas vertentes. Está além do que responder corretamente algo, relacionar ou abstrair conteúdo. É algo inerente à pessoa e é influenciada pelo meio em que vive e a sua genética. Não é restrita ao contexto escolar, mas ao desempenho a várias outras áreas como, por exemplo, a artística e as relações interpessoais (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2018).

O conceito “Altas habilidades/Superdotação” ainda é discutível. O mais atual, adotado pela nossa legislação, se refere ao desempenho do indivíduo em sua área de interesse, demonstrando capacidade acima da média, criatividade, envolvimento na aprendizagem. Abrange a área acadêmica, intelectual, criativa, liderança e/ou outras (MARTELLI, 2017).

Para identificarmos pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação ainda costumam-se usar testes que buscam “medir” a inteligência (testes de quociente de inteligência – QI), muito criticados por limitar ou privilegiar determinadas áreas do conhecimento. Com a mudança da percepção do que é inteligência, onde se observa outros potenciais, utiliza-se as escalas de características comportamentais. No Brasil a escala mais utilizada é a de Renzulli. Ela mede três grupos de comportamentos: interesse, empenho e criatividade (PÉREZ, 2009).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) foi criado para atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas redes dos institutos federais. É de sua responsabilidade a implantação e funcionamento dentro da perspectiva da educação inclusiva e do respeito às diferenças. Deve criar condições de ingresso, permanência e conclusão em seus cursos dos alunos público alvo da educação inclusiva. Esse tipo de núcleo foi idealizado pelo MEC através da Secretaria de



Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) (IFRN, 2021).

A educação técnica e tecnológica se integra ao sistema de ensino e, por conseguinte, está vinculado às leis que o regem. As pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação, com suas particularidades, estão inseridas na política de educação inclusiva e por essa situação necessitam de atendimento educacional especializado. A educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, então a Educação Profissional e Tecnológica não pode se furtar a atender esse público, buscando desenvolver todo o potencial do mesmo implementando, através de seus NAPNEs, políticas de atendimento (BRASIL, 2008).

OBJETIVO

Fazer uma revisão bibliográfica sobre altas habilidades no ensino EPT e regular presentes em publicações nos últimos cinco anos.

MÉTODO

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre altas habilidades/Superdotação, em língua portuguesa, em bases de dados de pesquisa como *Scientific Electronic Library Online* – SciELO e *Google Acadêmico*, entre 2017 e 2021. Para tal utilizou-se as palavras-chave (ou descritores) “Altas Habilidades e Educação”, “Altas Habilidades e Ensino”, “Superdotação e educação”, “Superdotação e ensino”, “Altas Habilidades e Educação Profissional Tecnológica”, “Superdotação e Educação Profissional Tecnológica”. Isso possibilita que a revisão seja feita baseada nas mais atualizadas produções acadêmicas (CAPES, 2012).

Foram utilizados, como critérios de inclusão, artigos com conteúdo que unia Altas habilidades/Superdotação com educação, ensino e/ou Educação Profissional e



Tecnológica (EPT), dentro do período limite da revisão. Foram excluídos artigos que não atendiam a esse conteúdo e/ou período de tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as conclusões dos artigos pesquisados são elencados abaixo, com suas respectivas discussões.

A tabela 1 mostra a quantidade de artigos encontrada por descritor pesquisado e a quantidade de artigos utilizados na revisão. Mostra também os autores e anos das publicações utilizadas.

Tabela 1 - Quantidade de artigos encontrados e utilizados, de acordo com cada descritor, e seus respectivos autores e anos

DESCRIPTOR	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)
				(DARUB et al., 2020)
Necessidade Especiais	Google Acadêmico	28.500	1	(SILVA, 2021)
	SciELO	50	3	(SALVINI et al., 2019)
				(FLEIRA e FERNANDES, 2019)
				(CASSEMRO 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)
Altas Habilidades / Superdotação e Ensino	Google Acadêmico	6.050	2	(STREICHEN et al., 2020)
				(MARTINS, 2020)
	SciELO	0	0	(REIS e CAPELUNI, 2020)

Altas Habilidades / Superdotação e Educação	Google Acadêmico	6.420	2	(PASIAN, 2020)
				(CALLEGARI, 2019)
	SciELO	17	4	(OLIVEIRA et al., 2021)
				(WECHSLER e SUAREZ, 2016)
				(OLIVEIRA et al., 2020)
				(CUNHA e RONDINI, 2020)
Altas Habilidades / Superdotação e EPT	Google Acadêmico	128	5	(BRUNO, 2020)
				(ZAGO e RIBEIRO, 2017)
				(VOLANTE et al., 2021)
				(MONTEIRO e PLÁCIDO, 2020)
				(OLIVEIRA e FERRÃO, 2021)

	SciELO	0	0	

Fonte: Google Acadêmico.

Os resultados e conclusões dos artigos sobre o descritor “inclusão” com método, autor e ano de cada artigo são mostrados na tabela 2.

Tabela 2 - Resultados e conclusões dos artigos sobre o descritor “inclusão” com método, autor e ano de cada artigo

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 realidades.
(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 às 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	Homonogeneização 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. Falam 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 demandas 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 BNCC pois trata de modo específico a inclusão.
(AMARAL, 2019)	Qualitativo	A dignidade humana está atrelada a princípios e valores éticos e morais. “[...] todo ser humano tem o direito de uma educação ou formação para o trabalho, física, intelectual ou artística que gere a oportunidade para o desenvolvimento de sua vida, 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 gera incapacidade para o desenvolvimento de atividades segundo um padrão considerado normal.
(GALHARDO et al., 2020)	Qualiquantitativo	Em razão da política de ações afirmativas implementou-se a política de inclusão nas universidades públicas em 2012 para estudantes de escolas públicas, negras, 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 vaga, no período de 2014 a 2017. Ainda que preliminar, o estudo contribuiu para desmistificar que alunos que ingressam por cotas obtêm notas inferiores aos demais.
(BAPTISTA, 2019)	Qualitativo	Afirmção da compreensão inicial de que tanto a continuidade quanto a ruptura são marcas presentes na educação especial brasileira. Instituições privadas evocam a educação como meta. Era um momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência. Perderam e perdura a ideia de que a escolarização de aluno com deficiência estará ligada a sua incapacidade.	As mudanças ocorrem a partir do ano 2000 sendo a inclusão escolar uma diretriz e política de Estado. Buscando uma inclusão efetiva. As mudanças na legislação foram substanciais, mas ainda há interpretações divergentes nesse processo.
(ALMEIDA et al., 2019)	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 fim e meio.	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 inclusão de uma criança com deficiência, vulnerável, era simples, 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 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 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.

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



A educação inclusiva tem o objetivo de acolher, promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos os seus alunos, de forma democrática, portanto destinada a todos (OLIVEIRA *et al.*, 2020). As políticas públicas garantem a inserção do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na rede regular de ensino, mas acredita-se que há outras dificuldades para essa efetivação. Por mais que os professores acreditem na inclusão, o espaço escolar parece ser apenas para a socialização desse público. Isso reflete na aprendizagem de habilidades funcionais e não de conteúdos formais, restringindo o ensino e o conhecimento dos mesmos. Como consequência observa-se alunos com defasagem escolar (WEIZENMANN *et al.*, 2020).

O aluno tem o direito de ser atendido de forma adequada no ambiente escolar e segundo a educação inclusiva, todos devem aprender juntos. Isso requer a utilização de adequações curriculares como um instrumento que garanta o respeito às diferenças no processo de ensino e de aprendizagem, podendo melhorar o desenvolvimento geral através de estratégias, objetivos e na avaliação do mesmo. As escolas necessitam direcionar seu trabalho respeitando as diversidades individuais, como o ritmo de aprendizagem, e assegurando uma educação de qualidade para todos. Para tornar um ambiente escolar inclusivo, deve-se realizar adaptações curriculares abrangendo as particularidades de cada aluno, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e demais meios para uma aprendizagem realmente efetiva. Entretanto essas ações se concretizam com profissionais valorizados, formação continuada que os capacite, apoio pedagógico, salas adequadas, números reduzidos de alunos e salas de recursos multifuncionais (BERTOLDE e LARCHERT, 2020).

A formação de professores aparece como um dos problemas da educação atual, refletindo no ensino. Além da formação outros obstáculos são citados, como a inadequação da estrutura física das escolas, alunos sem diagnósticos e o desconhecimento do que seja educação inclusiva. Para que a função de professor seja desenvolvida com qualidade, é necessária competência técnica e pessoal. A



inclusão escolar impõe a todos a adaptação diante da diversidade dos alunos, o que implica atenção personalizada, criando oportunidades para o desenvolvimento de todos (FERREIRA e TOMAN, 2020; WEIZENMANN *et al.*, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos de referência na educação e orientam a prática docente. Na educação especial os PCNs têm o objetivo de adaptação curricular buscando uma educação apropriada. Por ser específico orientar melhor a prática docente e o ambiente escolar. A BNCC, por outro lado, não demonstra compromisso e é mais abrangente com a educação especial e a inclusão, não observando a necessária capacitação do profissional da educação e transferindo para cada escola esse compromisso através de seu projeto pedagógico (LIMA, 2020).

A legislação nacional define o AEE como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos, e de acessibilidade, organizados de forma institucional e contínua para o PAEE. O atendimento acontece de forma complementar para os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, e de forma suplementar para os com altas habilidades/superdotação. Essas modalidades apontam o caráter técnico e instrumental desses serviços especializados, e uma formação docente adequada pode contribuir para práticas exitosas junto a esses estudantes. Quando do acesso ao AEE, alunos com defasagem idade/série podem apresentar rejeição a esse serviço. Mesmo assim o AEE pode atuar como ferramenta de suporte proporcionando maior nível de aprendizagem, o que é favorável à participação desse público na escola regular (JUNIOR e CIA, 2021).

É necessário o entendimento de quem legalmente tem direito ao ensino especial. Segundo a legislação, os alunos considerados com necessidades especiais são aqueles que apresentam deficiência (com impedimento a longo prazo), os com transtornos globais de desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação.



Apesar de legalmente restritivo, é um avanço, e os benefícios já foram apontados por estudos (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tabela 3 - Resultados e conclusões dos artigos sobre o descritor “necessidades especiais” com método, autor e ano de cada artigo

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 P.A.E.	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

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

Todo aluno tem o direito a uma educação e atendimento de qualidade na escola com necessidades especiais ou não. Nesse sentido, Mantoan afirma que “[...] todo e qualquer aluno merece uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças, e que valoriza o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo” (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Portanto, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos (RODRIGUES *et al.*, 2020).

A lei 9394/96 garante a educação básica para a população rural com as adaptações necessárias à sua realidade, de organização curricular própria a calendário escolar diferenciado. Apesar dessa garantia, a educação do campo é um grupo que historicamente sofre com a exclusão e que apresentam características específicas que devem ser respeitadas. Nesse sentido educação do campo e educação inclusiva se assemelham pois objetivam que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade que lhe possibilite uma atuação crítica na



sociedade, mas que não lhe imponha uma realidade e que respeite e valorize as diferenças (RODRIGUES *et al.*, 2020).

É considerada defasagem idade/série, segundo o Censo Escolar, a diferença em dois anos, ou mais, entre a idade do aluno e a série que deveria estar cursando (SANTOS e SANTOS, 2020). A distorção parece estar ligada às taxas de reprovação dos discentes e ao abandono dos estudos. A falta de investimentos e pesquisas dificulta a equidade e a manutenção do estudante na série correta (FERREIRA e TOMAN, 2020). Observa-se um retrocesso na política de educação no campo, o que pode aumentar essas distorções no meio rural e de comunidades tradicionais (SANTOS e SANTOS, 2020).

A inclusão é um processo no qual a escola e sociedade procuram valorizar as diferenças, habilidades e utilização de diferentes recursos para o desenvolvimento da pessoa. O uso de tecnologias pode ser uma grande aliada para a educação inclusiva, pois é uma ferramenta que cria oportunidades de ensino e de aprendizagem em diversas situações, mediando o desenvolvimento do potencial de cada um (BONNER *et al.*, 2021).

O professor, no contexto da inclusão, age como um mediador que estimula o processo de aprendizagem de todos os alunos, que possam crescer como cidadãos e desempenhar suas tarefas com qualidade para seu crescimento pessoal e profissional. Nesse contexto é o profissional da diferença, mas é necessário que este compreenda e se engaje com a causa, pois é peça chave na perspectiva da educação inclusiva (JESUS *et al.*, 2019).

A tabela 4 mostra os resultados e conclusões dos artigos sobre o descritor “altas habilidades / superdotação” com método, autor e ano de cada artigo

Tabela 4 - Resultados e conclusões dos artigos sobre o descritor “altas habilidades / superdotação” com método, autor e ano de cada artigo

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 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 conhecem 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.

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

Os artigos encontrados utilizando os descritores “Altas Habilidades / Superdotação e Ensino” e “Altas Habilidades / Superdotação e Educação”, seus autores e anos, são mostrados na tabela 5.

Tabela 5 - Resultados e conclusões dos artigos sobre os descritores “Altas Habilidades / Superdotação e Ensino” e “Altas Habilidades / Superdotação e Educação”, com método, autor e ano de cada artigo.

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 as condições ambientais, deve ser estimulante e desafiador. A limitação dos testes e o reconhecimento da superdotação como fenômeno multidimensional, a tornou complexa para confirmar a superdotação baseado em um único teste.
(REIS e CAPELLINI, 2020)	Qualiquantitativo	Observa-se que ter AH/SD é considerada uma condição vantajosa, o que gera a crença equivocada. A avaliação da criatividade ainda não encontra consenso na literatura.	Altas Habilidades/Superdotação é condição de diversidade e assim como as demais nessa condição requer o AEE. Resultados de auto avaliações podem apresentar subavaliações dependendo do estado do aluno. Estratégias de enriquecimento curricular devem ser ofertado a todos os alunos para seu enriquecimento.
(PASIAN, 2020)	Qualitativo	Não se discute as causas das AH/SD e sim uma terminologia que possa descrever-la adequadamente. A educação para todos é política pública, mas ainda é um desafio sua implementação, pois vai além da matrícula e busca oferecer uma educação de qualidade. Alunos com AH/SD enquanto PAEE tem recebido pouca ou nenhuma atenção na educação inclusiva desde ao ensino básico até o nível superior.	Não há consenso na terminologia sobre AH/SD entre os pesquisadores do assunto. A legislação utiliza AH/SD. O aluno AH/SD faz parte do PAEE com direito a atendimento especializado do início da escolarização até a universidade, ainda que esse direito ainda falte ser realmente efetivado.
(CALLEGARI, 2019)	Qualitativo	Atualmente a avaliação para identificação de alunos com AH/SD não leva apenas em consideração o aspecto acadêmico, o que pode contribuir para o reconhecimento desse público. A não sinalização das AH/SD pode estar associada ao desconhecimento das formas de avaliação, o não entendimento do conceito e a desvalorização da educação especial para esse público, além de várias definições.	A produção de instrumentos confiáveis e sinalizar e identificar esse público demonstra transparência e urgência na prática dos pesquisadores.
(OLIVEIRA 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.
(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.

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

Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), segundo a Política Nacional de Educação Inclusiva, são aquelas que se caracterizam pelo alto desempenho e/ou elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados. Podem apresentar capacidade intelectual geral aumentada, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes, capacidade psicomotora e grande envolvimento com a tarefa e aprendizagem em áreas de seu interesse (REMOLI et al., 2020). Estudos sobre esse tema demonstram a existência de mitos, que ainda perduram na



sociedade, como o que diz que os AH/SD não necessitam de atendimento pois aprendem rápido. Isso dificulta a sua identificação e os deixa à margem nesse processo (FREITAS e FERREIRA, 2021). A presença de indicadores de AH/SD aponta para a necessidade de atenção educacional especializada que respeite as suas particularidades e desenvolva a sua potencialidade, daí a necessidade de identificação, mas sem perder as características do desenvolvimento da educação infantil (OLIVEIRA, 2020).

No estado do Amapá esse atendimento é prestado, desde 2006, pelo Centro de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (CAAH/SD), por uma equipe multidisciplinar (GOVAP, 2016). O objetivo, atendendo a legislação, é orientar e dar apoio ao sistema de ensino para discentes com essas características detectadas (SEED, 2020).

A educação especial voltada para as AH/SD contém desafios como as necessidades cognitivas, sociais e emocionais e o combate a mitos relacionados aos discentes. Enfrentá-los requer do professor uma formação que o embase para tal, além de proporcionar espaços e materiais adequados para atender esse público. É necessário o desenvolvimento de técnicas para sua identificação e adequações necessárias para seu atendimento. A formação docente deve envolver procedimentos técnicos-metodológicos relacionados ao planejamento, deve envolver a relação professor/aluno e utilizar mediação de recursos didáticos (DRULIS e SALES, 2021). As escolas e os profissionais precisam estar preparados para intervir para que as necessidades dos alunos sejam contempladas (SANTOS, 2020).

O sistema de ensino apresenta dificuldades para lidar com esse público. A falta de identificação de sua condição colabora para o não atendimento e valorização de suas necessidades (MARTELLI e MOREIRA, 2021). Uma possibilidade de atendimento no espaço escolar, que é considerado um local de aprendizado formal, com suas regras e exigências, é a presença de salas multifuncionais, onde

o atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as características de cada um, utilizando materiais e um planejamento condizente com o mesmo (ESPANHOL, 2020).

O termo AH/SD levanta a questão da identificação e o que é ser inteligente. Isso gera muitas discussões, com visões opostas: uma de uma pessoa feliz, segura, bem-sucedida e adaptada. A outra de uma pessoa difícil, ansiosa, problemática e sensível. O que demonstra uma ausência de conhecimento sobre esse público. Esses alunos sofrem com a falta de identificação de sua condição, e isso acarreta o não atendimento de suas necessidades educacionais e do desenvolvimento da sua potencialidade (MARTELLI e MOREIRA, 2021).

A tabela 6 mostra os resultados e conclusões dos artigos sobre o descritor “altas habilidades / superdotação e EPT” com método, autor e ano de cada artigo.

Tabela 6 - Resultados e conclusões dos artigos sobre o descritor “altas habilidades / superdotação e EPT” com método, autor e ano de cada artigo

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

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



Os Institutos Federais (IFs) fazem parte da Rede Federal de Educação na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. A Educação Especial atua em todos os níveis e modalidades de ensino, seja pública ou privada, e essas instituições devem realizar adequações que permitam o acesso desse público ao ensino profissionalizante e ao mundo do trabalho. Neste contexto criou-se, nos IFs, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que tem por missão articular estratégias que desenvolvam o ingresso, a permanência e a saída com êxito dos estudantes PAEE para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho (FRANCO e VILARONGA, 2021).

Segundo o decreto nº10502 de 30 de setembro de 2020, o NAPNE possui espaço nos IFs e passa a ser entendido como apoio e não obrigatoriamente como atendimento a esse público, enquanto continua sendo listado como recurso e serviço especializado. Esse núcleo tem como foco a comunidade estudantil, mas também orienta professores e conduz atividades que contribuam com a formação docente. Também auxilia os gestores a tomar decisões relacionadas a questões que envolvam o público da educação inclusiva (FRANCO e VILARONGA, 2021).

Muitos professores responsáveis por disciplinas técnicas da formação profissional ingressam no quadro docente dos IFs por concurso, mesmo sem a formação docente em licenciatura, devido a autorização legal que ampara e compara o saber técnico com ela. Essa falta de conhecimento pedagógico pode dificultar na criação de estratégias de ensino que visem garantir o direito dos estudantes PAEE. Nesse sentido o apoio fornecido pelos NAPNEs se destaca no contexto da Rede Profissional Tecnológica (FRANCO e VILARONGA, 2021). Essa falta de conhecimento pedagógico pode ser corrigida através de formação continuada dos docentes que poderá acontecer no seu local de trabalho ou em instituição de educação básica ou superior (SANTOS *et al.*, 2020).

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, pelos NAPNEs, para cumprir sua proposta de criação, visto que ainda há várias diferenças entre cada um deles.



Houve avanços quanto à criação de uma cultura de convivência, respeito às diferenças, acessibilidade arquitetônica, e eliminação das barreiras atitudinais e educacionais por meio da educação. Ações para modernizar a acessibilidade em IFs mais antigos e a garantia dessa acessibilidade em novas construções exemplificam esses avanços (VILARONGA *et al.*, 2021).

CONCLUSÕES

A inclusão é um processo que requer uma mudança de atitude em relação às pessoas que são consideradas diferentes e que, por muito tempo, foram separadas do convívio social, gerando prejuízo a elas. Isso pode ser observado no processo de aprendizagem e nas consequências emocionais que acometem o indivíduo. Essa situação começa a mudar, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Na educação esse movimento começa a ganhar espaço nas escolas, e a educação inclusiva se torna, devagar, uma realidade. Ainda assim, apesar de ser um começo, ainda é excludente, pois os discentes inseridos são igualados aos demais, o que não leva em conta suas particularidades, acarretando mais problemas do que soluções, reforçando preconceitos.

Nesse contexto, as pessoas com indicadores de AH/SD sofrem dos mesmos problemas, com o agravante de serem considerados alunos sem dificuldade (e com facilidade) de aprendizagem. São deixados à margem demonstrando as fragilidades do sistema escolar em relação a eles. Materiais e metodologias adequadas para o desenvolvimento de seu potencial são ausentes ou frágeis. O processo de identificação para atendimento é falho e há desconhecimento da legislação vigente que norteia a educação especial.

O processo de ensino necessita de adequações de processos, de materiais e de formação adequada para todos os professores. O acesso facilitado às informações



sobre o público alvo da educação especial pode melhorar a identificação, o atendimento e tornar o processo de inclusão de discentes AH/SD mais concreto.

Na Educação Profissional os problemas quanto a identificação e atendimento desse público parece ser semelhante ao da escola regular. Com suas particularidades, ainda existe a necessidade das adequações curriculares e formação adequada dos professores, o que garantiria a permanência e a saída exitosa de seus cursos, preparando o aluno para um possível ingresso ao mundo do trabalho ou às universidades. O NAPNE parece exercer papel fundamental nesse processo, assim como os núcleos especializados nas outras modalidades de ensino.

A condução de mais estudos e pesquisas sobre o público AH/SD, tanto na escola regular quanto nos institutos tecnológicos, parece ser necessária para uma melhoria na identificação e atendimento destes discentes.

REFERÊNCIAS

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)existencia: 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.; K., S. P. 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.; F., C. R. 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. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 264-261, 2017.

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

REIS, V. L.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades/superdotação e criatividade em estudantes do ensino médio: identificação por instrumentos de auto avaliação



Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação, v. 1, n. 2, p. 107-122, 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

SEED. NTE 28 Live recebe o Centro de Atividades em Altas Habilidades/ Superdotação do Amapá. Macapá ap, 2020. Disponível em: < <http://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/NTE-28-Live-recebe-o-Centro-de-Atividades-em-Altas-Habilidades-Superdotacao-do-Amapa-1> >. Acesso em: 05 dez 2021.

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



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

STREIECHEN, E. M.; KRAUSER-LENKE, 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 escola. **Educação Unisinos** v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

Enviado: Janeiro, 2022.

Aprovado: Janeiro, 2022.

¹ Físico com habilitação em Matemática, Especialista em Docência do Ensino Superior (CETE) e em Tecnologias na Educação (PUC RJ). Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).



² Biomédica, Doutora em Doenças Tropicais, Professora e pesquisadora do Curso de Medicina do Campus Macapá, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Biólogo, Doutor em Doenças Tropicais, Professor e pesquisador do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Doutorado em Psicologia e Psicanálise Clínica. Doutorado em andamento em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) . Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrado em Psicanálise Clínica. Graduação em Ciências Biológicas. Graduação em Teologia. Atua há mais 15 anos com Metodologia Científica (Método de Pesquisa) na Orientação de Produção Científica de Mestrandos e Doutorandos. Especialista em Pesquisas de Mercado e Pesquisas voltadas a área da Saúde. ORCID: 0000-0003-2952-4337.

⁵ Biólogo, Doutor em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Professor e pesquisador do Curso de Licenciatura em Química do Instituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) e do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).