



HIGH ABILITIES IN EPT AND REGULAR TEACHING: A REVIEW OF THE LAST FIVE YEARS

ORIGINAL ARTICLE

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.* **High Abilities in EPT and Regular Teaching: A Review of the Last Five Years.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Year. 07, Ed. 01, Vol. 04, p. 111-130. January 2022. ISSN: 2448-0959, Access link: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education/high-abilities-in-ept>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education/high-abilities-in-ept

ABSTRACT

School inclusion is a movement that seeks to reach people who are outside the school context due to their different condition. The term “special needs” is broad and involves many factors. According to the legislation, it is applicable to any human being who has a physical, mental, intellectual and/or sensory impairment, preventing his/her participation in daily and school life. The concept of “High Abilities / Giftedness” is still debatable. The most current, adopted by our legislation, refers to the individual's performance in his/her area of interest, demonstrating above-average capacity. The objective of this work was to review the literature on high Abilities in EPT and regular teaching present in publications in the last five years. A bibliographic review on high Abilities /giftedness was carried out, in Portuguese, in research databases such as Scientific Electronic Library Online – SciELO and Google Scholar, between 2017 and 2021. Inclusion is a process that requires a change of attitude towards to people who are considered different. In education, this movement begins to gain ground in schools, and inclusive education slowly becomes a reality. In this context, people with AH/SD[6] indicators suffer from the same problems, with the aggravating factor of being considered students without learning difficulties (and with ease). The teaching process needs to adapt processes, materials and adequate training for all teachers. In Vocational Education, the problems regarding the identification and attendance of this public seem to be similar to the regular school and other teaching modalities.



Keywords: High Abilities, Giftedness, Inclusion, Teaching, EPT.

INTRODUCTION

The term inclusion is related to the attitude of including what is outside a certain context, group (BELL-RODRÍGUEZ, 2020). School inclusion is a movement that seeks to reach people who are outside the school context due to their different condition. Not only its insertion, but the offer of conditions for its total development, breaking physical barriers, attitudes, preconceptions and/or architectural (physical access structure) (MANTOAN, 2003).

In Brazil, after the mobilization of groups and entities in favor of people's rights and dignity, inclusion is guaranteed by legislation. In education, it is carried out by insertion in a regular classroom. In order for learning to be guaranteed, this student is offered, in the counter shift, specialized service, aiming to meet their needs. However, there still seems to be a lot to structure in the school space, in all areas, to make this process better consolidated (SILVA and CARVALHO, 2017).

People with disabilities, according to the legislation, are those prevented for physical, mental, intellectual or sensory reasons from participating fully in social life on an equal basis with other people (BRASIL, 2015).

The term "special needs" is broad and involves many factors. According to the legislation, it is applicable to any human being who has a physical, mental, intellectual and/or sensory impairment, preventing his/her participation in daily and school life. They are restrictions and limitations that affect the full development of the person, involving all aspects of their daily life. Within the school context, it is related to a differentiation in the pace of learning from what is considered normal. Anyone who is outside this standard is framed in this term, either because of the difficulty or ease of learning (CNE/CEB, 2009; BRASIL, 2015).



The definition of intelligence can be complex and multifaceted. It is beyond answering something correctly, relating or abstracting content. It is something inherent to the person and is influenced by the environment in which they live and their genetics. It is not restricted to the school context, but to performance in several other areas, such as artistic and interpersonal relationships (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2018).

The concept of “High Abilities /Gifted” is still debatable. The most current, adopted by our legislation, refers to the performance of the individual in their area of interest, demonstrating above-average capacity, creativity, involvement in learning. It covers the academic, intellectual, creative, leadership and/or other areas (MARTELLI, 2017).

To identify people with indicators of high abilities/giftedness, tests that seek to “measure” intelligence (intelligence quotient – IQ) are still widely criticized for limiting or privileging certain areas of knowledge. With the change in the perception of what intelligence is, where other potentials are observed, the behavioral characteristics scales are used. In Brazil, the most used scale is the Renzulli scale. It measures three groups of behaviors: interest, commitment and creativity (PÉREZ, 2009).

The Nucleus for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE)[7] was created to serve students with special educational needs enrolled in the networks of federal institutes. It is your responsibility to implement and operate within the perspective of inclusive education and respect for differences. It must create conditions for entry, permanence and completion in its courses for the target audience of inclusive education students. This type of nucleus was conceived by the Ministry of Education MEC[8] through the Secretariat of Vocational and Technological Education of the Ministry of Education (SETEC/MEC) (IFRN, 2021).



Technical and technological education is integrated into the education system and, therefore, is linked to the laws that govern it. People with indicators of high abilities/giftedness, with their particularities, are included in the inclusive education policy and, due to this situation, they need specialized educational assistance. Special education takes place at all levels, stages and teaching modalities, so Vocational and Technological Education cannot avoid serving this public, seeking to develop its full potential by implementing, through its NAPNEs, service policies (BRASIL, 2008).

OBJECTIVE

Make a literature review on high Abilities in EPT and regular teaching present in publications in the last five years.

METHOD

A bibliographic review was carried out on high abilities/giftedness, in Portuguese, in research databases such as Scientific Electronic Library Online - SciELO and Google Scholar, between 2017 and 2021. For this, the keywords (or descriptors) were used. "High Abilities and Education", "High Abilities and Teaching", "Giftedness and Education", "Giftedness and Teaching", "High Abilities and Technological Vocational Education", "Giftedness and Technological Vocational Education". This makes it possible for the review to be based on the most up-to-date academic productions (CAPES, 2012).

As inclusion criteria, articles with content that combined High Abilities /Giftedness with education, teaching and/or Vocational and Technological Education (EPT) were used within the review period. Articles that did not meet this content and/or period of time were excluded.



RESULTS AND DISCUSSION

The results and conclusions of the researched articles are listed below, with their respective discussions.

Table 1 shows the number of articles found by searched descriptor and the number of articles used in the review. It also shows the authors and years of publications used.

Table 1 - Number of articles found and used, according to each descriptor, and their respective authors and years

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)
				(DARUB et al., 2020)
				(DARUB et al., 2020)
Necessidade Especiais	Google Acadêmico	28.500	1	(SILVA, 2021)
	SciELO	50	3	(SALVINI et al., 2019) (FLEIRA e FERNANDES, 2019) (CASSEMIRO e CAMPOS, 2019)
Altas Habilidades / Superdotação	Google Acadêmico	6.620	1	(RECH e NEGRINI, 2019)
	SciELO	97	4	(MARTINS et al., 2020) (MENDONÇA et al., 2020) (FAVERI e HEINZLE, 2019) (STREICHEN et al., 2020)
Altas Habilidades / Superdotação e Ensino	Google Acadêmico	6.050	2	(MARTINS, 2020) (REIS e CAPELUNI, 2020)
	SciELO	0	0	-----
Altas Habilidades / Superdotação e Educação	Google Acadêmico	6.420	2	(PASIAN, 2020) (CALLEGARI, 2019)
	SciELO	17	4	(OLVEIRA et al., 2021)
				(WECHSLER e SUAREZ, 2016)
				(OLVEIRA et al., 2020)
Altas Habilidades / Superdotação e EPT	Google Acadêmico	128	5	(CUNHA e RONDINI, 2020)
				(BRUNO, 2020)
				(ZAGO e RIBEIRO, 2017)
				(VOLANTE et al., 2021)
				(MONTEIRO e PLÁCIDO, 2020)
	SciELO	0	0	(OLIVEIRA e FERRÃO, 2021) -----

Source: Google Scholar.



The results and conclusions of the articles on the descriptor “inclusion” with method, author and year of each article are shown in table 2.

Table 2 - Results and conclusions of articles on the descriptor “inclusion” with method, author and year of each article

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 responsabilidades.
(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. Faltam aos docentes conhecimentos teórico-metodológicos.	A diferenciação curricular é entendida como modificações e estratégias objetivando o atendimento de demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem. Pode ser um avanço na escolarização de pessoas consideradas diferentes possibilitando acesso a um currículo geral transformando a prática pedagógica visando mais as possibilidades.
(MENDES, 2017)	Qualitativo	A educação inclusiva propõe classe comum com possibilidade de ensino em outros ambientes. Avaliar políticas de inclusão é complexo devido as possíveis dimensões impactadas na escolarização.	A educação que simplesmente separa ou iguala todos é injusta pois é discriminatória, não levando em consideração as particularidades de cada um.
(MANTOAN, 2017)	Qualitativo	A deficiência é um conceito construído pela cultura em uma sociedade. Uma criação linguística, de significações, portanto incompleta. A definição de identidade é um espaço de conflito.	A inclusão questiona e denuncia a identidade de um grupo de pessoas representada por modelos tidos como verdadeiros.
(COELHO et al., 2019)	Qualitativo	A Educação especial tem na inclusão uma ideia mais ampla do que somente incluir no ensino regular as pessoas, é repensar a escola em si e o direito de aprender. Há a necessidade de adaptações nas atividades docentes para atender a todos.	Os PCNs contribuem positivamente com os profissionais da educação pois oferecem aporte teórico amplo para adaptações e práticas metodológicas. Os PCNs contribuem mais que a ENCC pois trata de modo específico a inclusão.
(AMARAL, 2019)	Qualitativo	A dignidade humana está atrelada a princípios e valores éticos e morais. “[...] toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”	Uma sociedade justa, livre e sem discriminação, com acessibilidade e inclusão cabe a todos os membros desta construção. O ordenamento jurídico trata a deficiência como perda ou anomalia que gere incapacidade para o desenvolvimento de atividades segundo um padrão considerado normal.
(GALHARDO et al., 2020)	Qualiquantitativo	Em razão da política de ações afirmativas implantou-se a política de inclusão nas universidades paulistas em 2012 para estudantes de escolas públicas, negras, pardas e indígenas.	Não há diferenças relevantes de rendimento acadêmico entre os estudantes que ingressaram na UNESP pelo sistema universal e aqueles que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, no período de 2014 a 2017. Ainda que preliminar, o estudo 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. Perdeu-se e perdeu 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 fim e governo.	As políticas públicas de educação especial são consequência de disputas de forças entre diferentes grupos sociais.
(FREITAS e JACOB, 2019)	Qualitativo	Em locais onde as desigualdades sociais eram, menos visíveis a indicação de uma criança com deficiência, vulnerável, era limpa, alimentada e sono tranquilo. O acesso à escola não garante uma vida escolar inclusiva.	O processo de inclusão é um esforço para demonstrar o potencial excludente e deficitário dos espaços, tarefas e tempos. A inclusão muda quem a recebe. Pessoas com deficiências diferentes estão sendo iguadas 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 dessa tática de biopoder.	A escola é um aparato governamental, e a inclusão é vista como uma estratégia biopolítica de regulamentação e controle. O ensino dentro do aluno para o AEE é uma prática normalizada, visando integrar e demanda produtiva e permanecer nele. Na atualidade a lógica do mercado cria novas normalidades, onde todos participam.
(DARUB et al., 2020)	Qualitativo	O professor é peça chave no processo de inclusão, portanto sua formação tem que ser eficiente nesse sentido. A formação do professor impacta diretamente sua prática, pois se pouco sabe, pouco faz.	A formação docente é responsável pela implementação eficiente do processo de inclusão. Assim sendo, o alcance do princípio constitucional de educação para todos (artigo 205) passa pela formação docente, isso impõe as universidades o reconhecimento das diferenças como uma condição humana, sem priorizar algumas diferenças em detrimento de outras.

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



Inclusive education aims to welcome, promote the development and learning of all its students, in a democratic way, therefore intended for all (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Public policies guarantee the inclusion of the Target Audience of Special Education (PAEE) in the regular education network, but it is believed that there are other difficulties for this effect. As much as teachers believe in inclusion, the school space seems to be just for the socialization of this public. This reflects on the learning of functional skills and not formal content, restricting their teaching and knowledge. As a consequence, students with school delay are observed (WEIZENMANN *et al.*, 2020).

The student has the right to be adequately served in the school environment and according to inclusive education, everyone should learn together. This requires the use of curricular adaptations as an instrument that guarantees respect for differences in the teaching and learning process, and can improve general development through strategies, objectives and in its evaluation. Schools need to direct their work respecting individual diversities, such as the pace of learning, and ensuring quality education for all. To make a school environment inclusive, curricular adaptations must be carried out covering the particularities of each student, teaching resources, assessment practices, methodologies and other means for truly effective learning. However, these actions are carried out with valued professionals, continuing education that empowers them, pedagogical support, adequate rooms, reduced numbers of students and multifunctional resource rooms (BERTOLDE and LARCHERT, 2020).

Teacher training appears as one of the problems of current education, reflecting on teaching. In addition to training, other obstacles are mentioned, such as the inadequacy of the physical structure of schools, students without diagnoses and the lack of knowledge of what inclusive education is. For the teaching role to be developed with quality, technical and personal competence is necessary. School inclusion requires everyone to adapt to the diversity of students, which implies



personalized attention, creating opportunities for everyone's development (FERREIRA and TOMAN, 2020; WEIZENMANN *et al.*, 2020).

The National Curricular Common Base (BNCC) and the National Curriculum Parameters (PCN) are reference documents in education and guide teaching practice. In special education, PCNs have the objective of adapting the curriculum seeking an appropriate education. Because it is specific to better guide teaching practice and the school environment. The BNCC, on the other hand, does not show commitment and is more comprehensive with special education and inclusion, not observing the necessary training of the education professional and transferring this commitment to each school through its pedagogical project (LIMA, 2020).

National legislation defines Specialized Educational Service (AEE)[9] as a set of activities, pedagogical resources, and accessibility, organized in an institutional and continuous manner for the PAEE. The service takes place in a complementary way for students with disabilities and pervasive developmental disorders, and in a supplementary way for those with high abilities/giftedness. These modalities point to the technical and instrumental character of these specialized services, and adequate teacher training can contribute to successful practices with these students. When accessing the AEE, students with an age/grade gap may reject this service. Even so, the AEE can act as a support tool providing a higher level of learning, which is favorable to the participation of this public in regular schools (JUNIOR and CIA, 2021).

It is necessary to understand who is legally entitled to special education. According to the legislation, students considered to have special needs are those with disabilities (with long-term impairment), those with global developmental disorders and those with high abilities/giftedness. Although legally restrictive, it is an advance, and the benefits have already been pointed out by studies (OLIVEIRA *et al.*, 2020).



Table 3 - Results and conclusions of articles on the descriptor “special needs” with method, author and year of each article

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

Sources: (CASSEMIRO and CAMPOS, 2019; FLEIRA and FERNANDES, 2019; SALVINI et al., 2019; SILVA, 2021).

Every student has the right to a quality education and care at school with or without special needs. In this sense, Mantoan states that “[...] each and every student deserves a school capable of offering them the conditions to learn, living with differences, and which values what they can understand about the world and themselves” (OLIVEIRA et al., 2020). Therefore, Inclusive Education can be considered a school concept that aims to develop educational responses that reach all students (RODRIGUES et al., 2020).

Law 9394/96 guarantees basic education for the rural population with the necessary adaptations to their reality, from their own curricular organization to a differentiated school calendar. Despite this guarantee, rural education is a group that historically suffers from exclusion and has specific characteristics that must be respected. In this sense, rural education and inclusive education are similar because they aim for the student to have access to quality education that allows him to act critically in society, but that does not impose a reality on him and that respects and values differences (RODRIGUES et al. , 2020).

According to the School Census, an age/grade gap is considered to be the difference of two years, or more, between the age of the student and the grade



they should be attending (SANTOS and SANTOS, 2020). The distortion seems to be linked to failure rates of students and dropout from studies. The lack of investments and research makes it difficult to ensure equity and maintain the student in the correct grade (FERREIRA and TOMAN, 2020). There is a setback in education policy in the countryside, which can increase these distortions in rural areas and traditional communities (SANTOS and SANTOS, 2020).

Inclusion is a process in which the school and society seek to value differences, abilities and the use of different resources for the development of the person. The use of technologies can be a great ally for inclusive education, as it is a tool that creates teaching and learning opportunities in different situations, mediating the development of each one's potential (BONNER *et al.*, 2021).

The teacher, in the context of inclusion, acts as a mediator who stimulates the learning process of all students, who can grow as citizens and perform their tasks with quality for their personal and professional growth. In this context, it is the professional of difference, but it is necessary for him to understand and engage with the cause, as he is a key player in the perspective of inclusive education (JESUS *et al.*, 2019).

Table 4 shows the results and conclusions of articles on the descriptor “high Abilities / giftedness” with method, author and year of each article

Table 4 - Results and conclusions of articles on the descriptor “high Abilities / giftedness” with method, author and year of each article

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

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

The articles found using the descriptors “High Abilities / Giftedness and Teaching” and “High Abilities / Giftedness and Education”, their authors and years, are shown in table 5.



Table 5 - Results and conclusions of articles on the descriptors “High Abilities / Giftedness and Teaching” and “High Abilities / Giftedness and Education”, with method, author and year of each article

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(MARTINS, 2020)	Qualiquantitativo	Conhecimento insuficiente sobre esse público por parte dos professores do ensino regular quanto de AEE, devido a ausência de formação docente. A identificação deve envolver múltiplos critérios Na aplicação de testes, os destinados a mensurar a inteligência não costumam ser práticos à escola.	O desenvolvimento das potencialidades da pessoa com AH/SD é atrelada 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 a 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 vãs definições.	A produção de instrumentos confiáveis em sinalizar e identificar esse público demonstra transparência e urgência na prática dos pesquisadores.
(OLIVEIRA et al., 2021)	Qualiquantitativo	Habilidades sociais contribui na qualidade e eficiência no relacionamento com o outro, mas não é suficiente para competência social.	A competência social se faz de uma leitura adequada do ambiente social. Quanto maior o nível de habilidades sociais menos se observa comportamento problemático.
(WECHSLER e SUAREZ, 2016)	Qualitativo	Professor recém-formados não se sentem preparados para as demandas de ensino, da diversidade.	Professor recém-formado não estão preparados para lidar com alunos com características de AH/SD.
(OLIVEIRA et al., 2020)	Qualiquantitativo	A AH/SD é contemplada por legislação e isso significa que tem direitos e garantias aos serviços especializados. A escola deve investir no desenvolvimento interpessoal dos alunos e dos professores, estes últimos por serem mediadores em sala de aula. O comportamento da criança é influenciado pelo ambiente em que vive e é mantida pelas contingências familiares.	A escola tem que se preparar para atender a esse público em suas necessidades e especificidades. A escola deve implementar programas que visem desenvolver as habilidades sociais dos alunos.
(CUNHA e RONDINI, 2020)	Qualiquantitativo	É preciso compreender as queixas dos estudantes com indicadores de AH/SD em ambiente escolar para solucionar problemas que possam comprometer seu desenvolvimento.	Entender as causas das queixas dos estudantes com AH/SD pode ser útil a pais e professores para criar e planejar estratégias de ensino.

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

People with High Abilities/Giftedness (AH/SD), according to the National Policy for Inclusive Education, are those who are characterized by high performance and/or high potential in isolated or combined aspects. They may have increased general intellectual capacity, specific academic aptitude, creative and/or productive thinking, leadership ability, special talent for the arts, psychomotor ability, and great involvement with task and learning in areas of interest (REMOLI et al., 2020). Studies on this topic demonstrate the existence of myths, which still persist in



society, such as the one that says that AH/SD do not need assistance because they learn quickly. This makes their identification difficult and leaves them on the sidelines in this process (FREITAS and FERREIRA, 2021). The presence of AH/SD indicators points to the need for specialized educational care that respects their particularities and develops their potential, hence the need for identification, but without losing the characteristics of early childhood education development (OLIVEIRA, 2020).

In the state of Amapá, this service has been provided, since 2006, by the High Abilities and Giftedness Center (CAAH/SD)[10], by a multidisciplinary team (GOVAP, 2016). The objective, in compliance with the legislation, is to guide and support the education system for students with these detected characteristics (SEED, 2020).

Special education aimed at AH/SD contains challenges such as cognitive, social and emotional needs and combating myths related to students. Facing them requires training from the teacher that supports him/her, in addition to providing adequate spaces and materials to serve this audience. It is necessary to develop techniques for their identification and necessary adjustments for their care. Teacher training should involve technical-methodological procedures related to planning, it should involve the teacher/student relationship and use mediation of didactic resources (DRULIS and SALES, 2021). Schools and professionals need to be prepared to intervene so that the needs of students are addressed (SANTOS, 2020).

The education system presents difficulties to deal with this public. The lack of identification of their condition contributes to the non-compliance and appreciation of their needs (MARTELLI and MOREIRA, 2021). One possibility of service in the school space, which is considered a place of formal learning, with its rules and requirements, is the presence of multifunctional rooms, where service can be



carried out individually or in small groups, according to the characteristics of each one, using materials and planning consistent with it (ESPANHOL, 2020).

The term AH/SD raises the question of identification and what it is to be intelligent. This generates many discussions, with opposing views: one of a happy, secure, successful and adapted person. The other of a difficult, anxious, troubled and sensitive person. Which demonstrates a lack of knowledge about this audience. These students suffer from the lack of identification of their condition, and this leads to the failure to meet their educational needs and the development of their potential (MARTELLI and MOREIRA, 2021).

Table 6 shows the results and conclusions of articles on the descriptor “high Abilities / giftedness and EPT” with method, author and year of each article.

Table 6 - Results and conclusions of articles on the descriptor “high Abilities / giftedness and EPT” with method, author and year of each article

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(BRUNO, 2020)	Qualitativo	O Censo Escolar é o instrumento legal para registro dos alunos pelo MEC, mas não obriga os alunos com necessidades específicas a se declarar como tal, além da falta de informações dos profissionais da educação, pois, alunos além 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 atuar 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 inerido 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 deem ser firmadas em sua integralidade.

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



The Federal Institutes (IFs) are part of the Federal Education Network in the form of Vocational and Technological Education. Special Education works at all levels and modalities of education, whether public or private, and these institutions must make adjustments that allow this public access to vocational education and the world of work. In this context, the Service Center for People with Specific Educational Needs (NAPNE) was created in the IFs, whose mission is to articulate strategies that develop the successful entry, stay and exit of PAEE students for higher education and/or higher education or for the job market (FRANCO and VILARONGA, 2021).

According to decree nº10502 of September 30, 2020, NAPNE has space in the IFs and is now understood as support and not necessarily as service to this public, while it continues to be listed as a resource and specialized service. This center focuses on the student community, but also guides teachers and conducts activities that contribute to teacher training. It also helps managers to make decisions related to issues involving the public of inclusive education (FRANCO and VILARONGA, 2021).

Many teachers responsible for technical disciplines of professional training join the teaching staff of IFs through a competitive examination, even without teacher training in licensure, due to legal authorization that supports and compares technical knowledge with it. This lack of pedagogical knowledge can make it difficult to create teaching strategies that aim to guarantee the right of PAEE students. In this sense, the support provided by NAPNEs stands out in the context of the Technological Professional Network (FRANCO and VILARONGA, 2021). This lack of pedagogical knowledge can be corrected through continued training of teachers, which may take place at their workplace or at a basic or higher education institution (SANTOS *et al.*, 2020).

There is still a long way to go for the NAPNEs to fulfill their creation proposal, as there are still several differences between each of them. There were advances in



the creation of a culture of coexistence, respect for differences, architectural accessibility, and elimination of attitudinal and educational barriers through education. Actions to modernize accessibility in older FIs and ensuring this accessibility in new constructions exemplify these advances (VILARONGA *et al.*, 2021).

CONCLUSIONS

Inclusion is a process that requires a change in attitude towards people who are considered different and who, for a long time, were separated from social life, causing harm to them. This can be observed in the learning process and in the emotional consequences that affect the individual. This situation is beginning to change, but there is still a long way to go.

In education, this movement begins to gain ground in schools, and inclusive education slowly becomes a reality. Even so, despite being a beginning, it is still excluding, as the students included are equal to the others, which does not take into account their particularities, causing more problems than solutions, reinforcing prejudices.

In this context, people with AH/SD indicators suffer from the same problems, with the aggravating factor of being considered students without learning difficulties (and with ease). They are left on the sidelines demonstrating the weaknesses of the school system in relation to them. Materials and methodologies suitable for the development of its potential are absent or fragile. The identification process for care is flawed and there is a lack of knowledge of the current legislation that guides special education.

The teaching process needs to adapt processes, materials and adequate training for all teachers. Easier access to information about the target audience of special



education can improve identification, service and make the process of inclusion of AH/SD students more concrete.

In Vocational Education, the problems regarding the identification and attendance of this public seem to be similar to the regular school. With its particularities, there is still a need for curricular adaptations and adequate training of teachers, which would guarantee the permanence and successful exit of their courses, preparing the student for a possible entry into the world of work or universities. The NAPNE seems to play a fundamental role in this process, as well as the centers specialized in other teaching modalities.

Conducting more studies and research on the AH/SD public, both in regular schools and in technological institutes, seems to be necessary for an improvement in the identification and care of these students.

REFERENCES

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%A9r-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 (EIIPIAHS): 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 GEPEN**, 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.

APPENDIX - FOOTNOTE

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

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

8. Ministerio da Educação (MEC).

9. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

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



Submitted: January, 2022.

Approved: January, 2022.

¹ Physicist with specialization in Mathematics, Specialist in Higher Education Teaching (CETE) and in Technologies in Education (PUC RJ). Student of the Graduate Program in Professional and Technological Education (PROFEPT IFAP).

² Biomedical, Doctor in Tropical Diseases, Professor and researcher at the Macapá Campus Medicine Course, Federal University of Amapá (UNIFAP).

³ Biologist, Doctor in Tropical Diseases, Professor and researcher at the Physical Education Course at the Federal University of Pará (UFPA).

⁴ PhD in Psychology and Clinical Psychoanalysis. PhD in progress in Communication and Semiotics from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC/SP). Masters in Religious Sciences from Universidade Presbiteriana Mackenzie. Master in Clinical Psychoanalysis. Degree in Biological Sciences. Degree in Theology. He has been working for over 15 years with Scientific Methodology (Research Method) in the Scientific Production Orientation of Masters and Doctoral Students. Specialist in Market Research and Health Research. ORCID: 0000-0003-2952-4337.

⁵ Biologist, PhD in Behavior Theory and Research, Professor and researcher at the Degree in Chemistry at the Basic, Technical and Technological Education Institute of Amapá (IFAP) and at the Graduate Program in Professional and Technological Education (PROFEPT IFAP).