



HOHE FÄHIGKEITEN IN EPT UND REGULÄREM UNTERRICHTEN: EIN RÜCKBLICK AUF DIE LETZTEN FÜNF JAHRE

ORIGINALER ARTIKEL

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.* **Hohe Fähigkeiten in EPT und regulärem Unterrichten: Ein Rückblick auf die letzten fünf Jahre.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Jahr. 07, Hrsg. 01, Bd. 04, p. 111-130. Januar 2022. ISSN: 2448-0959, Zugangslink:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/bildung-de/hohe-faehigkeiten-in-ept>,

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/bildung-de/hohe-faehigkeiten-in-ept

ZUSAMMENFASSUNG

Schulische Inklusion ist eine Bewegung, die versucht, Menschen zu erreichen, die aufgrund ihres unterschiedlichen Zustands außerhalb des schulischen Kontexts stehen. Der Begriff „besondere Bedürfnisse“ ist weit gefasst und umfasst viele Faktoren. Gemäß der Gesetzgebung gilt es für jeden Menschen, der eine körperliche, geistige, geistige und/oder sensorische Beeinträchtigung hat, die seine/ihre Teilnahme am täglichen und schulischen Leben verhindert. Der Begriff „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung“ ist noch umstritten. Die aktuellste, von unserer Gesetzgebung übernommene, bezieht sich auf die Leistung der Person in ihrem Interessengebiet und weist eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit nach. Das Ziel dieser Arbeit war es, die Literatur zu Hohe Fähigkeiten in EPT und regulärem Unterricht, die in den letzten fünf Jahren in Veröffentlichungen enthalten war, zu sichten. Zwischen 2017 und 2021 wurde in portugiesischer Sprache in Forschungsdatenbanken wie *Scientific Electronic Library Online* – SciELO und Google Scholar eine bibliografische Überprüfung zu Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung durchgeführt, anders betrachtet. In der Bildung beginnt diese Bewegung in den Schulen Fuß zu fassen, und inklusive Bildung wird langsam Realität. In diesem Zusammenhang leiden Menschen mit AH/SD[6]-Indikatoren unter den gleichen Problemen, mit dem erschwerenden Faktor, ohne Lernschwierigkeiten (und mit Leichtigkeit) als Studenten angesehen zu werden. Der Unterrichtsprozess muss Prozesse, Materialien und eine angemessene Ausbildung für alle Lehrer anpassen. In der Berufsbildung scheinen die Probleme



bezüglich der Identifizierung und Anwesenheit dieser Öffentlichkeit ähnlich zu sein wie in der regulären Schule und andere Unterrichtsformen.

Schlüsselwörter: Hohe Fähigkeiten, Hochbegabung, Inklusion, Lehren, EPT.

EINLEITUNG

Der Begriff Inklusion bezieht sich auf die Einstellung, das einzubeziehen, was außerhalb eines bestimmten Kontextes, einer Gruppe, liegt (BELL-RODRÍGUEZ, 2020). Schulische Inklusion ist eine Bewegung, die versucht, Menschen zu erreichen, die aufgrund ihres unterschiedlichen Zustands außerhalb des schulischen Kontexts stehen. Nicht nur seine Einfügung, sondern das Angebot von Bedingungen für seine gesamte Entwicklung, das Durchbrechen physischer Barrieren, Einstellungen, vorgefasster Meinungen und/oder architektonischer (physischer Zugang Strukturen) (MANTOAN, 2003).

In Brasilien wird die Inklusion nach der Mobilisierung von Gruppen und Einrichtungen zugunsten der Rechte und der Würde der Menschen gesetzlich garantiert. In der Bildung wird es durch Einfügen in einen regulären Klassenraum durchgeführt. Um das Lernen zu gewährleisten, wird diesem Schüler in der Gegenschicht ein spezialisierter Service angeboten, der darauf abzielt, seine Bedürfnisse zu erfüllen. Allerdings scheint es im Schulbereich in allen Bereichen noch viel zu strukturieren, um diesen Prozess besser zu konsolidieren (SILVA und CARVALHO, 2017).

Menschen mit Behinderungen sind laut Gesetz solche, die aus körperlichen, geistigen, intellektuellen oder sensorischen Gründen daran gehindert sind, gleichberechtigt mit anderen Menschen voll und ganz am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (BRASIL, 2015).

Der Begriff „besondere Bedürfnisse“ ist weit gefasst und umfasst viele Faktoren. Gemäß der Gesetzgebung gilt es für jeden Menschen, der eine körperliche, geistige, geistige und/oder sensorische Beeinträchtigung hat, die seine/ihre



Teilnahme am täglichen und schulischen Leben verhindert. Sie sind Beschränkungen und Einschränkungen, die die volle Entwicklung der Person betreffen und alle Aspekte ihres täglichen Lebens betreffen. Im schulischen Kontext bezieht es sich auf eine Differenzierung des Lerntempos von dem, was als normal angesehen wird. Jeder, der außerhalb dieses Standards liegt, wird in diesen Begriff eingeraht, entweder wegen der Schwierigkeit oder der Leichtigkeit des Lernens (CNE/CEB, 2009; BRASIL, 2015).

Die Definition von Intelligenz kann komplex und vielschichtig sein. Es geht darum, etwas richtig zu beantworten, Inhalte zu verknüpfen oder zu abstrahieren. Es ist etwas, das dem Menschen innewohnt und von der Umgebung, in der er lebt, und seiner Genetik beeinflusst wird. Es ist nicht auf den schulischen Kontext beschränkt, sondern auf Leistungen in mehreren anderen Bereichen, wie z. B. künstlerischen und zwischenmenschlichen Beziehungen (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2018).

Das Konzept „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung“ ist noch umstritten. Die aktuellste, von unserer Gesetzgebung übernommene, bezieht sich auf die Leistung des Einzelnen in seinem Interessengebiet und zeigt überdurchschnittliche Fähigkeiten, Kreativität und Engagement beim Lernen. Es umfasst die akademischen, intellektuellen, kreativen, Führungs- und/oder anderen Bereiche (MARTELLI, 2017).

Um Menschen mit Indikatoren für Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung zu identifizieren, werden Tests, die darauf abzielen, Intelligenz (Intelligenzquotient – IQ) zu „messen“, immer noch vielfach kritisiert, weil sie bestimmte Wissensbereiche einschränken oder privilegieren. Mit der Veränderung der Wahrnehmung dessen, was Intelligenz ist, wo andere Potenziale beobachtet werden, kommen die Verhaltensmerkmal Skalen zum Einsatz. In Brasilien ist die Renzulli-Skala die am häufigsten verwendete Skala. Es misst drei Verhaltensgruppen: Interesse, Engagement und Kreativität (PÉREZ, 2009).



Das Nucleus for Assistance to People with Specific Education Needs (NAPNE)[7] wurde geschaffen, um Studenten mit besonderen Bildungsbedürfnissen zu helfen, die in den Netzwerken der Bundesinstitute eingeschrieben sind. Es liegt in Ihrer Verantwortung, die Perspektive der inklusiven Bildung und des Respekts für Unterschiede umzusetzen und zu betreiben. Sie muss in ihren Studiengängen für die Zielgruppe der Studierenden der inklusiven Bildung Zugangs-, Verbleibs- und Abschlussbedingungen schaffen. Diese Art von Kern wurde vom MEC[8] über das Sekretariat für berufliche und technologische Bildung des Bildungsministeriums (SETEC/MEC) konzipiert (IFRN, 2021).

Die technische und technologische Bildung ist in das Bildungssystem integriert und daher an die Gesetze gebunden, die sie regeln. Menschen mit Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung werden mit ihren Besonderheiten in die inklusive Bildungspolitik einbezogen und benötigen aufgrund dieser Situation eine spezialisierte Bildungsförderung. Sonderpädagogik findet auf allen Ebenen, Stufen und Unterricht Modalitäten statt, so dass Berufsbildung und technologische Bildung nicht umhin können, dieser Öffentlichkeit zu dienen, indem sie versuchen, ihr volles Potenzial zu entfalten, indem sie durch ihre NAPNEs Dienstleistungs Politiken umsetzen (BRASIL, 2008).

ZIELSETZUNG

Führen Sie eine Literaturrecherche zu Hohe Fähigkeiten in EPT und regelmäßigem Unterricht durch, die in den Veröffentlichungen der letzten fünf Jahre enthalten sind.

METHODE

Zwischen 2017 und 2021 wurde in portugiesischer Sprache in Forschungsdatenbanken wie Scientific Electronic Library Online – SciELO und Google Scholar eine bibliografische Überprüfung zu Hohe



Fähigkeiten/Hochbegabung durchgeführt. Dafür waren die Schlüsselwörter (bzw. Deskriptoren) „Hohe Fähigkeiten und Ausbildung“, „Hohe Fähigkeiten und Lehren“, „Hochbegabung und Ausbildung“, „Hochbegabung und Lehren“, „Hohe Fähigkeiten und technische Berufsbildung“, „Hochbegabung und technische Berufsbildung“. Dies ermöglicht es, dass sich die Überprüfung auf die aktuellsten wissenschaftlichen Produktionen stützt (CAPES, 2012).

Als Einschlusskriterien wurden im Untersuchungszeitraum Artikel mit Inhalten verwendet, die Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung mit Bildung, Lehre und/oder Berufs- und Technikbildung (EPT) kombinierten. Artikel, die diesem Inhalt und/oder Zeitraum nicht entsprachen, wurden ausgeschlossen.

RESULTATE UND DISKUSSION

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der recherchierten Artikel sind unten mit ihren jeweiligen Diskussionen aufgeführt.

Tabelle 1 zeigt die Anzahl der gefundenen Artikel nach gesuchtem Deskriptor und die Anzahl der in der Übersicht verwendeten Artikel. Es zeigt auch die Autoren und Jahrgänge der verwendeten Veröffentlichungen.

Tabelle 1 – Anzahl der gefundenen und verwendeten Artikel, nach jedem Deskriptor und ihren jeweiligen Autoren und Jahren

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

Quelle: Google Scholar.

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Artikel zum Deskriptor „Inklusion“ mit Methode, Autor und Jahr des jeweiligen Artikels sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2 - Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Artikeln zum Deskriptor „Inklusion“ mit Methode, Autor und Jahr jedes Artikels

AUTOR E ANO	TIPO DE METODO	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 regionalidades.
(SASSAKI e SILVA, 2018)	Qualitativo	A prática do professor envolve um olhar de empatia para o outro. A prática docente, requer formação continuada, estabelecida por lei e reflexão constante da prática educativa. Discriminação e maus tratos 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)	Qualitativo	Homogeneização dos sujeitos. Falta de acessibilidade ao currículo escolar. A diferenciação curricular é relativa a modificações e estratégias para atender demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem. Faltam aos docentes conhecimentos teórico-metodológicos.	A diferenciação curricular é entendida como modificações e estratégias objetivando o atendimento de demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem. Pode ser um avanço na escolarização de pessoas consideradas diferentes possibilitando acesso a um currículo geral transformando a prática pedagógica visando mais as possibilidades.
(MENDES, 2017)	Qualitativo	A educação inclusiva propõe classe comum com possibilidade de ensino em outros ambientes. Avaliar políticas de inclusão é complexo devido às 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 BNCC pois trata de modo específico a inclusão.
(AMARAL, 2019)	Qualitativo	A dignidade humana está atrelada a princípios e valores éticos e morais. “[...] toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desenvolvimento de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”	Uma sociedade justa, livre e sem discriminação, com acessibilidade e inclusão cabe a todos os membros desta construção. O ordenamento jurídico trata a deficiência como perda ou anomalia que gere incapacidade para o desenvolvimento de atividades segundo um padrão considerado normal.
(GALHARDO et al., 2020)	Qualitativo	Em razão da política de ações afirmativas implantou-se a política de inclusão nas universidades paulistas em 2012 para estudantes de escolas públicas, negras, pardos e indígenas.	Não há diferenças relevantes de rendimento acadêmico entre os estudantes que ingressaram na UNESP pelo sistema universal e aqueles que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, no período de 2014 a 2017. Ainda que preliminar, o estudo contribui para desmistificar que alunos que ingressam por cotas obtêm notas inferiores aos demais.
(BAPTISTA, 2019)	Qualitativo	Afirmção da compreensão inicial de que tanto a continuidade quanto a ruptura são marcas presentes na educação especial brasileira. Instituições privadas evocam a educação como meta. Era um momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência. Perdeu-se a ideia de que a escolarização de aluno com deficiência estaria ligada a sua incapacidade.	As mudanças ocorrem a partir do ano 2000 sendo a inclusão escolar uma diretriz e política de Estado. Buscando uma inclusão efetiva. As mudanças na legislação foram substanciais, mas ainda há interpretações divergentes nesse processo.
(ALMEIDA et al., 2019)	Qualitativo	O Estado visando garantir a educação especial para garantir a permanência e aprendizagem, deste público implanta uma política de inclusão, o que é visto como uma intervenção. O poder público transfere suas obrigações sobre a educação do PAEE a entidades não estatais diminuindo a tensão entre família e governo.	As políticas públicas de educação especial são consequência de disputas de forças entre diferentes grupos sociais.
(FREITAS e JACOB, 2019)	Qualitativo	Em locais onde as desigualdades sociais eram menos visíveis a inclusão 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 deficientizador 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)	Qualitativo	Amudança 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 regulação 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.

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



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

Inklusive Bildung zielt darauf ab, die Entwicklung und das Lernen aller Schüler auf demokratische Weise willkommen zu heißen und zu fördern, und ist daher für alle bestimmt (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Die öffentliche Politik garantiert die Einbeziehung der Zielgruppe der Sonderpädagogik (PAEE) in das reguläre Schulsystem, aber es wird angenommen, dass es andere Schwierigkeiten für diesen Effekt gibt. So sehr Lehrer an Inklusion glauben, scheint der Schulraum nur für die Sozialisation dieser Öffentlichkeit zu sein. Dies betrifft das Erlernen funktionaler Fähigkeiten und nicht formaler Inhalte, wodurch ihr Lehren und Wissen eingeschränkt wird. Als Folge werden Schüler mit Schul Verzug beobachtet (WEIZENMANN *et al.*, 2020).

Der Schüler hat das Recht, in der Schule angemessen versorgt zu werden, und im Sinne einer inklusiven Bildung sollten alle gemeinsam lernen. Dies erfordert den Einsatz von curricularen Anpassungen als Instrument, das die Achtung von Unterschieden im Lehr- und Lernprozess garantiert und die allgemeine Entwicklung durch Strategien, Zielsetzungen und in deren Evaluation verbessern kann. Die Schulen müssen ihre Arbeit so lenken, dass sie individuelle Unterschiede, wie z. B. das Lerntempo, respektieren und eine qualitativ hochwertige Bildung für alle sicherstellen. Um ein integratives Schulumfeld zu schaffen, müssen Lehrplananpassungen vorgenommen werden, die die Besonderheiten jedes Schülers, Lehrmittel, Bewertung Praktiken, Methoden und andere Mittel für wirklich effektives Lernen berücksichtigen. Diese Maßnahmen werden jedoch mit geschätzten Fachleuten, Weiterbildung, die sie befähigt, pädagogischer Unterstützung, angemessenen Räumen, reduzierten Schülerzahlen und multifunktionalen Ressourcen Räumen durchgeführt (BERTOLDE und LARCHERT, 2020).



Die Lehrerbildung erscheint als eines der Probleme der aktuellen Bildung, die den Unterricht reflektiert. Neben der Ausbildung werden weitere Hindernisse genannt, wie die unzureichende bauliche Ausstattung der Schulen, Schüler ohne Diagnosen und das fehlende Wissen darüber, was inklusive Bildung ist. Um die Rolle des Lehrers qualitativ zu entwickeln, ist fachliche und persönliche Kompetenz erforderlich. Schulische Inklusion erfordert, dass sich jeder an die Vielfalt der Schüler anpasst, was persönliche Aufmerksamkeit impliziert und Möglichkeiten für die Entwicklung aller schafft (FERREIRA und TOMAN, 2020; WEIZENMANN *et al.*, 2020).

Die National Curricular Common Base (BNCC) und die National Curriculum Parameters (PCN) sind Referenzdokumente in der Bildung und leiten die Unterrichtspraxis an. In der Sonderpädagogik haben PCNs das Ziel, den Lehrplan anzupassen, um eine angemessene Ausbildung zu erreichen. Weil es spezifisch ist, um die Unterrichtspraxis und das schulische Umfeld besser zu lenken. Das BNCC hingegen zeigt kein Engagement und geht umfassender mit Sonderpädagogik und Inklusion um, beachtet nicht die notwendige Ausbildung des Pädagogen und überträgt dieses Engagement durch sein pädagogisches Projekt auf jede Schule (LIMA, 2020).

Die nationale Gesetzgebung definiert AEE[9] als eine Reihe von Aktivitäten, pädagogischen Ressourcen und Zugänglichkeit, die auf institutionelle und kontinuierliche Weise für die PAEE organisiert sind. Das Angebot erfolgt ergänzend für Studierende mit Behinderungen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und ergänzend für Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung. Diese Modalitäten weisen auf den technischen und instrumentellen Charakter dieser spezialisierten Dienste hin, und eine angemessene Lehrerausbildung kann zu einer erfolgreichen Praxis mit diesen Schülern beitragen. Beim Zugriff auf die AEE können Schüler mit einem Alters-/Klassenunterschied diesen Service ablehnen. Trotzdem kann die AEE als unterstützendes Instrument fungieren, das

ein höheres Lernniveau bietet, was die Teilnahme dieser Öffentlichkeit an regulären Schulen begünstigt (JUNIOR und CIA, 2021).

Es ist notwendig zu verstehen, wer einen gesetzlichen Anspruch auf Sonderpädagogik hat. Als besonders förderungswürdig gelten laut Gesetzgeber Menschen mit Behinderungen (mit Langzeit Beeinträchtigung), solche mit globalen Entwicklungsstörungen und solche mit Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung. Obwohl gesetzlich restriktiv, ist es ein Fortschritt, und die Vorteile wurden bereits durch Studien aufgezeigt (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tabelle 3 - Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Artikeln zum Deskriptor „besondere Bedürfnisse“ mit Methode, Autor und Jahr jedes Artikels

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

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

Jeder Schüler hat das Recht auf eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung in der Schule mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. In diesem Sinne stellt Mantoan fest, dass „[...] jeder einzelne Schüler eine Schule verdient, die in der Lage ist, ihm die Bedingungen zum Lernen zu bieten, mit Unterschieden zu leben und die wertschätzt, was er über die Welt und sich selbst verstehen kann“ (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Daher kann inklusive Bildung als ein Schulkonzept



betrachtet werden, das darauf abzielt, pädagogische Antworten zu entwickeln, die alle Schüler erreichen (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Das Gesetz 9394/96 garantiert der ländlichen Bevölkerung eine Grundausbildung mit den notwendigen Anpassungen an ihre Realität, von einer eigenen Lehrplangestaltung bis hin zu einem differenzierten Schulkalender. Trotz dieser Garantie ist die ländliche Bildung eine Gruppe, die historisch unter Ausgrenzung leidet und spezifische Merkmale aufweist, die respektiert werden müssen. In diesem Sinne sind ländliche Bildung und inklusive Bildung ähnlich, weil sie darauf abzielen, dass der Schüler Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung hat, die es ihm ermöglicht, kritisch in der Gesellschaft zu agieren, ihm aber keine Realität auferlegt und die Unterschiede respektiert und schätzt (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Gemäß der Schulzählung wird als Alters-/Klassenunterschied der Unterschied von zwei Jahren oder mehr zwischen dem Alter des Schülers und der Klasse, die er besuchen sollte, angesehen (SANTOS und SANTOS, 2020). Die Verzerrung scheint mit den Durchfallquoten der Studierenden und dem Studienabbruch zusammenzuhängen. Der Mangel an Investitionen und Forschung macht es schwierig, Gerechtigkeit zu gewährleisten und den Schüler in der richtigen Klasse zu halten (FERREIRA und TOMAN, 2020). Es gibt einen Rückschlag in der Bildungspolitik auf dem Land, was diese Verzerrungen in ländlichen Gebieten und traditionellen Gemeinschaften verstärken kann (SANTOS und SANTOS, 2020).

Inklusion ist ein Prozess, in dem Schule und Gesellschaft versuchen, Unterschiede, Fähigkeiten und die Nutzung unterschiedlicher Ressourcen für die Entwicklung der Person wertzuschätzen. Der Einsatz von Technologien kann ein großer Verbündeter für inklusive Bildung sein, da es sich um ein Instrument handelt, das Lehr- und Lernmöglichkeiten in verschiedenen Situationen schafft und die Entwicklung des Potenzials jedes Einzelnen fördert (BONNER *et al.*, 2021).

Der Lehrer fungiert im Kontext der Inklusion als Vermittler, der den Lernprozess aller Schüler anregt, die als Bürger wachsen und ihre Aufgaben mit Qualität für ihr persönliches und berufliches Wachstum erfüllen können. In diesem Zusammenhang ist es der Fachmann der Differenz, aber es ist notwendig, dass er die Sache versteht und sich mit ihr auseinandersetzt, da er eine Schlüsselfigur in der Perspektive der inklusiven Bildung ist (JESUS *et al.*, 2019).

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Artikeln zum Deskriptor „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung“ mit Methode, Autor und Jahr des jeweiligen Artikels

Tabelle 4 - Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Artikeln zum Deskriptor „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung“ mit Methode, Autor und Jahr des jeweiligen Artikels

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 <i>et al.</i> , 2020)	Qualiquantitativo	A falta de formação docente em AH/SD é relacionada a desatenção dos educadores a esse público o que implica em seu não reconhecimento.	O acesso a conhecimento sobre AH/SD seja em livros, teses, dissertações ou artigos, favorece a formação dos professores desde que haja facilidade em acessá-los.
(MENDONÇA <i>et al.</i> , 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 <i>et al.</i> , 2020)	Qualitativo	A falta de estudos torna os alunos invisíveis dentro do contexto escolar. As AH/SD são criadas 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.

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

Die mit den Deskriptoren „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung und Lehre“ und „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung und Ausbildung“ gefundenen Artikel, ihre Autoren und Jahre sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5 - Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Artikeln zu den Deskriptoren „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung und Lehre“ und „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung und Ausbildung“, mit Methode, Autor und Jahr jedes Artikels

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(MARTINS, 2020)	Qualiquantitativo	Conhecimento insuficiente sobre esse público por parte dos professores do ensino regular quanto de AEE, devido a ausência de formação docente. A identificação deve envolver múltiplos critérios. Na aplicação de testes, os destinados a mensurar a inteligência não costumam ser práticos à escola.	O desenvolvimento das potencialidades da pessoa com AH/SD é atrelada às condições ambientais, deve ser estimulante e desafiador. A limitação dos testes e o reconhecimento da superdotação como fenômeno multidimensional, a tornou complexa para confirmar a superdotação baseado em um único teste.
(REIS e CAPELLINI, 2020)	Qualiquantitativo	Observa-se que ter AH/SD é considerada uma condição vantajosa, o que gera a crença equivocada. A avaliação da criatividade ainda não encontra consenso na literatura.	Altas Habilidades/Superdotação é condição de diversidade e assim como as demais nessa condição requer o AEE. Resultados de auto avaliações podem apresentar subavaliações dependendo do estado do aluno. Estratégias de enriquecimento curricular devem ser ofertado a todos os alunos para seu enriquecimento.
(PASIAN, 2020)	Qualitativo	Não se discute as causas das AH/SD e sim uma terminologia que possa descrevê-la adequadamente. A educação para todos é política pública, mas ainda é um desafio sua implementação, pois vai além da matrícula e busca oferecer uma educação de qualidade. Alunos com AH/SD enquanto PAEE tem recebido pouca ou nenhuma atenção na educação inclusiva desde ao ensino básico até o nível superior.	Não há consenso na terminologia sobre AH/SD entre os pesquisadores do assunto. A legislação utiliza AH/SD. O aluno AH/SD faz parte do PAEE com direito a atendimento especializado do início da escolarização até a universidade, ainda que esse direito ainda falte ser realmente efetivado.
(CALLEGARI, 2019)	Qualitativo	Atualmente a avaliação para identificação de alunos com AH/SD não leva apenas em consideração o aspecto acadêmico, o que pode contribuir para o reconhecimento desse público. A não sinalização das AH/SD pode estar associada ao desconhecimento das formas de avaliação, o não entendimento do conceito e a desvalorização da educação especial para esse público, além de várias definições.	A produção de instrumentos confiáveis em sinalizar e identificar esse público demonstra transparência e urgência na prática dos pesquisadores.
(OLIVEIRA et al., 2021)	Qualiquantitativo	Habilidades sociais contribui na qualidade e 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.

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

Menschen mit Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung (AH/SD) sind gemäß der Nationalen Richtlinie für inklusive Bildung diejenigen, die sich durch hohe Leistung und/oder hohes Potenzial in isolierten oder kombinierten Aspekten auszeichnen. Sie haben möglicherweise eine erhöhte allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit, spezifische akademische Begabung, kreatives und/oder



produktives Denken, Führungsqualitäten, besonderes Talent für die Künste, psychomotorische Fähigkeiten und eine große Beteiligung an Aufgaben und Lernen in Interessengebieten (REMOLI *et al.*, 2020). Studien zu diesem Thema belegen die Existenz von Mythen, die immer noch in der Gesellschaft bestehen, wie zum Beispiel der, dass AH/SD keine Unterstützung benötigen, weil sie schnell lernen. Dies erschwert ihre Identifizierung und lässt sie in diesem Prozess außen vor (FREITAS und FERREIRA, 2021). Das Vorhandensein von AH/SD-Indikatoren weist auf die Notwendigkeit einer spezialisierten pädagogischen Betreuung hin, die ihre Besonderheiten respektiert und ihr Potenzial entwickelt, daher die Notwendigkeit der Identifizierung, ohne jedoch die Merkmale der frühkindlichen Bildungsentwicklung zu verlieren (OLIVEIRA, 2020).

Im Bundesstaat Amapá wird dieser Dienst seit 2006 vom Zentrum für Aktivitäten Hohe Fähigkeiten und Hochbegabung (CAAH/SD)[10] von einem multidisziplinären Team angeboten (GOVAP, 2016). Ziel ist es, in Übereinstimmung mit der Gesetzgebung das Bildungssystem für Schüler mit diesen festgestellten Merkmalen zu leiten und zu unterstützen (SEED, 2020).

Die auf AH/SD ausgerichtete Sonderpädagogik beinhaltet Herausforderungen wie kognitive, soziale und emotionale Bedürfnisse und die Bekämpfung von Mythen im Zusammenhang mit Schülern. Sich ihnen zu stellen, erfordert Training durch den Lehrer, der ihn/sie unterstützt, zusätzlich zur Bereitstellung angemessener Räume und Materialien, um diesem Publikum zu dienen. Es ist notwendig, Techniken für ihre Identifizierung und notwendige Anpassungen für ihre Pflege zu entwickeln. Die Lehrerbildung sollte technisch-methodische Verfahren zur Planung beinhalten, sie sollte die Lehrer-Schüler-Beziehung einbeziehen und die Vermittlung didaktischer Ressourcen nutzen (DRULIS und SALES, 2021). Schulen und Fachkräfte müssen darauf vorbereitet sein, einzugreifen, damit die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden (SANTOS, 2020).



Das Bildungssystem bereitet Schwierigkeiten, mit dieser Öffentlichkeit umzugehen. Die fehlende Identifizierung ihres Zustands trägt zur Nichteinhaltung und Anerkennung ihrer Bedürfnisse bei (MARTELLI und MOREIRA, 2021). Eine Möglichkeit des Dienstes im Schulraum, der als Ort des formalen Lernens mit seinen Regeln und Anforderungen gilt, ist das Vorhandensein multifunktionaler Räume, in denen der Dienst einzeln oder in kleinen Gruppen entsprechend den Merkmalen jedes einzelnen durchgeführt werden kann, Verwendung von Materialien und Planung im Einklang damit (ESPANHOL, 2020).

Der Begriff AH/SD wirft die Frage nach Identifikation und Intelligenz auf. Dies führt zu vielen Diskussionen mit gegensätzlichen Ansichten: einer glücklichen, sicheren, erfolgreichen und angepassten Person. Der andere von einer schwierigen, ängstlichen, unruhigen und sensiblen Person. Was einen Mangel an Wissen über dieses Publikum zeigt. Diese Schüler leiden darunter, dass ihr Zustand nicht erkannt wird, was dazu führt, dass sie ihren Bildungsbedürfnissen und der Entfaltung ihres Potenzials nicht gerecht werden (MARTELLI und MOREIRA, 2021).

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Artikeln zum Deskriptor „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung und EPT“ mit Methode, Autor und Jahr des jeweiligen Artikels.

Tabelle 6 – Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Artikeln zum Deskriptor „Hohe Fähigkeiten/Hochbegabung und EPT“ mit Methode, Autor und Jahr jedes Artikels

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(BRUNO, 2020)	Qualitativo	O Censo Escolar é o instrumento legal para registro dos alunos pelo MEC, mas não obriga os alunos com necessidades específicas a se declarar como tal, além da falta de informações dos profissionais da educação, pais, alunos além da complexidade da identificação das AHS/D. Apesar de saber da existência desses alunos os IFs alegam que não há profissionais ou tempo para essa identificação e atendimento.	Os profissionais mesmos formados na área de educação inclusiva não se sentem preparados para lidar com AHS/D e solicitam auxílio à instituições parceiras. Há a necessidade de estratégias que subsidiem os profissionais dos IFs, ao atendimento dos alunos com AHS/D, no seu percurso formativo.
(ZAGO e RIBEIRO, 2017)	Qualitativo	Há de se considerar a importância do reconhecimento desses alunos para que se possa desenvolver suas habilidades de forma plena, além de se realizar mais estudos sobre o tema. A invisibilidade desses estudantes na instituição é fato devido a dificuldade de identificação e o conhecimento sobre o tema pelos profissionais da instituição.	É fundamental que as instituições reflitam sobre o atendimento desses alunos visto que o processo de ensino e aprendizagem, tem em cada um, suas particularidades. A educação inclusiva e o AEE preconizados na legislação requerem que as instituições repensem suas estruturas para garantir esses serviços.
(VOLANTE et al., 2021)	Qualitativo	Com os avanços na legislação quanto ao acesso do PAEE observa-se o crescimento nas matrículas desse público na rede regular e na rede EPT. Muitos professores na Rede EPT não tiveram contato com conhecimentos de processos pedagógicos obrigatórios em cursos de licenciatura e sobre educação inclusiva, pois o mínimo exigido para investidura no cargo é graduação na área que atuará.	Observa-se que o processo de formação docente ao que tudo indica não acompanha essa realidade de inclusão. É possível afirmar que a garantia de vagas para o PAEE não garante a formação continuada para os docentes das IFs.
(MONTEIRO e PLÁCIDO, 2020)	Qualitativo	Diferentes formas de segregação marcam o sistema educacional brasileiro mostrando uma dualidade na EPT não é diferente. O aluno pode estar 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.

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

Die Bundesanstalten (IFs) sind als Berufs- und Technikbildung Teil des Bildungsverbundes des Bundes. Sonderpädagogik funktioniert auf allen Ebenen und Modalitäten der Bildung, ob öffentlich oder privat, und diese Einrichtungen müssen Anpassungen vornehmen, die diesen öffentlichen Zugang zur Berufsbildung und zur Arbeitswelt ermöglichen. In diesem Zusammenhang wurde in den IFs das Service Nucleus for Assistance to People with Specific Education Needs (NAPNE) geschaffen, dessen Aufgabe es ist, Strategien zu artikulieren, die den erfolgreichen Einstieg, Aufenthalt und Ausstieg von PAEE-Studierenden für die Hochschulbildung und/oder Hochschulbildung entwickeln für den Arbeitsmarkt (FRANCO und VILARONGA, 2021).



Gemäß Dekret Nr. 10502 vom 30. September 2020 hat NAPNE Platz in den IFs und wird nun als Unterstützung und nicht unbedingt als Dienst für diese Öffentlichkeit verstanden, während es weiterhin als Ressource und spezialisierter Dienst aufgeführt wird. Dieses Zentrum konzentriert sich auf die Studentengemeinschaft, leitet aber auch Lehrer an und führt Aktivitäten durch, die zur Lehrerausbildung beitragen. Es hilft auch Managern, Entscheidungen in Bezug auf Fragen zu treffen, die die Öffentlichkeit der inklusiven Bildung betreffen (FRANCO und VILARONGA, 2021).

Viele Lehrkräfte für Fachrichtungen der beruflichen Bildung steigen über eine Auswahlprüfung auch ohne Lehramts Zulassung aufgrund gesetzlicher Ermächtigung in den Lehrkörper der IFs ein, die Fachkenntnisse abstützt und mit diesen abgleicht. Dieser Mangel an pädagogischem Wissen kann es schwierig machen, Unterrichtsstrategien zu entwickeln, die darauf abzielen, die Rechte von PAEE-Schülern zu gewährleisten. In diesem Sinne sticht die Unterstützung durch NAPNEs im Kontext des Technological Professional Network (FRANCO und VILARONGA, 2021) hervor. Dieser Mangel an pädagogischem Wissen kann durch Weiterbildung von Lehrkräften behoben werden, die an ihrem Arbeitsplatz oder an einer Grund- oder Hochschuleinrichtung stattfinden kann (SANTOS *et al.*, 2020).

Es ist noch ein langer Weg, bis die NAPNEs ihren Gründungsvorschlag erfüllen, da zwischen ihnen noch einige Unterschiede bestehen. Es gab Fortschritte bei der Schaffung einer Kultur des Zusammenlebens, der Achtung von Unterschieden, der architektonischen Zugänglichkeit und der Beseitigung von Einstellungs- und Bildungsbarrieren durch Bildung. Maßnahmen zur Modernisierung der Barrierefreiheit in älteren FI und zur Gewährleistung dieser Barrierefreiheit in Neubauten sind beispielhaft für diese Fortschritte (VILARONGA *et al.*, 2021).



SCHLUSSFOLGERUNGEN

Inklusion ist ein Prozess, der eine Veränderung der Einstellung gegenüber Menschen erfordert, die als andersartig gelten und lange Zeit vom gesellschaftlichen Leben getrennt waren und ihnen Schaden zugefügt haben. Dies zeigt sich im Lernprozess und in den emotionalen Folgen, die auf den Einzelnen einwirken. Diese Situation beginnt sich zu ändern, aber es ist noch ein langer Weg zu gehen.

In der Bildung beginnt diese Bewegung in den Schulen Fuß zu fassen, und inklusive Bildung wird langsam Realität. Obwohl es ein Anfang ist, ist es immer noch ausschließend, da die einbezogenen Schüler den anderen gleichgestellt sind, was ihre Besonderheiten nicht berücksichtigt, mehr Probleme als Lösungen verursacht und Vorurteile verstärkt.

In diesem Zusammenhang leiden Menschen mit AH/SD-Indikatoren unter den gleichen Problemen, mit dem erschwerenden Faktor, ohne Lernschwierigkeiten (und mit Leichtigkeit) als Studenten angesehen zu werden. Sie werden außen vor gelassen und demonstrieren ihnen gegenüber die Schwächen des Schulsystems. Materialien und Methoden, die für die Entwicklung ihres Potenzials geeignet sind, fehlen oder sind fragil. Der Identifizierungsprozess für die Pflege ist fehlerhaft und es mangelt an Kenntnissen über die aktuelle Gesetzgebung, die die Sonderpädagogik regelt.

Der Unterrichtsprozess muss Prozesse, Materialien und eine angemessene Ausbildung für alle Lehrer anpassen. Ein einfacherer Zugang zu Informationen über die Zielgruppe der Sonderpädagogik kann die Identifizierung und den Service verbessern und den Prozess der Inklusion von AH/SD-Schülern konkreter machen.

In der Berufsbildung scheinen die Probleme bezüglich der Identifizierung und Anwesenheit dieser Öffentlichkeit ähnlich zu sein wie in der regulären Schule. Mit



seinen Besonderheiten besteht nach wie vor Bedarf an Lehrplananpassungen und einer angemessenen Ausbildung der Lehrer, die den Fortbestand und erfolgreichen Abschluss ihrer Kurse garantieren und die Schüler auf einen möglichen Eintritt in die Arbeitswelt oder an Universitäten vorbereiten würden. Das NAPNE scheint in diesem Prozess eine grundlegende Rolle zu spielen, ebenso wie die Zentren, die auf andere Unterrichts Modalitäten spezialisiert sind.

Die Durchführung von mehr Studien und Forschungen über die AH/SD-Öffentlichkeit, sowohl in regulären Schulen als auch in technologischen Instituten, scheint notwendig zu sein, um die Identifizierung und Betreuung dieser Schüler zu verbessern.

VERWEISE

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 (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-25, 2020.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

STREIECHEN, E. M. KRAUSE-LEMKE, C.; CRUZ, G.C. Análise do percurso escolar de um estudante com altas habilidades em um contexto familiar



multilíngue: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-18, 2020.

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

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

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

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

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

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

ANHANG – FUßNOTE

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).



Eingereicht: Januar 2022.

Genehmigt: Januar 2022.

¹ Physiker mit Spezialisierung in Mathematik, Spezialist für Hochschullehre (CETE) und für Technologien in der Bildung (PUC RJ). Student des Graduate Program in Professional and Technological Education (PROFEPT IFAP).

² Biomediziner, Arzt für Tropenkrankheiten, Professor und Forscher am Macapá Campus Medicine Course, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Biologe, Doktor der Tropenkrankheiten, Professor und Forscher am Sportunterricht der Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Promotion in Psychologie und Klinischer Psychoanalyse. Promotion in Kommunikation und Semiotik an der Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Master in Religionswissenschaften von der Universidade Presbiteriana Mackenzie. Master in Klinischer Psychoanalyse. Abschluss in Biowissenschaften. Abschluss in Theologie. Er beschäftigt sich seit über 15 Jahren mit Wissenschaftlicher Methodik (Forschungsmethode) in der wissenschaftlichen Produktionsorientierung von Master- und Doktoranden. Spezialist für Marktforschung und Gesundheitsforschung. ORCID: 0000-0003-2952-4337

⁵ Biologe, PhD in Verhaltenstheorie und -forschung, Professor und Forscher am Abschluss in Chemie am Instituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) und am Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).