



ВЫСОКИХ НАВЫКОВ В ЕРТ И РЕГУЛЯРНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ: ОБЗОР ПОСЛЕДНИХ ПЯТИ ЛЕТ

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

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.* **Высоких навыков в ЕРТ и регулярное преподавание: обзор последних пяти лет.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Год. 07, изд. 01, Том. 04, стр. 111-130. Январь 2022 г. ISSN: 2448-0959, Ссылка для доступа: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/образование-ru/навыки-в-ерт>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ru/127475

СВОДКА

Инклюзия в школе — это движение, которое стремится охватить людей, которые находятся вне школьного контекста из-за своего другого состояния. Термин «особые потребности» является широким и включает в себя множество факторов. Согласно законодательству, это применимо к любому человеку, имеющему физические, умственные, интеллектуальные и/или сенсорные нарушения, препятствующие его/ее участию в повседневной и школьной жизни. Понятие «высоких навыков/одаренности» до сих пор остается дискуссионным. Наиболее актуальная, принятая нашим законодательством, относится к успеваемости человека в сфере его интересов, демонстрирующей способности выше среднего. Цель этой работы состояла в том, чтобы проанализировать литературу по высоким навыкам в ЕРТ и регулярному обучению, представленную в публикациях за последние пять лет. Библиографический обзор высоких навыков/одаренности был проведен на португальском языке в исследовательских базах данных, таких как *Scientific Electronic Library Online* – SciELO и Google Scholar, в период с 2017 по 2021 год. Инклюзия – это процесс, который требует изменения отношения к людям, которые считаются разным. В сфере образования это движение начинает распространяться в школах, и постепенно инклюзивное образование становится реальностью. В этом контексте люди с показателями АН/SD[6] страдают теми же проблемами, с отягощающим фактором, что они считаются учащимися без трудностей в обучении (и с легкостью). Учебный



процесс нуждается в адаптации процессов, материалов и соответствующей подготовки для всех учителей. В профессиональном образовании проблемы, связанные с выявлением и посещаемостью этой публики, кажутся похожими на обычную школу и другие формы обучения.

Ключевые слова: Высоких навыков, Одаренности, Инклюзия, Обучение, ЕРТ.

ВВЕДЕНИЕ

Термин «включение» связан с отношением включения того, что находится вне определенного контекста, группы (BELL-RODRÍGUEZ, 2020 г.). Инклюзия в школе — это движение, которое стремится охватить людей, которые находятся вне школьного контекста из-за своего другого состояния. Не только его введение, но и предложение условий для его полного развития, преодоления физических барьеров, отношений, предубеждений и/или архитектуры (структуры физического доступа) (MANTOAN, 2003 г.).

В Бразилии после мобилизации групп и организаций в защиту прав и достоинства людей инклюзия гарантируется законодательством. В образовании это осуществляется путем включения в обычный класс. Чтобы обучение было гарантированным, этому учащемуся во встречную смену предлагается специализированное обслуживание, направленное на удовлетворение его потребностей. Тем не менее, кажется, что в школьном пространстве еще многое предстоит структурировать во всех областях, чтобы сделать этот процесс более консолидированным (SILVA и CARVALHO, 2017 г.).

Согласно законодательству, люди с инвалидностью — это лица, которым по физическим, психическим, интеллектуальным или сенсорным причинам не позволяют в полной мере участвовать в общественной жизни наравне с другими людьми (BRASIL, 2015 г.).



Термин «особые потребности» является широким и включает в себя множество факторов. Согласно законодательству, это применимо к любому человеку, имеющему физические, умственные, интеллектуальные и/или сенсорные нарушения, препятствующие его/ее участию в повседневной и школьной жизни. Это ограничения и ограничения, влияющие на всестороннее развитие человека, включая все аспекты его повседневной жизни. В школьном контексте это связано с отличием темпа обучения от того, что считается нормальным. Любой, кто не соответствует этому стандарту, подпадает под этот термин из-за сложности или простоты обучения (CNE/CEB, 2009 г.; BRASIL, 2015 г.).

Определение интеллекта может быть сложным и многогранным. Это выходит за рамки правильного ответа на что-то, связывания или абстрагирования содержания. Это нечто присущее человеку и на него влияет среда, в которой он живет, и его генетика. Это не ограничивается школьным контекстом, а проявляется в нескольких других областях, таких как художественные и межличностные отношения (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2018 г.).

Понятие «высоких навыков/одаренности» до сих пор остается дискуссионным. Самое актуальное, принятое нашим законодательством, относится к успеваемости личности в интересующей ее сфере, демонстрирующей способности выше среднего, креативность, вовлеченность в обучение. Он охватывает академическую, интеллектуальную, творческую, лидерскую и/или другие области (MARTELLI, 2017 г.).

Для выявления людей с показателями высоких навыков/одаренности тесты, направленные на «измерение» интеллекта (коэффициент интеллекта — IQ), до сих пор широко критикуются за ограничение или отдавание предпочтения определенным областям знаний. При изменении представления о том, что такое интеллект, где наблюдаются иные потенциалы, используются шкалы поведенческих характеристик. В Бразилии наиболее часто используемой



шкалой является шкала Рензулли. Он измеряет три группы поведения: интерес, приверженность и творчество (PÉREZ, 2009 г.).

Центр помощи людям с особыми образовательными потребностями (NAPNE)[7] создан для обслуживания студентов с особыми образовательными потребностями, обучающихся в сетях федеральных вузов. Вы несете ответственность за внедрение и работу в рамках концепции инклюзивного образования и уважения различий. Он должен создать условия для поступления, постоянства и завершения своих курсов для целевой аудитории учащихся инклюзивного образования. Этот тип ядра был задуман MEC[8] через Секретариат профессионального и технологического образования Министерства образования (SETEC/MEC) (IFRN, 2021 г.).

Техническое и технологическое образование интегрировано в систему образования и, следовательно, связано с законами, которые ею управляют. Люди с показателями высоких навыков/одаренности, со своими особенностями, включены в политику инклюзивного образования и в связи с этим нуждаются в специализированной образовательной помощи. Специальное образование имеет место на всех уровнях, этапах и методах обучения, поэтому профессионально-техническое образование не может не служить этой публике, стремясь полностью раскрыть ее потенциал путем реализации через свои NAPNE политики обслуживания (BRASIL, 2008 г.).

ЗАДАЧА

Сделать обзор литературы о высоких навыках в ЕПТ и регулярном преподавании, представленных в публикациях за последние пять лет.

МЕТОД

Был проведен библиографический обзор высоких навыков/одаренности на португальском языке в исследовательских базах данных, таких как Научная



электронная библиотека онлайн - SciELO и Google Scholar, в период с 2017 по 2021 г. Для этого использовались ключевые слова (или дескрипторы) «Высоких навыков и образование», «Высоких навыков и преподавание», «Одаренности и образование», «Одаренности и преподавание», «Высоких навыков и технологическое профессиональное образование», «Одаренности и технологическое профессиональное образование». Это позволяет основывать обзор на самых современных академических материалах (CAPES, 2012 г.).

В качестве критериев включения в отчетный период использовались статьи, содержание которых сочетало высоких навыков/одаренности с образованием, преподаванием и/или Профессиональным и Технологическим Образованием (ЕРТ). Статьи, не соответствующие этому содержанию и/или периоду времени, исключались.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты и выводы исследовательских статей перечислены ниже с соответствующими обсуждениями.

В таблице 1 показано количество статей, найденных по искомому дескриптору, и количество статей, использованных в обзоре. Также указаны авторы и годы использованных публикаций.

Таблица 1. Количество найденных и использованных статей по каждому дескриптору, их авторам и годам

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	-----

Источник: Google Scholar.

Результаты и выводы статей по дескриптору «включение» с указанием метода, автора и года каждой статьи приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Resultados и выводы статей по дескриптору «включение» с указанием метода, автора и года каждой статьи

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(ZERBATO e MENDES, 2018)	Qualitativo	O ensino regular deve atender as diferenças. Políticas até 2013 parecem não atender as necessidades diferenciadas dos discentes. A criação de um ambiente inclusivo deve ser multiprofissional. É necessário criar uma cultura de colaboração e adequar os currículos para melhorar a inclusão.	O ensino especial parece ser não inclusivo e não apropriado a aprendizagem e desenvolvimento de alunos diferentes. O ensino aprendizagem parece ser mais efetivo se apresentar variabilidade no currículo. A variação no desenho universal dos currículos oportuniza maior aprendizado de alunos PNEs e também normais, ao mesmo tempo. O ensino deve respeitar as particularidades e regionalidades.
(SASSAKI e SILVA, 2018)	Qualitativo	A prática do professor envolve um olhar de empatia para o outro. A prática docente, requer formação continuada, estabelecida por lei, e reflexão constante da prática educativa. Discriminação e maus tratos 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 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 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 atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano."	Uma sociedade justa, livre e sem discriminação, com acessibilidade e inclusão cabe a todos os membros desta construir. O ordenamento jurídico trata a deficiência como perda ou anomalia que gera 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 públicas em 2012 para estudantes de escolas públicas, negras, pardas e indígenas.	Não há diferenças relevantes de rendimento acadêmico entre os estudantes que ingressaram na UNESP pelo sistema universal e aqueles que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, no período de 2014 a 2017. Ainda que preliminar, o estudo contribui para desmistificar que alunos que ingressam por cotas obtêm notas inferiores aos demais.
(BAPTISTA, 2019)	Qualitativo	Afirmção da compreensão inicial de que tanto a continuidade quanto a ruptura são marcas presentes na educação especial brasileira. Instituições privadas evocam a educação como meta. Era um momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência. Perdeu e perdeu 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 indicação de uma criança com deficiência, vulnerável, era limpa, alimentada e sono tranquilo. O acesso à escola não garante uma vida escolar inclusiva.	O processo de inclusão é um esforço para demonstrar o potencial excludente e deficitário dos espaços, tarefas e tempos. A inclusão muda quem a recebe. Pessoas com deficiências diferentes estão sendo igualadas e reduzidas, o que não existe.
(SARDAGNA e FROEZA, 2019)	Qualitativo	A mudança de concepção em relação a pessoa com deficiência não é natural. A inclusão educacional é um dispositivo de segurança que regula a população e os professores são agentes desse poder disciplinar e utilizam dessa tática de biopoder.	A escola é um aparato governamental e a inclusão é vista como uma estratégia biopolítica de regulamentação e controle. O encaminhamento do aluno para o AEE é uma prática normalizada, visando integrar a demanda produtiva e permanecer nele. Na atualidade a lógica do mercado cria novas normalidades, onde todos participam.
(DARUB et al., 2020)	Qualitativo	O professor é peça chave no processo de inclusão, portanto sua formação tem que ser eficiente nesse sentido. A formação do professor impacta diretamente sua prática, pois se pouco sabe, pouco faz.	A formação docente é responsável pela implementação eficiente do processo de inclusão. Assim sendo, o alcance do princípio constitucional de educação para todos (artigo 205) passa pela formação docente, isso impõe às universidades o reconhecimento das diferenças como uma condição humana, sem priorizar algumas diferenças em detrimento de outras.

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



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

Инклюзивное образование направлено на то, чтобы приветствовать, способствовать развитию и обучению всех учащихся демократическим путем, поэтому оно предназначено для всех (OLIVEIRA *et al.*, 2020 г.). Государственная политика гарантирует включение целевой аудитории специального образования (PAEE) в сеть обычного образования, но считается, что для этого есть и другие трудности. Как бы учителя ни верили в инклюзивность, кажется, что школьное пространство предназначено только для социализации этой публики. Это отражается на изучении функциональных навыков, а не формального содержания, что ограничивает их преподавание и знание. Как следствие, наблюдаются учащиеся с задержкой в школе (WEIZENMANN *et al.*, 2020 г.).

Учащийся имеет право на адекватное обслуживание в школьной среде, и в соответствии с инклюзивным образованием все должны учиться вместе. Это требует использования адаптации учебных программ в качестве инструмента, который гарантирует уважение различий в процессе преподавания и обучения и может улучшить общее развитие посредством стратегий, целей и его оценки. Школы должны направлять свою работу с учетом индивидуального разнообразия, например темпа обучения, и обеспечения качественного образования для всех. Чтобы сделать школьную среду инклюзивной, необходимо провести адаптацию учебной программы с учетом особенностей каждого учащегося, учебных ресурсов, методов оценки, методологий и других средств для действительно эффективного обучения. Тем не менее, эти действия осуществляются с участием ценных специалистов, непрерывного образования, которое расширяет их возможности, педагогической поддержки, адекватных помещений, сокращенного числа студентов и многофункциональных ресурсных комнат (BERTOLDE и LARCHERT, 2020 г.).



Подготовка учителей выступает как одна из проблем современного образования, отражающая педагогическую деятельность. Помимо обучения упоминаются и другие препятствия, такие как неадекватность физической структуры школ, учащиеся без диагнозов и незнание того, что такое инклюзивное образование. Чтобы преподавательская роль развивалась качественно, необходима техническая и личная компетентность. Инклюзия в школу требует от каждого адаптации к разнообразию учащихся, что подразумевает индивидуальное внимание, создавая возможности для развития каждого (FERREIRA и TOMAN, 2020 г.; WEIZENMANN *et al.*, 2020 г.).

Национальная Общая База Учебных Программ (BNCC) и Национальные Параметры Учебной Программы (PCN) являются справочными документами в области образования и направляют практику преподавания. В специальном образовании PCN имеют целью адаптировать учебную программу для получения соответствующего образования. Потому что он предназначен для лучшего руководства педагогической практикой и школьной средой. BNCC, с другой стороны, не демонстрирует приверженности и более комплексно занимается специальным образованием и инклюзивностью, не соблюдает необходимую подготовку профессиональных педагогов и передает это обязательство каждой школе через свой педагогический проект (LIMA, 2020 г.).

Национальное законодательство определяет АЕЕ[10] как набор мероприятий, педагогических ресурсов и доступности, организованных институциональным и непрерывным образом для РАЕЕ. Услуга предоставляется дополнительно для учащихся с ограниченными возможностями и распространенными нарушениями развития, а также дополнительно для учащихся с высоких навыков/одаренности. Эти условия указывают на технический и инструментальный характер этих специализированных услуг, а адекватная подготовка преподавателей может способствовать успешной практике работы с этими учащимися. При доступе к АЕЕ учащиеся с разницей в

возрасте/классе могут отказаться от этой услуги. Тем не менее, АЕЕ может выступать в качестве инструмента поддержки, обеспечивающего более высокий уровень обучения, что благоприятно для участия этой общественности в обычных школах (JUNIOR и CIA, 2021 г.).

Необходимо понять, кто по закону имеет право на специальное образование. Согласно законодательству, к учащимся с особыми потребностями относятся учащиеся с ограниченными возможностями (с длительными нарушениями), учащиеся с глобальными нарушениями развития и учащиеся с высоких навыков/одаренности. Несмотря на юридические ограничения, это новшество, и его преимущества уже отмечены исследованиями (OLIVEIRA *et al.*, 2020 г.).

Таблица 3 – Результаты и выводы статей по дескриптору «особые потребности» с указанием метода, автора и года каждой статьи

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 PAAE.	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, é justo que todos usufruam do ensino especial.

Источники: (CASSEMIRO и CAMPOS, 2019 г.; FLEIRA и FERNANDES, 2019 г.; SALVINI *et al.*, 2019 г.; SILVA, 2021 г.).

Каждый учащийся имеет право на качественное образование и уход в школе с особыми потребностями или без них. В этом смысле Mantoan утверждает, что «[...] каждый ученик заслуживает школы, способной предложить ему условия для обучения, жизни с различиями и которая ценит то, что они могут



понять о мире и о себе» (OLIVEIRA *et al.*, 2020 г.). Таким образом, инклюзивное образование можно считать школьной концепцией, направленной на разработку образовательных мер, которые охватывают всех учащихся (RODRIGUES *et al.*, 2020 г.).

Закон 9394/96 гарантирует базовое образование для сельского населения с необходимой адаптацией к их реальности, от их собственной учебной программы до дифференцированного школьного календаря. Несмотря на эту гарантию, сельское образование представляет собой группу, которая исторически страдает от изоляции и имеет особые характеристики, которые необходимо уважать. В этом смысле сельское образование и инклюзивное образование схожи, поскольку они направлены на то, чтобы учащийся имел доступ к качественному образованию, которое позволяет ему критически относиться к обществу, но которое не навязывает ему реальность и которое уважает и ценит различия (RODRIGUES *et al.*, 2020 г.).

Согласно школьной переписи, разница в возрасте/классе считается разницей в два года или более между возрастом учащегося и классом, который он должен посещать (SANTOS и SANTOS, 2020 г.). Искажение, по-видимому, связано с процентом неуспеваемости учащихся и отсевом из учебы. Отсутствие инвестиций и исследований затрудняет обеспечение справедливости и удержание учащегося в нужном классе (FERREIRA и TOMAN, 2020 г.). В сельской местности наблюдается откат в образовательной политике, что может усилить эти перекосы в сельских районах и традиционных общинах (SANTOS и SANTOS, 2020 г.).

Инклюзия – это процесс, в котором школа и общество стремятся ценить различия, способности и использование различных ресурсов для развития личности. Использование технологий может стать отличным союзником для инклюзивного образования, поскольку это инструмент, который создает



возможности для преподавания и обучения в различных ситуациях, способствуя развитию потенциала каждого (BONNER *et al.*, 2021 г.).

Учитель в контексте инклюзивности выступает посредником, который стимулирует процесс обучения всех учащихся, которые могут расти как граждане и качественно выполнять свои задачи для своего личного и профессионального роста. В этом контексте это профессионал отличия, но ему необходимо понимать и заниматься делом, поскольку он является ключевым игроком в перспективе инклюзивного образования (JESUS *et al.*, 2019 г.).

В таблице 4 представлены результаты и выводы статей по дескриптору «высоких навыков/одаренности» с указанием метода, автора и года каждой статьи.

Таблица 4 – Resultados e conclusões das pesquisas descritas no descritor «altas habilidades/superdotação» com indicação do método, autor e ano de cada pesquisa

AUTOR E ANO	TIPO DE MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
(RECH e NEGRINI, 2019)	Qualitativo	A formação inicial e/ou continuada dos professores foi incipiente, não os instrumentalizando para planejar práticas pedagógicas inclusivas que atendam os alunos com AHS/D. 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 AHS/D e as formas de atendimento a que tem direito esse aluno. O processo de inclusão deve ser embasado em políticas públicas para respaldar a prática pedagógica do professor do ensino regular e não apenas do professor de AEE.
(MARTINS et al., 2020)	Qualiquantitativo	A falta de formação docente em AHS/D é relacionada a de atenção dos educadores a esse público o que implica em seu não reconhecimento.	O acesso a conhecimento sobre AHS/D 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 AHS/D 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 AHS/D 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 estudos acadêmicos científicos para embasar a intervenção pedagógica desse aluno. É necessário a incorporação nas propostas pedagógicas de formação de professores de disciplinas direcionadas a educação especial e inclusiva para identificação e atendimento desse público.

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

Artigos, encontrados com o uso dos descritores «altas habilidades/superdotação» e «altas habilidades/superdotação e ensino» e «altas habilidades/superdotação e educação», seus autores e anos, estão apresentados na tabela 5.

Таблица 5 – Resultados и выводы статей по дескрипторам «высоких навыков/одаренности и обучение» и «высоких навыков/одаренности и образование» с указанием метода, автора и года каждой статьи

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.

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

Люди с высоких навыков/одаренности (AH/SD), согласно Национальной политике инклюзивного образования, – это люди, характеризующиеся высокой работоспособностью и/или высоким потенциалом в отдельных или комбинированных аспектах. У них могут быть повышенные общие интеллектуальные способности, особые академические способности,



творческое и / или продуктивное мышление, лидерские способности, особый талант к искусству, психомоторные способности и активное участие в выполнении задач и обучении в интересующих областях (REMOLI *et al.*, 2020 г.) Исследования на эту тему демонстрируют существование мифов, которые до сих пор существуют в обществе, например, о том, что АН/SD не нуждаются в помощи, потому что они быстро учатся. Это затрудняет их идентификацию и оставляет их в стороне от этого процесса (FREITAS и FERREIRA, 2021 г.). Наличие показателей АН/SD указывает на потребность в специализированной образовательной помощи, учитывающей их особенности и развивающей их потенциал, следовательно, необходимость идентификации, но без потери характеристик развития дошкольного образования (OLIVEIRA, 2020 г.).

В штате Амапа эта услуга с 2006 года предоставляется Центр Деятельности Высоких Навыков и Одаренности (CAAH/SD)[9] (GOVAP, 2016 г.). Цель, в соответствии с законодательством, состоит в том, чтобы направлять и поддерживать систему образования для учащихся с выявленными характеристиками (SEED, 2020 г.).

Специальное образование, направленное на АН/SD, включает такие проблемы, как когнитивные, социальные и эмоциональные потребности, а также борьбу с мифами, связанными с учащимися. Чтобы справиться с ними, требуется обучение со стороны учителя, который его/ее поддерживает, в дополнение к предоставлению соответствующих помещений и материалов для обслуживания этой аудитории. Необходимо разработать методики их идентификации и необходимых корректировок ухода за ними. Подготовка учителей должна включать технико-методические процедуры, связанные с планированием, она должна включать отношения между учителем и учеником и использовать посреднические дидактические ресурсы (DRULIS и SALES, 2021 г.). Школы и специалисты должны быть готовы вмешаться, чтобы удовлетворить потребности учащихся (SANTOS, 2020 г.).



Система образования с трудом справляется с этой публикой. Отсутствие идентификации их состояния способствует несоблюдению и оценке их потребностей (MARTELLI и MOREIRA, 2021 г.). Одной из возможностей обслуживания в школьном пространстве, которое считается местом формального обучения, со своими правилами и требованиями, является наличие многофункциональных помещений, где обслуживание может осуществляться индивидуально или в небольших группах, в зависимости от особенностей каждого. , с использованием материалов и планирования в соответствии с ним (ESPANHOL, 2020 г.).

Термин АН/SD поднимает вопрос об идентификации и о том, что значит быть разумным. Это порождает множество дискуссий с противоположными взглядами: счастливый, безопасный, успешный и адаптированный человек. Другой трудный, тревожный, беспокойный и чувствительный человек. Что демонстрирует недостаток знаний об этой аудитории. Эти учащиеся страдают от отсутствия идентификации своего состояния, что приводит к невозможности удовлетворения их образовательных потребностей и развития их потенциала (MARTELLI и MOREIRA, 2021 г.).

В таблице 6 представлены результаты и выводы статей по дескриптору «высоких навыков/одаренности и ЕРТ» с указанием метода, автора и года каждой статьи.

Таблица 6 – Результаты и выводы статей по дескриптору «высоких навыков/одаренности и ЕРТ» с указанием метода, автора и года каждой статьи

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 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 devem ser formadas em sua integralidade.

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

Федеральные институты (IF) являются частью федеральной образовательной сети в форме профессионального и технологического образования. Специальное образование работает на всех уровнях и формах образования, будь то государственное или частное, и эти учреждения должны внести коррективы, которые позволят этой публике получить доступ к профессиональному образованию и миру труда. В этом контексте в IF был создан Центр обслуживания людей с особыми образовательными потребностями (NAPNE), чья миссия состоит в том, чтобы сформулировать стратегии, которые развивают успешный вход, пребывание и выход студентов PAEE для высшего образования и / или высшего образования. или для рынка труда (FRANCO и VILARONGA, 2021 г.).



Согласно указу № 10502 от 30 сентября 2020 г., NAPNE имеет место в IF и теперь понимается как поддержка, а не обязательно как услуга для этой публики, в то время как она продолжает числиться в качестве ресурса и специализированной службы. Этот центр ориентирован на студенческое сообщество, но также направляет учителей и проводит мероприятия, способствующие подготовке учителей. Это также помогает менеджерам принимать решения, связанные с вопросами инклюзивного образования, затрагивающими общественность (FRANCO и VILARONGA, 2021 г.).

Многие преподаватели, отвечающие за технические дисциплины профессиональной подготовки, поступают в преподавательский состав МФ через конкурсный экзамен, даже без педагогической подготовки по лицензированию, благодаря законному разрешению, которое поддерживает и сравнивает с ним технические знания. Это отсутствие педагогических знаний может затруднить создание стратегий обучения, направленных на обеспечение прав учащихся PAEE. В этом смысле поддержка, оказываемая NAPNE, выделяется в контексте Технической профессиональной сети (FRANCO и VILARONGA, 2021 г.). Этот недостаток педагогических знаний можно исправить за счет непрерывного обучения учителей, которое может проходить на их рабочем месте, в базовом или высшем учебном заведении (SANTOS *et al.*, 2020 г.).

NAPNE еще предстоит пройти долгий путь, чтобы выполнить свое предложение о создании, поскольку между каждым из них все еще есть несколько различий. Были достигнуты успехи в создании культуры сосуществования, уважении различий, архитектурной доступности и устранении поведенческих и образовательных барьеров посредством образования. Действия по модернизации доступности в старых IF и обеспечению этой доступности в новых конструкциях иллюстрируют эти достижения (VILARONGA *et al.*, 2021 г.).



ВЫВОДЫ

Инклюзия – это процесс, требующий изменения отношения к людям, которых считают другими и которые долгое время были оторваны от социальной жизни, причиняя им вред. Это можно наблюдать в процессе обучения и в эмоциональных последствиях, влияющих на человека. Ситуация начинает меняться, но впереди еще долгий путь.

В сфере образования это движение начинает распространяться в школах, и постепенно инклюзивное образование становится реальностью. Тем не менее, несмотря на то, что это начало, это все же исключение, поскольку включенные ученики равны остальным, что не принимает во внимание их особенности, создает больше проблем, чем решений, укрепляет предубеждения.

В этом контексте люди с показателями АН/SD страдают теми же проблемами, с отягощающим фактором, что они считаются учащимися без трудностей в обучении (и с легкостью). Их оставляют в стороне, демонстрируя слабость школьной системы по отношению к ним. Материалы и методики, подходящие для развития его потенциала, отсутствуют или непрочны. Процесс идентификации для ухода несовершенен, и не хватает знаний о действующем законодательстве, регулирующем специальное образование.

Учебный процесс нуждается в адаптации процессов, материалов и соответствующей подготовки для всех учителей. Более легкий доступ к информации о целевой аудитории специального образования может улучшить идентификацию, обслуживание и сделать процесс включения учащихся АН/SD более конкретным.

В профессиональном образовании проблемы, связанные с выявлением и посещаемостью этой публики, кажутся похожими на обычную школу. С его



особенностями по-прежнему существует потребность в адаптации учебных программ и адекватной подготовке учителей, которая гарантировала бы постоянство и успешное окончание их курсов, подготовив студента к возможному вхождению в мир труда или университетов. NAPNE, похоже, играет фундаментальную роль в этом процессе, так же как и центры, специализирующиеся на других методах обучения.

Проведение дополнительных исследований и исследований среди населения АН/SD, как в обычных школах, так и в технологических институтах, представляется необходимым для улучшения выявления и ухода за этими учащимися.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

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.

ПРИЛОЖЕНИЕ - ЧОСКИ

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).



Подано: Январь 2022 г.

Утверждено: Январь 2022 г.

¹ Физик со специализацией в области математики, специалист по преподаванию в высших учебных заведениях (CETE) и технологиям в образовании (PUC RJ). Студент Высшей программы профессионального и технологического образования (PROFEPT IFAP).

² Биомедик, доктор тропических болезней, Профессор и исследователь Медицинского курса кампуса Макапа, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Биолог, доктор тропических болезней, профессор и научный сотрудник курса физического воспитания Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Кандидат психологических наук и клинического психоанализа. Кандидат наук в области коммуникации и семиотики для Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Магистр религиоведения для Universidade Presbiteriana Mackenzie. Магистр клинического психоанализа. Степень в области биологических наук. Степень богословия. Более 15 лет работает с научной методологией (методом исследования) в научно-производственной направленности магистров и докторантов. Специалист по маркетинговым исследованиям и исследованиям в области здравоохранения. ORCID: 0000-0003-2952-4337.

⁵ Биолог, доктор философии в области теории поведения и исследований, профессор и исследователь-сотрудник степени в области химии Instituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) и Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).