

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

[\[ver artigo online\]](#)

Gabrielli Teresa GADENS-MARCON¹

RESUMO

Este trabalho aborda o tema Educação Inclusiva, com ênfase nos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e segue uma abordagem qualitativa, definindo-se como uma revisão da literatura, onde se objetiva realizar um levantamento das principais ações, estratégias, métodos e recursos que o professor pode adotar, visando promover o acolhimento e o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno com AHSD. Dentre as modalidades utilizadas nos programas de atendimento aos alunos com tais características existem aquelas dos três eixos principais: agrupamento, aceleração e enriquecimento, e mais três outras modalidades, conhecidas como classe regular comum, salas de recursos e professor itinerante. Todas essas possuem pontos em comum, não sendo necessariamente conflitantes, nem precisando ser adotadas com exclusividade; elas podem ser usadas para orientar o trabalho de professores que atuam em sala de aula, diante da demanda de um aluno com AHSD.

Palavras-chave: Identificação de talentos. Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

INCLUSION AND SPECIAL EDUCATION OF STUDENTS WITH HIGH SKILLS OR GIFTEDNESS

ABSTRACT

This paper discusses the theme Inclusive Education, with emphasis on students with High Abilities or Giftedness (AHSD) and has a qualitative approach, defining itself as a literature review, where the objective is to carry out a survey of the main actions, strategies, methods and resources that the teacher can adopt, aiming to promote the reception and the full development of the potential of the student with AHSD. Among the modalities used in service programs for students with such characteristics, there are those of the three main axes: grouping, acceleration and enrichment, and three other modalities, known as: regular common class, resource rooms and itinerant teacher. All these have points in common, not being necessarily conflicting, nor needing to be adopted exclusively; they can be used to guide the work of teachers in the classroom, given the demands of a student with AHSD.

Keywords: Talent identification. Inclusive education. Specialized Education Service

¹ Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Unidade Litoral Norte/Doutora em Ciências, Mestre em Geociências, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Biologia e Pedagogia. E-mail: gabrielli-marcon@uergs.edu.br.



INTRODUÇÃO

No Brasil, os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) tem direito a receber Educação Especial, sendo esse acesso garantido por lei. Entretanto, os entraves podem começar antes mesmo de colocar a lei pra funcionar. A dificuldade para reconhecer potenciais está associada ao estereótipo de gênio que costuma ser atribuído ao superdotado, o que pode retardar a sua identificação e seu acolhimento na idade escolar adequada. Uma vez identificado o aluno com AHSD as dificuldades se relacionam com o tipo de ações e recursos a serem mobilizados, levando em consideração as inteligências múltiplas atualmente conhecidas e necessidades específicas de cada aluno. O caminho entre a percepção do potencial elevado de determinada criança e a garantia do acesso dela à Educação Especial vão muito além da simples existência de leis, como veremos neste trabalho.

Partindo de tais considerações, este estudo focou nas ações que o professor pode adotar, visando promover o acolhimento e o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com AHSD. Entretanto, para que tais ações se efetivem, é necessário conhecer (e reconhecer) o que é AHSD.

Uma das principais ideias errôneas sobre o indivíduo com AHSD é que ele possui recursos intelectuais suficientes para se desenvolver sozinho; esta concepção tem sido uma das principais barreiras à oferta de instrução especial diferenciada para esse tipo de aluno dentro dos meios educacionais. Além disso, as condições de inteligência e criatividade "privilegiadas" dos alunos com AHSD são vistas como um "problema menor" quando comparadas àquelas de outros alunos da Educação Inclusiva com deficiência intelectual ou física. Soma-se a isso o fato de que nem sempre é fácil reconhecer esses indivíduos, porque a ideia de "superdotado" que habita o imaginário comum é bastante estereotipada.

Nesse sentido, faz-se necessário que os gestores conheçam as políticas e as propostas educacionais voltadas para os alunos com HASD, a fim de melhor promovê-las junto às suas Escolas. Entretanto, para que a Escola esteja realmente preparada para essa "acolhida" do aluno alto-habilidoso ou superdotado é necessário que: 1) ele seja reconhecido, o que exige formação/atualização do corpo docente e da Gestão Escolar, para que consigam diagnosticá-lo; 2) ele seja aceito, o que exige tolerância por parte daqueles que terão de lidar com seu potencial superior; 3) ele seja estimulado a desenvolver seu potencial da melhor maneira possível. Como

é possível perceber, tanto os alunos com superdotação, como os alunos com deficiência, são alunos que precisam ser reconhecidos (diagnosticados), aceitos (a escola precisa ter tolerância para lidar com potenciais diferentes), e estimulados (da melhor maneira possível e de acordo com o potencial de cada um). Por isso o atendimento escolar especializado para alunos com AHSD merece tanta atenção da Escola, quanto qualquer outra modalidade da Educação Inclusiva.

Destarte, o presente trabalho segue uma abordagem qualitativa, definindo-se como uma revisão da literatura sobre propostas e políticas educacionais que ofereçam orientações para o desenvolvimento de ações junto ao meio Escolar, no sentido de promover o reconhecimento, o atendimento, e o pleno desenvolvimento dos alunos com AHSD.

Partindo de tais considerações, este estudo teve como principal objetivo: ► realizar um levantamento das principais ações, estratégias, métodos e recursos que o profissional de educação pode adotar visando promover o acolhimento e o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno com AHSD.

METODOLOGIA

O presente manuscrito trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, elaborada a partir da análise de fontes bibliográficas variadas, com a função de ampliar o conhecimento sobre os indivíduos com AHSD a partir da síntese e da estruturação conceitual desse tema.

O eixo metodológico da pesquisa teve como foco promover o acolhimento dos alunos com AHSD por parte da escola, mas para tanto pretendeu fornecer subsídios teóricos para que os profissionais da educação pudessem adotar estratégias de ensino, métodos pedagógicos e recursos didáticos visando promover o reconhecimento, o atendimento e o pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

A pesquisa bibliográfica utilizou fontes obtidas em meio eletrônico, sendo realizada através de consultas a artigos e notas científicas, publicados em periódicos reconhecidos na área, e a livros e revistas voltados para esse tipo de especialidade (AHSD). Também foram consultadas monografias, dissertações e teses, além de anais de eventos científicos e trabalhos técnicos. O acesso à maior parte da bibliografia foi obtido juntos a sites fidedignos da Internet, como sites governamentais, sites oficiais de Instituições de Ensino Superior, sites de Institutos,

Fundações, Entidades, Organizações, entre outros. Foram amplamente utilizadas bases de dados online como: SciELO, Periódicos Capes, *Web of Science*, Google Acadêmico, Science.gov, ScienceResearch.com, BDTD, entre outros.

A consulta em meio eletrônico fez uma revisão dos trabalhos publicados desde o ano de 1995 até o presente, dando preferência àqueles relacionados com as áreas de educação especial, altas habilidades e superdotação. Foram considerados os periódicos de maior relevância em cada área, o que foi estimado através da classificação Qualis Capes acima de B5. Para refinar a busca foram usadas palavras-chave como: “superdotados”; “educação inclusiva”; “altas habilidades”; “educação especial”; “inclusão”, entre outras.

1 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: CONCEITUAÇÃO

A definição do conceito de Altas Habilidades e Superdotação apresenta algumas variações, de acordo com o país, com o órgão, ou com a Instituição que o define. Da mesma forma, nem sempre o indivíduo com uma Inteligência ou talento acima da média irá ser designado, exatamente, pelo adjetivo de "superdotado", mas poderá vir a ser uma criança "prodígio", ou uma pessoa com "altas habilidades", por exemplo. Sendo assim, o conceito de "altas habilidades e superdotação" escolhido para este trabalho é o mesmo que consta na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme segue:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

III - altas habilidades/superdotação, **grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes** (MEC, 2001, grifo nosso).

Segundo Virgolim (2007), essa definição ressalta duas características marcantes da superdotação, quais sejam: a rapidez com que esses indivíduos aprendem e a facilidade deles se engajarem em sua área de interesse.

O site da *Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação* (APAHS) informa que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima a porcentagem dos Alto Habilidosos em 5% (cinco por cento) de qualquer população existente no mundo; assim sendo, calcula o site, "em uma escola com 500 alunos, 25 teriam Altas Habilidades" (APAHS, 2017). A APAHS (2017) comenta ainda que o índice usado pela OMS leva em conta somente pessoas com Altas Habilidades cognitivas, excluindo aquelas com Altas Habilidades artísticas, corporais, musicais, etc. Portanto, se forem consideradas todas as Altas Habilidades, esse percentual pode ser mais alto (APAHS, 2017), atingindo cerca de 10%.

À luz do que foi exposto, é possível inferir que o conceito de superdotado, embora não seja unânime, sempre se refere a um indivíduo com habilidade acima da média. Além disso, essas pessoas são bem menos raras do que imaginamos, e só não se sobressaem mais em nossas sociedades por pura falta de estímulo, possivelmente, durante o período escolar.

1.1 Características diagnósticas do indivíduo com AHSD

Antigamente se imaginava que aquela pessoa capaz de fazer cálculos com muita facilidade era séria candidata à superdotação, pois essa inteligência lógica-matemática era bastante valorizada pelos testes de Quociente Intelectual (QI). Em muitos casos, ainda é assim, mas tal conceito vem mudando. Segundo Alencar e Fleith (2001 *apud* Virgolim, 2007, p. 28), "a superdotação pode se dar em diversas áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artística etc.), num *continuum* de habilidades, em pessoas com diferentes graus de talento, motivação e conhecimento". Dessa maneira, alguns indivíduos poderão ser incrivelmente talentosos quando comparados à população geral numa área específica, enquanto outros nem tanto; entretanto, se considerarmos um *continuum* de habilidades, ainda assim eles se destacam quando comparadas com a população geral (VIRGOLIM, 1997).

Se existe um consenso sobre as pessoas com AHSD é que elas não são iguais; na realidade, elas formam um grupo bastante heterogêneo, não podendo ser classificadas como "nerds" ou "tímidas", por exemplo, pois há superdotados que são o contrário disso. De acordo com Virgolim (2007, p. 11) essas pessoas apresentam:

[...] características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais.

Outro aspecto que diz respeito aos indivíduos com AHSD, e que tem sido bastante salientado por Virgolim (2007), é que eles variam muito em termos de personalidade, alguns são muito populares e outros não, além de variarem quanto ao grau de introversão/extroversão e senso de humor. Eles variam também em suas habilidades cognitivas e nível de desempenho; enquanto alguns podem apresentar uma competência elevada em uma grande diversidade de áreas, outros podem mostrar-se excepcionalmente competentes em apenas uma (VIRGOLIM, 2007).

Para melhor reconhecer os indivíduos com AHSD no Quadro 1 estão relacionadas algumas das principais características que poderiam servir como diagnósticas daqueles alunos que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencial, isolado ou combinado.

É importante salientar que a concepção de inteligência adotada na caracterização dos indivíduos com AHSD (conforme Quadro 1) segue uma visão multidimensional, ou seja, existem diferentes tipos de inteligência, a qual engloba múltiplos componentes ou dimensões, não sendo mais possível descrevê-la a partir do uso de um único escore ou resultado de um teste de inteligência.

Quadro 1 – Características do indivíduo com AHSD

POTENCIAL ELEVADO	CARACTERÍSTICAS
Capacidade Intelectual Geral	Envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação.
Aptidão Acadêmica Específica	Envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola.
Pensamento Criativo ou Produtivo	Refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes.
Capacidade de Liderança	Refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais.

Talento Especial para Artes	Envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar ideias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos).
Capacidade Psicomotora	Refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

Fonte: elaborado a partir de Virgolim (2007)

A concepção multidimensional de inteligência, usada para caracterizar indivíduos com AHSD (descrita no Quadro 1), vem de encontro com a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1983), na qual um indivíduo pode ter determinados componentes mais desenvolvidos, enquanto em outra pessoa, outras dimensões estariam presentes, em maior ou menor grau.

Vale salientar que o termo “altas habilidades” tem sido utilizado, cada vez com mais frequência, para se referir àqueles indivíduos com excepcional desempenho em áreas como as artes e os esportes, por exemplo. Estes talentos seriam aqueles que não podem ser mensurados através de testes de inteligência, conhecidos como “testes de QI. Já o termo “superdotação” é utilizado nos casos de elevado desempenho em ciências acadêmicas, para as quais os testes de QI foram desenvolvidos. Dessa maneira, é possível incluir entre os alto-habilidosos pessoas que jamais seriam “detectadas” pelos padrões convencionais, mas que se diferenciam do restante da população por possuírem um talento incomum.

1.1.1 Condições ambientais e o fenômeno das AHSD

Um outro fator que passou a ser reconhecido como de primordial importância no que diz respeito ao desenvolvimento de talentos são as condições ambientais que dão o apoio necessário àqueles indivíduos que se destacam por um potencial superior. O fenômeno das AHSD deixou de ser considerado uma característica imutável, mas, antes, fortemente influenciado por fatores ambientais. Assim, da mesma forma que não se poderia imaginar a presença de um ilustre pianista em um ambiente onde a música fosse desvalorizada, desprovida de instrumentos musicais e de oportunidades para ser instruído e exercitar a música, o mesmo ocorreria com relação a outras habilidades que dependem, em larga escala, de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Neste sentido, Clarke (citado em Koshy & Casey, 2005) ressalta:

Nenhuma criança nasce superdotado – somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades (Clarke, p. 298).

A observação de Clarke justifica, de certa forma, o conceito equivocado de que pessoas com AHSD são mais comuns em classes socioeconômicas mais altas; na verdade, os indivíduos que nascem nessas classes têm mais acesso e mais oportunidades para desenvolver seus talentos; ao contrário, indivíduos que nascem em classes de baixa renda, não terão a mesma sorte e seus padrões de desenvolvimento serão proporcionalmente mais baixos.

1.1.2 O conceito dos três anéis de Renzulli e as AHSD

Entre muitos pesquisadores na área de AHSD, acredita-se que o estudioso Joseph S. Renzulli vem contribuindo de forma significativa na definição de características e na identificação de pessoas com AHSD. Renzulli (2004) propõe a diferença entre dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica ou intelectual, e a superdotação produtivo-criativa (também conhecida por “altas habilidades”). A superdotação acadêmica é aquela que pode ser identificada facilmente através dos testes padronizados, sendo o tipo mais valorizado nas escolas tradicionais. É o tipo mais utilizado para selecionar educandos para programas especiais. A superdotação produtivo-criativa, segundo Renzulli (2004), narra os aspectos da atividade humana nos quais se incentivam o desenvolvimento de materiais originais, inéditos, expressões artísticas diferenciadas e áreas do conhecimento. Estudos do autor indicam que a superdotação é uma interação entre a pessoa, o meio em que vive e a área particular do trabalho humano. Renzulli (1986) afirma que quase todas as habilidades humanas podem ser desenvolvidas e por isso a necessidade de maior atenção aos potencialmente superdotados. Renzulli (1986) mostra que não existe um critério simples para indicar a superdotação. As pessoas que têm alcançado reconhecimento apresentam um conjunto de características bem definidas, que se entrelaçam entre si. São elas: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade elevada. Este estudo é definido como o Conceito dos Três Anéis. Deve-se evidenciar que somente uma característica não faz a superdotação, porém a interação entre os três grupos seria o necessário para a realização criativo-produtiva. (NEGRINI & FREITAS, 2008).

1.1.3 Altas Habilidades e Superdotação na fase pré-escolar

A AHSD em crianças muito pequenas costuma ser algo difícil de estimar, pois elas ainda estão em pleno desenvolvimento cognitivo. Fleith (2006) pondera que crianças menores de seis anos podem ser caracterizadas por “superdotadas” como resultado de uma estimulação intensa por parte das pessoas de seu ambiente. Ao atingir a idade escolar, contudo, o desenvolvimento dessa criança pode se normalizar e ela passar a apresentar um desempenho semelhante aos alunos de sua idade. Por isso, todas as crianças diagnosticadas como "precoces" antes dos seis anos, recebem um acompanhamento ao longo dos primeiros anos de escolarização, quando se registra se ainda permanecem as mesmas habilidades e interesses demonstrados na fase pré-escolar (FLEITH, 2006). Esta autora chama também a atenção para o fato que as crianças superdotadas frequentemente irão demonstrar uma falta de sincronia entre o seu desenvolvimento intelectual e físico. Nesse sentido, ela dá como exemplo uma criança que pode começar a ler muito precocemente, mas não tem coordenação motora suficientemente desenvolvida para manipular um lápis com destreza. Em seu trabalho Fleith (2006, p. 15) lista as principais características que podem ser encontradas em crianças superdotadas que se encontram em idade pré-escolar, compiladas a partir dos trabalhos de Cline e Schwartz (1999) e Lewis e Louis (1991):

[...] alto grau de curiosidade, boa memória, atenção concentrada, persistência, independência e autonomia, interesse por áreas e tópicos diversos, aprendizagem rápida, criatividade e imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para a sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias), habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas, facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos, habilidade para lidar com ideias abstratas, habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista, interesse por livros e outras fontes de conhecimento, alto nível de energia, preferência por situações/objetos novos, senso de humor, originalidade para resolver problemas.

Como é possível perceber, o indivíduo com AHSD pode demonstrar, ainda na infância, uma série de talentos surpreendentes, mas que podem ser considerados comuns de crianças altamente estimuladas em casa também.

1.2 Os mitos sobre os indivíduos com AHSD

A conceituação do termo "superdotado", num primeiro momento, pode parecer simples, mas no imaginário coletivo a ideia que se faz do indivíduo com AHSD é tão estereotipada que, muitas vezes, esse aluno passa despercebido aos olhos da Escola. Segundo Virgolim (2007), a mídia muitas vezes contribui com essa visão estereotipada, ao fazer analogia entre o superdotado e os super-heróis das histórias em quadrinhos, o quando aquele é visto sob a ótica da pessoa com poderes intelectuais sobrenaturais, capaz de feitos extraordinários. Esse conceito se encontra tão deturpado no imaginário coletivo que gera confusão até mesmo entre as pessoas com altas habilidades, as quais não se reconhecem como superdotadas em função disso (VIRGOLIM, 2007). O mesmo acontece com professores, que acabam construindo modelos de alunos superdotados sob mitos que existem a respeito da superdotação e, em virtude disso, não reconhecem as habilidades dos alunos que estão em suas turmas (NEGRINI E FREITAS, 2008).

Em seu trabalho sobre "Superdotação e seus Mitos", Antipoff e Campos (2010), listam alguns dos mitos mais citados na literatura (Quadro 2), analisando qual seria a concepção correta que substituiria a crença em questão. A seguir estão brevemente relacionados os oito mitos arrolados por Antipoff e Campos (2010); eles se encontram enumerados não por ordem de importância, como comentam os próprios autores em seu manuscrito, mas por uma questão de organização, simplesmente.

Quadro 2 – Os oito principais mitos sobre AHSD e a concepção correta

MITO	CONCEPÇÃO CORRETA
1 – A pessoa com altas habilidades vai se destacar em todas as áreas do conhecimento.	Pelo contrário, é até comum encontrar superdotados numa determinada área do conhecimento que apresentam dificuldades de aprendizagem em outra.
2 – Todo indivíduo superdotado tem um QI elevadíssimo.	Nem sempre. Existem casos de indivíduos extremamente superdotados nas artes e na música que apresentam um baixo desempenho em testes de QI. Essa ideia também não se aplica quando levamos em consideração a existência dos chamados <i>savants</i> , ou seja, aqueles indivíduos que são definidos como sendo frequentemente autistas, possuidores de habilidades excepcionais em domínios específicos, mas com QI na extensão de retardo mental.
3 – A superdotação é inata ou é produto do ambiente social.	Nenhum dos extremos. O biológico e o cultural influenciam-se mutuamente, de forma cíclica, acrescentando ainda que não existe um fator que seja mais importante do que o outro.
4 – O indivíduo superdotado é alguém psicologicamente estável e bem ajustado.	Os superdotados podem ser emocionalmente instáveis e imaturos para lidar com as questões que já conseguem compreender racionalmente. Com

	freqüência apresentam assincronia entre as distintas dimensões do desenvolvimento. Pode ocorrer perfeccionismo excessivo e hipersensibilidade. O sub-rendimento pode ser uma tentativa de se igualarem aos demais.
5 – As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes, que irão se destacar e se "dar bem" na vida.	Apenas a dotação e o talento, por si sós, não garantem o desenvolvimento pleno de uma superdotação; é necessário estímulo do ambiente e muita dedicação, motivação e persistência do próprio indivíduo. Além do mais, também existem muitos adultos eminentes que não foram prodígios ou superdotados na infância.
6 – As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.	Definitivamente não. Mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconomicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência. Entretanto, algo que não pode deixar de ser dito é que a necessidade de estímulo é muito importante, podendo ser decisiva no desenvolvimento futuro desses indivíduos. Por isso a necessidade de identificar o quanto antes esse talento para que as habilidades não se percam.
7 – Não é preciso perder tempo procurando identificar pessoas com altas habilidades.	Muito pelo contrário! É fundamental os professores saberem identificar seus alunos talentosos, de forma que possam proporcionar meios de encaminhá-los para um atendimento especializado, visando ao aprimoramento de suas habilidades.
8 – As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especializado.	Precisam sim! O atendimento diferenciado é essencial a esses indivíduos para que os talentos não sejam desperdiçados e para favorecer não só o pleno desenvolvimento dos talentos em questão, mas, também, o pleno desenvolvimento emocional e psicológico dessas crianças.

Fonte: elaborado a partir de Antipoff e Campos (2010)

1.3 Legislação Pertinente e Fatos relevantes

O direito à educação para o aluno com AHSD encontra respaldo no Estado Democrático, que busca assegurar a dignidade da pessoa humana ao preservar os parâmetros de existência mínima, afirma Slobodticov (2013). Para esta autora, a educação especial é a forma de o Estado garantir o pleno desenvolvimento daqueles que tem necessidades especiais, pois fornece apoio para uma educação voltada a um indivíduo com características peculiares, sendo inegável que o superdotado, embora tenha elevado potencial intelectual, necessita de atendimento especializado, pois é um indivíduo peculiar (SLOBODTICOV, 2013).

Para garantir o pleno de desenvolvimento dos indivíduos com AHSD a legislação brasileira assegurou o direito à educação especial, trazendo instrumentos aptos a fornecer o ensino de qualidade que eles necessitam. No ano de 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), popular LDB, sofreu importantes alterações em seu texto, trazidas através da Lei 12.796/2013, passando a incorporar o termo "**altas habilidades ou superdotação**" em todos os artigos que tratavam sobre o tema "educação especial". O Artigo 58 da LDB passou a ser redigido da seguinte maneira:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação** (BRASIL, 2013, grifo nosso).

É importante salientar que, inicialmente, o artigo 58 não citava os educandos com **altas habilidades ou superdotação**, nem aqueles com transtornos globais do desenvolvimento. Os parágrafos primeiro, segundo e terceiro, entretanto, permaneceram inalterados.

Da mesma forma, o Artigo 59 passou por exatas alterações no seu enunciado, também incluindo os indivíduos com AHSD dentre os beneficiários da Educação Especial. Vale comentar que esta é a primeira vez que um dispositivo legal emprega a conjunção “ou” para se referir a esse tipo de alunado (altas habilidades **ou** superdotação), demonstrando que já existe uma compreensão mais profunda do fenômeno da superdotação e suas especificidades, até mesmo fora do meio acadêmico.

No Artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não foram feitas alterações, mas em seu Parágrafo Único, a Lei Federal 12.796/2013 acrescentou os novos termos: "transtornos globais do desenvolvimento" e "altas habilidades ou superdotação", como fez no enunciado dos Artigos 58 e 59.

A Lei 13.234/2015 fez novas alterações na LDB, dessa vez introduzindo o artigo 59-A, e propôs instituir um cadastro nacional para os alunos com AHSD que estejam matriculados na Educação Básica ou no Ensino Superior, no intuito de fomentar políticas públicas destinadas especificamente ao desenvolvimento de suas potencialidades (BRASIL, 2015a). Nesse mesmo ano foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), voltado para uma clientela específica da Educação Especial (BRASIL, 2015b), que não incluía as pessoas com AHSD. A Lei 13.234, publicada no finalzinho do ano de 2015, talvez tenha sido uma espécie de “prêmio de consolação” para os alunos com AHSD e suas famílias que, mais uma vez, ficaram de fora das políticas públicas de inclusão desse país.

Uma das principais dificuldades que os alunos com AHSD enfrentam diz respeito às escolas que não são capazes de acompanhar as prerrogativas que lhes são concedidas pela lei, ressalta Slobodtsov (2013). Para a autora "enquanto a lei modifica, incorpora e cria valores e padrões num movimento sempre dinâmico e inclusivo ao aluno superdotado, a escola tende a reproduzir os valores tradicionais e perpetuar ações tidas como padrões" (SLOBODTICOV,

2013, p. 65). Nesse sentido, caberia ao superdotado e sua família buscar providências através da Justiça, solicitando medidas que implementem a educação especial para o aluno superdotado na escola onde está matriculado, orienta Slobodticov (2013).

Negrini e Freitas (2008), compartilham de opinião semelhante a Slobodticov (2013). De acordo com as autoras, percebe-se que, nos últimos tempos, a inserção dos alunos AHSD nas políticas educacionais tem aumentado, porém, entre os profissionais da educação, ainda há muito desconhecimento sobre o tema, assim como falta aprofundamento nessa questão, principalmente quanto ao atendimento educacional destes alunos. Tanto em nível de macro sistema como em nível micro, as transformações estão acontecendo, mas talvez com ritmos diferentes. As políticas públicas têm apresentado dados que subsidiam os alunos com AHSD, porém, no caso pesquisado, percebeu-se que a escola não se utiliza destas como suporte para suas práticas educacionais, nem mesmo possuem muito conhecimento do que elas preveem. As políticas devem ser conhecidas pela gestão escolar, a fim de servir como recurso para pesquisa e como instrumento para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente os alunos com AHSD (NEGRINI e FREITAS, 2008).

Um recurso apontado por Negrini e Freitas (2008) como crucial para o norteamento e efetivação das tais políticas, por parte da Gestão Escolar, foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, e também o seu Regimento. Entretanto, ao analisarem o PPP de uma Escola da rede estadual do município de Santa Maria (RS), perceberam que o documento não tinha tópicos a respeito da inclusão educacional, nem versava sobre o atendimento aos alunos da educação especial, muito menos sobre os alunos com AHSD. No regimento escolar dessa mesma Instituição, ao abordar os diferentes níveis de ensino, os objetivos da educação especial se restringiam aos alunos com deficiência mental, sem mencionar as outras necessidades educacionais especiais. Diante de tal constatação, as autoras questionam "quem os gestores escolares compreendem como alunos da educação especial se somente os alunos com deficiência mental estão citados no documento" (NEGRINI e FREITAS, 2008, p. 448). Talvez seja pelo fato de os gestores escolares ainda não possuírem maiores conhecimentos sobre as AHSD que consideram desnecessário acrescentar no projeto político-pedagógico e no regimento escolar metas e objetivos para atender a demanda destes alunos (Negrini e Freitas, 2008). Dessa forma, a escola acaba não utilizando as políticas disponíveis como amparo para sua prática pedagógica.

O Decreto nº 10.502/2020 instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Considerado por muitos como polêmico, o decreto surgiu em meio à pandemia de COVID-19, sem receber a devida – e merecida – discussão por parte da sociedade. Um dos pontos mais controversos do decreto reside no fato que o mesmo permite a criação de escolas especializadas em atender tanto alunos com AHSD como alunos com deficiências específicas, desobrigando os pais da matrícula em escolas comuns (BRASIL, 2020). Atualmente, é movida uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6590) contra o referido Decreto, o que pode resultar na sua revogação (STF, 2022).

1.4 Professor mal informado, talento desperdiçado

O aluno com AHSD, diante de um professor que não reconhece nele seu potencial, tem grandes chances de ter seu talento desperdiçado. De acordo com Slobodtsov (2013) as escolas não estão preparadas para lidar com a diversidade, especialmente com alunos que desafiam o corpo docente, como aqueles com AHSD. A escola e professores não se amoldam aos alunos superdotados, são estáticos, o que deixa esses educandos à margem de um atendimento precário, minimizando suas potencialidades. O dever da escola seria se adaptar ao aluno superdotado, e oferecer meios para seu pleno desenvolvimento, e não o contrário, o superdotado precisar ocultar sua potencialidade para se adequar à escola (SLOBODTICOV, 2013).

Entretanto, não é raro ver educadores ressentidos com os estudantes que se destacam, fazendo observações sarcásticas em classe ou apontando a inteligência como uma obrigação permanente de bons resultados. Outros expressam seu desconforto ignorando o aluno superdotado e preferindo dar atenção aos estudantes com dificuldades, talvez para evitar o desafio representado pela criança que apresenta habilidades superiores (SABATELLA e CUPERTINO, 2007)

A falta de incentivo ao aluno com AHSD costuma dar início a uma série de problemas relacionados com falta de interesse pelas aulas e indisciplina. Na verdade, a falta de esforço em estimular o aluno, acaba acarretando outros problemas. De acordo com Guenther (2000, p. 51-52), muitas crianças talentosas ficam sem incentivo, desestimuladas, desanimadas e abandonam os esforços e disciplina necessários para promover o desenvolvimento de seu potencial; por isso

uma boa parte do talento humano é desperdiçada, mediocrizado ou permanece sem se desenvolver.

A singularidade de um aluno com AHSD, com todo o potencial e o entusiasmo que normalmente possui, pode enriquecer os outros alunos, e o nosso desafio é auxiliá-lo a se manter motivado e interessado, ajudando-o a descobrir razões para querer aprender sempre mais (SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

1.5 A Educação Especial do aluno com AHSD

Em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta, dividindo-se em **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** (SEMESP) e Secretaria de Alfabetização (SEALF). Integram a SEMESP as **Diretorias de Educação Especial** (DEE), de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DPEBS), e de Modalidades Especializadas em Educação e Tradições Culturais Brasileiras (DMEETCB). Dentre as atribuições da SEMESP está o planejamento, orientação e coordenação de políticas públicas para a educação do **campo**, a educação escolar **indígena**, a educação escolar **quilombola**, a educação de **surdos** e a **educação especial** em geral (MEC, 2022a). Consultando os programas e ações desenvolvidos nos últimos dois anos – no Portal do MEC – não foi encontrado projeto específico voltado para indivíduos com AHSD (MEC, 2022b). Tendo em vista os dois anos de pandemia que acompanharam a estruturação da atual SEMESP, mais período eleitoral em curso, não foi possível avaliar integralmente as políticas públicas desenvolvidas por esta secretaria por falta de informações.

A antiga SECADI também tinha a sua diretoria para tratar das políticas de Educação Especial (antiga DPEE) e, vinculada a esta, destacavam-se os **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação** (NAAHS), que geralmente funcionavam em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados da Federação, e sua sede ficava, na maior parte das vezes, concentrada nas capitais (MEC, 2022c). Com a nova reestruturação do MEC, o papel dos NAAHS ainda permanece indefinido, embora nos Estados onde tais Núcleos se encontram bem estruturados estes permaneçam funcionando.

No Estado do Rio Grande do Sul o órgão responsável pelo NAAHS é a **Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com**

Altas Habilidades (FADERS), sediada na cidade de Porto Alegre (FADERS, 2022). Esta Fundação é vinculada à **Secretaria de Igualdade, Cidadania, Direitos Humanos, e Assistência Social** do Governo do Estado do RS e presta serviços, atendimento e orientações aos superdotados e suas famílias através do Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (NAPPAH). A **Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação** (AGAAHSD) e a FADERS com frequência promovem eventos em parceria visando esclarecer e divulgar informações sobre o assunto (FADERS, 2022).

Embora seja pouco conhecido pelos pedagogos e professores, o MEC publicou em 2007 um conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos (MEC, 2007) contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação (FLEITH, 2007a, b, c; VIRGOLIM, 2007). Esses volumes, que podem ser baixados gratuitamente do Portal do MEC (*portal.mec.gov.br*), fornecem uma série de orientações para o professor e a família do superdotado.

A seguir são descritas as principais modalidades de atendimento educacional especializado que podem ser ofertadas a alunos superdotados. Elas podem ser usadas para orientar o trabalho de pedagogos e professores que ensinam conhecer melhor as necessidades desse tipo de educando.

1.5.1 Modalidades principais: agrupamento, aceleração e enriquecimento

As três principais modalidades utilizadas nos programas de atendimento aos alunos com AHSD são: agrupamento, aceleração e enriquecimento. Estas alternativas não são modalidades conflitantes que precisem ser adotadas com exclusividade; entre elas há pontos comuns e entrelaçamentos. A divisão entre elas é apenas para fins didáticos, pois como vocês poderão perceber na descrição do funcionamento dos diferentes programas, se observa uma inter-relação das abordagens. Na prática, cada alternativa atende a necessidades diferentes e todas são utilizadas, uma vez que a aceleração, conduzida de forma apropriada, por exemplo, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de maneira adequada, também ocasionará uma aceleração (SABATELLA e CUPERTINO, 2007, p. 70).

Quadro 3: Intervenção educativa para alunos com altas habilidades/superdotação

AGRUPAMENTO		
Agrupamento em centros específicos		
Agrupamento em aulas específicas em escolas regulares		
Agrupamento parcial/temporal, flexível.		
Sistemas de Intervenção na sala de aula regular		
ACELERAÇÃO		
Flexibilização/aceleração	Entrada precoce na escola	
	Dispensa de cursos e disciplinas	
	Programa de estudos acelerados, flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento.	
ENRIQUECIMENTO		
Enriquecimento dos conteúdos curriculares	Adaptações curriculares	
	Ampliações curriculares	Verticais/área específica
		Horizontais/interdisciplinares
		Individuais ou com grupo de participação
Tutorias específicas, monitorias		
Enriquecimento do contexto de aprendizagem	Diversificação curricular	
	Contextos enriquecidos	
	Contextos enriquecidos e agrupamentos flexíveis	
	Contextos instrucionais abertos, interativos e auto-regulados.	
Enriquecimento extracurricular	Programas de desenvolvimento pessoal	
	Programas com mentores	

Fonte: modificado de Sabatella e Cupertino (2007, p. 71)

1.5.2 Outras modalidades: sala regular comum, sala de recursos, professor itinerante

O Ministério da Educação publicou, em 2002, o documento “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (MEC, 2002), no qual apresentava diferentes alternativas de atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com esse documento, os alunos com altas habilidades/superdotação devem cursar a escola regular comum junto como os demais alunos, nos mais diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, para que isso facilite o atendimento de suas necessidades, bem como a sua inclusão escolar (MEC, 2002).

Observado esse critério, e de acordo com suas potencialidades, esses educandos podem também ser atendidos em três modalidades: na classe regular comum, em salas de recursos e por meio do ensino com professor itinerante.

a) Classe regular comum: esse tipo de atendimento vai exigir atividades de apoio paralelo ou combinado, para garantir que o aluno mantenha o interesse e a motivação nas aulas. O professor também poderá receber orientação técnico-pedagógica de docentes especializados em AEE (Atendimento Educacional Especializado), no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos especiais. Este é um daqueles exemplos de contexto de aprendizagem enriquecido, pois o projeto pedagógico geral deve ser planejado tendo em vista um cenário curricular flexível, que permite alterações (SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

b) Salas de recursos: é uma das alternativas mais utilizadas e recomendadas no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, acontece em horário diferente ao da classe comum, requer professores especializados em AEE e programa de atividades específicas. O principal objetivo da sala de recursos é o aprofundamento e o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, além da criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento costuma ser individual ou em pequenos grupos, e de acordo com as características de cada educando (SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

c) Ensino com professor itinerante: nesta alternativa de atendimento o trabalho educativo é desenvolvido por um professor especializado (ou um supervisor) que, periodicamente, trabalha com alunos identificados como superdotados (individualmente ou em equipe). Esse tipo de atendimento pode ser realizado na escola comum, com frequência mínima de duas vezes por semana, sendo especialmente recomendado para aquelas regiões onde há carência de atendimento educacional. O professor itinerante pode ser também, aquele profissional que estabelece um elo entre a escola, a família, e o atendimento educacional especializado que acontece no NAAH/S. Esse profissional leva à classe comum orientações sobre os procedimentos pedagógicos mais adequados aos alunos com AH/S e pode estabelecer os

primeiros contatos com a família para que ela venha receber orientação no Núcleo (SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber ao logo desse trabalho, há muita desinformação sobre o atendimento escolar especializado que pode ser ofertado na Escola para o aluno superdotado. Embora um profissional em AEE e uma sala de recursos bem equipada sejam uma das melhores maneiras de oferecer Educação Especial aos alunos com AHSD, nem todas as escolas públicas brasileiras dispõem de tais recursos. Por outro lado, aquelas atividades propostas para alunos com AHSD podem vir a se tornar bastante viáveis, se o professor puder contar com o apoio de uma gestão escolar engajada. Na ausência do profissional de AEE, o serviço de orientação e supervisão escolar, que é composto pela equipe de pedagogos da gestão, pode fornecer os subsídios teóricos e materiais que esse professor necessita. Daí a importância dos pedagogos que atuam na área de gestão escolar estarem sempre muito bem atualizados sobre tais questões, a fim de auxiliarem os professores a dar o devido encaminhamento a esses alunos especiais, quando não houver profissional de AEE na Escola.

Dentre as modalidades utilizadas nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação existem três grupos principais que são: agrupamento, aceleração e enriquecimento; estes, por sua vez, se subdividem em uma série de intervenções. Outras três modalidades também citadas são a classe regular comum, as salas de recursos e o professor itinerante. Todas essas modalidades possuem pontos em comum, não sendo necessariamente conflitantes, nem precisando ser adotadas com exclusividade. Elas podem ser usadas para orientar o trabalho de pedagogos que atuam na área de Gestão Escolar. Diante da demanda de um aluno com altas habilidades/superdotação é necessário buscar promover o acolhimento e o pleno desenvolvimento das potencialidades desse educando. Entretanto, nem sempre é fácil estar na vanguarda de tudo, saber exatamente onde buscar a informação mais fidedigna, compreender a linguagem de todas as áreas e ter a erudição de um douto para compreender contextos complexos. Nesse sentido, argumentamos que, se por um lado existem políticas garantindo direitos aos superdotados, por outro, são raras as políticas visando a melhoria do ensino voltada para os alto-habilidosos e praticamente inexistentes os investimentos na

formação de professores com foco na educação especial dos superdotados. Portanto, de nada adiantam políticas "garantísticas" se ninguém sabe quem é o superdotado, nem como lidar com ele. Atualmente existe muito mais informação disponível sobre o aluno com altas habilidades/superdotação do que no passado. Este trabalho é uma prova disso, mas será necessário investir bastante na formação de professores para mudar essa realidade. As políticas públicas precisam chegar até a sala de aula para que a garantia dos direitos realmente se efetive. Entretanto, será que a falta de uma política não é, em si mesma, uma política?

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, julho/dezembro de 2010: p. 301-309.

APAHSO - Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação. **Fatos Relevantes**. Disponível em: <<http://apahsd.org.br/fatos-relevantes-para-pessoas-com-altas-habilidades/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº. 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União de 1º de outubro de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.234, de 29 de dezembro de 2015a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 14.146, de 06 de julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União de 07 de julho de 2015**. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União de 05 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, Lei de diretrizes de bases da educação nacional. **Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2017.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. **Institucional**. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2022.

FLEITH, D. S. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 1: Orientação a Professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a, 80p.

FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b, 121p.

FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 3: O aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007c, 73p.

GARDNER, H. **Frames of mind**. New York: Basic Books, 1983.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOSHY, V. & CASEY, R. Actualizing mathematical promise: Possible contributing factors. **Gifted Education International**, 20, 2005, p.293-305.

MEC - Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

MEC - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MEC, 2022a. Acesso à Informação. Institucional. Secretarias. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em: 27 set. 2022.

MEC, 2022b. Acesso à informação. Institucional. Secretarias. SEESP. **Programas e ações**. Publicado em 04 mai. 2020. Atualizado em 13 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-acoes>. Acesso em: 25 set 2022.

MEC, 2022c. Centros de Formação e Recursos – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S. SECADI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17437. Acesso em: 25 set. 2022.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. F. Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. **Contrapontos**. v. 8, n.3, p. 433-448, 2008.

RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XXVII, n.1 (52), jan./abr. 2004.

RENZULLI J. S. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**, New York: Cambridge University Press, p.53-92, 1986.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 67-80

SLOBODTICOV, A. B. S. **Do direito à Educação para Superdotados**. Presidente Prudente, 2013. 74f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Direito de Presidente Prudente, Curso de Bacharel em Direito, 2013.

STF, SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL. Processos. Processo eletrônico. Ação Direta de Inconstitucionalidade. **ADI 6590**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 27 set. 2022.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, 70p.