



## Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação

### Legal guidelines for the gifted student

#### Directrices legales para la atención del estudiante con altas habilidades/superdotación

Carina Alexandra Rondini\*<sup>1</sup>, Bárbara Amaral Martins\*\*<sup>2</sup>, Tatiane Pereira Tsutsume de Medeiros\*\*\*<sup>3</sup>

\*Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto-SP, \*\*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá-MS, \*\*\*União das Faculdades dos Grandes Lagos: São José do Rio Preto, SP, Brasil

#### Resumo

A legislação brasileira atual define os estudantes com altas habilidades/superdotação como aqueles que possuem alta potencialidade e elevado envolvimento em áreas do conhecimento humano (intelectual, de liderança, psicomotora, de artes e criatividade), seja isoladamente, seja em áreas combinadas. A Lei nº 9.394/1996 integra esses discentes ao público da Educação Especial e assegura-lhes ensino adequado às suas necessidades, possibilidade de aceleração de estudos, atendimento educacional especializado e educação especial para o trabalho. No entanto, as estimativas apontam que grande parcela desses estudantes se encontra desassistida, sem que eles sejam, ao menos, identificados pelos sistemas de ensino. O resgate histórico das diretrizes legais que orientaram e orientam o atendimento educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação, no Brasil, objetivo deste ensaio teórico, revela que a legislação nacional foi antecedida por práticas pedagógicas isoladas, as quais tiveram início na primeira metade do século XX. As iniciativas em favor desse alunado ganharam força após a Lei nº 5.692/1971, sem mencioná-los, explicitamente. Nessa época, o Conselho Federal de Educação emitiu pareceres voltados à atenção das necessidades desse público, mas a ampliação do atendimento tem ocorrido de modo gradativo e modesto, de maneira que, a despeito de uma série de documentos legais expedidos nas últimas décadas, tais estudantes permanecem com suas potencialidades e necessidades ignoradas.

#### Abstract

Current Brazilian legislation defines the gifted as those who have high ability and high involvement in areas of human knowledge (intellectual, leadership, psychomotor, arts and creativity), whether in isolation or in combined areas. The law nº 9.394/1996, integrates these students to the public of Special Education and assures them education appropriate to their needs, possibility of acceleration of studies, specialized educational assistance and special education for work. However, the estimates indicate that a large number of these students are unassisted, without them being at least identified by the educational systems. The historical recovery of the legal

<sup>1</sup> Professora Assistente Doutora (Departamento de Ciência de Computação e Estatística, UNESP) ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5244-5402> E-mail: [carina.rondini@unesp.br](mailto:carina.rondini@unesp.br)

<sup>2</sup> Professora Adjunta (UFMS). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4278-1661> E-mail: [barbara.amts@gmail.com](mailto:barbara.amts@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora na União das Faculdades dos Grandes Lagos: São Jose do Rio Preto, SP. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1174-676X> E-mail: [tatitsutsume@hotmail.com](mailto:tatitsutsume@hotmail.com)

guidelines that guided and guide the educational service of the gifted in Brazil reveals that the national legislation was preceded by isolated pedagogical practices, which began in the first half of the twentieth century. Initiatives in favor of the gifted have gained strength after the law nº 5.692/1971 explicitly mention this pupil. At that time, the Federal Council of Education issued opinions aimed at meeting the needs of this public, but the expansion of care has occurred in a gradual and modest way, so that, despite a series of legal documents issued in the last decades, the gifted remain with their potentialities and needs ignored.

### Resumen

La legislación brasileña actual define a los superdotados como aquellos que poseen alta potencialidad y alto involucramiento en áreas del conocimiento humano (intelectual, liderazgo, psicomotora, artes y creatividad), sea aisladamente o en áreas combinadas. La Ley nº 9.394/1996, integra estos discentes al público de la Educación Especial y les asegura una enseñanza adecuada a sus necesidades, posibilidad de aceleración de estudios, atención educativa especializada y educación especial para el trabajo. Sin embargo, las estimaciones apuntan que una gran parte de estos estudiantes se encuentra desasistida, sin que ellos, al menos, sean identificados por los sistemas de enseñanza. El rescate histórico de las directrices legales que orientaron y orientan la atención educativa de los superdotados en Brasil revela que la legislación nacional fue precedida por prácticas pedagógicas aisladas, las cuales comenzaron en la primera mitad del siglo XX. Las iniciativas en favor de los superdotados ganaron fuerza después de la Ley nº 5.692/1971 mencionar, explícitamente, ese alunado. En esa época, el Consejo Federal de Educación emitió opiniones orientadas a la atención de las necesidades de ese público, pero la ampliación de la atención ha ocurrido de modo gradual y modesto, de manera que, a pesar de una serie de documentos legales expedidos en las últimas décadas, los superdotados permanecen con sus potencialidades y necesidades ignoradas.

**Palavras-chave:** Educação especial, Diretrizes da educação, Superdotação.

**Keywords:** Special education, Education guidelines, Giftedness.

**Palabra clave:** Educación especial, Pautas educativas, Superdotación.

### É preciso ter cuidado pra mais tarde não sofrer<sup>4</sup>

*Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro. Pais, mestres, homens públicos, sacerdotes, escritores, artistas – a todos caberá uma parcela de culpa, se a geração que nos substituir na arena da vida tiver a imperfeição da nossa ou for pior que a nossa... Cuidar das crianças bem dotadas é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade. (ANTIPOFF, 1992b, p. 11, apud ANTIPOFF, 2010, p. 60).*

Uma Educação de qualidade constitui-se como um dos pilares que alicerçam qualquer nação que almeja níveis elevados de desenvolvimento – tecnológico, científico, cultural e social (GAMA, 2013, p. 176). Sem investimento no desenvolvimento de uma massa crítica, um povo se empobrece, tornando-se refém da sua própria ignorância (SILVA, 2015).

Todavia, Educação assim se faz com uma multiplicidade de atores – leis que cadenciam sua prática, com investimentos financeiros, espaços adequados, material pedagógico diversificado, parcerias externas etc., e, talvez, o “item” mais importante de toda essa engrenagem, o material humano. Nesse cenário, o professor tem fundamental importância na construção de uma educação de qualidade e, para isso, o processo de formação docente é de extrema relevância. Um professor cuja gênese é deficitária terá, possivelmente, maiores percalços para elevar o nível da qualidade de suas aulas, e uma

<sup>4</sup> “É Preciso Saber Viver”, música composta por Roberto e Erasmo Carlos.

aula sem desafios/desestimulante enfraquece a massa crítica de seus estudantes, empobrece suas ações e gera um país fadado a um desenvolvimento letárgico (GAMA, 2013).

Esse cenário se agrava, quando nos referimos aos estudantes com altas habilidades/superdotação, pois, para eles, uma aula desestimulante, por vezes, tem efeitos devastadores, diminuindo sua produção (GUENTHER, 2006, p. 39; MAIA-PINTO; FLEITH, 2013, p. 149), chegando ao embotamento de seu potencial elevado, para ajustar-se às expectativas sociais (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 48), “mediocrizando o seu desempenho” (GUENTHER, 2006, p. 55) e apresentando, frequentemente, tédio e sintomas de depressão (MAIA-PINTO; FLEITH, 2013, p. 149).

Certamente, a universalização de uma educação de alto nível é demandada, todavia, não se pode negligenciar ou atrasar a educação dos superdotados (DELOU, 2007, p. 38), enquanto se persegue tal objetivo, “pois o desenvolvimento destes impulsionará a melhora daquela” (GAMA, 2013, p. 187). De acordo com Viana (2011), estudantes com inteligência acima da média não se adequam facilmente ao modelo de ensino tradicional, que os impede de questionar, discordar, expressar suas opiniões, investigar e criar. É inquestionável que a transformação educacional que esse alunado exige é benéfica a todos, uma vez que almejamos a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Conforme Gama (2013), entendemos que os países em destaque internacional, do ponto de vista econômico e de desenvolvimento, consideram a educação dos superdotados o cerne para o seu desenvolvimento. A autora, parafraseando Gallagher, ousa dizer que “o Brasil [país em desenvolvimento] não é nem tão rico nem tão abençoado com recursos naturais que, como uma nação, possa ignorar educacionalmente o potencial humano que existe nas mentes dos alunos superdotados.” (p. 189). Logo, considera que o país precisa investir estrategicamente, no desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, tendo como consequência o impulsionamento da democracia, em favor de toda a sociedade (GAMA, 2013), de modo que o investimento no seu potencial humano é um dos caminhos (FLEITH; ALENCAR, 2010). Para tanto, é necessário que a escola passe por grandes transformações, as quais devem estar articuladas a uma profunda transformação da própria sociedade (MIRANDA, 2008), que deve se tornar cada vez mais propícia ao crescimento das habilidades de seus integrantes.

Fatores sociais, escolares e familiares influenciam a manifestação e o desenvolvimento dos talentos. Assim, os recursos, as condições e as possibilidades que o meio oferece são decisivos para o aproveitamento ou desperdício das potencialidades (ALMEIDA; ARAÚJO; SAINZ-GÓMES; PRIETO, 2016; MIRANDA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2013; SÁNCHEZ ANEAS, 2013). Nessa perspectiva, Viana (2011) adverte que, ainda mais grave que o próprio desperdício das contribuições de nossos melhores recursos humanos para o avanço social, é o possível emprego das habilidades superiores em práticas antissociais, como fruto da negligência da sociedade para com os indivíduos com altas habilidades/superdotação. “Para que os mais dotados se tornem em esteios da sociedade [...] faz-se necessário dispensar-lhes cuidados especiais” (ANTIPOFF, 1992b, p.15, *apud* ANTIPOFF, 2010, p. 94).

Em razão disso, um ensaio teórico, alicerçado em documentos no campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, pode se constituir como um dos caminhos para se romper com o que Delou (2007, p. 27) nomeia como o “contraditório contraste entre a continuidade e descontinuidade” das políticas públicas acerca da educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, tanto pelos objetivos adotados neste trabalho quanto pela arbitrariedade no tocante à seleção dos

textos legais analisados, o ensaio em tela configura-se com uma revisão bibliográfica narrativa, aquela que “[...] apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 430).

*Data venia* ser menos abrangente, Rother (2007) advoga assumir grande importância, por sua rápida aquisição e atualização sobre uma dada temática em curto espaço de tempo.

Sobre isso, importante traçar um breve histórico da trajetória da Educação Especial, no Brasil, destacando-se as disposições legais voltadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, entre as quais se pode incluir o Decreto Imperial nº 1.426 de 12 de setembro de 1854, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e suas alterações, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Resoluções CNE/CEB nº 2 (2001) e nº 4 (2009b).

### **E o Brasil começa a pensar nos estudantes com altas habilidades/superdotação...**

O Brasil já trilhou alguns séculos desde as primeiras ações educacionais embrionárias – de cunho assistencial e filantrópico –, na direção de uma Educação Especial, atualmente, com caráter de inclusão (MIRANDA, 2008).

Seu início, inspirado pelo pensamento liberal, sob influência principalmente da França, entre os séculos XVIII-XIX, deu-se por iniciativa do governo Imperial, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant), por meio do *Decreto Imperial nº 1.426, de 12 de setembro de 1854* (BRASIL, 1854), e a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), três anos mais tarde, por meio da *Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857*, ambos no estado do Rio de Janeiro/RJ (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010, p. 174; MIRANDA, 2008, p. 31). Desse modo, a Educação Especial, no Brasil, teve sua origem voltada para atendimento com vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, destinado a poucos, cerca de 50 apenas, com viés nas deficiências visual e auditiva (MIRANDA, 2008, p.31) e, segundo o Art. 21, do Decreto de 1854, não era gratuito a todos.

Especificando a insignificância quantitativa dos atendimentos prestados, Jannuzzi (2006) revela que, no ano de 1874, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos atendia 35 estudantes com deficiência visual, enquanto 17 estudantes com deficiência auditiva frequentavam o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Números irrisórios, na medida em que o recenseamento da população brasileira, ocorrido em 1872, registrava 15.848 e 11.595 pessoas com as respectivas deficiências. Contudo, as referidas instituições trouxeram importante contribuição, ao abrir espaço para discussões acerca da Educação Especial.

Por sua vez, a deficiência intelectual passou a ser alvo de atendimento educacional a partir de 1903, quando foi fundado o Pavilhão Bourneville, resultante da reforma do Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro. Nessa época, era comum que crianças tidas como anormais fossem encaminhadas para asilos de alienados, locais esses que, segundo Holanda (1976 *apud* JANNUZZI, 2006), funcionavam de maneira precária e serviam para abrigar e fornecer alimentação para a população carente, sob suporte do governo.

Entre as décadas de 1920 e 1930, a vertente psicopedagógica sofre a influência dos ideais do movimento educacional da Escola-Nova que “[...] permitiu a penetração da Psicologia na Educação e o uso de testes de inteligência [especialmente] para

*diagnosticar os deficientes mentais*” (MIRANDA, 2008, p. 32, grifo nosso). Até essa época, não havia qualquer menção àqueles com altas habilidades/superdotação, em nenhuma lei em vigor. Delou cita que “[...] as primeiras *validações de testes de inteligência* americanos” destinados a tais indivíduos, foram realizados no Brasil apenas por volta de 1924, em Recife e no Distrito Federal (2007, p. 27, grifo nosso). Em 1929, por conta da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, estudantes foram identificados como superdotados, todavia, mesmo o trabalho pedagógico estando garantido na legislação estadual, “[...] sem a existência de políticas públicas que pudessem embasar as ações para a educação desses sujeitos, não houve a possibilidade do atendimento às necessidades educacionais desses alunos” atingir consistência (ANTIPOFF, 2010, p. 62), resumindo-se em iniciativas isoladas (DELOU, 2007). Na sequência, em 1931, tem-se a publicação do primeiro livro nacional sobre superdotação: *A educação dos Super-Normais*, de Leoni Kaseff (GAMA, 2006; KASEFF, 1933), mas as iniciativas legislativas e práticas custavam a engrenar. Foi a partir de uma decisão política e pontual, que o curso dessa história começou a tomar novos contornos.

Ainda pelos ideais do movimento educacional da Escola-Nova (MIRANDA, 2008), em 1929, o governador do estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade (ALVARENGA, 2014), concretiza o convite feito a Helena Wladimirna Antipoff, psicóloga e pedagoga de origem russa, para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, “[...] visando à formação de educadores comprometidos com os novos métodos educativos inspirados na Psicologia.” (CAMPOS, 2003, p. 216; DELOU, 2007, p. 28). Uma de suas funções era assessorar o sistema de ensino quanto à aplicação de testes de inteligência para colaborar com as escolas públicas, no tocante à organização das “classes homogêneas”, pautadas no nível intelectual dos estudantes, e das “classes especiais”, então previstas na legislação vigente à época (CAMPOS, 2003, p. 217).

Adepta da integração da teoria com a prática, no último semestre do curso, seus estudantes realizavam análise psicológica dos estudantes dos grupos escolares e das escolas normais da cidade, acompanhada de análise psicossocial das escolas, demandando um relatório final, contendo “[...] aspectos da personalidade, do desenvolvimento físico e social de cada aluno, além de um levantamento do rendimento escolar e seus fatores determinantes.” (CAMPOS, 2003, p. 217). Esses dados foram objetivo de extensa pesquisa e, com interpretação em bases socioculturais, contrária à “[...] corrente inatista hegemônica da época”, Antipoff cunha o termo *excepcional* (em oposição a termos pejorativos, como “idiota” e “retardado”), para se referenciar ao estudante “[...] cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade”. Para ela, os resultados de testes de inteligência advindos de pesquisas, baseadas principalmente em Binet e Simon, poderiam ser considerados, basicamente, como uma “inteligência civilizada”, ou seja, aquela adquirida pela natureza mental do indivíduo interagindo com a sociedade e experienciada pela ação do tempo (CAMPOS, 2003, p. 218).

Foram inúmeras as suas contribuições à área da Educação Especial, de modo a participar da criação de instituições voltadas ao atendimento das “crianças excepcionais”: Sociedade Pestalozzi (1932), Sociedade Pestalozzi do Brasil [SPB] (1945), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais [APAE] (1954) e Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações [ADAV] (1973), sendo a última destinada ao atendimento de crianças denominadas “bem dotadas” (DOMINGUES, 2011). Esse novo “gênero de clientes” foi divulgado por Antipoff à Sociedade Pestalozzi, logo em 1938, e, em 1939, agregou ao termo *excepcional*, até então direcionado aos infranormais, os estudantes acima da média (os supranormais) de seu grupo comparável, no estatuto da Sociedade Pestalozzi do Brasil (GUENTHER, 2011, p. 6; DELOU, 2007, p. 28).

Em 1945, Helena Antipoff já agrupava estudantes bem-dotados para o estudo da literatura, do teatro e da música, na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (NOVAES, 1979). Ao contrário de outros envolvidos com a área, acreditava que esse público não estava restrito às áreas avaliadas pelos tradicionais testes de inteligência (linguagem e raciocínio-lógico), mas poderia ser encontrado nas diversas áreas da construção humana: artes, ciências, esportes etc. (ANTIPOFF, 2010).

Considerando a nomenclatura cunhada por Antipoff, a *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]<sup>5</sup> e dedica seu Título X à *Educação de Excepcionais*, propondo, em seu Art. 88, com o objetivo de integração na comunidade, que a educação destes seja, quando possível, enquadrada no sistema geral de educação. Todavia, tal ação foi incipiente e, em 1963, Helena Antipoff queixa-se da falta de atenção aos excepcionalmente mais dotados, evidenciando a ineficiência da lei pela lei, pois “[...] para o deficiente e o excepcionalmente mal dotado a sociedade e os governos têm feito alguma coisa, o bem dotado até agora não tem recebido a atenção de ninguém!” (GUENTHER, 2011, p. 6).

Em 11 de agosto de 1971, é publicada uma reformulação da LDB de 1961, *Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971)*, em cujo Art. 9º se adota a denominação de *superdotados*, para se fazer referência aos estudantes acima da média do seu grupo comparável. Helena Antipoff foi “[...] visceralmente contrária, por ver nessa palavra uma conotação pejorativa por associação ao *Super-homem*, “*avis rara*”, uma curiosidade humana, uma exceção, uma ideia negativa enfim, para a Educação” (GUENTHER, 2011, p. 207, grifo da autora). Tal ação legislatória “[...] não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.” Embora as políticas vigentes deem a todos garantia de acesso à escola, “[...] não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.” (BRASIL, 2008, p. 7; BRASIL, 2010).

Esse cenário motiva a pedagoga, que já estava em seus últimos anos de vida, na década de 1970, dedicando-se à “[...] descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados”, a fundar, em 1972, a ADAV, “[...] dedicada à descoberta e incentivo ao talento e à criatividade”, que recebia “[...] crianças indicadas por escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, para, nos fins de semana, em regime de internato ou semi-internato, serem submetidas a um programa intensivo de desenvolvimento da criatividade e do talento” (CAMPOS, 2003, p. 226; GUENTHER, 2011, p. 209). Este é considerado um marco histórico, no Brasil, de oferta de um “[...] ambiente físico, educativo, cultural e social, que estimulasse e propiciasse [aos jovens talentosos] o desenvolvimento de suas personalidades.” (ANTIPOFF, 2010, p. 107). Helena Antipoff, pioneira na identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, no Brasil, morre em agosto de 1974, deixando em aberto a questão da melhor forma de atender esse alunado:

Escolas comuns? Escolas especiais só para bem-dotados? Escolas comuns com atividades diferenciadas, com métodos dinâmicos e expansão das aptidões especiais e o desenvolvimento do espírito científico dos bem-dotados? [...] No meio de crianças de menor capacidade, estarão sujeitos à perda de oportunidade para o seu desenvolvimento? Em escolas especiais, com pequeno grupo de outros bem-dotados, estarão perdendo

<sup>5</sup> “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart [...]”.

oportunidade quanto a seu desenvolvimento social e moral, correndo o risco de se sentirem isolados ou, ao contrário, supervalorizando-se, constituindo um “quisto” e não um grupo dinamizador? No terceiro tipo de atendimento, acima citado, encontrariam eles recursos para a expansão de sua inteligência e de suas aptidões especiais, permitindo-lhes melhor desenvolvimento social e moral, sem correrem risco de uma exagerada auto-valorização, mas, ao contrário, sentindo que podem empregar sua capacidade total na elevação do grupo que com eles convive? *Tudo isso nos leva a deixar em aberto o presente item...* [grifo nosso] (ANTIPOFF, 1992b, p. 35, *apud* ANTIPOFF, 2010, p. 101).

Os anos de Helena Antipoff, no Brasil, foram de extrema contribuição para a Educação Especial e, sobretudo, para a área das altas habilidades/superdotação, de modo a nos deixar um legado que tem florescido.

Na década de 1970, foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (1975), em Brasília, seguido da instalação da Associação Brasileira de Superdotação (1978), a qual iniciou suas atividades com sede no Rio de Janeiro e escritórios em outros estados (GAMA, 2006). Desde então, começaram a surgir diversas iniciativas públicas e privadas em favor da educação dos superdotados, em diferentes estados brasileiros. Algumas dessas iniciativas se mantiveram persistentes, ao longo do tempo, e adquiriram caráter de referência na área (DELOU, 2007). Como exemplo, destaca-se o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, idealizado por Guenther (2011), com o intuito de promover identificação, acompanhamento e estímulo de talentos e capacidades, desde 1993, na cidade de Lavras/MG. Posteriormente, expandiu-se para Poços de Caldas/MG, Assis/SP, São José dos Campos/SP e São José do Rio Preto/SP. Programas desenvolvidos por universidades também prestaram importantes contribuições para a pesquisa e o desenvolvimento de potenciais, como é o caso da Universidade Federal Fluminense (1993), da Universidade Federal de Santa Maria (2003), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2011), entre outras.

Outra relevante iniciativa em favor do atendimento desses estudantes foi a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), no ano de 2005, em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal. A justificativa para essa realização sustentou-se no baixo número de estudantes com altas habilidades/superdotação cadastrados no Censo Escolar, pois, em 2005, de um total de 56.733.865 matrículas na Educação Básica, somente 1.928 eram de discentes identificados como com altas habilidades/superdotação, o correspondente a 0,003% do número estimado, ao considerar-se a incidência entre 15 a 20% da população estudantil, o que revela a necessidade de investimentos na identificação e atenção educacional a esse público. Nesse sentido, os NAAH/S surgem com a finalidade de prestar atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação; formar professores e outros profissionais da educação, para que identifiquem e atendam às necessidades desse público; propiciar acompanhamento familiar; produzir e disseminar conhecimentos e contribuir para a efetivação da inclusão desses discentes (BRASIL, 2006).

## **Percursos legais para os estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil**

Exclusão, Segregação, Integração, Inclusão (parcial/total) resumem o caminho percorrido, no Brasil, para a educação (ou falta de) daqueles considerados *diferentes* dos seus (MIRANDA, 2008; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).

Embora a LDB de 1961 já estabelecesse a integração dos excepcionais (BRASIL, 1961), observavam-se experiências isoladas, pois o marco histórico desse processo foi a

*Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), ao assegurar direitos sociais e cidadania a todos e recomendar o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Contudo, no que concerne especificamente aos estudantes com altas habilidades/superdotação, cumpre enfatizar que estes sempre estiveram nas escolas regulares, porém, de modo geral, sem que fossem reconhecidos e, conseqüentemente, assistidos.

Nessa perspectiva, contou-se com intentos do Conselho Federal de Educação, no sentido de reverter esse quadro. O *Parecer nº 255, de 09 de março de 1972*, salientou a necessidade de considerar o ritmo individual de aprendizagem, os interesses e habilidades dos estudantes, sendo possível dispensar a frequência dos que exibem “aproveitamento excepcional”, bem como a progressão de série acelerada, independentemente do calendário civil. O *Parecer nº 436, de 09 de maio de 1972*, permitiu que estudantes com altas habilidades/superdotação ingressassem no ensino superior, tendo até dois anos para apresentar a comprovação de conclusão do segundo grau, desde que identificados anteriormente à data de inscrição no vestibular. O *Parecer nº 711, de 02 de setembro de 1987*, estabeleceu ações de atenção a esse alunado, envolvendo identificação, atendimento, formação de recursos humanos, entre outras (BRASIL, 1995, p. 09).

A *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), em seu Art. 208, inciso V, também valoriza as capacidades individuais, ao determinar que o Estado deve garantir “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (p. 47), o que é reafirmado pela *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Com o advento do princípio da inclusão, reflexo de compromissos assumidos internacionalmente, almeja-se transformar os sistemas educacionais, a fim de que possam responder, com qualidade, às necessidades de todos e quaisquer estudantes.

Nesse cenário, dois documentos foram mundialmente significativos para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva e, no Brasil, isso não foi diferente. O primeiro, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990), produto final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990; o segundo, a *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994), resultado final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, Espanha, em 1994.

Tais documentos trazem como cerne a igualdade de acesso à educação a qualquer tipo de pessoa, incluindo as que apresentam altas habilidades/superdotação, e convocam os governos à busca pela satisfação das diferenças individuais dessas pessoas (MIRANDA, 2008; DELOU, 2007; ANTIPOFF, 2010).

O Artigo 2º da *Declaração Mundial* invoca um enfoque abrangente para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, incluindo: a) universalizar o acesso à educação e promover a equidade – “Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação”; b) concentrar a atenção na aprendizagem – oportunizar que as pessoas aprendam “[...] conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”; c) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica – considerar “[...] a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade”; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem – “[...] onde haja calor humano e vibração”; e e) fortalecer alianças – “Toda a sociedade é chamada a colaborar com a

educação básica para todos: organizações governamentais e não governamentais, comunidades locais, grupos religiosos, família, entre outros.” (UNESCO, 1990, p. 3-4).

Na *Declaração de Salamanca*, os Delegados, representando 92 países e 25 organizações internacionais, propõem um documento com a pretensão de guiar os governos e as organizações “[...] pelo espírito das suas propostas e recomendações” (UNESCO, 1994, p. viii), o qual introduz o termo *necessidades educativas especiais* para o estudante público-alvo da Declaração, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Eles declaram e proclamam que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com *necessidades educativas especiais* devem ter acesso às escolas regulares, *que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança*, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (UNESCO, 1994, p. viii-ix).

No seu Enquadramento de Acção, a Declaração é enfática em recomendar que “[...] as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p. 6).

Assim, percebe-se que, em nenhum momento, os referidos documentos preconizam que as crianças precisam se ajustar à escola, mas, ao contrário, embora se tenha ciência de não ser esse um papel fácil de ser executado. Além disso, eles começam a sinalizar respostas a algumas das indagações finais de Helena Antipoff, mas ainda cabe às escolas o fardo de encontrar a melhor maneira de se fazer isso:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem *aprender juntas*, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. [...] Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais *deveriam receber qualquer suporte extra* requerido para assegurar uma educação efetiva. [...] O *encaminhamento* de crianças a *escolas especiais* ou a *classes especiais* ou a *sessões especiais* dentro da escola em caráter permanente *deveriam constituir exceções*, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994, p. 05, grifo nosso).

Sob a égide das convenções, acordos e declarações vigentes, o Ministério da Educação pública, em 1995, as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*. Esse documento ressalta os benefícios que o investimento na educação desses estudantes poderá proporcionar ao

país e orienta sobre a conceitualização, identificação, atendimento educacional, formação de recursos humanos, importância de estudos e pesquisas etc.

Os documentos internacionais também impactaram a LDB de 1971 e, em 20 de dezembro de 1996, é publicada sua reformulação, a *Lei nº 9.394 (1996)*, a qual procura, conforme disposto na *Declaração Mundial* (UNESCO, 1990, p. 04), propiciar um ambiente adequado à aprendizagem – “[...] onde haja calor humano e vibração.” Dessa forma, tem por princípios a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” e “IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]” (BRASIL, 1996, p. 09).

Esse documento dedica o Capítulo V à Educação Especial, cujo oferecimento deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas regulares, por meio de “serviços de apoio especializado” (p. 39), quando necessário. No Art. 58. § 2º, autoriza que os estudantes frequentem classes e escolas especiais, ao apresentarem condições que impossibilitem a “[...] integração nas classes comuns de ensino regular.” (p. 40). O Art. 59, inciso I, determina que os sistemas de ensino devem assegurar “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (p. 40).

A Lei avança, ao flexibilizar, em seu Art. 23, que, sempre que o interesse do processo de aprendizagem recomendar, o ensino seja organizado “[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização.” (BRASIL, 1996, p. 17).

E, embora não defina, declaradamente, o público-alvo da Educação Especial, assegura aos estudantes com altas habilidades/superdotação “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar”, Art. 59 II, (BRASIL, 1996, p. 40).

Seguindo o fluxo das mudanças proporcionado por esses últimos instrumentos legais, a *Resolução CNE/CEB nº 2 (2001)* institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e investe em direção aos estudantes que possuem habilidades superiores, uma vez que não só os inclui como público-alvo da Educação Especial, mas os nomeia com a expressão *altas habilidades/superdotação*, “[...] associando-se dois conceitos de concepções teóricas diferentes (sócio-interacionista e inatista) de modo conjugado” (CUPERTINO, 2008, p. 10), e os define, ainda que de modo geral, como aquele com “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001, p. 45, grifo nosso). Em seu Art. 3º, elucida que considera a Educação Especial como processo educacional voltado à garantia de educação escolar e desenvolvimento de potencialidades, “[...] definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, *em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns*” (BRASIL, 2001, p. 01, grifo dos autores) dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Já no Art. 8º, ressalta que as escolas da rede regular de ensino devem “*prever e prover*”

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas *classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços* definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (p. 03).

Ademais, no Art. 11, faz uma *recomendação* para que as escolas estabeleçam parcerias com as instituições de ensino superior, em busca de pesquisas e estudos que

possam ajudá-las no processo de ensino e aprendizagem dos alunos-foco da Educação Especial, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Todavia, ao mesmo tempo em que avança no conceito de uma educação de qualidade para todos, suplementando ou complementando a escolarização dos estudantes, a Resolução, possibilitando a substituição dos serviços educacionais comuns, “[...] não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.” (BRASIL, 2008, p. 8; BRASIL, 2010, p. 14).

Em 2008, é publicado o *Decreto nº 6.571*<sup>6</sup>, com a oferta de apoio técnico, por parte da União, aos sistemas públicos de ensino (estaduais, municipais e do Distrito Federal), com vistas a ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo da Educação Especial, desde que matriculados na rede de ensino regular. Acrescenta, em seu Art. 1º, §2º, que esse atendimento “[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.” (BRASIL, 2010, p. 28). Afirma que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas para o AEE, entre as quais, segundo o Art. 3º, I, a implantação de salas de recursos multifuncionais, que, segundo o §1º, são “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2010, p. 29).

O *Decreto nº 7.611* (BRASIL, 2011) dispõe, em seu Art. 3º, que os objetivos do AEE, são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 02).

O AEE é compreendido “[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, de forma a suplementar “[...] a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Promulgando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, entra em vigor o *Decreto nº 6.949* (2009a), no qual o Brasil se compromete a assegurar um “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (p. 11).

Por sua vez, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, para a implementação do *Decreto nº 6.571/2008*, foram inscritas na *Resolução CNE/CEB nº 4* (BRASIL, 2009b), a qual amplia as possibilidades do AEE, ao permitir que o mesmo seja feito, não somente nas salas de recursos multifuncionais, mas em “[...] centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (p. 10). Tal atendimento deve ocorrer no período contrário à escolarização regular, “[...] não sendo substitutivo às classes comuns.” (BRASIL, 2010, p. 71, grifo nosso). Especialmente aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a Resolução CNE/CEB nº 4 prevê atividades de enriquecimento curricular; segundo o Art. 7º, serão desenvolvidas “[...] nas escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos

<sup>6</sup> Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.” (BRASIL, 2009b, p. 71).

Uma dimensão das possibilidades que o Art. 7º traz é verificada no Art. 8º, parágrafo único, quando aborda o financiamento da matrícula no AEE, condicionando-o à matrícula do estudante no ensino regular da rede pública, com o registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior. As possibilidades são:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (p. 72).

Dessa forma, tanto o Art. 23 da LDB de 1996 quanto o Art. 7 da *Resolução CNE/CEB nº 4* (BRASIL, 2009b) contêm respostas às inquietações de Helena Antipoff acerca da melhor maneira de se atender o estudante, público-alvo da Educação Especial, em destaque o estudante com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, Delou (2007) ressalta a pertinência da variedade de alternativas de atendimento a esse alunado, disponíveis na legislação, uma vez que

[...] eles se adiantam aos conteúdos escolares da série e acabam sendo obrigados a se conformarem até que aquela etapa escolar acabe, pela falta de instrumentos organizacionais na escola que permitem flexibilidade de movimento do aluno superdotado na grade curricular. (DELOU, 2007, p. 35).

Todavia, é preciso perceber que a *Resolução CNE/CEB nº 4* (BRASIL, 2009b) não autoriza a substituição pela Educação Especial, mesmo que de forma restrita, como o fazia a *Resolução CNE/CEB nº 2* (2001). Tais decisões são conflituosas, uma vez que ambas as resoluções se encontram em vigor (CARVALHO, 2013).

Por outro lado, é oportuno considerar o avanço advindo com a *Resolução CNE/CEB nº 4* (BRASIL, 2009b), relativo à ampliação da definição do estudante com altas habilidades/superdotação, referente àquela empregada na *Resolução CNE/CEB nº 2* (BRASIL, 2001), como sendo “[...] aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009b, p. 01, grifo nosso).

Tal definição assemelha-se com a empreendida por Marland Junior, há 39 anos, que conceituava crianças superdotadas e talentosas como “[...] aquelas identificadas por profissionais qualificados que, em virtude de habilidades excepcionais, são capazes de alto desempenho”, asseverando que as mesmas necessitavam de programas e/ou serviços educacionais diferenciados e possuíam um ou mais dos seguintes domínios: “1. capacidade intelectual geral; 2. aptidão acadêmica específica; 3. pensamento criativo ou produtivo; 4. capacidade de liderança; 5. artes visuais e performativas; 6. capacidade psicomotora.” (1971, p. ix, tradução nossa).

Em 2013, a *Lei nº 12.796* altera a LDB, que passa a empregar a expressão “altas habilidades ou superdotação” e reforça, no Art. 60, parágrafo único, a preferência do atendimento “[...] na própria rede pública regular de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 41).

Contudo, como a legislação brasileira faculta o oferecimento desses serviços em outros espaços que não na sala comum de ensino, como forma de ampliar o oferecimento de serviços a eles, os municípios acabam delegando esse intento, muitas vezes, a centros/programas especializados. Por conseguinte, sem o desafio de oferecer tais serviços, os quais demandam melhorias em vários setores – pessoal, curricular, material, espaços físicos –, as escolas procrastinam seu desenvolvimento e, conseqüentemente, prosseguem com o processo de invisibilidade desses estudantes (PÉREZ; FREITAS, 2011; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

Recentemente, a política pública brasileira deu mais um passo em direção à identificação e desenvolvimento do estudante com características de altas habilidades/superdotação, criando, em 29 de dezembro de 2015, a *Lei nº 13.234*, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação, de maneira a inserir no Art. 9º da *Lei nº 9.394* (BRASIL, 1996) o VI-A, o qual determina o estabelecimento de diretrizes e procedimentos para que esses estudantes sejam identificados, cadastrados e educacionalmente atendidos. Mais uma vez, o caráter colaborativo entre as instituições é convocado, enfatizando-se a cooperação entre Estados, Municípios e Distrito Federal. Ao fixar o Art. 59-A, preconiza que o poder público deve criar um cadastro nacional desses discentes, a fim de que políticas públicas sejam desenvolvidas em favor de suas potencialidades, de sorte que, segundo seu parágrafo único, toda a ação, entidades envolvidas, mecanismos e políticas devem ser tratados em regulamento próprio (BRASIL, 1996, p. 41-42), ou seja, consistindo em norma de eficácia limitada que depende de futura regulamentação.

À vista disso, é improrrogável que os sistemas públicos de ensino, na esfera das Secretarias Municipais e Diretorias de Ensino, façam valer as garantias legais, no que concerne à sua interface com as instituições de ensino superior, na busca de parcerias para a formulação de diretrizes, na identificação e no oferecimento de serviços educacionais voltados aos estudantes com altas habilidades/superdotação, de forma que tais ocorram dentro das escolas, nas salas regulares de ensino (BRASIL, 2009a, 2015a):

[...] as políticas públicas para a educação dos superdotados no Brasil, assim como as políticas públicas de Educação Especial, precisam ser *ressignificadas*. Professores, alunos e sociedade não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa [grifo nosso]. É preciso conhecer as experiências bem sucedidas na educação básica e no ensino superior, otimizar a formação crítico-reflexiva, incentivar práticas pedagógicas especializadas para que a mudança baseada na igualdade de oportunidades gere uma sociedade mais justa e cidadã. [...] Não temos professores especialistas em educação de superdotados em todas as universidades públicas do país. Como linha de pesquisa da Educação Especial, a educação de superdotados não é considerada relevante nos programas de pós-graduação *stricto sensu* [...] (DELOU, 2005, p. 3-4).

Em 2017, o Censo Escolar registrou 1.066.446 estudantes público-alvo da Educação Especial, dos quais somente 19.451 apresentavam altas habilidades/superdotação. Já em 2019, houve crescimento substancial nas matrículas dos estudantes com altas habilidades/superdotação, que somaram 54.359. Ainda que esse aumento expressivo indique avanços na identificação desses discentes, os números estão distantes das estimativas de incidência na população geral (INEP, 2017). De fato, a vigência da *Lei nº 13.234* (2015b) foi prosseguida de instabilidade política nacional e chegamos ao ano 2020, sem que o regulamento acerca do cadastro nacional e as

políticas de desenvolvimento das potencialidades desse público tenham sido promulgados.

É possível constatar que, embora existam diversas normativas atinentes aos estudantes com altas habilidades/superdotação, segundo levantamento realizado por Santos, Guenther e Zaniolo (2016, p. 652), “[...] o preceito legal não tem auxiliado a reconhecê-los na escola”, mantendo-os invisíveis, em afronta aos princípios legais tal qual o da igualdade.

A citada pesquisa revelou que o Brasil investiu em pesquisas teóricas e leis, sem que isso signifique que exista efetiva identificação e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação. “Ao que parece, as ações implantadas não se efetivaram, muito menos modificaram a posição das escolas e a atitude dos professores.” (SANTOS; GUENTHER; ZANIOLO, 2016, p. 653). Essa conclusão foi extraída dos dados obtidos com gestores, os quais revelaram descompasso entre os pressupostos legais estabelecidos e o que efetivamente ocorre nas escolas, demonstrado pelos alarmantes números, pois, dentre os gestores ouvidos, apenas 11,5% relataram que os documentos oficiais auxiliam no atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, devendo ser considerado que alguns deles sequer conseguiram citar quais eram tais documentos; apenas 12% entenderam que as orientações legais ajudam na identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo que somente 5% indicaram orientações e publicações do MEC e implantação de práticas voltadas ao alunado, sendo que a maioria dos gestores expressaram dificuldade de encontrar e reconhecer sinais de capacidade elevada; apenas 23% apontaram mecanismos de identificação; só 8% dos gestores afirmaram que as normativas legais apontam formas de intervenção pedagógica (SANTOS; GUENTHER; ZANIOLO, 2016).

Apesar do programa de formação de gestores e educadores do MEC, Santos, Guenther e Zaniolo (2016) notaram que falta formação específica e continuada; Ora, “[...] acredita-se que a eficácia de qualquer medida educativa dependa da intensidade da diferenciação, da clareza dos construtos e dos processos de identificação e intervenção.” (2016, p. 664).

Em relação à invisibilidade que cerca os estudantes com altas habilidades/superdotação, cabe destacar que a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 06 de julho de 2015, assegura o direito à educação inclusiva e ao longo da vida àqueles que apresentam impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, a fim de atingir o “[...] máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2015a, p. 34). Essa garantia também se aplica às pessoas com transtorno do espectro autista, pois a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece que elas serão consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Nota-se que, entre o público-alvo da Educação Especial, os estudantes com altas habilidades ou superdotação são os únicos que não possuem uma Lei Nacional de defesa de seus direitos específicos.

Apenas a fim de enfatizar a importância do indivíduo e seu pleno desenvolvimento, em 06 de março de 2018, foi publicada a *Lei nº 13.632*, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), para fazer constar, no artigo 3º, inciso XIII, como um dos princípios do ensino, a “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, o qual também se consolidou na alteração do §3º do artigo 58, o qual passou a prever que a oferta de educação especial se inicia na

Educação Infantil e se estende ao longo da vida (BRASIL, 2018). Essa inovação revela a importância que a educação ocupa, no ordenamento jurídico brasileiro, seguindo a previsão descrita no artigo 205 da *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), segundo o qual a educação é direito de todos, dever conjunto da família e do Estado e tem como finalidade o pleno desenvolvimento humano, capacitação para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho, que se dará no decorrer da vida.

No entanto, estudiosos das políticas públicas educacionais ressaltam que a introdução do ideário neoliberal nas políticas e na economia do país, a partir da década de 1990, teve reflexos na educação, que passou a orientar-se mais pela atenção às demandas do mercado que pela socialização dos conhecimentos historicamente construídos e o máximo desenvolvimento da pessoa. Mesmo com a ascensão de governos autodenominados de esquerda, apesar da defesa do protagonismo do Estado na cidadania, esse cenário não foi alterado e as práticas educacionais mercantis se manifestaram em avaliações de larga escala e parcerias público-privado (NASCIMENTO; BARROS, 2018; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Dessa maneira, a Educação Especial do século XXI permanece associada à prática de usar recursos públicos na subvenção às entidades privadas, tal como em seus primórdios, porém, a partir de 2003, a ideia de que a escola comum é o lugar de todos se difundiu e o atendimento educacional especializado na escola pública assumiu destaque.

Assim, é no antagonismo entre as forças de defesa da inclusão e das forças do setor privado que as políticas públicas da área são elaboradas. Desde 2016, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, os governos sucessores têm deixado explícita a intenção de diminuir o papel do Estado e empreender privatizações. No ano de 2017, a antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) abriu o Edital nº 13, destinado a contratar consultores especializados, a fim de atualizar a Política Nacional de Educação Especial, elaborada em 2008. A proposta de atualização foi apresentada pela Diretora de Políticas de Educação Especial, em reunião com entidades pertinentes, no dia 16 de abril de 2018, cujos *slides* rapidamente se espalharam e geraram manifestações contrárias de movimentos pró-inclusão, dirigentes de instituições de Ensino Superior, pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Ministério Público Federal, entre outros, visto destacar a manutenção de espaços segregados (escolas e classes especiais), de modo a evidenciar o fortalecimento de grupos privados (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Em meio a controvérsias, o documento foi disponibilizado para consulta pública, no mês de novembro de 2018, e, desde então, nenhuma proposta para a área da Educação Especial e, especificamente, para as altas habilidades/superdotação, foi apresentada.

Transcorridos 18 meses do atual governo, três ministros já estiveram à frente do Ministério da Educação, além das diversas demissões em cargos importantes, como a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Secretaria de Educação Superior, a diretoria de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) etc. Em meio às incertezas dos rumos a serem tomados, a Portaria nº 131 do Ministério da Educação, de 28 de janeiro de 2020, traz-nos esperanças. Trata-se da nomeação de Cristina Maria Carvalho Delou para o cargo de Coordenadora-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial, da Diretoria de Educação Especial, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Delou é professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e importante pesquisadora das altas habilidades/superdotação, no Brasil, tornando-se um sopro de esperança no processo de

disponibilização de documentos normativos para a transposição dos aspectos legais para a prática, “no chão de fábrica” – as escolas.

### **As altas habilidades/superdotação no cenário brasileiro e o contexto internacional: Considerações Finais**

A maneira como os países compreendem e atuam, diante das altas habilidades/superdotação, é bastante diversificada. Enquanto o Japão, por exemplo, entende se tratar de um resultado de trabalho árduo, passível de ser atingido pela maioria das crianças (FREEMAN, 2014), a Suécia e a Noruega aparecem no estudo da Rede de Informação sobre Educação na Europa (EURYDICE, 2008) como países onde não existem terminologias que definam esse fenômeno e, tampouco, são tomadas medidas educacionais específicas.

Estabelecendo-se paralelos com Portugal e Estados Unidos, países de forte interação e influência sobre o Brasil, temos que o último passou a apresentar preocupações com tal alunado desde 1900, as quais são consequência da ação da própria sociedade, situação bem diferente da realidade brasileira, onde “[...] as ações sociais surgem como consequência às ações políticas” (MATOS; MACIEL, 2016, p. 182), e somente 60 anos mais tarde, revelando que, em que pese a existência de diversos textos legais, ainda falta ação social. Enfatiza-se que, principalmente, em meados do século XX, a exibição do avanço tecnológico da União Soviética ampliou o interesse dos Estados Unidos pela educação dos jovens talentosos, passando a investir maciçamente na identificação e estímulo dos potenciais de maior interesse à nação (RENZULLI, 2004).

Em contrapartida, Portugal iniciou as discussões sobre a temática somente na década de 1980, tendo o Brasil como uma das principais influências e contando com o protagonismo de pais de estudantes e associações (MIRANDA; ALMEIDA, 2010). Atualmente, a legislação nacional não considera esse alunado como alvo dos serviços oficiais de Educação Especial, ficando os atendimentos a cargo das associações, com exceção da Região Autônoma da Madeira, a qual possui legislação própria (FLEITH *et al.*, 2010; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

Observa-se que a legislação brasileira direciona a Educação Especial, de maneira que os serviços prestados aos estudantes sejam feitos na rede (pública) regular de ensino, tal qual o que está posto no texto *Mejor Educación para Todos*, de 2009, que entende que, embora não seja ilegal ofertar classes e escolas separadas, seria viável que as escolas comuns possuíssem estrutura capaz de satisfazer a necessidade de todos os seus estudantes (INCLUSIÓN INTERNACIONAL, 2009, p. 25).

As diretrizes legais também se mostram afinadas com as orientações da ONU, a qual, entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem atingidos até 2030, elenca a garantia de educação inclusiva, equitativa e com qualidade para todos e durante a vida (ONU, 2016). Os novos ODS foram estabelecidos entre os dias 25 e 27 de setembro de 2015, em reunião dos líderes de 193 Estados-membros realizada na sede das Nações Unidas, em Nova York. O documento *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, afirma, ao longo de todo o texto, o compromisso de “[...] não deixar ninguém para trás” (ONU, 2016, p. 1). Nessa perspectiva, além de uma legislação consonante com os princípios propagados globalmente, é preciso que a realidade educacional seja condizente com o que é apregoado, o que envolve investimentos em infraestrutura, formação docente, recursos humanos e materiais, a fim de que todos alcancem o máximo desenvolvimento possível, inclusive os que apresentam altas habilidades ou superdotação.

Em meio ao atual cenário político, permeado por mudanças e incertezas em relação aos rumos da nação, as quais foram desencadeadas, principalmente, pelo avanço

do ultraliberalismo (WERMUTH; NIELSSON, 2018), considera-se uma convicção indiscutível: um país que se quer grande não pode medir esforços em favor da educação de seu povo, tampouco poupar investimentos no desenvolvimento de seus cidadãos mais capazes, sob o risco de desperdiçar importantes talentos para a obtenção de crescimento científico, econômico, social e cultural.

Das letras frias de um documento normativo à prática nas instituições (públicas) de ensino, demanda-se atitude positiva dos agentes educacionais, caso contrário, na realidade da escola (pública) brasileira, dificilmente se fará educação de qualidade, muito menos educação para aqueles com altas habilidades/superdotação.

## Referências

- ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; SAINZ-GÓMES, M.; PRIETO, M. D. Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. **Anales de psicología**, v. 32, n. 3, p. 621-627, 2016.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**, Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, 2005.
- ALVARENGA, R. **Entrevista virtual com Helena Antipoff**: a psicóloga de Minas Gerais. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2014.
- ANTIPOFF, C. A. **Uma proposta original na educação de bem-dotados**: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. 2010. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 1.426, de 12 de Setembro de 1854. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854**, 1, pt I, p. 295 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 05 out. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 out. 2015.
- BRASIL. **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: 13 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Execução da Ação. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília, DF: MEC/SEESP. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009b. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial. 73 p. 2010. Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 17 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 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, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 17 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015b.** 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-223, 2003.

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 261-276, 2013.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA*, 57, 2005, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2005. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/desvio.html>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. *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. 25-39.

DOMINGUES, S. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff:** diagnóstico, intervenções, e suas relações com a educação inclusiva. 2011. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2011.

EURYDICE (Unidade Portuguesa). **Educação de sobredotados na Europa.** Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008.

FLEITH, D. S. *et al.* Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 16, p. 75-88, 2010.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Implementing the Schoolwide Enrichment Model in Brazil. **Gifted Education International**, v. 26, n. 2/3, p. 169-177, 2010.

FREEMAN, J. Um estudo comparativo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 563-581, set./dez. 2014.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados:** teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação: Problema ou Riqueza Nacional? *In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). Superdotação: trajetória de desenvolvimento e realizações* Curitiba: Juruá, 2013. p. 175-192.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento:** um programa para a Escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: Ed, UFLA, 2011.

INCLUSIÓN INTERNACIONAL. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). **Mejor educación para todos:** cuando se nos incluya también – un informe mundial. Salamanca, Espanha: Universidad de Salamanca; Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, 2009. Disponível em: [http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos\\_Un-Informe-Mundial\\_Octubre-2009.pdf](http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf). Acesso em: 17 out. 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 abr. 2018.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASEFF, L. Notas à margem da educação dos super-normais. **Revista Nacional de Educação**. v. 4, p. 17–19, 1933.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. *In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). Superdotação: trajetória de desenvolvimento e realizações.* Curitiba: Juruá, 2013. p. 143-154.

MARLAND JUNIOR, S. P. Education of the gifted and talented - Volume 1: **Report to the Congress of the United States.** Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1971. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED056243>. Acesso em: 16 fev. 2019.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, p. 29-44, 2008.

MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir de teses de mestrado e doutoramento. **Sobredotação**, n. 11, p. 89-102, 2010.

MIRANDA, L. C.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. **Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia**, v. 3, n. 2, p. 14-18, 2013.

NASCIMENTO, F. P.; BARROS, M. S. F. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1779-1791, out./dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.9815>. Acesso em: 22 jul. 2020.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil e revisado pela Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do 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, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 53-64.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, v. 41, p. 109-124, 2011.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, ano 27, v. 52, n. 1, p.75-131, jan./abr. 2004.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2011.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, abr./jun. 2007.

SÁNCHEZ ANEAS, A. **Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar.** Formación Alcalá: Alcalá la Real, 2013.

SANTOS, R.; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, L. O. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 643-667, 2016.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. P. *Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação.*

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 173-194, 2010.

SILVA, C. R. Nas ondas de uma rádio: a educação como panaceia no discurso de quem diz fazer um Brasil melhor. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 165, p. 30-40, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 06 out. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>. Acesso em: 06 out. 2015.

VIANA, T. V. O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 157-179.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WERMUTH, M. A. D.; NIELSSON, J. G. Ultraliberalismo, evangelicalismo político e misoginia: a força triunfante do patriarcalismo na sociedade brasileira pós-*impeachment*. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, v. 13, n. 2, 2018.

Enviado em: 20/fevereiro/2019 | Aprovado em: 19/agosto/2020