

A educação de alunos com altas capacidades no Brasil: Entre normativas e desafios

Ana Paula Assoni¹

Marcelino Arménio Pereira

Cristina Petrucci Albuquerque

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal

Carina Alexandra Rondini

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto, Brasil

RESUMO

Este estudo analisa a evolução das políticas educacionais brasileiras para alunos com altas capacidades, destacando a transição da educação especial para um modelo inclusivo. A investigação baseia-se na análise documental das normativas e na sua aplicação no contexto escolar. As normativas analisadas evidenciam esforços para garantir o direito à educação inclusiva, com foco no desenvolvimento do potencial e do bem-estar dos alunos com altas capacidades. No entanto, persistem desafios estruturais: a formação docente deficiente, a ausência de planos educativos eficazes e a escassez de recursos especializados comprometem a implementação das políticas. Ainda, reflete sobre a metodologia de monitorização do Plano Nacional de Educação (PNE), destacando a falta de transparência o que impacta negativamente na avaliação da efetividade das ações inclusivas. Embora a legislação tenha avançado, sua concretização no ambiente escolar permanece limitada. Para superar essas limitações são essenciais investimentos contínuos na capacitação docente, no desenvolvimento de recursos especializados e na melhoria dos sistemas de monitorização e avaliação.

Palavras-chave: Altas capacidades; Sobredotação; Superdotação; Políticas educacionais inclusivas; Formação de professores.

ABSTRACT

This study analyzes the evolution of Brazilian educational policies for gifted students, highlighting the transition from special education to an inclusive model the documentary research analysis of the norms and their application in the school context. The analyzed norms show efforts to guarantee the right to inclusive education, focusing on developing the potential and well-being of students with high capacities. However, structural challenges remain: insufficient teacher training, the lack of adequate educational plans and the scarcity of specialized resources compromise the implementation of policies. It also reflects on the monitoring methodology of the National Education Plan (NEP), highlighting the lack of transparency that negatively impacts the evaluation of the effectiveness of inclusive actions.

Although the legislation has advanced, its implementation in the school environment remains limited. To overcome these limitations, continuous investments in teacher training, developing specialized resources, and improving monitoring and evaluation systems are essential.

Keywords: Giftedness; High abilities; Inclusive educational policies; Teacher training.

¹ Endereço de contacto: paulassoni@gmail.com

Nota prévia: A escolha da terminologia *Altas Capacidades*

A expressão pessoa com *altas habilidades/superdotação (AH/SD)* é utilizada no Brasil para identificar indivíduos com habilidades acima da média (Pinho, 2016), embora essa nomenclatura seja específica do contexto brasileiro (Alencar & Fleith, 2001).

Segundo a legislação brasileira, os alunos identificados com AH/SD são aqueles que, no contexto escolar.

(...) demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (PNEEPEI, 2008, p. 15)

Considerando que o termo *altas habilidades/superdotação (AH/SD)* é utilizado exclusivamente no Brasil, com o objetivo de uma abordagem amplamente difundida internacionalmente e que possa, em nossa concepção, melhor representar semanticamente as características associadas à elevada capacidade de resolução, rapidez no processamento cognitivo e facilidade de aprendizagem (Delou, 2019), optou-se pela adoção de altas capacidades (AC), mantendo-se o uso de AH/SD e termos adotados no Brasil apenas em citações diretas de fontes teóricas e documentos normativos brasileiros.

1. Introdução

Desde a democratização escolar, a educação empenha-se em transpor o paradoxo inclusão *versus* exclusão em relação às pessoas com deficiências e com necessidades educativas (PNEEPEI, 2008).

Em 1994, na Declaração de Salamanca, foi instituído às crianças com necessidades educativas, enquadradas no currículo regular, o direito de receber apoio pedagógico suplementar e a assistência necessária ao desenvolvimento educacional (UNESCO, 1994).

No mesmo ano, o Brasil promulgou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), mas manteve a centralização do atendimento das pessoas com deficiências às escolas especiais (Decreto nº 3.956/2001, 2001). A composição foi considerada obsoleta, pois orientava a “integração instrucional”: a possibilidade de as crianças com deficiências frequentarem as classes comuns, na condição de que pudessem acompanhar o “desenvolvimento do currículo comum”, no mesmo ritmo das “crianças normais” (Delou, 2022).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) possibilita, timidamente, referências educativas aos alunos com altas capacidades, uma vez que estes alunos sempre frequentaram as classes comuns de ensino, mas sem o atendimento especializado (Delou, 2019).

As regulamentações compatíveis às altas capacidades (AC) são estabelecidas no Art. 23, que orienta a possibilidade da educação básica (re)organizar-se favoravelmente ao processo de aprendizagem. E no Art. 59 II, onde é garantido, aos alunos com altas capacidades, o direito de aceleração com o objetivo de concluir em menor tempo o programa escolar (Lei nº 9.394/1996). Essas instruções permitem que os alunos com altas capacidades possam frequentar salas com pares adjacentes ao nível de desenvolvimento proximal, um processo significativo da valorização das diferenças, que promove o desenvolvimento educativo face à individualização das necessidades específicas desses alunos (Almeida & Rocha, 2018; Delou, 2022; Desmet et al., 2020).

Mesmo com o crescente interesse acerca da temática há diversos mitos oriundos às altas capacidades em nossa sociedade, como associar a baixa capacidade intelectual à pobreza (Colozio et al., 2019), à definição unidimensional, a qual dimensiona as altas capacidades exclusivamente por testes psicométricos, num quociente de inteligência (QI) classificado como muito superior, e principalmente, ao alto desempenho em todas as áreas acadêmicas (Rocha, 2022).

Contudo, as altas capacidades é um fenômeno caracterizado pelas competências excepcionais percecionadas em um conjunto de características genéticas, psicológicas e comportamentais (Renati et al., 2023), logo, alunos com altas capacidades apresentam comportamentos com maior desempenho, em uma ou mais áreas

de interesse, quando comparados aos seus pares (Sternberg et al., 2024). Este funcionamento cognitivo individualizado torna-os neurodivergentes.

Do ponto de vista da neurodiversidade as variações cognitivas diferem como as pessoas aprendem e interagem com o mundo, o que pode trazer desafios únicos para esses indivíduos (Rodríguez et al., 2024).

Portanto, as práticas multidimensionais são fundamentais, principalmente, a adequação de um plano educativo no currículo comum para a participação integral dos alunos com altas capacidades nas salas comuns (Pereira, 2005).

Neste sentido, a presente análise pautou-se nos diplomas educacionais que estão orientados aos alunos com altas capacidades para verificar a ocorrência de regulamentações onde as diretrizes são orientadas para este público-alvo.

2. O desenvolvimento do potencial e as diretrizes normativas

A literatura aponta que o desenvolvimento na resolução de problemas e no processamento de informações dos alunos com altas capacidades é influenciado pelo ambiente escolar, desafiando abordagens tradicionais de avaliação e ensino (Gagné, 2015; Gardner, 2010; Renzulli & Reis, 2016; Sternberg et al., 2024).

Assim, a promoção do potencial desses alunos requer sistemas educativos capazes de reconhecer e estimular suas aptidões (Lindner et al., 2022; Renzulli & Reis, 2014).

Este artigo está fundamentado na análise documental das normativas na perspectiva inclusiva e nos estudos teóricos de Gardner (2019), Renzulli (2004) e Sternberg (1985), entre outros estudiosos que defendem a multidimensionalidade nas altas capacidades. O objetivo é investigar como a educação inclusiva brasileira estrutura suas diretrizes para atender os alunos com altas capacidades e como essa organização pode impactar a operacionalização no contexto educativo.

Os diplomas utilizados para a análise documental são os que amparam legalmente o público-alvo da educação especial, desde 1996 até a atualidade. As normativas foram acedidas por meio dos domínios públicos governamentais federais, especificamente: a Lei nº 9.394 (1996); Lei nº 7.853 (1999); Lei nº 10.172 (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (2008); o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (2015).

3. A evolução da política nacional de educação especial à perspetiva inclusiva

Apesar dos alunos com altas capacidades estarem incluídos na modalidade da Educação Especial, e da necessidade de um projeto educativo integrado às metodologias que sejam enriquecedoras nos ambientes educacionais, para que as habilidades possam ser desenvolvidas adequadamente (Delou, 2022; Gagné, 2015), a falta de conhecimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais acerca das altas capacidades pode fomentar conceitos equivocados a respeito da evolução do potencial, e em como estimular adequadamente as habilidades individuais que moldam o desenvolvimento socioeducacional destes indivíduos (Miranda & Almeida, 2018), pois, uma estratégia eficaz para uma criança, pode não ser significativa para outra (Virgolim, 2021).

Um amparo legal que poderia ser expressivo para as altas capacidades no cenário das políticas educativas do Brasil é o Art. 59 II, que garante o direito de aceleração. Esta medida deveria ser viabilizada à compatibilização da vida escolar com a produção mental, independente da idade, mas, na maioria das vezes, é formalizada com o intuito de equiparação de idade cronológica, sendo mais acessível um aluno ser acelerado pelo seu défice do que pela sua capacidade natural de aprendizagem (Guenther, 2012).

Isso ocorre pelo fato da escola, tradicionalmente, centrar-se em seus alunos pelas dificuldades e problemas, legado inerente ao entendimento equivocado da Educação Especial (Mani & Rangni, 2019).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) ao longo dos anos tem sido sistematizada no objetivo de ser eficiente no domínio da educação inclusiva, mas seu progresso é gradual, como todo processo sociocultural que envolve as organizações, inclusive as institucionais (Dias, 2008).

Em 1999 a Lei nº 7.853/89 é regulamentada pelo Decreto nº 3.298 e contempla a educação especial como modalidade transversal de ensino, onde o atendimento educacional especializado complementar ou

suplementar assume um caráter essencial para a escolarização (Lei nº 7.853/1999). Todavia, esta deliberação não acrescenta medidas que remetem a um ambiente escolar integralmente inclusivo. E as ações educacionais para os alunos com altas capacidades permanecem insuficientes.

Em 2001, o Decreto nº 9.956 através da Lei nº 10.172/01, pertinente à Convenção da Guatemala (1999), repercute positivamente através do Plano Nacional de Educação (PNE), na reinterpretação da Lei de Educação Especial no Brasil. O cumprimento do atendimento individual especializado é abordado como essencial na execução dos direitos humanos e liberdades fundamentais, no intuito de garantir o atendimento à diversidade humana (UNESCO, 2001), mas ainda não é exercido efetivamente.

Em orientação ao atendimento à necessidade educativa de cada estudante, o Art. 8º III garante a flexibilização e a adaptação curricular significativa nos processos práticos e instrumentais dos conteúdos básicos, das metodologias de ensino e dos recursos didáticos, assim como na adequação das avaliações em benefício ao desenvolvimento dos alunos (PNEEPEI, 2008). As orientações educativas que atendem às necessidades dos alunos com altas capacidades começam a tornar-se mais significativas, no entanto, frequentemente não são operacionalizadas adequadamente no contexto de ensino (Delgado et al., 2017), seja pela falta de profissionais capacitados ou pela disponibilidade da escola (Miranda & Almeida, 2018).

Em 2005, com a implementação dos Núcleos de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS), forma-se um trabalho colaborativo e especializado na área de componentes curriculares de apoio didático-pedagógico e formação continuada aos profissionais da educação de pessoas com altas capacidades. A função dos professores especializados é apoiar os professores regentes na elaboração de novas tecnologias, tecnologias assistivas, materiais adaptados e acessíveis de forma complementar e suplementar à aprendizagem dos alunos incluídos nas salas comuns (PNEEPEI, 2008).

O Desafio dos NAAHS é abranger as diversas áreas de atendimento nas unidades federativas. Um exemplo disso é o Estado do Paraná, que na Lista dos NAAHS veiculada pelo MEC² apresenta um único endereço de atendimento, localizado na cidade de Londrina, na região norte do Estado, para atender as demandas de 1.709 estabelecimentos públicos da educação básica. Em contrapartida, no ano de 2020 foram registradas 9 salas exclusivas ao atendimento das altas capacidades no Estado (INEP, 2021).

Estudos indicam que entre 10% a 15% da população possui altas capacidades (Renzulli & Reis, 2016), porém, os dados atuais do Estado do Paraná indicam um total de 2.464.010 alunos matriculados nas instituições das seis etapas de ensino no Estado, dos quais apenas 8.769 são alunos identificados com altas capacidades (INEP, 2023), um dado que nos leva a refletir sobre a necessidade da identificação.

Uma vez identificada as altas capacidades, uma ferramenta pedagógica eficaz para o atendimento dos alunos com altas capacidades é o Plano Educacional Individualizado (PEI).

O PEI é um instrumento pedagógico fundamental no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (PNEEPEI, 2008), com o propósito de orientar as práticas educativas por meio de uma planificação voltada ao perfil do aluno e deve considerar as “habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (Glat et al., 2012, p. 84).

Assim, o PEI pode ser considerado a instrumentalização das Leis e Decretos instituídos no intuito de que as práticas educativas sejam apropriadas ao ambiente escolar e, ampare não apenas as igualdades que nos aproxima, mas as diferenças que nos torna indivíduos únicos, e reforça a necessidade de metodologias que sejam significativas às singularidades dos sujeitos, para que as desigualdades sejam combatidas (Santos, 2003).

Embora a formação docente acerca das necessidades educativas seja obrigatória (Resolução nº 1/2002, 2002), não é fiável que o docente de AEE tenha formação substancial para atender os alunos com altas capacidades, pois a organização do sistema educativo atual não prioriza o conhecimento do professor nas áreas de ensino especializado, mas a necessidade de preencher as vagas remanescentes para o atendimento, seja nas salas comuns ou nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

²<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17437-centros-de-formacao-e-recursos-capnapp-cas-e-naahs>

Não há regtos da especialidade de atendimento dos docentes na modalidade de Educação Especial no INEP, isto porque, legalmente o professor deve possuir especialização na categoria, mas não é exigido amplo conhecimento em uma determinada área, salvo no ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Resolução nº 2/2015, 2015).

Segundo Valadão e Mendes (2018), o Brasil apresenta um PEI restrito ao AEE e à SRM, o qual não envolve o estudante e o representante legal em sua elaboração. Mais, as instituições de ensino não dispõem de uma equipa de profissionais como psicólogos e profissionais da saúde que estejam exclusivamente para promover a efetividade do plano. O professor é o único encarregado de todo o processo e preenchimento dos relatórios de aprendizagem individuais (Valadão & Mendes, 2018).

Ao saber que os estudantes com altas capacidades demandam profissionais especializados que dominem estudos e conceitos científicos sobre a dinâmica de adequação do perfil socioemocional nas diferentes faixas etárias, adaptação com seus pares de idade, tanto em níveis, como em etapas de ensino (Delou, 2022), a probabilidade de desenvolvimento das capacidades e habilidades individuais dos discentes, por meio dos planos de atendimento atuais demonstram-se deficitários.

A ausência de profissionais com formação específica voltada às altas capacidades, o distanciamento dos representantes legais e do próprio estudante no processo de adequação e enriquecimento curricular (Valadão & Mendes, 2018), torna a inclusão desses alunos nas classes comuns limitada e frustrada.

E, uma vez que admitimos o papel da inclusão na esfera educativa como o alicerce social transformador (Angelucci & Sofiato, 2017), compreendemos que, tanto a estruturação dos atendimentos individualizados, quanto as metodologias aplicadas nas salas comuns devam ser compatíveis para o desenvolvimento do potencial humano, como de outras necessidades educativas.

Estas ações são essenciais para que a escola seja um espaço físico, psicológico e social de pertencimento em todos os domínios (Delou, 2022), redefinindo o paradigma e a tendência reducionista de padronizar os estudantes.

4. As metas estabelecidas pelo plano nacional de ensino para a educação inclusiva brasileira: 2014 – 2024

Em 2014 foram estabelecidas, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), 20 metas com o objetivo de serem cumpridas até 2024, em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao país a obrigatoriedade de planejar o ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira (CF, 1988; Lei nº 13.005/2014, 2014).

A meta 4³ é atribuída à educação inclusiva, e os objetivos consistem em: 1. Universalizar o acesso à população de 7 a 14 anos com deficiência, perturbações globais do desenvolvimento e das altas capacidades, preferencialmente em escolas comuns; e 2. Garantir que todo o sistema educativo seja inclusivo, tanto as salas de recursos multifuncionais (SRM), quanto as classes, as escolas e os serviços especializados, públicos ou conveniados⁴.

O Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) é responsável por divulgar o encadeamento das metas. As ações podem ser acompanhadas publicamente através da plataforma online do Ministério da Educação, e as estatísticas são expostas com domínio nacional, e há a possibilidade de consulta por Estado brasileiro, mais o Distrito Federal.

A partir de 2015, crianças e jovens com altas capacidades matriculadas nas Redes de Ensino recebem um cadastro exclusivo, monitorizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo censo escolar (Educacenso) (Lei nº 13.234/15).

Para a meta 4 do PNE foram sugeridos 19 indicadores de estratégias, sendo eles: 1. financiamento; 2. atendimento das crianças de 0 a 3 anos; 3. condições de permanência; 4. acesso; 5. apoio, pesquisa e assessoria; 6. espaço físico, materiais e transporte; 7. braile e educação bilíngue libras/língua portuguesa; 8.

³ <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

⁴ Instituições que tenham parceria com as secretarias de educação para o atendimento e fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem (grifo nosso).

articulação pedagógica; 9. beneficiários de programas de transferência de renda; 10 e 11. pesquisa relacionadas às áreas didático-pedagógicas e interdisciplinares ao atendimento especializado à deficiência, perturbações globais do desenvolvimento e altas capacidades; 12. continuidade do atendimento escolar; 13. ampliação das equipas de profissionais; 14. indicadores de qualidade; 15. perfil das pessoas com deficiência de 0 a 17 anos; 16. referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor (incentivar referenciais teóricos relacionados ao atendimento educativo de alunos com deficiência, perturbações globais do desenvolvimento e altas capacidades nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação); 17. parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral; 18. parcerias para ampliação da oferta de formação continuada e a produção de material acessível; e 19. parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade.

Dentre as 19 estratégias apresentadas pela PNE, apenas 3 indicadores permitem acompanhar a execução⁵: 3. condições de permanência; 6. espaço físico, materiais e transporte; e 13. ampliação das equipas de profissionais.

Os dois primeiros indicadores são considerados instrumentos para atenuar a evasão escolar, e o último está diretamente relacionado à efetivação da inclusão dos alunos com altas capacidades em escolas comuns, já que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), executado por meio dos profissionais com referencial teórico-metodológico apropriado, permite o aperfeiçoamento e o fortalecimento de métodos responsivos nas áreas de interesse dos alunos com altas capacidades. A ampliação de equipas está relacionada às áreas de forma abrangente, e não há um indicativo que represente a formação adjacente às altas capacidades, o que não constitui um fortalecimento imediato ao desenvolvimento das competências (Cruz, 2014).

Os direitos dos alunos com altas capacidades não são abordados de maneira ostensiva na LDB, há um esforço em planificar um itinerário formativo, mas para que os objetivos sejam alcançados é necessário um emparelhamento das ações em todo o sistema educativo, o que se tem apresentado como um desafio desde a base legal.

5. As implicações da instabilidade na monitorização do Plano Nacional de Educação

Com a finalização do 5º Relatório do Ciclo de monitorização das metas para a educação inclusiva, verificamos recentemente que o domínio público do OPNE⁶ foi remodelado. A página disponibilizada na internet apresenta uma aparência distinta da anterior, com um aglomerado de imagens e referências, sem a menção das dezanove estratégias supracitadas.

Não referenciar as estratégias antes previstas para o cumprimento das metas converge no apagamento das ações alcançadas em cada etapa, que representaria processos significativos para a efetivação da proposta. A atual apresentação da meta 4 estabelecida pelo Plano Nacional de Ensino para a educação inclusiva brasileira: 2014 – 2024 sintetiza as informações antes fundamentadas pelas dezanove estratégias em:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (INEP, p. 105, 2024)

E se subdivide em três indicadores: 4A, 4B e 4C, este último foi incluído a partir do relatório do 3º ciclo de monitorização (INEP, 2024). Enquanto o indicador 4A é relacionado exclusivamente às deficiências, o indicador 4B refere-se ao percentual de matrículas em classes comuns da educação básica para alunos de 4 a 17 anos com deficiência, perturbações globais do desenvolvimento (PGD) e altas capacidades, enquanto o

⁵ A página online que apresentava as informações foi desativada: https://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao-/asset_publisher/6JYlsGMAMkW1/document/id/626732

⁶ <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/de-cara-nova-observatorio-do-plano-nacional-de-educacao-ganha-nova-roupagem/>

indicador 4C aborda o percentual de matrículas na educação básica de alunos da mesma faixa etária que recebem o AEE.

Os indicadores 4B e 4C seriam fundamentais para mensurar a identificação e acompanhamento dos alunos com altas capacidades matriculados nas salas comuns, a não ser pela circunstância de que os dados apresentados no relatório não são factuais e credíveis. Primeiro por aferir o número de alunos com deficiência, perturbações globais do desenvolvimento e altas capacidades em um único grupo (INEP, 2024), sem desassociá-los. As três condições são agrupadas em horizontalidade.

Assim, a fiabilidade e a relevância de que houve a inclusão de 95% de crianças e jovens em classes comuns (INEP, 2024), possibilita a aparente interpretação de que 95% de crianças e jovens com altas capacidades estejam incluídas e recebam todo apoio necessário, caso os dados não sejam apresentados de forma transparente.

A imprecisão do parecer referente à meta 4 agrava-se com a insuficiência de dados, pois, segundo o INEP (2024), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não disponibilizou as informações do Censo Demográfico em período hábil para a validação do relatório de monitorização. Nesse contexto, a avaliação foi pautada no Censo de 2010 (INEP, 2024), ou seja, em dados que antecedem a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Esses dados apresentam limitações devido à fragilidade das informações. Estabelecem uma lacuna e comprometem a avaliação e o planeamento das políticas educativas voltadas aos alunos com altas capacidades e em outras áreas que cabem atendimento especializado, especialmente se o parecer do decênio for considerado como instrumento de avaliação dos marcos legais e das diretrizes educativas.

6. Educação especial versus educação inclusiva

O especial no contexto de ensino impôs transformações no que diz respeito às adequações em diversos níveis das estruturas curriculares, consoante ao grau, à amplitude e à especificidade dos conteúdos abordados, às ferramentas de aprendizagem e às metodologias de ensino, assim como ao sistema avaliativo (Pereira, 2005). Essas adaptações estão relacionadas tanto ao enriquecimento curricular⁷, quanto à necessidade de colmatar dificuldades.

Assim, o objetivo da educação especial é a inclusão, onde o indivíduo tenha oportunidade de, através de ferramentas e adaptações adequadas possa desenvolver as habilidades e capacidades diante de suas especificidades, e assim, obter autonomia na transição da escola para os diferentes contextos da vida cotidiana (Bairrão et al., 1998).

Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), um sistema educativo equitativo e inclusivo deve preparar os indivíduos para uma sociedade diversificada em uma variedade de dimensões (Cerna et al., 2021).

Portanto, a educação especial é a base indispensável para fomentar a educação inclusiva, mas que não pode ser limitada às concepções médico-topológicas, porque o aprendizado ao longo da vida deve ter por objetivo alcançar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as especificidades de cada pessoa, seja pelos interesses ou pelas necessidades individuais de aprendizagem (Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), define como público-alvo da educação especial “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p. 15), a construção enunciativa refere-se à educação especial em um plano de horizontalidade, como se as três áreas de atendimento especializado (deficiência, perturbações globais do desenvolvimento e altas capacidades) fossem manifestadas através de défices. A integração de conceitos divergentes na base de dados dos relatórios de monitorização supracitados pode ser o reflexo dessa fragilidade conceitual na redação normativa.

⁷ Propostas teóricas e metodológicas utilizadas para que os alunos com altas capacidades tenham a oportunidade de conhecer as próprias competências, seja para desenvolver as de maior habilidade, ou superar as fragilidades (grifo nosso).

Ainda, as medidas propostas pela PNEEPEI apresentam uma lacuna na ordem instrucional para o desenvolvimento ativo dos planos educativos. O documento esclarece como devem ser as políticas inclusivas e os direitos dos alunos inseridos na política de educação especial, orienta superficialmente como o sistema deve ser estruturado e não adota medidas norteadoras concretas: “As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização (PNEEPEI, 2008, p. 3)”.

Apesar de ser mencionada a necessidade do suporte pedagógico e do atendimento multidisciplinar, não são estabelecidas abordagens interventivas ou projetos em que a equipa escolar poderá pautar-se para adequações efetivas em apoio às subjetividades dos indivíduos e suas necessidades educativas específicas.

O amparo legal mais atualizado que aborda pela primeira vez a dupla excepcionalidade, onde alude à identificação das altas capacidades em alunos surdos, e assegura o atendimento destes discentes por professores bilíngues e com formação adequada (Lei nº 14.191/2021, Art. 60-B, 2021); desconsidera a possibilidade de alunos com subdesempenhos (underachievements) que, apesar de possuírem a capacidade de um elevado padrão de desempenho, apresentam uma disparidade entre as suas aptidões e a realização efetiva das tarefas (Raof et al., 2024).

Os subdesempenhos podem ser originados por diversos fatores, entre eles, a (má) relação com os docentes (Desmet et al., 2020), o que nos (re)direciona mais uma vez para a formação de professores especializada em altas capacidades, pois, os fatores não cognitivos como a motivação, persistência, criatividade, esforço e fascínio académico são entendidos como constructos relevantes para o elevado sucesso académico (Pfeiffer, 2015).

Estudos recentes confirmam a hipótese de que o bem-estar dos alunos com altas capacidades depende da adequação da resposta educativa e a contribuição dos programas de enriquecimento para o desenvolvimento socioemocional no intuito de contemplar o processo individual de aprendizagem e enriquecimento entre os pares (Casino-García et al., 2021).

Há muitos obstáculos a serem transpostos pelas políticas educativas inclusivas. O primeiro desafio que a educação enfrenta é de que os decisores políticos estão focados no fator económico, mais especificamente no retorno sobre o investimento, considerada a principal motivação nas políticas públicas e, o segundo retoma a crença social de que os alunos com altas capacidades já têm vantagens suficientes, contudo, desconhecem os impactos sociais positivos que estes alunos podem trazer futuramente (Sternberg et al., 2024).

7. O papel do professor qualificado para o desenvolvimento das altas capacidades

Para que o ambiente educativo seja reestruturado, é necessário sensibilizar os professores e prepará-los para romper convenções, com o intuito de promover mudanças de atitudes face à diferença e procurar estratégias adequadas às singularidades de cada estudante (Rocha et al., 2020).

E, dentre a multiplicidade e a singularidade de cada indivíduo que demonstra excepcionalidade, as altas capacidades não podem ser consideradas homogéneas, a compreensão a respeito das altas capacidades é um suporte significativo para a prática docente.

Entre os fatores que explicam o baixo rendimento escolar nas altas capacidades se encontram “o descontentamento em relação à escola, resultado especialmente de aulas monótonas, ritmo lento das aprendizagens na turma, excessiva repetição de conteúdo, pressões dos pares e baixas expectativas dos professores” (Rocha, 2017, p. 15).

Torna-se explícito que o conhecimento aprofundado dos conteúdos pelo professor pode determinar a melhor forma de estabelecer a aprendizagem através de diferentes meios para que cada indivíduo possa compreender e articular os próprios caminhos para relacionar conceitos com o cotidiano e se apropriar do conhecimento.

Compreender como esse processo decorre na singularidade de cada indivíduo, principalmente nos estudantes com necessidade educativas é um relevante artifício para a promoção de boas práticas que consigam atingir a todos em suas especificidades.

O ambiente inclusivo deve proporcionar meios de aprendizagem, de socialização e preparar os alunos para a inserção na sociedade (Pletsch, 2009) e, para que isso aconteça, os profissionais envolvidos devem ser preparados para realizar estratégias pertinentes às necessidades dos alunos.

Orientar o meio para as necessidades específicas de cada aluno, não exclusivamente daqueles que manifestem dificuldades de aprendizagem, mas em paridade aos sujeitos com altas capacidades é primordial, uma vez que o fundamento de incluir, principalmente no contexto escolar, deve transpor paradigmas obsoletos e possibilitar um espaço onde as crianças e os jovens possam adquirir novos conhecimentos por meio do convívio (Medeiros & Barrera, 2018).

Um sistema educativo torna-se transformador pela manifestação inclusiva e equitativa (Angelucci & Sofiato, 2017), e pela capacidade em desenvolver o potencial humano como ações essenciais, dessa forma, converter a escola em um espaço de pertencimento em todas as esferas.

Habitualmente, os professores resistem à elaboração de práticas educativas inclusivas, seja pelo excesso de trabalho relativo à carga horária, ou por acreditarem que para incluir os alunos com necessidades educativas nas turmas comuns e proporcionar aprendizagem integral é necessário ter conhecimentos aprofundados de educação especial (Leite, 2016).

As crenças arraigadas acerca da Educação Inclusiva corroboram a urgência de uma formação profissional compatível com a atual realidade escolar, principalmente voltada à área das altas capacidades para que os professores possam realizar práticas significativas (Mani & Rangni, 2019).

É fundamental proporcionar formação para que os professores estejam adequadamente qualificados e aptos para acolher e apoiar os alunos com altas capacidades nos âmbitos intelectual e socioemocional, por intermédio de metodologias compatíveis às aptidões e interesses dos alunos, para o desenvolvimento global ao longo da trajetória escolar (Sternberg et al., 2024).

É indispensável que o ambiente escolar seja acolhedor, não é raro que crianças e adolescentes com altas capacidades apresentarem inadequação social, por não se identificarem com um grupo de referência, não se relacionarem com seus pares, ou criar uma identidade que permita uma aprovação social, sacrificando, assim, o próprio desenvolvimento (Desmet et al., 2020; Rocha, 2022).

8. Considerações finais

As reflexões nos levam a verificar que a educação inclusiva enfrenta ostensivos desafios a serem superados, seja em termos legais ou estruturais.

Em termos legais, as escolas estão insuficientemente preparadas para atender os alunos com altas capacidades. A literatura identifica sistematicamente a importância de um ambiente motivador, onde os profissionais sejam capacitados e detenham ferramentas para identificar e desenvolver conscientemente as intervenções (Chan, 2011; Gardner, 2010; Miedjensky, 2018; Pereira & Rangni, 2023; Rocha et al., 2020; Sternberg et al., 2024). O domínio dessas intervenções no cotidiano são apoios positivos não apenas para os alunos com altas capacidades, mas para todos os alunos que frequentem as salas comuns, para que o potencial individual seja desenvolvido com excelência.

Para superar esses desafios é preciso incluir políticas educativas transparentes, que promovam estratégias com compromisso e autenticidade, amparadas por decisores políticos que não valorizem apenas fatores económicos.

A monitorização de conceitos divergentes de forma horizontal nos relatórios da meta 4 do PNE reforça a necessidade de uma equipa de decisores qualificada nas diversas áreas da educação inclusiva, para garantir normativas que fundamentem propostas e avaliações alinhadas ao perfil educativo dos alunos.

Avaliar as estratégias adotadas e o investimento direcionado à promoção de uma educação de qualidade, com a construção de um ambiente escolar que promova práticas que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional de todos os alunos, contribui para seu aprendizado pleno e evita que muitos potenciais sejam desperdiçados em meio à falta de um sistema educativo adequado.

Os alunos com altas capacidades se desenvolvem plenamente em ambientes desafiadores onde são promovidas atividades que ampliem os conhecimentos gerais e específicos para dar significado a si mesmo, às interações com seus colegas e à sociedade da qual é parte.

Para ofertar essas oportunidades deve-se formar, capacitar e dar condições adequadas aos professores para que, com confiança, possam desenvolver e aprimorar práticas voltadas para um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e estimulante.

A aprendizagem exige tempo e condições apropriadas, que atualmente requer mudança estrutural e organizacional. Investir na educação de qualidade é criar condições para os indivíduos desenvolverem os processos de criatividade individuais, com perspectivas de novas competências.

O foco no ensino e aprendizagem deve ser pautado no fortalecimento das aptidões e competências dos alunos para a promoção da autonomia. É relevante considerar os potenciais intelectuais, emocionais, sociais, físicos, artísticos e criativos para que sejam favorecidos no contexto escolar, onde o sistema prime por um trabalho educativo holístico, com o propósito de eliminar as disparidades e garantir o acesso a todos os níveis de educação.

A instabilidade dos dados disponibilizados pela monitorização do PNE compromete a transparência e a comparabilidade de informações importantes sobre a inclusão na educação básica durante o último decénio, o que fragiliza a análise da implementação das políticas educativas e, consequentemente, configura uma limitação no atual estudo.

Isso demonstra a importância de acompanhar as propostas e estratégias dos governantes na implementação de novas diretrizes, analisando como a educação inclusiva tem sido fortalecida pelas autoridades competentes por meio da monitorização das avaliações institucionais e de sua efetividade.

Referências

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2^a ed., rev. e ampl.). EPU.
- Almeida, L. S., & Rocha, A. (2018). Sobredotação: uma responsabilidade coletiva! In L. S. Almeida, & A. Rocha (Eds), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação*. Centro de Estudos e Recursos em Psicologia (CERPSI). 17-22.
- Angelucci, C., & Sofiato, C. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: Uma conversa com David Rodrigues. *Revista da Faculdade de Educação*, 43(1), 283-295.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, seção 1. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (1999). Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência*. Diário Oficial da União, seção 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, seção 1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Brasil. (2001). Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União, seção 1. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12002.pdf1
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1 (Edição Extra). <https://pne.mec.gov.br/#onepage>
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação: Observatório do Plano Nacional de Educação*. <https://www.observatoriopnpe.org.br/>.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas (3^a ed.). https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3_ed.pdf

- Brasil. (2015). Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. *Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento ao aluno superdotado*. Diário Oficial da União, seção 1. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2015>
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores da educação básica*. Diário Oficial da União, seção 1. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf
- Brasil. (2021). Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. *Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos*. Diário Oficial da União, seção 1. <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., Gómez-Vivo, M. G., Juan-Grau, A., Shuali-Trachtenberg, T., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Developing capabilities: Inclusive extracurricular enrichment programs to improve the well-being of gifted adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 73159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.73159>
- Chan, D. W. (2011). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective. *Roeper Review*, 33(3), 160–169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580499>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*. OECD Education Working Papers, No. 260. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Colozio, A., Rangni, R., & Rosal, M. (2019). Altas capacidades e vulnerabilidade social: Panorama das produções acadêmicas espanholas. *Sobredotação*, 16, 29–42.
- Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf
- Cruz, C. (2014). Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis? [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Delgado, T. A., Borges del Rosal, A., & Rodrígues-Dorta, M. (2017). Evolución del comportamiento de los educadores en función de su experiencia en un programa de altas capacidades. *Talincrea*, 4(7), 39–56.
- Delou, C. M. C. (2019). *Ensaio autoral sobre a trajetória da Educação dos Superdotados no Brasil*. Conselho Brasileiro para Superdotação. https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.pdf
- Delou, C. M. C. (2022). *Ministério da Educação: Informativo altas habilidades ou superdotação* (pp. 1–17). <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/InformativoAltasHabilidadesouSuperdotação.pdf>.
- Desmet, O. A., Pereira, N., & Peterson, J. S. (2020). Telling a tale: How underachievement develops in gifted girls. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85–99. <https://doi.org/10.1177/0016986219888633>
- Dias, R. (2008). *Sociologia das organizações* (pp. 176–189). ISBN 978-85-224-4957-6. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4517324/mod_resource/content/1/T13b_2008_Dias.p
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Editorial Paidós.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educação*, 368, 12–39.
- Glat, R., Vianna, M. Marin, & Gomes, A. (2012). Plano educacional individualizado: Uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas*, 34, 79–100. <https://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>
- Guenther, Z. C. (2012). *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!*. LTC Editora.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo Escolar*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntasfrequentes/censo-escolar>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo escolar*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntasfrequentes/censo-escolar>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>
- Leite, T. (2016). *Formação de professores para a inclusão*. [Conferência]. Congresso Internacional Escola Inclusiva: Educar e formar para a vida independente. Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Cascais, Portugal.
- Lindner, K. T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdensitz, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. *Frontiers in Education*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230>
- Mani, E., & Rangni, R. (2019). O atendimento a estudantes com sobredotação em São Paulo: O papel dos gestores. *Sobredotação*, 16, 57–72.
- Medeiros, A., & Barrera, S. (2018). Inclusão escolar: Concepções de professores e práticas educativas. *Psicologia em Revista*, 24(1), 191–208. <https://doi.org/10.5752/p.1678-9563.2018v24n1p191-208>
- Miedjinsky, S. (2018). Ambiente de aprendizagem para superdotados: O que pensam os professores de destaque para superdotados?. *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. (2014). *Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2014-pdf/15898-nott04-secadi-dpee-23012014>
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2018). Sobredotação em Portugal: Legislação, investigação e intervenção. In L. S. Almeida, & A. Rocha (Eds.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 257–287). Centro de Estudos e Recursos em Psicologia (CERPSI).
- Pereira, M. (2005). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: Factores de risco e de protecção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 243–258.
- Pereira, J. D. S., & Rangni, R. de A. (2023). Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. *Revista Eletrônica De Educação*, 17, e5533023. <https://doi.org/10.14244/198271995533>
- Pfeiffer, S. I. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite model of giftedness and best practices in gifted assessment. *Revista de Educación*, 368, 66–95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Pinho, A. de C. (2016). *Dupla excepcionalidade: Lista base de características observáveis em estudantes com altas habilidades ou superdotação e síndrome de Asperger – Ferramenta para uso na escola*. Niterói.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 33, 143–156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Raoof, K., Omid Shokri, J. Fathabadi, & L. Panaghi. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Helion*, e36908–e36908. <https://doi.org/10.1016/j.helion.2024.e36908>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2023). Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*, 10(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52), 75–131.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide Eerichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238904>
- Renzulli, J., & Reis, S. M. (2016). *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237693>

- Rocha, A. (Coord.). (2017). *Guia para professores e educadores: Altas capacidades e sobredotação - Compreender, identificar, atuar* (1st ed.). Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_sobredotados.pdf
- Rocha, A., Perales, R. G., & Almeida, L. S. (2020). Inteligência: Necessária e suficiente para explicar a sobredotação? *Talincrea*, 6(12), 59–76.
- Rocha, A. (2022). *Sessão de sensibilização/formação*. Lecture, Colégio Rainha Santa Isabel Coimbra.
- Rodríguez, G. A., González, C. V. M., Villaseñor-Cabrera, T. J., & Sierra, M. D. V. (2024). University experiences of students and graduates with neurodiversity: Tools for creating a specialized mentoring program related to working life. *Frontiers in Education*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1432930>
- Santos, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Civilização Brasileira.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Renzulli, J. S., & Ambrose, D. (2024). The field of giftedness—Past, present, and prospects: Insights from Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg. *Roeper Review*, 46(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2357379>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- UNESCO. (2001). *Plano nacional de educação* (186). <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>
- Valadão, G. T., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: Estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–18. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?format=pdf&lang=pt>
- Virgolim, A. M. R. (2021). As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: Questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, 37. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81543>