

High Abilities In School: The Importance Of Teacher Training

Thelma Maria De Moura Bergamo

Doutora Em Educação Pela Universidade Federal De Goiás (Ufg). Docente Do Curso De Pedagogia Do If Goiano – Campus Morrinhos.

Laís Alice Santos Oliveira

Doutora Em Educação Pela Universidade Federal De Uberlândia (Ufu). Docente Do Curso De Pedagogia Do If Goiano – Campus Morrinhos.

Sangelita Miranda Franco Mariano

Doutora Em Educação Pela Universidade Federal De Uberlândia (Ufu). Docente Do Curso De Pedagogia Do If Goiano – Campus Morrinhos.

Resumo

Pesquisadores estimam que entre 10 e 15% da população mundial possui Altas Habilidades ou Superdotação. Apesar da complexidade da definição e identificação desses indivíduos, no Brasil a média se encontra muito abaixo dos índices esperados, com uma identificação de aproximadamente 1% do total, caracterizando uma realidade de ignorância e subnotificação de casos. Ao presente trabalho, resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, interessa particularmente analisar o conceito e os marcos legais brasileiros para o assunto, com o objetivo de discutir a importância da formação docente adequada para romper as barreiras da invisibilidade social desses indivíduos, assim como promover um ambiente escolar adequado para o pleno desenvolvimento dos indivíduos superdotados. É a partir do domínio dos marcos conceituais que permitam as superações de representações sociais equivocadas e a promoção de estratégias escolares de aprendizagem significativa, que a educação especial e, de fato, inclusiva poderá se efetivar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação docente. Superdotação. Talento.

Date of Submission: 08-10-2024

Date of Acceptance: 18-10-2024

I. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 58 define educação especial como a modalidade de educação escolar para indivíduos com deficiência¹, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Prevê ainda que o atendimento deverá contar com serviços de apoio especializado, adaptação curricular, metodológica e de recursos e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, Art 59, inciso III).

Entretanto, apesar do fato de que as discussões sobre o assunto e as diretrizes legais, particularmente no caso das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)², remontem ao início da segunda metade do século passado e à LDB de 1961, as experiências observadas que tenham como escopo assegurar os direitos sociais e cidadania ainda acontecem de forma isolada, em parte devido ao reduzido número de diagnósticos e ao escasso

¹ Destacamos que esse termo não é mais utilizado no Brasil, cuja nomenclatura correta é pessoas com necessidades especiais. Para fins de respeitar o texto original, manteremos aqui a redação tal como ali se encontra.

² De acordo com Pedro (2023), no Brasil há uma variedade de terminologias para referir-se ao fenômeno da superdotação, por exemplo: dotado, talentoso e altas habilidades ou superdotação. Ao longo deste texto a terminologia adotada será Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que esta é a terminologia mais adotada em produções científicas e documentos oficiais.

espaço ocupado pelo assunto nos cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da educação (Rondini, Martins e Medeiros, 2021).

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental, descritiva e exploratória, fundamentada em documentos legais e artigos acadêmicos disponíveis no portal de Periódicos Capes³. Para identificação e seleção dos trabalhos, foi utilizado um recorte temporal de dez anos para as publicações cujo escopo fosse a temática em questão, nas quais foram analisados o título, o resumo e as palavras-chave das produções apresentadas a partir das seguintes categorias temáticas: atendimento, altas habilidades, superdotação e formação docente.

O objetivo do trabalho foi, a partir da conceituação do tema e da compreensão do histórico das políticas públicas apresentadas para as AH/SD e dos problemas enfrentados por esses indivíduos nos ambientes escolares, compreender a importância e o impacto da formação docente em uma educação que pretenda ser, de fato, inclusiva.

II. Compreendendo As Altas Habilidades/Superdotação

Mettrau e Reis (2007) destacam que, somente na LDB 5692/71 (Brasil, 1971)⁴ encontramos referência ao superdotado em termos de lei e que as exigências concernentes ao atendimento especializado para esse público encontrarão na LDB em vigor, Lei 9394/96 (Brasil, 1996) e no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Conselho Nacional de Educação, 2001) alguns de seus marcos fundamentais. Some-se a isso o que prevê o próprio texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) cuja organização se constituirá em torno de dois grandes temas: “a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais” e “a formação do professor”.

Também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Notas Técnicas nº 11/2010 (Brasil, 2010), nº 04/2014 (Brasil, 2014), nº 40/2015 (Brasil, 2015), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), o Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2004 (Brasil, 2014a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE/CEB 17/2001 (Brasil, 2001b) e a Lei 13.146 (Brasil, 2014b) são documentos fundamentais que, nos últimos anos, norteiam as políticas para Educação Especial, na perspectiva da inclusão.

A compreensão das implicações desses marcos para uma educação de indivíduos com AH/SD, não obstante as críticas que se possa fazer com relação ao abismo que separa suas postulações e as práticas vivenciadas nos espaços das redes públicas e particulares brasileiras, exige uma conceituação específica sobre o tema.

Mettrau e Reis (2007) retomam a definição dos “portadores” de Altas Habilidades/Superdotação explicitada na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 15)

Alunos com altas habilidades/superdotação 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.

De acordo com essas autoras, para além dos grupos contemplados pela supracitada política e, de acordo com a classificação internacional, merecem destaque os tipos de AH/SD intelectual, acadêmico, criativo, social, talento especial e psicomotor. Essa diferenciação se encontra no cerne da complexidade da identificação e classificação desses indivíduos que, a partir da teoria dos tipos de inteligência postulados por Gardner (2000) não podem ser reduzidos a uma única forma de manifestação ou classificação.

Ainda segundo Gardner (2000), a capacidade de manifestação de diferentes habilidades, independentemente das áreas intelectuais é uma característica humana. Somente a compreensão de múltiplas inteligências trabalhando de forma combinada é capaz de explicar como os seres humanos são capazes de assumir funções diversas e complexas em sociedade. É sob a ótica da combinação de diversas inteligências que as habilidades humanas devem ser estudadas e compreendidas. No caso das AH/SD, essa perspectiva expande as possibilidades de diagnóstico e trabalho com esses sujeitos.

Renzulli (2021) traça a existência de dois tipos de superdotação compreendidos como Superdotação Escolar, caracterizada como mais fácil de identificar, pois pode ser reconhecida em indivíduos que apresentam destaque em disciplinas escolares e medida por testes de Quociente de Inteligência (Q.I.) e de desempenho. A Superdotação Criativo-produtiva, por sua vez, relaciona-se à capacidade de apresentar pensamentos originais e comportamentos investigativos.

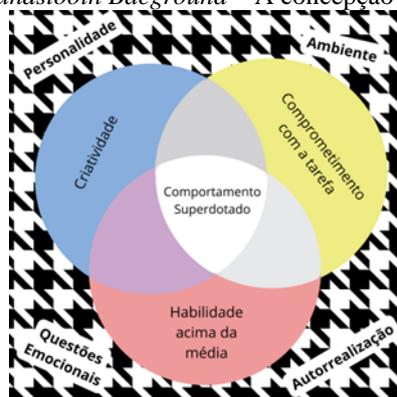
Em sua Teoria dos Três Anéis, Renzulli (2014;2021) postula que a superdotação deve ser caracterizada pela interação de três conjuntos nos quais, além da habilidade acima da média, a criatividade e o

³ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>

⁴ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

comprometimento com a tarefa, também a personalidade e fatores ambientais externos devem ser levados em consideração.

Figura 1 – *Houndstooth Background* – A concepção de superdotação



Fonte: Autores, adaptado de Renzulli (2018, p. 24).

Vittorazzi (2020), ao analisar essa teoria, afirma que os indivíduos aptos a “desenvolver o comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (Renzulli, 2014, p. 544). Entretanto, esse autor ressalta que esses não são conceitos estáveis, pois sofrem influências individuais, culturais e ambientais.

De acordo com Renzulli (2018), as habilidades acima da média, representadas pelo anel rosa, dividem-se em duas. O primeiro grupo são as Habilidades Gerais, que podem ser aplicadas em todas as áreas do conhecimento e consistem na capacidade de processar informações, integrar experiências e se envolver em pensamentos abstratos, verbais, espaciais, numéricos e memória. As Habilidades Específicas, por sua vez, consistem na capacidade de adquirir conhecimentos e realizar uma ou mais atividades com rapidez (Rangni, Rossi e Koga, 2021).

O anel amarelo refere-se ao comprometimento com a tarefa, entendido como intimamente relacionado a fatores da personalidade e às áreas de interesse do indivíduo. A criatividade, representada pelo anel azul, envolve qualidades como consciência humana e propostas sociais, planejamento, originalidade de pensamento e resolução de problemas, pensamento divergente e compreensão da forma visual.

Rangni, Rossi e Koga (2021) destacam ainda que a compreensão dessas múltiplas características é importante pois, na maioria das vezes, elas não são levadas em consideração para a obtenção dos dados de testes psicométricos. “Sobre a existência de sujeitos com AHSD, Renzulli (2021) afirma estarem entre 10% a 15% de qualquer população, pois é sugerível que os órgãos competentes os identifiquem e os cadastrem (...) a fim de proporcionar a criação de políticas públicas” (Rangni, Rossi e Koga, 2021, p.03).

Uma das dificuldades na identificação da AH/SD, de acordo com Antipoff e Campos (2010) reside justamente na dificuldade de se estabelecer um consenso sobre as terminologias utilizadas.

O conselho Europeu para Alta Habilidade (*Eurotalent*) optou pela terminologia: “Altas Habilidades”, já o Conselho Mundial para o Superdotado e Talento optou pelos termos “Superdotados ou talentosos”. Apesar de a legislação brasileira ter adotado, em 1972, o termo “superdotado” (traduzido do inglês ‘*gifted*’), várias críticas foram e são feitas por alguns autores. Helena Antipoff (1992), por exemplo, questionou esse termo, destacando o quanto pode levar a uma conotação negativa advinda do prefixo ‘super’ (que pode remeter a algo como “super-homem”, expondo esses indivíduos a uma curiosidade excessiva por parte dos outros, altas expectativas de desempenho ou, até mesmo, preconceito). Dessa forma, Antipoff passou a usar o termo “Bem-dotado”. Zenita Guenter (2000, 2006) utiliza o termo “Dotado”, que considera mais coerente com a tradução originada do inglês “*gifted*”. Em 1995, a Política Nacional de Educação Especial passou a definir aqueles que se destacam como portadores de altas habilidades/superdotados. E, analisando-se a literatura, percebe-se a utilização de termos diferentes por diferentes autores. Alencar, Feldhusen e French (2004) destacam que alguns pesquisadores utilizam os conceitos de superdotação e talento como sinônimos, já outros pontuam diferenças entre os termos (Antipoff e Campos, 2010, p. 302-303).

A longa citação justifica-se para demonstrar que, para além das dificuldades de diagnóstico e classificação, a própria nomenclatura não se encontra isenta de polêmicas e controvérsias, o que torna ainda mais árduo o avanço na luta por políticas públicas e ações inclusivas exitosas.

Pérez (2003) afirma que entre as principais dificuldades para o atendimento de pessoas com AH/SD, além de fatores tais como dificuldades nos consensos terminológicos e nos próprios critérios de diagnóstico,

destacam-se os mitos e crenças populares que oscilam entre definições que afirmam características sobre-humanas e aquelas que associam a AH/SD com doenças mentais e desajustes sociais.

Nesse contexto, a escola desempenha função fundamental na identificação e atendimento desses indivíduos pois, de acordo com Treffinger e Renzulli (1986) *apud* Virgolim (2007), sua esfera de ação não se limita aos indivíduos considerados normais, assim como não deve se restringir àqueles indivíduos com um Q.I. alto⁵. É importante reconhecer que, para além das terminologias comuns que classificam os alunos como público-alvo da educação especial inclusiva, com transtornos de aprendizagem, do desenvolvimento global ou qualquer outra terminologia utilizada nos marcos legais, diretrizes ou políticas públicas, todos esses grupos são heterogêneos, com características únicas ou convergentes.

Como anteriormente discutido, no *Houndstooth Background*, Renzulli (2018) demonstra que personalidade, ambiente, questões emocionais e autorrealização compõem o cenário no qual esses indivíduos vivem e se desenvolvem, contribuindo de forma ativa para seu desenvolvimento pessoal e aprendizagem. É sobre esse contexto que a escola pode e deve atuar de forma a promover um ambiente favorável para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos, estimulando o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais.

Mais uma vez é em Renzulli (2014) e seu Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) que buscamos uma referência para análise. Para Vittorazzi (2020) o autor fundamenta seu modelo em algumas teorias, tais como a aprendizagem investigativa e seus quatro princípios fundamentais, dos quais, o primeiro postula que a natureza única de cada aluno deve ser analisada, particularmente respeitando suas capacidades, interesses e estilos de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, o segundo princípio afirma que a aprendizagem “é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo” (Renzulli, 2014, p. 541). Essa concepção desloca o foco da preocupação de uma perspectiva conteudista para o aluno e suas preferências, o que implica no terceiro princípio, segundo o qual quando o conteúdo e o processo (habilidades de pensamento e métodos de pesquisa) possuem contextualização real e atual, a aprendizagem se torna mais significativa.

Como decorrência disso, o quarto princípio conclui que, na aprendizagem significativa, apesar da admissibilidade da instrução formal e prescritiva, as práticas educacionais investigativas devem ocupar o centro do processo de aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas, potencializando tanto o envolvimento ativo dos alunos quanto o prazer em participar dessas atividades (Renzulli, 2014).

Ainda segundo Vittorazzi (2020) por estes princípios, o modelo apresentado possui como objetivos desenvolver tanto a superdotação acadêmica quanto a criatividade-produtiva, alterando os papéis de professores e alunos pois,

[...] é bem diferente o desenvolvimento da superdotação que tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, a aquisição de conteúdos e o armazenamento e recuperação de informações. Em outras palavras, a superdotação produtivo-criativa permite que as crianças trabalhem em problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal e podem escalar a níveis desafiadores de atividade investigativa (Renzulli, 2014, p. 542).

Os princípios analisados exigem uma escola, enquanto espaço formal de construção do conhecimento, capaz não somente de identificar os alunos com necessidades especiais de aprendizagem em seus mais diversos aspectos mas que, a partir de uma concepção e política efetivamente inclusivas, possa compreender e implementar modelos pedagógicos como Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) (Renzulli, 2014), planos educacionais individualizados (PEI) e/ou flexibilizações curriculares e metodológicas fundamentadas no princípio da aprendizagem significativa e das práticas educacionais investigativas.

A elaboração de uma proposta pedagógica que atenda as necessidades desses indivíduos exige o entendimento e a estruturação de mecanismos que auxiliem a identificação das AH/SD atendidas nos espaços escolares.

A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação têm se constituído um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional (Brasil, 2007, p. 55).

O Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2007) a esse respeito, salientam ainda que para a intervenção educativa em alunos com AH/SD, as alternativas, apesar de classificadas sob as nomenclaturas gerais de agrupamento, aceleração e enriquecimento, não são conflitantes e tampouco excludentes entre si, se constituindo como alternativas para diferentes necessidades que demandam de escolas e professores conhecimento e sensibilidade para sua execução.

⁵ Para Carvalho (2015): Q.I. superior a 140 significa inteligência genial; entre 120 e 140 - muito superior; 110 e 120- inteligência superior; entre 90 e 110 exprime inteligência normal ou média.

III. A Formação De Professores No Contexto Das Ah/Sd

Pérez e Freitas (2011) afirmam que apesar do fato de que as leis, normas e documentos assegurarem o direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) dos estudantes com AH/SD, sua execução encontra obstáculos na subnotificação dos casos, na compreensão deficiente das realidades regionais e no pouco conhecimento dos marcos regulatórios sobre o assunto. Somem-se a estas questões a análise desenvolvida por Rech e Negrini (2019) sobre a formação de professores para atuar na educação inclusiva, com foco na inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação.

A subnotificação analisada por Pérez e Freitas (2011), Souto, Castro e Delou (2021), Azevedo e Mettrau (2010) encontra na desinformação, representação cultural e falta de formação acadêmica dos docentes, alguns dos principais fatores para aquilo que esses autores nomeiam como causas da invisibilidade.

Talvez mais estigmatizados que os alunos com deficiência, os alunos com AH/SD não conseguem sair de sua invisibilidade sistêmica, que se reflete nos censos escolares, que não recebem informações adequadas das escolas e, portanto, apresentam números insignificantes dentro das matrículas escolares (Pérez; Freitas, 2011, p. 1112).

Essa subnotificação, materializada sob a forma da invisibilidade pode ser identificada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep). Segundo Queiroz (2023), apesar do fato de pessoas com AH/SD responderem por uma média de 3% a 5%⁶ da população mundial, conforme projeções da Mensa⁷ (Associação de membros com alto quociente de inteligência Q.I), no Brasil, a estimativa é de 4 milhões de pessoas nessa condição, apesar dos 26,8 mil alunos registrados pelo Inep em escolas públicas, valor inferior a 1% da população nacional e abaixo das projeções desses institutos .

Entre os fatores responsáveis por essa subnotificação destaca-se a formação docente deficiente pois “apesar dos professores serem, cada vez mais, confrontados com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula [...] são comuns relatos de despreparo e dúvidas sobre sua habilidade para atender adequadamente os estudantes da educação especial” (Nakano; Batagini; Fusaro, 2023, p. 92).

Essas autoras postulam que o trabalho do professor junto ao estudante AH/SD tem início com a identificação e reconhecimento desse aluno como um sujeito com potenciais e habilidades diferenciados, a partir dos quais deve-se elaborar e implementar um atendimento educacional especializado (AEE).

Com a devida formação, os professores podem atuar como primeiro responsável pela identificação desses alunos, realizando seu encaminhamento para avaliação, bem como pela implantação de um atendimento adequado nos casos em que o diagnóstico for confirmado (Almeida *et al.*, 2017, p. 17).

Entre os fatores responsáveis pelas dificuldades enfrentadas pelos docentes podem ser analisadas das questões como a insegurança na identificação das características das AH/SD, concepções equivocadas sobre superdotação e os comportamentos esperados dos estudantes com essas características (Almeida *et al.*, 2017). Somem-se a esses aspectos, o desconhecimento da legislação brasileira, a qual postula a obrigatoriedade do atendimento dos alunos com AH/SD como parte da educação especial inclusiva.

Martins e Alencar (2011) afirmam que, na literatura, as características esperadas de professores de alunos com AH/SD ainda relacionam-se mais a qualidades de personalidade e motivação do que a habilidades intelectuais, comprometendo a compreensão de que uma formação acadêmica adequada é condição fundamental para a identificação e trabalho com esses sujeitos.

No entanto, segundo as autoras, a maioria dos professores não possui informações relacionadas à AH/SD e sobre os serviços disponíveis para esses alunos, assim como não estão familiarizados com as necessidades desses estudantes e não conhecem a melhor forma de atendê-los dentro da sala de aula (Piske, 2021). Diante dessa constatação, a necessidade de que essa temática seja trabalhada nos cursos de formação de professores se faz necessária e urgente para aperfeiçoar esses profissionais que irão trabalhar diretamente com esses sujeitos (Benite; Rabelo; Benite, 2013).

Azevedo e Marsyl (2010) destacam que a formação docente adequada é processual e continuada, levando em consideração a prática desses profissionais e a sua construção no cotidiano histórico-social em que esses sujeitos se encontram inseridos, pois “a representação social que o professor tem do seu aluno está intimamente ligada à sua prática pedagógica e à relação estabelecida entre professor e aluno” (p. 35).

Sobre a questão das representações sociais, é importante compreender que,

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiano no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981, p. 181).

⁶ Esses dados não são consensuais pois, conforme apresentado anteriormente, Renzulli (2021) postula uma porcentagem entre 10% e 15%.

⁷ <https://mensa.org.br/>

Para uma experiência educativa exitosa de alunos com AH/SD, o impacto das representações sociais relacionadas tanto à complexidade do que é um aluno com necessidades educativas especiais, quanto das características esperadas de um indivíduo com superdotação não pode ser negligenciada, pois é a partir desse campo da representatividade e da percepção que as práticas sociais se desenvolvem.

Para a superação da dicotomia estabelecida entre as publicações encontradas na literatura especializada e na legislação sobre as características intelectuais e as necessidades educacionais dos alunos com AH/SD para a concretização de uma educação especial na perspectiva da inclusão, a formação docente adequada é uma condição essencial uma vez que

o conhecimento docente sobre a temática permite a elaboração de práticas educacionais adequadas e que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, de modo a minimizar a propagação de concepções equivocadas sobre o assunto, as quais prejudicam a identificação dos estudantes com AH/SD (...) um bom preparo dos professores na temática tem sido valorizado devido aos ganhos provenientes desse tipo de medida, os quais envolvem: maior facilidade na identificação dos alunos, melhor qualidade no atendimento às necessidades específicas dessa população, reconhecimento, respeito e otimização das demandas educacionais (Nakano; Batagini; Fusaro, 2023, p. 99).

A participação dos professores em cursos e treinamentos é condição essencial para o aumento da compreensão sobre as características das AH/SD e as opções educacionais disponíveis. Outro fator positivo é o aumento da segurança desses docentes na identificação e no atendimento desses alunos e a superação dos mitos e crenças presentes nas representações sociais sobre esses sujeitos.

IV. Implicações E Perspectivas

Apesar das pesquisas acadêmicas e dos marcos legais, que asseguram a importância e a obrigatoriedade da identificação e do atendimento dos alunos com AH/SD no sistema educacional brasileiro, a quantidade de estudos, assim como de diagnósticos registrados nos bancos de dados oficiais, ainda se encontram aquém dos desafios postos pela realidade.

As políticas públicas para a educação especial numa perspectiva inclusiva, particularmente aquelas que tenham como escopo a docência e suas práticas pedagógicas demandam maior atenção e investimento em formação inicial e continuada com o objetivo de promover a identificação mais efetiva dos alunos com AH/SD, a qualidade no atendimento, o reconhecimento, o respeito e otimização das demandas educacionais.

O trabalho do professor exige domínio teórico dos marcos conceituais da área assim como o desenvolvimento das competências que lhe permita articular os diversos saberes necessários à docência, promovendo uma aprendizagem significativa, desafiadora e motivadora que seja capaz de transformar as representações sociais sobre as Altas Habilidades/Superdotação vigentes e contribuir para a construção de uma realidade em que a invisibilidade desses sujeitos não seja mais tolerável.

Referências

- [1] Almeida, Leandro De Souza; Lobo, Cristina Costa; Almeida, Ana Isabel S.; Rocha, Renata S.; Piske, Fernanda Hellen Ribeiro. Processos Cognitivos E De Aprendizagem Em Crianças Sobredotadas: Atenção Dos Pais E Professores. In: Piske, Fernanda Hellen Ribeiro; Vestena, Carla Luciane Blum; Stoltz, Tania; Barby, Jarcy Maria Machado; Bahia, Sara; Freitas, Samarah Perszel De. Processos Afetivos E Cognitivos De Superdotados E Talentosos. Prisma, 2017, P. 17-42.
- [2] Antipoff, C. A.; Campos, R. H. De F. Superdotação E Seus Mitos. Psicologia Escolar E Educacional, 14(2), 301-309, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012> Último Acesso: 07 Out 2024
- [3] Azevedo, Sonia Maria Lourenço De Azevedo; Mettrau, Marsyl Bulkool. Altas Habilidades/Superdotação: Mitos E Dilemas Docentes Na Indicação Para O Atendimento. Psicologia, Ciência E Profissão. 2010;30(1):32-45. Disponível Em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004> Último Acesso: 12 Out 2024
- [4] Benite, Anna M. C.; Rabelo, Marcos Vinícius; Benite, Cláudio R. M. Estudos Sobre As Concepções De Professores Acerca Das Altas Habilidades E Superdotação Em Rede De Colaboração. Espaço Plural, V. 29, N. 2, P. 361-381, 2013. Disponível Em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/5107e412-5d1f-4bb1-A51f-Ed4702ba0e58> Último Acesso: 13 Out 2024
- [5] Brasil. Lei 9672, De 11 De Agosto De 1971. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Diário Oficial Da República Federativa Do Brasil, Brasília, 12 Ago 1971. Disponível Em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/1970-1979/Lei-5692-11-Agosto-1971-357752-Publicacaooriginal-1-Pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/Lei-5692-11-Agosto-1971-357752-Publicacaooriginal-1-Pl.html) Último Acesso: 07 Out 2024
- [6] Brasil. Lei 9394, De 20 De Dezembro De 1996. Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Brasília: Câmara Dos Deputados, 1996. Disponível Em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Último Acesso: 07 Out 2024
- [7] Brasil. Ministério Da Educação. Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica. Mec/Seesp. Brasília, Df, 2001. Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Último Acesso: 07 Out 2024
- [8] Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Especial (2007). A Construção De Práticas Educacionais Para Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação: Orientação A Professores. Brasília: Mec, Secretaria De Educação Especial. Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Último Acesso: 12 Out 2024
- [9] Brasil. Ministério Da Educação. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Mec/Secadi. Brasília, Df, 2008. Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Último Acesso: 07 Out 2024
- [10] Brasil. Ministério Da Educação. Nota Técnica Nº 11, De 07 De Maio De 2010. Orientações Para A Institucionalização Na Escola, Da Oferta De Atendimento Educacional Especializado –Aee Em Salas De Recursos Multifuncionais. Mec/Secadi/Dpee. Brasília, Df, 2010.

- [11] Brasil. Ministério Da Educação. Decreto Nº 7.611, De 17 De Novembro De 2011. Dispõe Sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado E Dá Outras Providências. Mec/Secadi. Brasília, Df, 2011. 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). Último Acesso: 07 Out. 2024.
- [12] Brasil. Ministério Da Educação. Lei 13.005 De 25 De Junho De 2014. Plano Nacional De Educação – Pne E Dá Outras Providências. Mec/Secadi/Dpee. Diário Oficial Da República Federativa Do Brasil, Brasília, 25 Jun 2014. Disponível Em: [Https://Pne.Mec.Gov.Br/18-Planos-Subnacionais-De-Educacao/543-Plano-Nacional-De-Educacao-Lei-N-13-005-2014](https://pne.mec.gov.br/18-Planos-Subnacionais-De-Educacao/543-Plano-Nacional-De-Educacao-Lei-N-13-005-2014) Último Acesso: 07 Out 2024
- [13] Brasil. Ministério Da Educação. Nota Técnica Nº 04, De 23 De Janeiro De 2014a. Orientações Quanto A Documentos Comprobatórios Do Cadastro De Alunos Com Deficiência, Transtornos Globais Do Desenvolvimento E Altas Habilidades/Superdotação No Censo Escolar. Mec/Secadi/Dpee. Brasília, Df, 2014.
- [14] Brasil. Ministério Da Educação. Nota Técnica Nº 40, De 15 De Julho De 2015. O Atendimento Educacional Especializado Aos Estudantes Com Altas Habilidades/Superdotação. Mec/Secadi/Dpee. Brasília, Df, 2015.
- [15] Brasil. Lei 13.146, De 06 De Julho De 2015. Institui A Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência (Estatuto Da Pessoa Com Deficiência). Diário Oficial Da República Federativa Do Brasil, Brasília, 06 Jul 2015b. Disponível Em: [Https://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.Htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Último Acesso: 07 Out 2024
- [16] Carvalho, Tasso Ramos (1951). Do Quociente Intelectual Entre Alunos. Arquivos De Neuro-Psiquiatria, 9(2), 144–146. Disponível Em: [Https://Doi.Org/10.1590/S0004-282x1951000200004](https://doi.org/10.1590/S0004-282x1951000200004) Último Acesso: 13 Out 2024
- [17] Conselho Nacional De Educação (Brasil). Comissão De Educação Básica. Resolução Nº 17, De 03 De Julho De 2001. Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica. Diário Oficial Da República Federativa Do Brasil, Brasília, 17 Ago 2001. Seção 1, P. 46.
- [18] Gardner, Howard. Estruturas Da Mente: A Teoria Das Inteligências Múltiplas. Tradução De Sandra Costa. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- [19] Martins, A. Da C. S.; Alencar, E. S. De. (2011). Características Desejáveis Em Professores De Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação. Revista Educação Especial, 1(1), 31–45. [Https://Doi.Org/10.5902/1984686x1881](https://doi.org/10.5902/1984686x1881) Disponível Em: [Https://Periodicos.Ufsm.Br/Educacaoespecial/Article/View/1881/1714](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881/1714) Último Acesso: 12 Out. 2024.
- [20] Pedro, Ketilin Mayra. Altas Habilidades/Superdotação : Características, Identificação E Atendimento. São Carlos : Edusp-Ufscar, 2023. Disponível Em: [Https://Www.Edusp.Ufscar.Br/Arquivos/Colecoes/Acessibilidade-Na-Ufscar/Altas-Habilidades.Pdf](https://www.edusp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-na-ufscar/altas-habilidades.pdf) Último Acesso: 13 Out 2024
- [21] Mettrau, M. B.; Reis, H. M. M. De S. (2007). Políticas Públicas: Altas Habilidades/Superdotação E A Literatura Especializada No Contexto Da Educação Especial/Inclusiva. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 15(57), 489–509. Disponível Em: [Https://Doi.Org/10.1590/S0104-40362007000400003](https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400003) Último Acesso: 07 Out 2024
- [22] Moscovici, S. A Representação Social Da Psicanálise. Rio De Janeiro: Zahar, 1981.
- [23] Nakano, Tatiana De Cassia; Batagin, Laís Rovina; Fusaro, Luana Hilary. Pesquisas Sobre O Professor Na Temática Das Altas Habilidades/ Superdotação: Revisão Sistemática. Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial, Marília, Sp, V. 10, N. 1, P. 91-106, Jan.-Jun., 2023 Disponível Em: [Https://Revistas.Marilia.Unesp.Br/Index.Php/Dialogoeperspectivas/Article/View/13707](https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoeperspectivas/article/view/13707).. Último Acesso: 12 Out. 2024.
- [24] Pérez, S. G. P. B. Mitos E Crenças Sobre As Pessoas Com Altas Habilidades: Alguns Aspectos Que Dificultam O Seu Atendimento. Revista Educação Especial, 2003, 22, 1-10. Disponível Em: [Https://Periodicos.Ufsm.Br/Educacaoespecial/Article/View/5004/3033](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033) Último Acesso: 07 Out 2024
- [25] Pérez, Suzana Graciela Pérez Barrera; Freitas, Soraia Napoleão. Encaminhamentos Pedagógicos Com Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação Na Educação Básica: O Cenário Brasileiro. Em: Educar Em Revista, Curitiba, Brasil, N. 41, P. 109-124, Jul/Set 2011. Disponível Em: [Https://Www.Scielo.Br/J/Er/A/Hv87y1fwx6bgy7c8jcnqwj/](https://www.scielo.br/j/Er/A/Hv87y1fwx6bgy7c8jcnqwj/) Último Acesso: 12 Out 2024
- [26] Piske, Fernanda Hellen Ribeiro. Altas Habilidades/Superdotação (Ah/Sd): Identificação, Mitos E Atendimento. Juruá, 2021.
- [27] Queiroz, Cristina. Número De Pessoas Superdotadas É Subnotificado No Brasil. Revista Fapesp 3333. Nov 2023. Disponível Em: [Https://Revistaspesquisa.Fapesp.Br/Numero-De-Pessoas-Superdotadas-E-Subnotificado-No-Brasil/#:~:Text=O%20censo%20escolar%20de%202022,Pesquisadores%20consultados%20para%20esta%20reportagem](https://revistaspesquisa.fapesp.br/numero-de-pessoas-superdotadas-e-subnotificado-no-brasil/#:~:Text=O%20censo%20escolar%20de%202022,Pesquisadores%20consultados%20para%20esta%20reportagem). Último Acesso: 12 Out 2024.
- [28] Rangni, Rosemeire De Araújo; Rossi, Carlos Samuel; Koga, Fabiana Oliveira. Estudantes Com Altas Habilidades Ou Superdotação: Desdobramentos Dos Índices Da Sinopse Estatística E Dos Microdados Na Região Sudeste Do Brasil. Research, Society And Development, V. 10, N. 4, 2021. Disponível Em: [Https://Rsdjournal.Org/Index.Php/Rsd/Article/View/13856](https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13856). Acesso Em: 13 Oct. 2024. Último Acesso: 7 Out. 2024.
- [29] Rech, Andréia Jaqueline Devalle; Negrini, Tatiane. Formação De Professores E Altas Habilidade/Superdotação: Um Caminho Ainda Em Construção. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, Araraquara, V. 14, N. 2, P. 485-498, Abr./Jul., 2019. E-Issn: 1982-5587. Doi: 10.21723/Riae.V14i2.11080 Último Acesso: 12 Out 2024
- [30] Renzulli, J. S. Reflections On My Work: The Identification And Development Of Creative Of Creative/Productive Giftedness. In: D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Orgs.), Scientific Inquiry Into Human Potential: Historical And Contemporary Perspectives Across Disciplines. 2021. Disponível Em: [Https://Www.Routledge.Com/Scientific-Inquiry-Into-Human-Potential-Historical-And-Contemporary-Perspectives-Across-Disciplines/Daisternberg/P/Book/9780367261368?srsltid=Afmboopyknn7o8ebpc2m46xncm_Kwaidae17p8-S_4ci9vtblt2vsxt](https://www.routledge.com/Scientific-Inquiry-Into-Human-Potential-Historical-And-Contemporary-Perspectives-Across-Disciplines/Daisternberg/P/Book/9780367261368?srsltid=Afmboopyknn7o8ebpc2m46xncm_Kwaidae17p8-S_4ci9vtblt2vsxt) Último Acesso: 7 Out. 2024.
- [31] Renzulli, J. S. A Conceção De Superdotação No Modelo Dos Três Anéis: Um Modelo De Desenvolvimento Para A Promoção Da Produtividade Criativa. In: A. Virgolim; E. C. Konkiewitz (Orgs.). Altas Habilidades/Superdotação: Inteligência E Criatividade. São Paulo: Papyrus, 2014.
- [32] Rondini, C. A.; Martins, B. A.; Medeiros, T. P. T. De. Diretrizes Legais Para O Atendimento Do Estudante Com Altas Habilidades/Superdotação. Revista Eletrônica De Educação, [S. L.], V. 15, P. E3293014, 2021. Doi: 10.14244/198271993293. Disponível Em: [Https://Www.Reveduc.Ufscar.Br/Index.Php/Reveduc/Article/View/3293](https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293). Último Acesso: 7 Out. 2024.
- [33] Souto, K. C.; Castro, H. C.; Delou, C. M. C. Da Formação Básica À Prática Docente: Qual A Percepção Do Professor Sobre A Superdotação?. Travessias, Cascavel, V. 15, N. 2, P. E26215, 2021. Doi: 10.48075/Rt.V15i2.26215. Disponível Em: [Https://E-Revista.Unioeste.Br/Index.Php/Travessias/Article/View/26215](https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/26215). Último Acesso: 13 Out. 2024.
- [34] Treffinger, D. J.; Renzulli, J. S. Giftedness As Potential For Creative Productivity: Transcending Iq Scores. Roeper Review, 8 (3), 1986, P.150-154.
- [35] Virgolim, A. M. R. Altas Habilidade/Superdotação: Encorajando Potenciais. Brasília: Mec, Secretaria De Educação Especial, 2007.