**Altas Habilidades ou Superdotação: uma trajetória conceitual, de políticas públicas e demandas ao final do primeiro quarto do século XXI**

**High Abilities or Giftedness: a conceptual trajectory, public policies and demands at the end of the first quarter of the 21st century**

**Altas Habilidades ou Superdotação: uma trajetória conceitual, de políticas públicas e demandas ao final do primeiro quarto do século XXI**

Maurício Ribeiro Gomes [[1]](#footnote-1)

Cristina Maria Carvalho Delou [[2]](#footnote-2)

**RESUMO**

Altas Habilidades ou Superdotação é uma condição cognitiva de seres humanos que apresentam desempenho superior. Reúne duas concepções psicológicas distintas: inata e adquirida. Sua aplicação educacional pressupõe a existência de políticas públicas de Educação Especial, modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Este artigo teve como objetivo apresentar uma trajetória conceitual, frameworks teóricos de políticas públicas e demandas no primeiro quarto do século XXI relacionadas às Altas Habilidades ou Superdotação, no Brasil. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com ênfase na revisão narrativa, utilizando-se o acervo disponível em livros, artigos, documentos, dissertações e teses realizados por pesquisadores e estudiosos da área. Os resultados apontaram que o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação vem se transformando ao longo do tempo, agregando novas versões de acordo com a origem teórica de seus proponentes. À medida que os conceitos explicitam caraterísticas educacionais mais claras, acompanhadas de propostas pedagógicas nas escolas, as demandas de políticas públicas crescem cada vez mais. Os governos são cobrados tanto para a criação como para a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para estudantes que sempre estiveram presentes nas escolas, contudo não usufruem de um ensino alinhado com suas expectativas e competências intelectuais. O Brasil vem acompanhando o movimento internacional quanto ao progresso das ideias, legislações e políticas educacionais, mas não consegue consolidar o processo de identificação dos estudantes, manter e garantir o atendimento educacional especializado com qualidade nos espaços escolares. A demanda reprimida de soluções educacionais entra em choque com as demandas explicitas produzidas pelo sofrimento psíquico causado pela omissão do Estado na oferta de políticas públicas que respondam às demandas deste alunado da Educação Especial.

Palavras-chave: Inteligência. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

**ABSTRACT**

High Abilities or Giftedness is a cognitive condition of human beings who present superior performance. It brings together two distinct psychological conceptions: innate and acquired. Its educational application presupposes the existence of public policies for Special Education, a type of school education offered preferably in the regular education network. This article aimed to present a conceptual trajectory, theoretical frameworks of public policies and demands in the first quarter of the 21st century related to High Abilities or Giftedness, in Brazil. The methodology used was bibliographical research with an emphasis on narrative review, using the available collection of books, articles, documents, dissertations and theses carried out by researchers and scholars in the area. The results showed that the concept of High Abilities or Giftedness has been transforming over time, adding new versions according to the theoretical origin of its proponents. As the concepts explain clearer educational characteristics, accompanied by pedagogical proposals in schools, the demands for public policies grow increasingly. Governments are charged with both the creation and provision of specialized educational services for students who have always been present in schools, but do not enjoy education aligned with their expectations and intellectual skills. Brazil has been following the international movement regarding the progress of ideas, legislation, and educational policies, but has not been able to consolidate the process of identifying students, maintaining and guaranteeing quality specialized educational services in school spaces. The repressed demand for educational solutions clashes with the explicit demands produced by the psychological suffering caused by the state's failure to offer public policies that respond to the demands of these Special Education students.

Keywords: Intelligence. Special Education. Specialized Educational Service.

**RESUMEN**

Las Altas Capacidades o Superdotación es una condición cognitiva de los seres humanos que presentan un desempeño superior. Reúne dos concepciones psicológicas distintas: innata y adquirida. Su aplicación educativa presupone la existencia de políticas públicas para la Educación Especial, modalidad de educación escolar ofrecida preferentemente en la red de educación regular. Este artículo tuvo como objetivo presentar una trayectoria conceptual, marcos teóricos de las políticas públicas y demandas en el primer cuarto del siglo XXI relacionadas con las Altas Capacidades o Superdotación, en Brasil. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica con énfasis en la revisión narrativa, utilizando la colección disponible de libros, artículos, documentos, disertaciones y tesis realizadas por investigadores y académicos del área. Los resultados mostraron que el concepto de Altas Habilidades o Superdotación se ha ido transformando con el tiempo, sumando nuevas versiones según el origen teórico de sus proponentes. A medida que los conceptos explican características educativas más claras, acompañadas de propuestas pedagógicas en las escuelas, las demandas de políticas públicas crecen cada vez más. Los gobiernos están encargados tanto de la creación como de la prestación de servicios educativos especializados para los estudiantes que siempre han estado presentes en las escuelas, pero que no disfrutan de una educación alineada con sus expectativas y habilidades intelectuales. Brasil viene siguiendo el movimiento internacional en cuanto al avance de ideas, legislaciones y políticas educativas, pero no ha logrado consolidar el proceso de identificación de estudiantes, manteniendo y garantizando servicios educativos especializados de calidad en los espacios escolares. La demanda reprimida de soluciones educativas choca con las demandas explícitas producidas por el sufrimiento psicológico provocado por la incapacidad del Estado para ofrecer políticas públicas que respondan a las demandas de estos estudiantes de Educación Especial.

Palabras clave: Inteligencia. Educación Especial. Servicio Educativo Especializado.

**INTRODUÇÃO**

A velocidade da informação advinda da revolução tecnológica dos computadores vem facilitando a evolução de diversas áreas do saber, em especial, a Educação (Allan & Bertholo, 2021; Silva, Holanda & Manfredi, 2020; Na, 2018). Muito se fala em criatividade e inovação, (Alencar & Fleith, 2017; Virgolim, 2004; 2018), mas isso não tem sentido quando pensamos em antigos problemas que emperram avanços educacionais, por conseguinte, políticos, econômicos, tecnológicos, científicos (Gomes, 2015; GER2I, 2021; Wechsler, Pereira & Delou, 2024). Conceitos como equidade versus personalização, de acordo com a Unesco (1994; 2015) ou sustentabilidade versus economia, de acordo com Da Hora Santos (2018) devem constar na pauta permanente das discussões políticas e da própria sociedade. A ciência precisa destravar debates com fundamentação conceitual, com potencial para o avanço individual e global. Nesse contexto, alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2011; 2013) devem ter seus direitos constitucionais garantidos (Delou, 2007; 2018; 2020) para que se possa comprovar a lógica de se reconhecer ainda mais pessoas com capacidade de reinventar o mundo.

A nomenclatura na área da Educação Especial tem variado de acordo com autores, a época histórica e a localidade. Desde os filósofos gregos, Sócrates e Platão, a terminologia utilizada foi “genialidade” e “gênio”. O termo foi utilizado no século XIX por Francis Galton, no livro *Hereditary Genius* de 1869, um dos primeiros a se interessar pelos testes mentais e a estudar pessoas eminentes por meios de árvores genealógicas. Ele próprio era precoce na leitura, quando leu o primeiro livro aos dois anos de idade, e aos cinco conhecia os trabalhos de Homero (2004; 2019). Galton sofreu grande influência de seu primo materno, Charles Darwin, e de seus estudos. Darwin havia publicado o livro *A Origem das Espécies* em 1859 e em 1871, o *The Descent of Man*, onde abordou a hereditariedade da genialidade (Delou, 2011a; Gardner, Kornhaber e Wake, 1998).

O termo foi utilizado nos primeiros testes de inteligência, tanto por Binet e Simon em 1905, em Paris, quanto a sua primeira versão americana, o Stanford-Binet, apresentada por Lewis Terman, em 1916. Em ambos os casos, o termo “Gênio” foi atribuído a quem alcançava as pontuações mais altas de QI (Quociente de Inteligência), acima de 140 (QI > 140). Vygotsky (1929 citado em Delou e Bueno, 2001b) utilizou o termo “genialidade”, relacionando-o ao Desvio Padrão maior que 4 (> ∂4), quando da utilização dos testes de inteligência (Delou e Bueno, 2001). Em 1937, foi feita uma segunda revisão nos Testes Stanford-Binet, quando Lewis Terman substituiu a terminologia “Gênio” por “Muito Superior”. Da mesma forma, outros psicólogos responsáveis pela criação de novos testes de inteligência deixaram de utilizar a denominação “Gênio” por não sentirem segurança em identificar gênios por meio um teste apenas.

No Brasil, a literatura educacional vem apresentando diferentes terminologias para o mesmo fenômeno que manifesta a elevada capacidade cognitiva humana nas suas mais diferentes expressões, desde “as primeiras obras já traziam a divergência de utilização dos termos.” (De Araújo Rangni & Da Costa, 2011). Estas obras datam do período das reformas educacionais, quando o Brasil ainda não possuía uma organização em redes de ensino, contudo, contava com o entusiasmo do “Movimento Escola Nova”[[3]](#footnote-3). A preocupação com as terminologias não é recente. Em 1929 foi apresentada a primeira legislação educacional que mencionava a terminologia os “super-normaes”. Foi na “Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro”, criada na capital do Estado, a cidade de “Niterói”, que previu o primeiro atendimento educacional para os alunos “*super-normaes*” (Delou, 2005). Daí em diante, os termos passaram a variar de acordo com as concepções de cada autor e o momento político social.

Estevão Pinto (Pinto, 1932, citado em Delou, 2001a), professor da Escola Normal de Pernambuco, utilizou duas terminologias diferentes, em 1932, quando publicou em Recife, os livros O dever do estado relativamente à assistência aos “*mais capazes*”, e Problema da educação dos “*bem-dotados”*. Na atualidade, as terminologias “*mais capazes*” e “*bem-dotados”* foram utilizadas pela psicóloga Zenita Guenther (Guenther, 1984; Freeman; Guenther, 2000) durante sua carreira em prol da educação destes alunos. Já a Psicóloga russa Helena Antipoff (Antipoff, 1946) utilizou os termos “*super-normais*”, “bem-dotados” e “superdotados”, optando por utilizar o termo bem-dotados por abarcar uma parcela estatística maior de indivíduos.

O Ministério de Educação (MEC) optou pelo termo “*superdotados/superdotação*”, entre 1967 e 1995. Em 1995, o MEC publicou a primeira Política Nacional de Educação Especial e, nesta ocasião, introduziu o termo “*altas habilidades*” (Brasil, 1994). No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) introduziu a combinação “*altas habilidades/superdotação*” na Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001b). Esse formato perdurou até a publicação do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que influenciou a alteração da LDB pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, responsável pela alteração do Art. 58, quando trouxe a nova terminologia “*altas habilidades ou superdotação*”, (Brasil, 2013), permanecendo até os dias atuais.

Para uma comparação mais abrangente, um levantamento na literatura internacional realizada por Delou (2011b), identificou autores da área utilizando a terminologia “*superdotação*” no Brasil (Alencar e Fleith, 2001; Delou, 2007; Gama, 2006; Sabatela, 2005), na Espanha (Alonso, Renzulli e Benito, 2003; Alonso e Benito, 2004). Nos Países da Península Ibérica e na França, encontram-se a terminologia “*superdotação*” traduzida, a saber: na Espanha, “*superdotación*” (Acereda e Sastre, 1998; Rodríguez, 2001; Vázquez-Justo e Blanco, 2017; Esteves-Fajardo et. al., 2021), “*sobredotação*” em Portugal (Almeida & Pereira, 2003; Morais, Rocha, Almeida & Perales, 2022), “*sourdoué*” na França (Kieboom, 2018; Terrassier, 1998; Siaud-Facchin, 2008). Nos países de língua inglesa, originalmente, o termo utilizado sempre foi “*gifted/giftedness*”, como nos Estados Unidos (Renzulli, 1986), no Canadá e na Austrália (Gagné, 1985). No Reino Unido, houve mudança de terminologia de “*gifted/giftedness*” para “*high ability*” (Heller, 1992; Freeman, 1980; Vantassel-Baska, 1998; Freeman & Vasquez).

Delou (apud Alcântara, 2020)[[4]](#footnote-4) vinha há algum tempo apresentando a diferença conceitual entre “superdotação e altas habilidades”. Em 2017, Javier Tourón e Joan Freeman publicaram no “*Handbook on Giftedness and Talent*”, da Associação Americana de Psicologia (APA), um artigo intitulado “*Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators*”. Nele, Tourón e Fremman (2017) relataram que a criação da terminologia “*high ability*” serviu para a criação do “*European Council for High Ability*” (ECHA), em 1987, dois anos antes do fim da União Soviética. Esse movimento já previa a futura convivência com profissionais do leste europeu, que possuíam uma cultura diferente sobre as realizações, entendendo-as como decorrentes do processo histórico e em benefício para a sociedade, e não decorrente do sucesso pessoal e em benefício de si mesmos. Dois anos depois ocorreu o fim da União Soviética, em 1989. Tourón & Fremman (2017) afirmaram que a

Imigração: o fluxo de indivíduos de outras culturas trouxe diferentes atitudes e crenças que fizeram mudanças mais sutis”, entretanto, “os países da Europa, no entanto, tornaram-se cada vez menos distintos uns dos outros na forma como abordam dons e talentos.[[5]](#footnote-5) (Tourón & Fremman, 2017).

Nesse contexto, ainda é necessária uma abordagem sobre a utilização da terminologia “talento/talentoso”. Desde 1973, quando da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao MEC, foi adotada pela primeira vez um conceito que incluía as duas categorias juntas: “superdotados e talentosos”. Essa tendência surgiu com a vinda de dois psicólogos americanos ao Brasil, com o apoio do Acordo MEC/USAID. Dorothy Sisk e James Gallagher estiveram aqui logo após a publicação do Relatório Marland (Marland, 1972), responsável por instituir nos Estados Unidos a primeira política voltada para os alunos “*gifted and talented*” ou seja, “superdotados e talentosos”. Em reunião técnica, que incluiu a então responsável pela área da Superdotação no CENESP, a Psicóloga Maria Helena Novaes Mira, pioneira na Psicologia Escolar/Educacional no Brasil, ficou decidido que o Brasil adotaria as mesmas categorias americanas, “superdotados e talentosos”. Subsequentemente, também foi adotado o conceito teórico para a implantação da política pública brasileira que começava a ser desenhada. Essas duas terminologias foram amplamente utilizadas até a publicação da LDB (Brasil, 1996), quando foi eliminado o termo “talento” de todos os documentos oficiais.

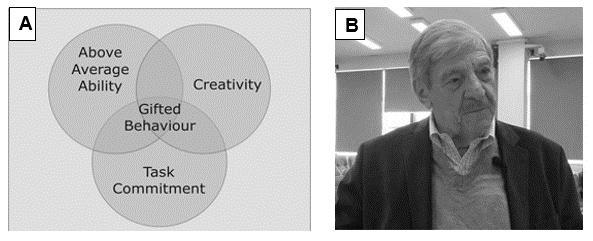
Os conceitos teóricos mais recentes, e que mais influenciaram as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado (AEE) no Brasil, foram elaborados por importantes psicólogos cognitivistas, que se destacaram a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais. No período após a Segunda Guerra Mundial, os estudos sobre inteligência humana sofreram uma breve interrupção. O retorno foi marcado pelo surgimento dos estudos sobre inteligência artificial (IA) e o avanço da tecnologia eletrônica e computacional. A retomada aos estudos humanos se deu com a criação de uma nova área de conhecimento: a Psicologia Cognitiva, que estuda os processos mentais subjacentes ao comportamento.

Nesse movimento, os autores interessados nos estudos sobre “*gifted and talented*” ou “superdotação e talento” se destacaram. Entre eles, os americanos Renzulli (1978; 1986; 2014) e Renzulli e Reis (2018), sendo o primeiro, autor da Teoria dos Três Anéis; Howard Gardner (Gardner, 1983), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, assim como o canadense Françoys Gagné (1985; 2021), autor da Teoria do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento. Todos foram responsáveis pelo avanço teórico dos estudos sobre superdotação, exercendo, nos últimos anos, forte influência no Brasil.

Renzulli (1978; 1986; 2004; 2014), Renzulli e Reis (2018), assim como Reis e Renzulli (2022) desenvolveram o conceito de “comportamento superdotado” no contexto pedagógico escolar, onde realmente se justificam o conhecimento, a identificação, o desenvolvimento e as políticas públicas voltadas para estudantes superdotados e talentosos, capazes ou que desenvolveram um conjunto de características, aplicando-as em qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

“Pesquisas sobre pessoas criativas/produtivas têm mostrado consistentemente que, embora nenhum critério único deva ser usado para identificar a superdotação, as pessoas que alcançaram o reconhecimento por causa de suas realizações únicas e contribuições criativas possuem um conjunto relativamente bem definido de três grupos interligados de características. Esses grupos consistem em habilidade geral acima da média, embora não necessariamente superior, comprometimento com as tarefas e criatividade (Figura 1). É importante ressaltar que nenhum *cluster* único "produz superdotação". Em vez disso, é a interação entre os três clusters que a pesquisa tem mostrado ser o ingrediente necessário para a realização criativa/produtiva. Essa interação é representada pela parte sombreada da Figura 1”.[[6]](#footnote-6) (Renzulli, 1978).

**Figura 1:** A - Diagrama de Venn representando o conceito de Comportamento Superdotado decorrente da interação dos “*clusters*” Habilidade Acima da Média em alguma área do conhecimento, Envolvimento com a Tarefa e Criatividade, criado pela Teoria dos Três Anéis (1978, 1986); B - Joseph Renzulli, psicólogo educacional, renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos.



(Fonte: A: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>; B: wikipedia.org/Joseph Renzulli)

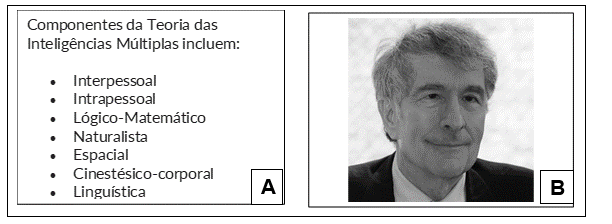
No Brasil, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC, em parceria com a Unesco, implantou o Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S[[7]](#footnote-7), um conjunto de “ações de implementação das políticas de inclusão” (Brasil, 2006, p. 13), atendendo assim a um público-alvo da Educação Especial, que ainda não tinha sido contemplado desde a assinatura da Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) ou a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Segundo o Documento Orientador, “as noções de inclusão se tornam uma prática à medida que passam a fazer parte dos conceitos e valores de cada pessoa individualmente e da força da equipe de trabalho.” (Brasil, 2006, p. 13).

O Programa difundiu uma concepção que valorizava “as diferenças dos alunos como forma de contribuição para o desenvolvimento do grupo e suas capacidades” (Brasil, 2006, p. 13). Ao mesmo tempo, adotou uma visão ampliada sobre Altas Habilidades ou Superdotação, “levando em conta a possibilidade de se desenvolver comportamentos de superdotação relacionados às diversas áreas de interesse e habilidade dos alunos.” (Brasil, 2006, p. 28). Nesta lógica, o NAAH/S adotou a concepção de comportamentos superdotados e a tese desenvolvida por Renzulli, a qual afirma que “uma maré alta ergue todos os navios, desenvolvendo os dons e talentos de todos os alunos” (Renzulli, 1998).

Gardner (1983; 1998; 1999; 2016; 2017), psicólogo cognitivista, que ainda exerce grande influência sobre a educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, e autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, que tem como foco descrever as dimensões da inteligência em contraposição à dimensão única chamada “fator g”, avaliada no teste de inteligência de QI, que é baseado no raciocínio lógico abstrato e na linguística; considerou que habilidades variadas podem mostrar forças e fraquezas independentes entre si, ou seja, “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura.” (Gardner, 2001, p. 46).

A teoria das inteligências múltiplas considerou, inicialmente, sete (07) tipos diferentes de inteligência: inteligência visual/espacial, inteligência musical, inteligência verbal, inteligência lógica/matemática, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência corporal/cinestésica (Figura 2). Mais tarde, a inteligência existencial/espiritual tenha sido mencionada, Gardner (1999) não reuniu as condições científicas necessárias para incluí-la ao conjunto total.

**Figura 2.** A – Componentes da Teoria das Inteligências Múltiplas, segundo a Harvard Graduate School of Education; B – Howard Gardner, Professor Pesquisador de Cognição e Educação John H. e Elisabeth A. Hobbs na Harvard Graduate School of Education, EUA.



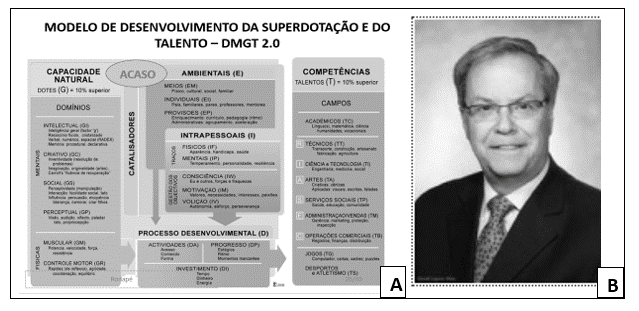
Fonte : Gardner, H., Chen, J. Q., & Moran, S. (2009).

Pensando no futuro, os estudos de Gardner (2016) destacaram dois tipos diferentes de manifestação da inteligência: 1- aqueles que apresentam a Síndrome de Savant ou Síndrome do Sábio, são pessoas que apresentam um excepcional desempenho em uma área de conhecimento específica sem que tivessem aprendizagem ou treinamento para tanto. Nos Estados Unidos, são frequentemente classificados como deficientes intelectuais nos testes de inteligência. 2- Os superdotados, para fazer menção àqueles que se destacam em uma ou mais áreas apontadas por sua Teoria das Inteligências Múltiplas.

No Brasil, essa teoria fundamenta o trabalhado realizado por diversos profissionais, inclusive pelo Instituto Rogério Steinberg (IRS), organização não-governamental conveniada com a rede municipal do Rio de Janeiro para o AEE de alunos com altas habilidades ou superdotação, com vistas a orientar as ofertas por áreas de interesses dos alunos em atendimento. (Simão, Pinheiro & Cabral, 2015).

O terceiro psicólogo cognitivo Françoys Gagné (1985; 2021), criou a Teoria do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (Figura 3). Sua idealização teve como base a teoria do desenvolvimento humano, capaz de transformar dons em talentos. Os dons estão relacionados às capacidades naturais nos domínios mentais (intelectual, criativo, social, perceptual) e físico (muscular e controle motor). As competências estão relacionadas aos talentos no campo acadêmico, técnico, ciência e tecnologia, artes, serviço social, administração, operações comerciais e ainda, jogos e desportos. Interligando a capacidade natural, onde estão os dons, e os talentos, no qual estão os campos de conhecimento, ocorre o processo de desenvolvimento, evidenciado pelas atividades, processos e investimentos do ser humano que são influenciados por catalizadores intrapessoais e ambientais, os quais sofrem os efeitos do acaso (Gagné, 1985; 2021).

**Figura 3:** A – Modelo de Desenvolvimento da Superdotação e do Talento; B – Françoys Gagné, Professor do departamento de Psicologia da l'Université du Québec à Montréal (UQAM).



Fonte: http://superdotadosetalentos.blogspot.com/p/identificacao-de-alunos-superdotados -e.html

Na atualidade, em suas *webinars*, Françoys Gagné passou a dizer sua preferência em utilizar as terminologias “dotado/dotação” no lugar de “*superdotado/superdotação*”, embora não desista de utilizar as terminologias “*gift/gifited/giftedness*”. Sua preferência se justifica pelo mesmo argumento quando se utilizam as terminologias “bem-dotado” e “mais capazes”: uma maior abrangência do número de identificações possível (de 1 a 3% para 3 a 5%), e quanto ao peso que a palavra “super” carrega em si mesma.

A partir da publicação da LDB (Brasil, 1996), atendendo às demandas apresentadas em Jomtien (Unesco, 1990) e Salamanca (Unesco, 1994), decorrentes da implantação das políticas de inclusão nos países devedores do Fundo Monetário Internacional (FMI), diversos documentos federais foram elaborados e publicados no Diário Oficial da União com o propósito amparar legalmente a Educação Especial.

A LDB (Brasil, 1996), inicialmente apresentava a palavra superdotados apenas para mencionar a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (Art. 59, II). Esta citação mostra que tais alunos estavam previstos desde a sua origem, embora o Art. 58 conceituasse Educação Especial “para os efeitos desta Lei, [como] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Necessidades educativas especiais” foi a categoria criada na Declaração de Salamanca, referida na LDB com o termo “necessidades especiais”. Em 2013, a Lei nº 12.796, deu nova redação ao artigo que renomeou o público da Educação Especial, introduzindo definitivamente a terminologia “altas habilidades ou superdotação”, na LDB.

Art. 58, entende como Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2013).

Em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº 17 e a Resolução nº 02, que institui as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, 2001a; 2001b). Este documento trouxe o conceito de altas habilidades/superdotação[[8]](#footnote-8), referindo-se à “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Art. 5º, inciso III), em oposição ao conceito de “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos” (Art. 5º, inciso I). O conceito de altas habilidades/superdotação apresentado, pautava o rápido domínio de “conceitos, procedimentos e atitudes” e foi fundamentado nos pilares da Unesco para o Século XXI, respectivamente, saber conhecer, saber fazer e saber ser, deixando de fora o saber conviver (Delors & Nanzhao, 1998).

O documento trouxe um inciso exclusivo referente ao tipo de atividades mais adequadas para este público-alvo da Educação Especial, os locais onde podem ser desenvolvidas de acordo com os sistemas de ensino, prevendo a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, de acordo com Artigo 24, inciso V e a alínea “c”,

“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. (Art. 8º, IX) das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Kosac, 2002).

Baseado nos baixos números de estudantes indicados no Censo Escolar do Inep/MEC (Brasil, 2021b), infere-se que a maior parte dos alunos com altas habilidades ou superdotação não são identificados nas suas escolas por seus comportamentos típicos. Por outro lado, a verificação de aprendizagem escolar é obrigatória, sendo também responsável pela aprovação e retenção dos alunos durante a sua vida escolar. Dessa forma, foi dada assim, a possibilidade de aceleração de estudos quando para verificação de aprendizagem e comprovação de que o estudante saturou os conteúdos ministrados no seu ano escolar ou em disciplina específica, conforme a organização escolar adotada.

“A educação básica poderá organizar-se 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, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (Brasil, 1996, Art. 23).

Em 2008, foi divulgada[[9]](#footnote-9) a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei), elaborada por um “Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.” (Brasil, 2008). A Pneepei nasceu no contexto do movimento mundial de inclusão como “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (Brasil, 2008, p. 5). Os alunos com altas habilidades ou superdotação sempre estiveram matriculados nas redes de ensino sem distinção, aprendendo junto com todos os demais. (Delou, 2020).

A Pneepei não negou e nem renegou a Educação Especial, assim como não desfez a diferenciação encontrada entre os alunos da Educação Especial. Pelo contrário, reafirmou que “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.” (Brasil, 2008, p. 15). Ou seja, os alunos com altas habilidades ou superdotação embora permaneçam matriculados nas salas de aulas comuns, como princípio da educação inclusiva, eles foram identificados como público da Educação Especial, com direitos exclusivos de acordo com suas características típicas de aprendizagem.

Educação inclusiva como

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 5).

Em 5 de outubro de 2009, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação publicou no Diário Oficial da União, Seção 1, p. 17, a Resolução CNE/CEB 4/2009, que instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.” (Brasil, 2009), reafirmando que a matrícula deve ser feita em classes comuns do ensino regular, nas novas classes de recursos multifuncionais, onde não há exclusividade de AEE, podendo também ser feita nos centros públicos especializados ou nas instituições que atendem em Educação Especial sem fins lucrativos.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Art. 1º) Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 reporta-se ao Decreto nº 6.571 (Brasil, 2009)

A Resolução nº 04/2009 trouxe um novo conceito referente às altas habilidades/superdotação, baseado na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986), sem revogar o conceito anterior, publicado na Resolução nº 2/2001, a saber:

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Art. 4º, inciso III) do Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasil (2008).

O Art. 7º diz respeito aos locais onde as atividades de enriquecimento curricular podem ser realizadas.

“Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos 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, 2009).

Em 2011, foi publicado o Decreto Nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O Decreto não trouxe um conceito novo para a área, mas uma mudança na substituição da barra de interligação das duas categorias pela conjunção alternativa “OU”. Segundo a norma culta da língua portuguesa, a barra tem o mesmo significa do que o “ou”, e a barra representa a linguagem matemática o que não cabe no texto e em textos jurídicos.

O Decreto reafirmou que as pessoas com altas habilidades ou superdotação são público-alvo da educação especial (Art. 1º); que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização (Art. 2º), trouxe o conceito AEE como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (§ 1º), de maneira “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Inciso II). O Art. 5º trata do apoio técnico e financeiro que a União deverá prestar aos Estados, Municípios e Distrito Federal, assim como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com “a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado.” (Brasil, 2011).

A partir do ano de 2015, uma série de alterações foram realizadas na LDB, mas não afetaram o conceito de altas habilidades ou superdotação, propriamente dito, até que a Lei nº 14.191, de 2021, introduziu uma nova categoria a ser considerada, a surdez com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2021a). Ao criar a modalidade escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais, chamada Educação Bilíngue de Surdos, o Artigo 60-A define:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021a)

Uma nova área a ser estudada junto ao público surdo, o qual possui toda uma cultura específica a ser conhecida.

Assim, pode-se perceber um aumento nas discussões sobre altas habilidades ou superdotação e as influências científicas e políticas que permeiam o campo dessa área de forma, cabendo à academia, em diferentes áreas do conhecimento, buscar recursos de toda ordem para contribuir com o desenvolvimento desse público da Educação Especial que tanto carece de instrumentos didáticos que se alinhem com as suas demandas cognitivas ao longo da vida escolar.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo apresentar uma trajetória conceitual, frameworks teóricos de políticas públicas e demandas no primeiro quarto do século XXI relacionadas às Altas Habilidades ou Superdotação, no Brasil. A pesquisa bibliográfica com ênfase na revisão narrativa realizada, mostrou o estado do conhecimento na área das Altas Habilidades ou Superdotação mostrou que o conceito vem se transformando ao longo do tempo, agregando novas versões de acordo com a origem teórica de seus proponentes. À medida que os conceitos explicitam caraterísticas educacionais mais claras, acompanhadas de propostas pedagógicas para serem realizadas nas escolas, as demandas de políticas públicas vão crescendo cada vez mais. Os governos passam a ser cobrados tanto para a criação como para a oferta de AEE para este público da educação especial, que sempre esteve presente nas escolas, contudo, não usufruem de um ensino ao nível de suas competências e expectativas.

Novos estudos precisam ser realizados a fim de se entender de que forma as elevadas expectativas dos estudantes com altas habilidades ou superdotação repercutem nas escolas, que sentimentos provocam em seus professores, porque o negacionismo relacionado aos direitos de identificação e atendimento educacional especializado, expressos na LDB são tão expressivos.

O Brasil vem acompanhando o movimento internacional quanto ao progresso das ideias, legislações e políticas educacionais para a elevação da qualidade de ensino ofertadas para todos os estudantes, contudo, ainda enfrenta barreiras que emperram os avanços educacionais, por conseguinte, políticos, econômicos, tecnológicos, científicos, entre outros. Não consegue alcançar as metas internacionais estabelecidas, assim como não identifica estudantes com elevada capacidade de realização intelectual, acadêmica, criativa, inovadora, ou manter e garantir o AEE com qualidade nos espaços escolares para os que são identificados com altas habilidades ou superdotação.

A demanda reprimida relacionada às soluções educacionais entra em choque com as explicitadas e produzidas pelo sofrimento psíquico pelo qual passam os estudantes com altas habilidades ou superdotação, causado pela omissão do Estado na oferta de políticas públicas que respondam às demandas deste alunado da Educação Especial. (Delou, 2022). Enquanto a legislação avança de maneira pontual, o campo se distancia da realidade individual, deixando de perceber como a exclusão produzida na escola decepciona, desalenta e deprime.

É necessário que nova força tarefa seja estabelecida a fim de se propor uma política pública multidimensional, que defina os direitos, organize as demandas, crie o fomento e coloque em prática uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, de forma que os estudantes com altas habilidades ou superdotação estejam incluídos e considerados em suas singularidades, como qualquer estudante brasileiro.

Se desejamos que isto ocorra sem distinção e para todos, é necessário que se reconheça e exija qualidade com acesso aos níveis mais elevados do ensino da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um, como preconizam a Constituição Federal, desde 1988 (Brasil, 1988) e a LDB, desde 1996 (Brasil, 1996).

É inadmissível que passados 25 anos do século XXI, ainda tenha que se tratar deste assunto como se fosse a primeira vez e uma grande novidade.

**REFERÊNCIAS**

Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La Superdotación: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis.

Alcantara, B. D. (2020). Inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.* 06(6), 05-25. ISSN: 2448-0959. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-alunos.

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.

Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia,* 25(2), 553-561. doi: 10.9788/TP2017.2-09

Allan, L. M., & Bertholo, S. C. (2021). Aprender em parceria: estudo de metodologia

para inserção das TDIC na formação continuada de professores da educação básica. In *Tic y Educación*. Congreso Iberoamericano de Educación-Metas.

Almeida, L. S., & Pereira, M. (2003). Os alunos sobredotados numa escola e sociedade inclusivas: Alguns desafios e respostas possíveis por parte do sistema educativo. *Revista Diversidades*, 2, 24-30.

Alonso, J. A., & Renzulli, J. S. Benito, Y.(2003). *Manual internacional de superdotados*. Madrid: EOS.

Alonso, J. A., & Benito, Y. (2004). Alumnos superdotados. Editorial Bonum.

Antipoff, H. (1946). A função social da assistência às crianças excepcionais. CDPH

(Org.). *Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff–Educação do Excepcional.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Imprensa

Oficial. http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/ constituicao.htm.

Brasil. Secretaria de Educação Especial. (1994). *Política Nacional de Educação*

*Especial*. livro 1/MEC/SEESP: Brasília.

Brasil. Secretaria de Educação Especial. (1995) *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil\_ 03/leis/l9394.htm.

Brasil. (2001a) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Homologado pelo Ministro da Educação, em15/8/2001, com Despacho publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46.

Brasil. (2001b) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

*Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política*

*Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

Brasil. (2009). *Resolução CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009*. http://portal.

mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\_09.pdf.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011*. http://www.planalto.

gov.br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Brasil. (2013). *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. DF: Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato 2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1.

Brasil. (2021a) *Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. DF: Brasília.

Brasil. (2021b) *Censo da educação básica: 2020 – resumo técnico*. Brasília:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publi cacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2020.

Da Hora Santos, L. & Batista, R. O. S. (2018). Educação, ética e sustentabilidade

no fortalecimento à cidadania ambiental. *Revista EDaPECI*. 18(2), 73-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo =6711198.

Silva, R., Holanda, T., & Manfredi, V. (2020). Tecnologia E Ensino Da Matemática

Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: O Uso De Computadores, Softwares E Vídeos Na Otimização Da Prática Educativa. Anais Do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional De Educação E Tecnologias | Encontro De Pesquisadores Em Educação A Distância).

https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1419

De Araújo Rangni, R. & Da Costa, M. P. R. (2011) Altas habilidades/superdotação:

entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*. 24(41), 467-482.

Delors, J. & Nanzhao, Z. (1998) *Educação um tesouro a descobrir*. Cortez, Unesco, MEC Ministério da Educação e do Desporto. 1998.

Delou, C. M. C. (2001a) Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados

*superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em sala de recursos de escolas da rede pública de ensino*. [Tese de Doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Delou, C. M. C & Bueno, J. G. S. (2001). O que Vygotsky pensava sobre

genialidade. *Revista de Educação PUC-Campinas*. (11).

Delou, C. M. C. (2005). Políticas públicas para a educação de superdotados no

Brasil. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, *Anais*. (57).

Delou, C. M. C. (2007). Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação:

Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: Denise de Souza Fleith. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. (1), 25-40.

Delou, C. M. C. (2011a). Inteligência. In: Maia, Heber. (Org.). Neurociências e

Desenvolvimento Cognitivo. *Coleção Neuroeducação*. 1ªed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011a. (02), 95-106.

Delou, C. M. C. (2011b). Habilidades. In: Heber Maia. (Org.). Necessidades

Educacionais Especiais. *Coleção Neuroeducação*. 1ª ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011b. (03), 63-75.

Delou, C. M. C. et al. (2018). As Altas Habilidades ou Superdotação:

possibilidades e avanços no Brasil. In: Angela Mágda Rodrigues Virgolim. (Org.). *Altas Habilidades-Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Editorial Juruá, Vila Nova de Gaia/Porto, PT, 2018. (1), 287-306.

Delou, C. M. C; Guimarães, M. A. C. (2020). A Educação Especial, o Currículo e

Planos de Adaptações "Razoáveis". In: Menezes, Adriane Melo de Castro; Menezes, Suely Melo de Castro. (Org.). *Coletânea ANEC: Inclusão*. Material Organizado para Instituições Católicas. 1.ªed. Brasília: Associação Nacional de Educação Católica? ANEC. (02), 50-65.

Delou, C. M. C. (2022). As Altas Habilidades. Em: Tiago Figueiredo. *Tratado de*

*Cognição Social: uma abordagem multidimensional*. Belo Horizonte: Editora Ampla.

Esteves-Fajardo, Z. I., Vizuete-Flores, S. d. R., Monar-Pazmiño, M. J., & Cedeño-

Mosquera, J. R. (2021). Normativas del MINEDUC para estudiantes con superdotación o altas capacidades tema no explorado. *Pol. Con.* (Edición núm. 62), Vol. 6 (No. 9), pp. 1364-1383. DOI: 10.23857/pc.v6i9.3117

Freeman, J. & Guenther, Z C. (2000). *Educando os mais capazes: Ideias e ações*

*comprovadas*. São Paulo: EPU.

Freeman, J. (1980). Gifted children: Their identification and development in a social

context. *Springer Science & Business Media*.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the

definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112. <https://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf>.

Gagné, F. (2021). Implementing the DMGT’s Constructs of Giftedness and Talent:

What, Why, and How? *Handbook of Giftedness and talent development in the Asia-Pacific*. 71-99. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F9

78-981-13-3041-4\_3.

Gama, M. C. S. (2006). *Educação de superdotados*. São Paulo: EPU.

Gardner, H. (1983). Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto

Alegre: Artmed, 2000 [original 1983] HUITT, W. *Maslow's hierarchy of needs. Educational Psychology Interactive*.

Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (1998).  *Inteligência: múltiplas*

*perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed.

Gardner, H. (2001). *Inteligência um conceito reformulado*. Editora Objetiva: São

Paulo.

Gardner, H., Chen, J. Q., & Moran, S. (2009). *Inteligências múltiplas*. Penso Editora.

Gardner, H. (2016). *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gardner, H. (2017). Taking a multiple intelligences (MI) perspective. *Behavioral and*

*Brain Sciences*, v. 40.

GER2I (2021). *Programas de Enriquecimento para alunos com Altas Habilidades/Superdotação em 2022*. https://www.education.purdue.edu/geri/youth-programs/super-saturday/. (2021).

Gomes, Maurício (2015). *Uma proposta pedagógica para oficinas de robótica*

*educacional orientada a alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Heller, Kurt A. (1992): Responsibility in Research on High Ability. In: Heller, Kurt

A. and Hany, Ernst A. (eds.): *Competence and Responsibility*. Vol. 2. Seattle: Hogrefe & Huber. pp. 7-12

Kieboom, Tessa. 2018. *Accompagner l'enfant surdoué.* De Boeck Superieur.

Kosac, Thaíza de Almeida et al. (2002). *Diretrizes nacionais para a educação*

*especial na educação básica*.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the*

*Congress of the United States by the U.S*. Commissioner of Education and Background Papers Submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36). 1972. https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document% 20/marlan d-report.pdf. (2021).

Morais, M. D. F., Rocha, A., Almeida, A. I., & Perales, R. (2022). *Processo criativo*

*e sobredotação*.

Na, O. (2018) Desafio Das Práticas Pedagógicas. O Desafio Das Práticas Pedagógicas Na Era Da Revolução Tecnológica. *Revista De Práticas Pedagógicas*, v. 2, n. 2.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta*

*Kappan*, 60, 180–184.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental

model for creative productivity. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, p. 53-92, 1986.

Renzulli, Joseph S. (1998) A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and

talents of all students. *Phi Delta Kappan*, v. 80, p. 104-111, 1998. https://www.researchgate.net/profile/JosephRenzulli/publication/293442902\_A\_Riing\_Tide\_Lifts\_All\_Ships\_Developing\_the\_Gifts\_and\_Talents\_of\_All\_Students/links/5a1c52c7a6fdcc0af32643ba/A-Rising-Tide-Lifts-All-Ships-Developing-the-Gifts-and-Talents-of-All-Students.pdf. (2021).

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, Joseph S.; Reis, Sally M. (2018). *The three-ring conception of giftedness:A developmental approach for promoting creative productivity in young people*. <https://psycnet.apa.org/record/2017-32525-012>.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2022). The schoolwide enrichment model: A talent development approach resulting in opportunities, resources, and encouragement for all students. In *Creating equitable services for the gifted: Protocols for identification, implementation, and evaluation* (pp. 39-57). IGI Global.

Rodríguez, R. I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talent.

Enginy. *Revista del Col· legi Oficial de Psicòlegs a Balears*. 11, p. 95-109.

Sabatella, M.L.P. (2005). *Talento e superdotação: Problema ou solução?* Curitiba:

IBEPEX.

Siaud-Facchin, Jeanne. (2008). *Trop intelligent pour être heureux?: l'adulte surdoué*. Odile Jacob, 2008.

Simão, S. N. K.; Pinheiro, V. L. A. P.; Cabral, R. J. P. (2015). Desenvolvendo

Talentos, Transformando Vidas: O Atendimento Aos Superdotados Realizado Pelo Instituto Rogerio Steinberg. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, n. 2. http://irs.org.br/images/materias/artigo\_irs.pdf. (2021).

Terrasier, J. C. (1998). *Les enfants surdoués [Niños superdotados]*. Paris, Francia:

ESF Editeur.

Tourón, J. & Freeman, J. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for

policymakers and educators. S.I. Pfeiffer (Ed.) *APA Handbook on Giftedness and Talent. Washington*: American Psychological Association (APA).

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das*

*Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\_por. (2021).

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas*

*na Área das Necessidades*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. (2021).

UNESCO. (2015). *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon,

Coréia do Sul: UNESCO. https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/experti se/education-2030-brazil. (2021).

Vantassel-Baska, Joyce et al. (1998) A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly*, v. 42, n. 4, p. 200-211, 1998.

Vázquez-Justo, E.; Blanco, A. (2017). Superdotación y TDAH. *THDA y Transtornos*

*Asociados*. p. 113.

Virgolim, A. (2004) A promoção da criatividade no contexto escolar. A. Virgolim

(Ed.), *Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos*.

Virgolim, A. (2018). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade:*

*uma visão multidisciplinar*. Papirus Editora.

Virgolim, A. (2019). *Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico*

*urgente*. Curitiba: Intersaberes, 2019.

Wechsler, Solange Muglia; Pereira, Vera Lucia Palmeira & Delou, Cristina Maria Carvalho. (2024) Educating the gifted in Brazil: analysis from a learning-resource perspective, *Cogent Education*, 11:1, 2327761, DOI: 10.1080/2331186X.2024.2327761.

1. Doutor pelo PPBI - Programa de Pós Graduação em Ciências e Biotecnologia pela UFF (2022). Mestre em Informática, Educação e Sociedade pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (2015). Professor/coordenador de STEM, Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Ensino Médio). Professor de matemática e física SEEDUC -RJ. E-mail: [mauricioribeirogomes@gmail.com](mailto:mauricioribeirogomes@gmail.com) [↑](#footnote-ref-1)
2. Psicóloga, Licenciada em Psicologia na PUC-RJ (1981). Doutora em Educação na PUC-SP (2001). Professora Aposentada da Faculdade de Educação e Docente em cursos de Pós-Graduação stricto-sensu, mestrado e doutorado, nas áreas da Diversidade, Ciências, Tecnologia, Biotecnologia, Biociências, Saúde e Inclusão na Universidade Federal Fluminense (UFF) e no Instituto Oswaldo Cruz. E-mail: cristinadelou@gmail.com [↑](#footnote-ref-2)
3. “Um dos movimentos mais importantes da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a esse movimento. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.” Disponível no site: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/ QuestaoSocial/ReformasEducacionais. Acesso em 03 out 2021. [↑](#footnote-ref-3)
4. “Os termos “Altas Habilidades” e “Superdotação” são utilizados para se referir ao mesmo conceito em uma categoria geral. No entanto, alguns (poucos) teóricos, como a Dra. Cristina Maria Carvalho Delou diferenciam as Altas Habilidades da Superdotação da seguinte forma: Superdotação, além de ser o conceito mais antigo, se refere às crianças que já nascem com algumas habilidades comuns a todos, entretanto, com uma performance mais exacerbada. A afirmação de Delou se deu a partir da concepção de Françoys Gagné e seu modelo diferenciado de superdotação e talento, que mostra uma visão inatista devido ao fato de que todos nascem com habilidades naturais, porém, estima-se que uma parte da população apresenta essas habilidades antes do esperado e de forma acentuada, salientando que o desenvolvimento do sistema nervoso central com catalizadores intrapessoais e ambientais mobilizam o desenvolvimento neuropsicológico, gerando as competências nos diferentes campos de conhecimento. Já o termo “Altas Habilidades”, foi criado na Europa e está ligado aos processos sócio-históricos e socioculturais que desvinculavam as habilidades do inatismo. Baseada nessa teoria, Delou considera que o termo “Altas Habilidades” se refere as habilidades que são descobertas na escola quando o aluno faz uso excepcional dos conhecimentos ali ofertados e se desenvolve para além do que lhe é ensinado.” (Alcantara, 2020). Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-alunos>. Acesso em 03/10/2021. [↑](#footnote-ref-4)
5. “The countries of Europe, however, have become increasingly less distinct from each other in the way they approach gifts and talents.” (Tourón, J. & Freeman, J. (2017), ‘Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators’, S.I. Pfeiffer (Ed.) APA Handbook on Giftedness and Talent. Washington: American Psychological Association (APA). Disponível em https://www.joanfreeman.com/pdf/Gifted-Education-in-Europe.pdf. Acesso em 04/10/2021. [↑](#footnote-ref-5)
6. “Research on creative/productive people has consistently shown that although no single criterion should be used to identify giftedness, persons who have achieved recognition because of their unique accomplishments and creative contributions possess a relatively well-defined set of three interlocking clusters of traits. These clusters consist of above-average though not necessarily superior general ability, task commitmente, and creativity (see Figure 1). It is important to point out that no single clusters "makes giftedness." Rather, it is the interaction among the three clusters that research has shown to be the necessary ingredient for creative/productive accomplishment. This interaction is represented by the shaded portion of Figure 1.” [↑](#footnote-ref-6)
7. A utilização da barra separando as duas categorias alta habilidades e superdotação corresponde à denominação original (Brasil, 2006). [↑](#footnote-ref-7)
8. Foi quando se utilizou a barra no conceito pela primeira vez em documento oficial. [↑](#footnote-ref-8)
9. A divulgação foi feita na rede de internet, na página no MEC, na Revista Inclusão, mas não foi publicada no Diário Oficial da União. [↑](#footnote-ref-9)