

**Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América Latina**

*Reflections on High Abilities/Giftedness in Latin American Countries*

Carina Alexandra Rondini  
**Universidade Estadual Paulista (UNESP)**  
São José do Rio Preto, SP-Brasil  
Eliane Regina Titon  
**Secretaria Municipal da Educação**  
Curitiba, PR-Brasil  
Andrezza Belota Lopes Machado  
**Universidade do Estado do Amazonas (UEA)**  
Manaus, AM-Brasil

**Resumo**

Apresenta-se um panorama das altas habilidades/superdotação (AH/SD) na América do Latina relacionando-o ao contexto educacional brasileiro. Trata-se de estudo qualitativo em quatro países – Argentina, Costa Rica, Peru e Uruguai. Analisou-se as respostas de docentes e gestores de programas de atendimento às AH/SD, em cinco temáticas: Legislação e Políticas Públicas dirigidas às AH/SD, Espaços de pesquisas e/ou atendimentos, Processos de identificação, Formação Docente e Censo Escolar. Verificou-se que o tema é pouco presente nos cursos de graduação -, a formação se faz pela participação em cursos de curta duração, congressos e eventos, contribuindo para que as ações na área sejam ainda pouco efetivas, o atendimento aos estudantes com AH/SD esteja restrito à oferta em alguns serviços e programas da Educação Especial e que parte dos estudantes não esteja identificado e nem em atendimento.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação; América Latina; Políticas de Atendimento.

**Abstract**

An overview of high abilities/giftedness (HA/G) in Latin America is presented, relating it to the Brazilian educational context. This is a qualitative study in four countries – Argentina, Costa Rica, Peru and Uruguay. The answers from professors and managers of assistance programs to an HA/G survey were analyzed under five themes: Legislation and Public Policies directed to HA/G, Spaces for Research and/or Practice, Identification Processes, Teacher Training and School Census. It was found that the subject is not highly discussed in undergraduate courses. Thus, training is performed through participation in short-term courses, congresses, and events – which contributes to the fact that actions towards this sector are still ineffective. The service to students with HA/G is restricted to the scarce offer in some Special Education services and programs, and part of the students is neither identified nor undergoing professional care.

**Keywords:** High Abilities/Giftedness; Latin America; Service Policies.

## **Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA**

### **1. Introdução**

O ano de dois mil e vinte foi marcado positiva e negativamente, em todas as suas esferas, por vários acontecimentos – e na Educação não foi diferente. Nesse cenário de desafios e superação na defesa de direitos, a Educação Inclusiva se viu ameaçada. O já nomeado e reconhecido como “retrocesso e negação de direitos” (ARAÚJO, 2020; ABRASCO, 2020), o Decreto nº 10.502/2020, apresentado com o objetivo de instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, recebeu duras críticas de especialistas, não somente no campo das deficiências, mas também no âmbito das altas habilidades/superdotação (AH/SD), tema do presente estudo.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é conquista de muitas lutas (MANTOAN, 2011; RONDINI; MARTINS; MEDEIROS, 2021), de quebra de paradigmas (PICOLO; MENDES, 2013), preconceitos e de desconstrução do estereótipo de atendimentos que segregam, excluem e deixam à margem as pessoas público-alvo da Educação Especial.

Na presença de avanços, ainda que se vislumbre um caminho a ser percorrido, maior do que aquele que já foi, no campo das AH/SD, vivenciar um novo e inesperado momento de retrocesso traz à tona sentimentos diversos, sendo um deles o de “conhecer a si mesmo para não perder-se.” Nessa esteira, refletir, ainda que brevemente, suas bases, legislação, formação docente, identificação, atendimento e censo escolar, à luz do que está em vigência nos países vizinhos, pode fortalecer os passos dados até aqui, no Brasil, e nos posicionar melhor no campo de batalha frente aos retrocessos presentes ou vindouros.

Tem-se assim o objetivo do presente estudo, que consiste apresentar um panorama da área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) na América do Latina relacionando-os aos aspectos supramencionados concernentes às AH/SD, no território brasileiro.

### **2. Método**

Tratou-se de estudo qualitativo descritivo transversal exploratório, composto por amostra não probabilística, formada por participantes em quatro países da América Latina – Argentina, Costa Rica, Peru e Uruguai. Os dados foram coletados via questionário *on-line* (*Google Forms*), no idioma espanhol, criado pelas pesquisadoras deste estudo, em novembro de 2020, exclusivamente para o levantamento de dados. O questionário foi enviado para pesquisadores dos países e obteve-se o retorno de quatro participantes, que compõe a amostra deste estudo. Primeiramente, requereu-se dos respondentes sua decisão em participar ou não do estudo. Havendo concordância, solicitou-se a identificação da

cidade/país, nome e se as respostas representariam sua atuação como pesquisador individual ou institucional. Dessa forma, os participantes e suas representações de fala, são: *Centro para el desarrollo del alto potencial* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)/Argentina; Universidad Estatal a Distancia (UNED) - San José/Costa Rica; pesquisador individual – Lima/Peru e pesquisadora individual - Montevidéo/Uruguai, destacados na Figura 1.

O instrumento de levantamento de dados dividiu-se em cinco seções temáticas – **Legislação e Políticas Públicas dirigidas às AH/SD**, com quatro questões; **Espaços de pesquisas e/ou atendimentos** e **Processos de identificação**, ambas com uma única questão; **Formação Docente**, com duas questões, e **Censo Escolar - estudantes com AH/SD identificados**, também com quatro questões. Todas as questões são de cunho dissertativo. Em decorrência da natureza das questões, empreendeu-se análise exploratória das informações obtidas junto aos respondentes, buscando-se convergências/divergências entre esses países e entre eles e o Brasil. Os resultados foram apresentados obedecendo-se à ordem das questões no instrumento aludido. Ressalta-se que o estudo está em consonância aos pressupostos da Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Figura 1: Mapa da América Latina



Fonte: <https://2.bp.blogspot.com/1r6PXno9mjY/UBEXEmCs2sI/AAAAAAAAADek/HVPoGjgdP7A/s1600/A%2BAM%25C3%2589RICA%2BESPANHOLA.gif>

## Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA

### 3. O que os dados mostram?

Os dados estão expostos segundo a ordem do questionário on-line (supramencionado) respondido pelos participantes, organizados em quadros e dialogado com as informações advindas do contexto brasileiro.

#### 3.1 Legislação e Políticas Públicas

A seção que versa acerca da legislação e políticas públicas estava composta por quatro questões:

- *Por favor, escriba un poco sobre la legislación y políticas públicas dirigidas a estudiantes con HA / SD en su país (por ejemplo, procesos de identificación y asistencia educativa). Cuando sea posible, incluya enlaces a la legislación y las políticas.*
- *En su país, ¿es el estudiante con AH / SD un público objetivo para la educación especial? De no ser así, ¿existe un sector educativo a cargo de la asistencia educativa de este alumno? Por favor, escriba al respecto.*
- *En su país, ¿cuál fue el primer texto legal que mencionó el derecho educativo de los estudiantes con HA / SD? ¿Qué ha cambiado, legalmente, desde entonces?*
- *¿Adopta su país, en los textos de la ley, alguna definición de estudiante con HA / SD? ¿Cuál?*

O Quadro 1 reúne as respostas dos países participantes para as três primeiras questões da seção “legislação e políticas públicas”. De acordo com os dados fornecidos sobre **legislação e políticas públicas**, é possível constatar que, na Argentina e na Costa Rica, existe legislação que busca garantir os direitos dos estudantes com AH/SD aos processos de identificação e atendimento educacional. O Peru revelou políticas públicas voltadas para a atenção e identificação das AH/SD apenas no período entre 2000 a 2015, quando o foco passou a ser a identificação de estudantes com alto desempenho. Dentre os países participantes, apenas o Uruguai destaca não possuir políticas públicas para as AH/SD.

**Quadro 1:** Processos de identificação e atendimento educacional previstos na legislação e políticas públicas (n = 4). América Latina, 2020.

País	Respostas*
Argentina	En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.026 (2006), en su artículo N° 93, expresa que: “Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”. La Ley Provincial de Educación N° 13. 688, en su Artículo 65, inciso h, estipula “realizar propuestas de contextualización y especificación curricular, para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos y su contexto”. El Marco Referencial Curricular de la

	<p>Provincia de Buenos Aires, aprobado por Resolución 4358/18, convoca a resignificar los modos de enseñar y aprender, atendiendo a “las distintas capacidades, saberes, temporalidades y prácticas culturales de los estudiantes, sin perder de vista el objetivo de que todos puedan en conjunto hacerse de lo común, de aquellos saberes relevantes que la política educativa ha definido como tales”. Algunas estrategias pedagógicas: Enriquecimiento pedagógico: a partir de los diseños curriculares de cada nivel, se avanzará en la enseñanza de todos los contenidos prescriptos para el año que cursa el estudiante, centrando el abordaje metodológico en la construcción de ideas más que en la memorización de hechos, ofreciendo diversas fuentes bibliográficas. Los propósitos de enseñanza serán los definidos para el año escolar del nivel correspondiente. Las propuestas de enseñanza organizadas en la modalidad de proyectos facilita la producción individual y/o grupal en torno a temas de interés. Ampliar los contenidos en profundidad y extensión, es decir, que prevalezca la interconexión entre las áreas curriculares, con sus temas de mayor interés, en vistas a una propuesta multidisciplinar que asimismo enriquecerá a todo el grupo, dado que acceden a metodologías de diversas disciplinas. Para complejizar la propuesta, en términos de desafíos cognitivos de los estudiantes, se propone como insumo, los diseños curriculares de cada nivel. Los mismos, poseen una estructura de lógica ciclada con orientaciones respecto a cómo graduar los contenidos de enseñanza por año, en continuidad y complejidad conceptual creciente. No se trata de aumentar la cantidad de actividades de enseñanza diarias, sino que las mismas incluyan variables didácticas de mayor complejidad en el abordaje de los contenidos: vínculos entre redes conceptuales, sumar fuentes de información, mayor elaboración de los escritos académicos, producciones que dan cuenta de niveles de simbolización alcanzados por los estudiantes, sólo a modo de ejemplos. Los docentes ya poseen un conocimiento y recorrido respecto a diseñar propuestas de enseñanza que respondan a las necesidades de aprendizaje de su grupo, en este documento la impronta es que aquella contemple mayores desafíos cognitivos. Condensación de contenidos: se considera eficaz para asegurar que los estudiantes aprendan los contenidos curriculares del año para después pasar a otros de mayor complejidad para satisfacer sus necesidades. Estrategia que exige de los docentes que conozcan las capacidades de sus estudiantes, y así determinar los contenidos que ya están aprendidos, para evitar repeticiones innecesarias considerando la pérdida de interés, y su vez seleccionar los apropiados. Flexibilidad en la distribución de las tareas, en la organización de los espacios y en la utilización de los materiales didácticos. Los criterios a considerar respecto a la organización de espacios serían que los estudiantes sean parte de grupos de trabajo con diversos propósitos: de investigación donde participan estudiantes de distintos años en torno a un tema, talleres donde se materialice un producto colectivo, participación en Feria de Ciencias, en el Centro de Estudiantes y/o Consejos de Aula, participación en propuestas vinculadas a necesidades de la comunidad, participación en propuestas de producción periodística, revistas, folletos con novedades de la institución, producciones artísticas, propuestas vinculadas al uso de redes, orientar a compañeros en el diseño de presentaciones de trabajos en formato power point, u otros. Uso de recursos tecnológicos: Los dispositivos tecnológicos en la época actual, son herramientas imprescindibles para potenciar los procesos de subjetivación y El conocimiento en todos los estudiantes. A modo de ejemplo, la visualización de material filmico, creación de guiones y producción de cortometrajes, computadoras, net, tablets, teléfonos celulares “son soportes instrumentales para que cada niño despliegue sus modalidades singulares de simbolización del mundo y que por su celeridad y precisión se han transformado en las herramientas privilegiadas para el aprendizaje en el siglo XXI”. Aula invertida: vinculado al uso de recursos tecnológicos, los docentes pueden promover que los estudiantes profundicen en el material de estudio en su hogar y en las clases generar intercambio, debate y participación. Poniendo en práctica esta estrategia, estudiantes y docentes pueden, de manera conjunta, transformar el aprendizaje en</p>
--	--

## Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA

	<p>un proceso dinámico y flexible en lugar de estático. El aula invertida plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de procesos. Se espera que las estrategias y tareas brindadas desde la enseñanza constituyan desafíos, y así motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en la construcción y reflexión de conceptos, e ideas con otros. Cabe destacar que, en línea con las políticas inclusivas y habiendo implementado las estrategias pedagógicas antes mencionadas, se podrá considerar, cuando así se requiera y por vía de excepción, la promoción anticipada, en el marco de dispositivos situados para el acompañamiento de las trayectorias escolares singulares. Realizar propuestas de contextualización y especificación curricular en el marco de los lineamientos curriculares provinciales, para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos y su contexto.</p>
Costa Rica	<p>Costa Rica es el único país del área latinoamericana que cuenta con una LEY específica, dirigida a la validación de los Derechos Educativos de la población con sobredotación y talentos específicos desde el año 2010, esta ley se denomina: Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos Sobresalientes y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense, Ley 8899. Los procesos de identificación de los educandos altamente dotados y talentosos se realizan en todas las Direcciones regionales del país, siguiendo un procedimiento interno a cargo del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, este inicia con la detección por parte de los padres de familia y/o profesorado, quienes solicitan al Depto. de psicopedagogía una evaluación formal e integral del educando, y a partir de la identificación se aplica la intervención educativa en el centro educativo correspondiente, basada en procesos de Enriquecimiento curricular.</p>
Peru	<p>Entre el año 2000 y 2015 el Peru tuvo una clara política de elaboración de la legislación que permita la atención de los estudiantes con altas habilidades (se reglamentó la atención de los estudiantes HA/SD a través de los Servicios de Atención a las Necesidades Educativas), creación de los PANETS (Programas de Atención a los Estudiantes con Talento y Superdotação), masiva capacitación de psicólogos, docentes y personal seleccionado para los procesos de identificación y atención de los estudiantes con HA/SD. A partir del 2015, el enfoque cambia y se concentran en la identificación de estudiantes con Alto Rendimiento, se crea una Dirección que se encarga de la promoción y gestión de los casi 25 COAR (Colegios de Alto Rendimiento). Se deja de buscar a los AH/SD y se prepara y se busca a los que tienen mejor rendimiento.</p>
Uruguai	<p>Uruguay não tem uma política pública para as AH/SD. A Lei de Educação apenas prevê o atendimento de acordo com as necessidades dos estudantes, mas não menciona, em momento algum, essa população. O sistema hierárquico educacional uruguaio é muito diferente a outros países. O MEC autoriza as instituições educativas, mas as normativas são geridas por ANEP (Ensino Fundamental) e CES (Médio). As universidades têm autonomia e há uma pública de nível acadêmico (UDELAR) e quatro ou cinco privadas, além de uma de ensino técnico de nível médio e superior UTU e outra de nível tecnológico superior UTEC. A legislação educacional e as decisões são por conta dos conselhos CODICEN, CEIP CES, CETS, CFE.</p>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

\* As respostas reproduzidas nos quadros deste texto foram mantidas na íntegra e sem ajustes. Também não se levou em conta se são ou não trechos copiados de textos, sites ou livros, mas foram consideradas informações fornecidas pelos participantes.

No Brasil, quanto à legislação e às políticas públicas, a garantia de direitos dos estudantes com AH/SD, historicamente, se caracteriza por ações incipientes, fragmentadas e descontínuas (PÉREZ, 2018; ALENCAR; FLEITH, 2001), pois tem sido realizada em consonância com as prioridades estabelecidas pelas políticas públicas resultantes da legislação brasileira

(DELOU, 2005). Segundo Rondini, Martins e Medeiros (2021) o primeiro registro na legislação brasileira para o atendimento de estudantes com AH/SD foi feito em 1929, na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, quando previu o atendimento educacional para os ‘*super-normais*’.

Essa garantia de direitos à atenção educativa para os estudantes brasileiros com AH/SD continuou sendo resguardada na legislação educacional (Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.394/96) e mais recentemente na Lei nº 13.234/2015, que criou o cadastro único nacional para registro dos estudantes com AH/SD. Destacam-se também as contribuições das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e os decretos que dela advêm.

Quanto aos **processos de identificação**, apenas a Costa Rica informou que esse processo é definido pelas políticas públicas do Ministério da Educação Pública. Na Argentina, existe a garantia do direito, porém, não há uma orientação nacional norteadora desse processo. Atualmente, o Peru e o Uruguai não contam com políticas públicas para a identificação dos estudantes com AH/SD.

No que concerne aos procedimentos para o desenvolvimento do **atendimento educacional**, na Costa Rica, após a identificação formal e integral pelo Departamento de Psicopedagogia, procede-se à intervenção educativa, com base no enriquecimento curricular, em centro educativo específico. Na Argentina, a partir da Lei Provincial da Educação nº 13.688/2007, as propostas para a contextualização e especificação curricular para o atendimento educacional visam a atender às particularidades e necessidades dos estudantes com AH/SD, em seu contexto. Além disso, o Referencial Curricular da Província de Buenos Aires, aprovado pela Resolução nº 4358/18, preconiza a necessidade de uma nova definição dos modos de ensinar e aprender, tendo em vista que cada pessoa tem diferentes capacidades, saberes, temporalidades e práticas culturais.

Nessa perspectiva, como é possível observar no Quadro 1, a proposta de enriquecimento curricular promovida na Argentina, metodologicamente, se estrutura com base em: inclusão de variáveis didáticas mais complexas na abordagem dos conteúdos; mediação pelos professores; condensação de conteúdos; flexibilidade na distribuição das tarefas; organização dos espaços com propostas pedagógicas diversificadas, para atender

## ***Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA***

aos interesses individuais mais específicos; utilização do material didático e recursos tecnológicos diversificados; e metodologias ativas, inclusive por meio de aula invertida, quando os professores podem estimular os estudantes a se aprofundarem no material de estudo, em casa e nas aulas, a fim de gerar intercâmbio, debate e participação, tornando a aprendizagem um processo dinâmico e flexível, ao invés de estático.

A partir das informações fornecidas pelo representante do Peru, desde 2015, não há um direcionamento nacional para o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD. Da mesma forma, no Uruguai, não se tem uma orientação nacional para esse atendimento, ficando a cargo das iniciativas das universidades a oferta desses serviços.

Comparativamente à realidade apontada pelos países supracitados, constata-se que, no Brasil, assim como na Argentina e na Costa Rica, existe a garantia dos direitos ao atendimento educacional, em suas legislações e políticas públicas. Na realidade brasileira, especificamente, destaca-se como política pública nacional, para a implementação desses serviços, a criação dos Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (BRASIL, 2006), em todas as unidades federativas no Brasil, implantados em parceria com as Secretarias de Educação estaduais e municipais. De acordo com o documento orientador nacional esses núcleos:

[...] estão organizados com salas de recursos para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva. Tem como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos, proporcionar informações sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação para todos os membros da comunidade escolar da rede regular de ensino. (BRASIL, 2006, p. 9).

Entretanto, atualmente, muitos estados brasileiros não contam mais com oferta desses serviços, resultando não apenas na invisibilidade desses estudantes, nos sistemas de ensino, como também os deixando desassistidos em suas necessidades educacionais especiais (PÉREZ, 2018). Marca-se, mais uma vez, o processo de descontinuidade dos serviços ofertados aos estudantes superdotados, no território brasileiro (RONDINI; MARTINS; MEDEIROS, 2021).



Concernente à **nomenclatura** utilizada para definir o público atendido, quarta questão da seção “legislação e políticas públicas”, excetuando Uruguai, observa-se que Costa Rica e Peru se apoiam diferentemente em dois termos (Quadro 2).

**Quadro 2:** Nomenclatura, (n = 4). América Latina, 2020.

País	Respostas
Argentina	Las altas capacidades se entienden como aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo) en uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (las matemáticas, la música, la lengua...) o su propio conjunto de destrezas sensorio motrices (la pintura, la danza, los deportes...). Ministerio de Educación de la Nación: Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con altas capacidades (AC). Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009. Pág. 20. 2019.
Costa Rica	Efectivamente hay dos conceptos fundamentales que la sustentan, y son los siguientes: Alta Dotación: Aptitudes innatas por encima de la media; manifestadas desde el desarrollo temprano; de tal manera que los requerimientos cognitivos de la persona con esta condición superan su edad cronológica; por consiguiente, el currículo educativo regular no logra responder a sus necesidades educativas específicas. Se caracterizan por rasgos como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto nivel de agudeza perceptiva</li> <li>• Precocidad cognitiva (lenguaje, desarrollo motor, memoria, ...)</li> <li>• Continua sed por aprender</li> <li>• Ritmos y niveles de aprendizaje por encima de la media</li> <li>• Actitud indagadora ante todo lo nuevo</li> <li>• Alta capacidad de abstracción y analítica en relación con la edad cronológica</li> <li>• Agudeza intuitiva sobresaliente</li> <li>• Hipersensibilidad emocional / elevada autoconciencia</li> <li>• Pensamiento complejo</li> <li>• Diferentes formas de procesar el aprendizaje</li> <li>• Creatividad manifestada en ideas y producciones innovadoras.</li> </ul> Talentos Sobresalientes: Se definen como altas habilidades o maestría manifestadas mediante productos, acciones o disciplinas específicas; que son resultado de procesos educativos formales, no formales o del autoaprendizaje, de tal manera que la persona optimiza su alta dotación, (aptitudes innatas), llegando a manifestar un alto grado de pericia. (Morales, K.2008)
Peru	Si. El Reglamento de Educación Básica Especial <sup>1</sup> .
Uruguai	Não.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

<sup>1</sup> Disponível em: [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111364/\\_1791-2011-ED\\_-\\_06-01-2013\\_08\\_56\\_59\\_-RD-1791-2011-ED\\_6.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111364/_1791-2011-ED_-_06-01-2013_08_56_59_-RD-1791-2011-ED_6.pdf)

Recorrendo ao documento citado na resposta do participante do Peru, têm-se as seguintes definições:

## Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA

*Estudiantes con talento, son aquellos que presentan habilidades que sobresalen en el dominio de una o más áreas específicas como el arte (música, escultura, pintura, danza, etc), ciencia, tecnología u otros. Estudiantes con superdotación, son aquellos que poseen altas habilidades, cognitivas, creatividad y fuerte compromiso con el aprendizaje (motivación intrínseca). (p. 2).*

Assim, na Costa Rica, *alta dotación* refere-se a algo inato no campo da cognição, comungando com a definição de *superdotación*, empregada no Peru. Por outro lado, no primeiro, o termo *talentos sobresalientes* concerne à manifestação em desempenho superior dessa *alta dotación*. Mas, no segundo, *talento* estaria relacionado a áreas dissidentes da acadêmica.

Sob a expressão *altas capacidades*, a Argentina não faz a distinção entre os termos adotados por aqueles, e se aproxima da definição empreendida na Política Nacional Brasileira de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Os estudantes com características de AH/SD são considerados pela legislação brasileira como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

A definição utilizada no texto da política brasileira ainda considera a criatividade, também observada na definição em *alta dotación* (Costa Rica) e *superdotación* (Peru), bem como o *envolvimento na aprendizagem*, igualmente contemplado na definição praticada em Peru.

### 3.2 Espaços de pesquisas e/ou atendimentos

Essa seção do instrumento de levantamento de dados solicitou ao respondente que dissertasse se, “*en su país, existen espacios, centros, proyectos, programas, consejos, entre otras instituciones, para la investigación en HA / SD; ofrecer cursos de formación para educadores; asesoramiento en el país y asistencia estudiantil con AH/SD*”. O Quadro 3 contém as informações fornecidas pelos participantes.

**Quadro 3:** Espaços de pesquisas e/ou atendimentos, (n = 4). América Latina, 2020.

País	Respostas
Argentina	La Universidad de Córdoba tiene un espacio para la identificación y atención. Como se mencionó la Provincia de Jujuy también tiene un espacio provincial. La Asociación altas capacidades argentina ofrecen espacios de capacitación <a href="https://m.facebook.com/pg/asociacionaltascapacidadesargentina/posts/">https://m.facebook.com/pg/asociacionaltascapacidadesargentina/posts/</a>

	Mensa argentina y Creaideia en su fisión niños ofrecen jugoteca y talleres a padres <a href="http://www.creaidea.com.ar/creaideia/">http://www.creaidea.com.ar/creaideia/</a> Fundacion para la evolución y el talento ofrece Talleres <a href="https://www.fetc.com.ar/">https://www.fetc.com.ar/</a> CEDALP Centro para el desarrollo del alto potencial <a href="http://www.cedalp.com">www.cedalp.com</a> Ofrece identificación, atención psicológica, asesoramiento escolar para niños y familias.
Costa Rica	Si existen, la mayoría de investigaciones se han desarrollado en la UNED de Costa Rica en el Ámbito de Alta dotación, Talentos y Creatividad a cargo de la Dra. Krisia Morales Chacón desde el año 2005. Además, el Ministerio de Educación Pública, MEP ha tenido que venir desarrollando este tipo de productos en el Departamento de Alta dotación y Talentos, creado con esa finalidad.
Peru	La oferta académica es escasa. Ha habido un retroceso a lo largo de los últimos 10 años.
Uruguay	O Centro de Atención e Investigación en Altas Habilidades/Superdotación Dr. Joseph Renzulli foi criado em 2020, para abrigar outras atividades que já se desenvolvem desde 2018 na Universidad de lá Empresas - Semillero (Grupo de Estudios em Altas Habilidades/Superdotación) - GIAHSD - Taller de Padres - Taller de niños - Grupo de Adultos - Servicio de Identificación y Acompañamiento Escolar - Palestras e capacitaciones - Especialización en Educación inclusiva para estudiantes con AH/SD

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A Argentina, a Costa Rica e o Uruguai mantêm serviços destinados ao público com AH/SD, desenvolvendo atividades em consonância com a proposta de identificação e enriquecimento adotada como referencial de trabalho. Esses serviços ofertam também atividades em atenção às famílias, bem como iniciativas formativas aos professores. O mesmo investimento não foi observado no Peru, o qual, segundo relato, apresentou na última década um retrocesso de investimentos na área de AH/SD.

Observa-se, entre as iniciativas de atendimento e pesquisa, uma forte tendência de aproximação com as instituições de ensino superior (IES), a exemplo de La Universidad de Córdoba (Argentina), UNEA (Costa Rica) e Universidad de lá Empresas (Uruguai), para promoção de ações voltadas à área das AH/SD (identificação, cursos de especialização e pesquisas).

No Brasil, no que se refere aos serviços de atendimento (estudante e família) e à formação de professores, há um evidente antagonismo entre o que preconiza a legislação e o que se efetiva, na prática, contribuindo para que as pesquisas e os serviços em atenção aos estudantes com AH/SD, desse modo, sejam construídos lentamente.

A partir da década de 1990, ações mais efetivas foram verificadas no cenário nacional; entre elas, por iniciativa de um grupo de pesquisadoras, a criação em março de 2003, do

## **Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA**

Conselho Brasileiro para Superdotação. De acordo com o Art. 3º do estatuto do referido Conselho, entre seus objetivos está o de “incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/ superdotação e seus familiares” (ConBraSD, 2003).

Em 2005, por intermédio de uma política federal, foram implantados, em todos os estados brasileiros, os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, focados no trabalho com a tríade estudante, família e escola, de sorte a colaborar para alavancar a oferta de serviços de identificação, orientação aos pais e aos professores, bem como o atendimento educacional especializado aos estudantes.

Em atenção aos estudantes com AH/SD, enfatiza-se também o trabalho desenvolvido em algumas universidades brasileiras, a exemplo da Universidade Federal de Santa Maria, que, além do incentivo à pesquisa na área das AH/SD, mantém a publicação da *Revista Educação Especial* (criada em 1987), na qual se encontram vários artigos sobre a temática; da Universidade Federal do Paraná, que, desde 2007, realiza encontros e seminários sobre AH/SD, além de oportunizar e incentivar, nos cursos de graduação, pós-graduação e em Núcleos e Laboratórios de Pesquisas o desenvolvimento de ações em atenção à temática das altas habilidades/superdotação. É notório ainda o trabalho da Universidade Federal Fluminense, a qual mantém, desde 2013, o Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, da Universidade de Brasília, que concentra renomadas pesquisadoras e inúmeras produções científicas sobre altas habilidades/superdotação e criatividade, assim como da Universidade Estadual Paulista e da Universidade Estadual de Campinas ambas localizadas no estado de São Paulo, nas quais se encontram grupos de estudos e pesquisas, cursos de especialização, entre outras ações de referência na área.

Não menos importante que as ações desenvolvidas pelas IES, existem no Brasil iniciativas em atenção aos estudantes com AH/SD em centros, institutos e associações que trabalham na defesa dos direitos e promovem os processos de identificação e atendimento educacional especializado relativos a esses estudantes.

### **3.3 Processos de Identificação**

Essa seção do instrumento de levantamento de dados solicitou ao respondente: “por favor, hable sobre el(los) proceso(s) de identificación de estudiantes con características de AH/SD, en su país. ¿Qué instrumentos se utilizan habitualmente? ¿Quién realizó este proceso? ¿Qué

áreas del conocimiento humano son el foco del proceso de identificación?”. As respostas a tais questionamentos estão apresentadas no Quadro 4.

**Quadro 4:** Processo de identificação, (n = 4). América Latina, 2020.

País	Respostas
Argentina	<p>El documento de Educación inclusiva de 2019 citado en un punto anterior explica la identificación del alumno con altas capacidades es un tema complejo, y esto se debe a que si miramos el ámbito escolar, cuando se habla de estudiantes con altas capacidades se sobreentiende que se está haciendo referencia a aquellos que han manifestado de manera clara su alta habilidad y capacidad excepcional a través de altos rendimientos escolares. Pero en realidad, no todos los estudiantes con altas capacidades poseen estas características; otros pueden pasar desapercibidos ante la mirada del docente o incluso manifestar conductas disruptivas en la clase. Por lo tanto, se sugiere prestar atención en los diversos perfiles de aprendizaje de los estudiantes a la heterogeneidad dentro de las altas capacidades. Por otro lado, es importante destacar que a la hora de la detección son las familias de los alumnos las que más contribuyen, ya que en un alto porcentaje, son ellas las que mejor captan las altas habilidades de sus hijos e incluso pueden darse cuenta de las diferentes actitudes hacia el aprendizaje que presenta el alumno en el hogar y en la escuela. En este sentido, proponemos intensificar las instancias de diálogo entre las familias y la escuela, para compartir los diferentes aspectos de los niños, niñas y adolescentes, desde las diversas perspectivas. No obstante, el docente puede realizar una primera detección o diagnóstico pedagógico en base al conocimiento de las principales características observables en el aula. Al comienzo del ciclo escolar, y mediante la evaluación pertinente que realiza a todos sus alumnos, podrá identificar también las necesidades del alumnado con altas capacidades.</p> <p>La evaluación psicológica y/o Psicopedagógica de altas capacidades se ve como un diagnóstico integral donde se evalúan todas las áreas del conocimiento humano y de personalidad. No se busca el Ci como concepto unitario sino que se van registrando a través de las técnicas de inteligencia y creatividad los perfiles cognitivos (habilidades o inteligencias visoespacial, lógica abstracta, lingüística, matemática, creativa, memoria, gestión perceptual. Además se evalúa el Area socio emocional con técnicas proyectivas, se analizan recursos personales del niño/ adolescente como perseverancia, tolerancia a la frustración, atención, concentración, etc también a través de pruebas neurocognitivas.</p>
Costa Rica	<p>A nivel privado utilizamos pruebas psicométricas y complementarias. La UNED en el Ámbito de Alta dotación y Creatividad a traducido, adaptado y validado científicamente varias pruebas de detección y diagnóstico para los procesos de identificación integral y el MEP a desarrollado una serie de herramientas internas que utiliza con ese fin.</p>
Peru	<p>Pruebas psicométricas, entrevistas</p>
Uruguai	<p>Na UDE, com os instrumentos de Bendelman y Pérez Barrera, con base na Teoría dos Tres Anéis e Teoría das IM [inteligências múltiplas]. O processo é realizado por membros do GIAHSD com crianças, adolescentes e adultos.</p>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A informação fornecida pelo *Centro para el desarrollo del alto potencial* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)/Argentina, estabelece consonância ao que a literatura brasileira preconiza, um processo de identificação em múltiplos âmbitos - multirreferencial, multicontextual, multimétodos, multitemporal (RONDINI, 2020), nos quais os professores e os familiares têm papel de destaque, estando os últimos como aqueles que sinalizam desde

## **Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA**

cedo, ainda que não conscientes dos termos, comportamentos de AH/SD em seus filhos (CUNHA; RONDINI, 2020). Frisa-se, portanto, que o quociente de inteligência (QI) não deve ser tomado como medida única, sendo importante realizar uma identificação abrangente (psicológica, psicopedagógica e neurocognitiva), considerando as diferentes áreas do conhecimento humano, de personalidade e socioemocional.

No Peru e na Costa Rica, alude-se também a testes psicométricos e complementares, além de a Costa Rica trazer à tona o papel dos pesquisadores vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES), no tocante aos processos de tradução, adaptação e validação de instrumentos internacionais e/ou a criação de instrumentos ligados à identificação desse alunado, desenvolvidos pela *Universidad Estatal a Distancia* (UNED) e pelo *Ministerio de Educación Pública* (MEP).

Essa característica da Costa Rica faz paralelo ao que é visto no contexto brasileiro, uma vez que são recorrentes as pesquisas com essa finalidade, tanto para testes padronizados (psicométricos) (ZAIA; NAKANO, 2020; MILIAN; WECHSLER, 2020; NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011; BANDEIRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE; MAGALHÃES, 2009) quanto para instrumentos de rastreio (psicopedagógicos) (CALLEGARI; RONDINI, 2021; PÉREZ; FREITAS, 2016).

Apenas no Uruguai não se tem a dimensão de múltiplos âmbitos da identificação, dando pistas tratar-se de avaliação psicopedagógica.

### **3.4 Formação Docente**

No campo da formação docente proporcionada aos participantes, foram direcionadas duas questões, estando as respostas da primeira no Quadro 5.

- *Se sabe que el docente tiene un papel importante en el proceso de identificación del alumno con AH / SD así como en la asistencia de este alumno. Por lo tanto, hable un poco sobre la formación inicial, continúa y/o en servicio de los profesores para trabajar en el campo de AH / SD en su país.*
- *En su país, ¿existe una división entre un profesor de aula regular y un profesor de servicio educativo especializado para la atención educativa a los estudiantes con HA / SD? Por favor, comente sobre eso.*

**Quadro 5:** Formação docente, (n = 4). América Latina, 2020.

País	Respostas
Argentina	La formación de grado de los maestros, hasta lo que yo se, no tiene en cuenta este tipo de alumnos. La sensibilización de los docentes es algo que se está haciendo a través de Jornadas, talleres, congresos sobre la temática ofrecidas por instituciones diversas, como algunas de las mencionadas y'a.

Costa Rica	Estos reciben capacitaciones y asesorías a nivel de Ministerio de Educación, y eventualmente cursos especializados como los que hemos impartido en la UNED.
Peru	No hay formación inicial especializada.
Uruguai	Os professores têm dois níveis de formação: Magistério, que é considerado curso superior, 4 anos e Professorado, que também é superior y también dura 4 años. Entretanto, somente uma das universidades que forma professores oferece parte de uma disciplina com o tema de AH/SD, com apenas 15 horas.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Os dados evidenciam que em nenhum dos países participantes há políticas públicas para formação inicial de professores específica sobre a temática, sendo mencionado apenas pelo Uruguai, quanto à disciplina oferecida em curso de graduação, com carga horária de 15 horas/aula, em uma das Universidades do país. Na Costa Rica, há treinamento e aconselhamento pelo Ministério da Educação e, eventualmente, cursos de especialização disponibilizados pela Universidad Estatal a Distancia. E, na Argentina, a formação acontece por meio de eventos diversos, promovidos por distintas instituições.

Solidariamente aos países em tela, o Brasil não apresenta igualmente, por missão, a oferta do tema altas habilidades/superdotação em seus cursos de graduação - licenciaturas, Pedagogia e Psicologia (RAMALHO; SILVEIRA; BARROS; BRUM, 2014). No Brasil, as iniciativas de formação na área de AH/SD predominantes são a formação continuada (ANJOS; RONDINI; SCHLÜNZEN, 2021), por meio de cursos e eventos diversos, envolvendo as três esferas governamentais, além de universidades e instituições públicas e privadas. Materiais didáticos foram publicados e disponibilizados pelo Ministério da Educação, e desde 2005, são utilizados na formação de professores e como material orientador do trabalho pedagógico inclusivo com os estudantes com AH/SD, tanto na perspectiva da formação inicial como continuada (ANJOS; RONDINI; SCHLÜNZEN, 2021).

Entende-se que a formação dos profissionais que atuam desde a educação até o ensino superior, é fator determinante para a identificação dos indicadores de AH/SD, bem como para a qualidade da oferta do AEE, condição reafirmada nos estudos de Freitas e Rech (2015, p. 3), quando declaram que: "A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam."

#### 4. Considerações possíveis

## ***Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA***

Considerando o objetivo do estudo que propôs apresentar um panorama das AH/SD na América do Latina e estabelecer relações com o contexto educacional do Brasil, verifica-se que, comparativamente aos países da América Latina contemplados neste estudo qualitativo descritivo transversal exploratório, o Brasil encontra-se em posição mais avançada, quando se focaliza a **Legislação e Políticas Públicas voltadas às AH/SD, Espaços de pesquisas e/ou atendimentos e Processos de identificação**. Todavia, não se pode deixar de destacar alguns pontos preocupantes, nesse panorama.

O atendimento especializado ao educando com AH/SD, quando existe, permanece centralizado em serviços de enriquecimento extracurricular feito fora dos muros das escolas públicas de Educação Básica, fato este que colabora para a invisibilidade dos estudantes com AH/SD no cotidiano do ensino comum e para a quase total ausência de propostas de enriquecimento intracurricular. Observou-se também que majoritariamente a oferta de atendimento especializado está a cargo de programas/projetos/núcleos privados ou em interface com Secretarias de Educação, ou por iniciativa de pesquisadores vinculados a IES, o que representa grande ajuda, mas não resolve o problema, indicando que ainda não se foi capaz de incluir esses serviços (identificação e atendimento), de modo efetivo, nas instituições regulares da Educação Básica, nos cinco países em tela, o que fortalece a permanência de um modelo educacional ainda excludente, que pouco investe no potencial dos estudantes com AH/SD e, conseqüentemente nega seus direitos enquanto público -alvo da educação especial.

A descontinuidade de serviços educacionais especializados direcionados a esse perfil de estudante tem, em parte, vinculação ao aspecto supramencionado. Além disso, por serem atendimentos em nível local, acabam não reverberando expressivamente junto ao Censo Escolar e, quando não se tem um número suficiente de educandos para atendimento, não se associa a necessidade de políticas públicas, para isso, mantendo-se um ciclo nocivo - não identificação, não atendimento, não censo, não políticas públicas - o qual favorece a invisibilidade dos estudantes com AH/SD.

No jogo das palavras ou, especificamente, dos termos empreendidos para se fazer referência ao educando com comportamentos de AH/SD, não causa estranheza que mesmo sendo países da América Latina, não haja um consenso terminológico. Todavia, as inquietações são circunscritas aos dilemas - nato (superdotação - acadêmica), ambiente (talento - não acadêmico). Argentina e Brasil revelam tomar os termos altas habilidades e



superdotação como equivalentes. Chama atenção o contexto uruguaio, por não haver legislação específica dirigida a esse alunado, ou mesmo ao educando público-alvo da Educação Especial, tão pouco é provido de nomenclatura direcionada, já que o foco da legislação no campo educacional recai nas necessidades gerais dos estudantes, sem distingui-los em subgrupos específicos de prioridade.

Semelhantemente estão os cinco países, quando se trata de formação docente para o atendimento diário com o estudante com AH/SD. Notadamente, os dados apresentados mostram que o tema AH/SD não é contemplado na grade curricular dos cursos de graduação, ficando, por sorte, à mercê da formação continuada ou em serviço, em congressos, eventos ou similares, o que acaba sendo moroso e pouco efetivo, haja vista que, se os professores estivessem efetivamente (in)formados sobre o tema, provavelmente teríamos mais relatos de atendimento desse educando, nos bancos escolares.

Metodologicamente falando, tem-se clareza das limitações do presente estudo, impossibilitando que se considere o panorama como próprio da América Latina, como um todo, uma vez estarem em discussão apenas cinco (25%) dos 20 países que a compõem. Todavia, não se pode deixar de notar que, embora se levem em conta apenas 25% da América Latina, o tema AH/SD é relativamente novo, é atravessado por processos de descontinuidade, é matéria não prioritária, mesmo no âmbito educacional, e carece de mais estudos e militância, para se fazer valer.

### Referências

ANJOS, A. G. dos.; RONDINI, C. A.; SCHLÜNZEN, E. T. M. **Superdotação e Formação Docente: (com)textos em análise.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, 219 p.

ARAÚJO, E. T. de. Retrocessos e negação do direito a educação para as pessoas com deficiência: cooptação, capacitismo e segregação institucionalizada pelo Decreto 10.502/2020. **Estadão**, São Paulo, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA -ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** Rio de Janeiro, RJ. Brasil. Notícias, Posicionamentos Oficiais da ABRASCO, 2020.

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; MAGALHÃES, T. Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009.

## **Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação em Países da América LATINA**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008.

CALLEGARI, B.; RONDINI, C. A. Evidências de Validade de Conteúdo das Subescalas Acadêmicas da SRBCSS-III: Escalas Renzulli. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-23, 2021.

CONBRASD. Estatuto Social do Conselho Brasileiro para Superdotação, 2003.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: relato materno. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-10, 2020.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de Enriquecimento Escolar como Estratégia para Contribuir para a Inclusão Escolar de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v. 23, n. 30, p. 1-23, 2015.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livros, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva [internet]. **Diversa**, 2011.

MILIAN, Q. G.; WECHSLER, S. M. Escala de Perfil Criativo, Construção de Instrumento e Estudos Psicométricos. **Avaliação Psicológica**, v. 19, p. 382-389, 2020.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; PRIMI, R. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo: Vetor, 2011.

PEREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, p. 307-308, 2018.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013.

RAMALHO, J. V. A.; SILVEIRA, D. N.; BARROS, W. S.; BRUM, R. da S. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, 2014.

RONDINI, C. A. Adolescente no contexto das Altas Habilidades/Superdotação: avaliação psicopedagógica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 77, p. 496-518, 2020.

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**, v. 15, p. 1-21, e3293014, 2021.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C. (2020). Escala de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação: Evidências de Validade de Critério. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**, v. 55, p. 31-41.

### **Sobre as autoras**

#### **Carina Alexandra Rondini**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Campus de São José do Rio Preto. Docente dos Programas de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, UNESP/São José do Rio Preto e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, UNESP/Bauru. Coordenadora da Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS). Líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5244-5402> E-mail: [carina.rondini@unesp.br](mailto:carina.rondini@unesp.br)

#### **Eliane Regina Titon**

Pesquisadora do Laboratório de Práticas e Pesquisas Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação (LAPEAHS). Professora da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba-PR.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5317-8879> E-mail: [eliane.titon@gmail.com](mailto:eliane.titon@gmail.com)

#### **Andrezza Belota Lopes Machado**

Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade (GEIAD/UEA) e do Laboratório de Práticas e Pesquisas Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação (LAPEAHS). Secretária do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBRaSD.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7032-4324> E-mail: [andrezzabelota@uea.edu.br](mailto:andrezzabelota@uea.edu.br)

Recebido em: 27/09/2022

Aceito para publicação em: 03/10/2022