

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em Direito

TATIANE PEREIRA TSUTSUME DE MEDEIROS

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD):
o direito à educação na perspectiva da cidadania e do reconhecimento

FRANCA
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em Direito

TATIANE PEREIRA TSUTSUME DE MEDEIROS

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD):
o direito à educação na perspectiva da cidadania e do reconhecimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito. Área de Concentração: Sistemas Normativos e Fundamentos da Cidadania. Linha de pesquisa: Cidadania Social e Econômica e Sistemas Normativos. Orientadora: Profa. Dra. Regina Claudia Laisner

FRANCA
2024

M488a

Medeiros, Tatiane Pereira Tsutsume de

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) : o direito à educação na perspectiva da cidadania e do reconhecimento / Tatiane Pereira Tsutsume de Medeiros. -- Franca, 2024
99 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Regina Claudia Laisner

1. Direito à educação. 2. Altas habilidades/superdotação. 3.
Cidadania. 4. Reconhecimento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TATIANE PEREIRA TSUTSUME DE MEDEIROS

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD):
o direito à educação na perspectiva da cidadania e do reconhecimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Sistemas Normativos e Fundamentos da Cidadania

Linha de Pesquisa: Cidadania Social e Econômica e Sistemas Normativos

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: _____

Profa. Dra. Regina Claudia Laisner

1º EXAMINADORA: _____

Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini

2º EXAMINADORA: _____

Profa. Dra. Camila Gonçalves De Mario

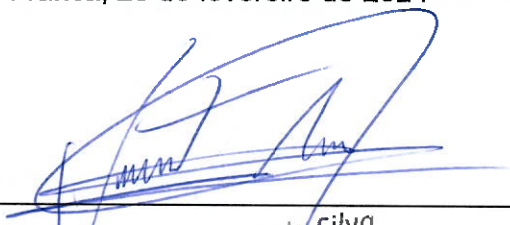
Franca, 26 de fevereiro de 2024.

ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **TATIANE PEREIRA TSUTSUME DE MEDEIROS**, RA nº: DIR210242, RG nº 337127281, expedido pela SSP/SP, defendeu, no dia 26/02/2024, a dissertação intitulada **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): CIDADANIA E RECONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**, junto ao Programa de Pós Graduação em Direito, Curso de Mestrado Acadêmico, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Franca, 26 de fevereiro de 2024



Valter Nilton da Silva
Supervisor Técnico de Seção
Seção Téc. de Pós-Graduação - Unesp Franca

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O presente trabalho tem o potencial de gerar impactos tanto no âmbito social quanto político, pois busca contribuir para o debate do direito à educação do aluno com altas habilidades/superdotação no Brasil, através da análise do histórico, fundamentos e legislação que dispõe sobre a Educação Especial, à luz da cidadania e do reconhecimento, justificando-se na lacuna de produções científicas no campo do Direito. Socialmente, pode contribuir com a visibilidade do direito à educação, o que garante o exercício da cidadania, pois é através da educação que se alcança desenvolvimento, liberdade, equidade na distribuição de direitos, direito à diferença, e, mais precisamente, a capacidade de exercício de direitos de forma consciente e participativa. Esse retrato de emancipação vai além da liberdade de fazer escolhas de vida, especialmente das escolhas que a formação e empregabilidade podem proporcionar. Refere-se também a questões mais urgentes, como formar um indivíduo que seja capaz de agir e interagir com o meio. Assim, espera-se trazer o tema para o debate público, desmistificando percepções e disseminando informações, o que envolve toda a sociedade, desde as famílias dos alunos com altas habilidades/superdotação e operadores do Direito, até os agentes escolares e poderes públicos. Além disso, a contribuição pode impactar o âmbito político, nos projetos e políticas públicas específicas, que garantem visibilidade e efetividade de direitos educacionais. Tais questões se relacionam diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que foram firmados com a UNESCO, a serem implementados até 2030, entre eles o ODS nº 4 - Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Por fim, espera-se ainda impactar a produção acadêmica, com novos estudos dentro do Direito, com o objetivo de contribuir para o bem-estar social e a qualidade de vida dos indivíduos, através da melhoria na prestação e acesso a direitos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This work has the potential to generate impacts in both the social and political spheres, as it seeks to contribute to the debate on the right to education of students with high abilities/giftedness in Brazil, through the analysis of the history, foundations and legislation that provides for Education Special, in the light of citizenship and recognition, justifying itself in the gap in scientific productions in the field of Law. Socially, it can contribute to the visibility of the right to education, which guarantees the exercise of citizenship, as it is through education that development, freedom, equity in the distribution of rights, the right to difference, and, more precisely, the ability to exercise of rights in a conscious and participatory way. This portrait of emancipation goes beyond the freedom to make life choices, especially the choices that training and employability can provide. It also refers to more urgent issues, such as forming an individual who is capable of acting and interacting with the environment. Thus, it is expected to bring the topic to the public debate, demystifying perceptions and disseminating information, which involves the entire society, from the families of students with high abilities/giftedness and legal practitioners, to school agents and public authorities. Furthermore, the contribution can impact the political sphere, in specific public projects and policies, which guarantee visibility and effectiveness of educational rights. Such issues are directly related to the Sustainable Development Goals (SDGs) that were signed with UNESCO, to be implemented by 2030, including SDG nº 4 - Inclusive, equitable and quality Education, and the promotion of learning opportunities throughout of life for everyone. Finally, it is also expected to impact academic production, with new studies within Law, with the aim of contributing to the social well-being and quality of life of individuals, through improving the provision of and access to rights.

À minha pequena e amada Cecília.

AGRADECIMENTOS

Gratidão resume essa conquista. Agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de realizar o sonho do mestrado na Unesp de Franca, por me capacitar e manter firme. Tudo aconteceu durante os desafios da pandemia, da gestação e do nascimento da minha sonhada filha. Eu não chegaria até aqui se não fosse a Tua mão.

Agradeço ao meu marido Clesio Medeiros Junior, que há tantos anos sonha esse projeto comigo, me reergueu e acreditou quando eu pensava que não conseguiria prosseguir. Eu sei que não foi fácil enxugar tantas lágrimas, então essa vitória também é sua.

Agradeço ao amor da minha vida, minha pequena Cecília Tsutsume de Medeiros, que compartilhou aulas, estudos e muitos desafios desde a barriga. Ela abdicou um pouco do seu tempo comigo para que eu conseguisse me dedicar à pesquisa.

Agradeço aos meus pais Celio e Ana, minha irmã Patrícia e meus sobrinhos Gustavo e Henrique, que sempre torceram e acreditaram no meu potencial.

Um agradecimento especial à minha querida orientadora Dra. Regina Claudia Laisner, que dedicou tempo, acolheu a minha ideia e me ajudou a construir algo que tivesse relevância. Essa pesquisa é fruto desse tempo que ela dispôs para me ensinar a pesquisar, escrever, pensar cientificamente e trouxe questionamentos às minhas ideias. Foi um privilégio ser sua orientanda.

Agradeço também às minhas professoras Dra. Carina Alexandra Rondini e Dra. Flávia Piva Almeida Leite, que tanto me inspiram e tiveram cuidado e carinho para me auxiliar desde a qualificação. Obrigada pelas valiosas contribuições. Agradeço ainda à Dra. Camila Gonçalves De Mario que prontamente aceitou meu convite para compor a banca de defesa e contribuir com seu conhecimento.

Agradeço à minha amiga de mestrado Ingrid Helena Tavares, que me auxiliou com tantas questões burocráticas ao longo desses anos.

MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): o direito à educação na perspectiva da cidadania e do reconhecimento.** Orientadora: Prof. Dra. Regina Claudia Laisner. 2024. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2024.

RESUMO

A educação no Brasil é um dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988, determinante no desenvolvimento pessoal, profissional e social. O acesso à educação, porém, nem sempre esteve à disposição de todos: seja por fatores sociais e econômicos; seja por aqueles relacionados ao próprio desenvolvimento humano, como síndromes e deficiências. Nesse sentido, foram criadas leis que garantem o acesso de todos à educação de forma inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passou a determinar a Educação Especial para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e, também, para aqueles com altas habilidades/superdotação. Em que pese a inclusão destes estudantes na lei brasileira, nota-se que nem sempre este direito tem efetividade, pois por vezes permanecem na invisibilidade da lei, das políticas públicas, dos censos escolares, das famílias, das escolas, e até mesmo de estudos científicos, sem reconhecimento de sua especificidade, como afronta ao direito à diferença e aos direitos de cidadania. A presente pesquisa, que se insere dentro do campo do Direito, tem como objetivo dar maior visibilidade ao direito à educação para alunos com altas habilidades/superdotação, através da análise de seus fundamentos, critérios de identificação, alguns obstáculos e mitos, tendo como referência o debate da cidadania e do reconhecimento. Tal temática é pouco explorada neste campo de estudos, o que justifica a sua escolha, assim como sua interlocução com outras áreas, com destaque para a Educação. Para a sua realização será feita uma pesquisa teórica, apoiada em análise de documentos legais citados na bibliografia pertinente, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O estudo será realizado na perspectiva do Direito Constitucional, especialmente do direito fundamental e social à educação. O principal propósito da pesquisa é dar visibilidade ao direito à educação para alunos com altas habilidades/superdotação e questionar em qual medida a falta de reconhecimento prejudica o exercício da cidadania. Com o desenvolvimento deste estudo, constatou-se que os mitos e obstáculos que pairam sobre esse alunado impedem seu reconhecimento e desenvolvimento da cidadania, pois permanecem ainda na invisibilidade, nas várias dimensões da vida social, e não desfrutam da educação emancipadora.

Palavras-chave: Direito à educação. Altas habilidades/superdotação. Cidadania. Reconhecimento.

MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): o direito à educação na perspectiva da cidadania e do reconhecimento.** Orientadora: Prof. Dra. Regina Claudia Laisner. 2024. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2024.

ABSTRACT

Education in Brazil is one of the social rights guaranteed by the Federal Constitution of 1988, playing a crucial role in personal, professional, and social development. However, access to education has not always been available to everyone, whether due to social and economic factors or issues related to human development, such as syndromes and disabilities. In this context, laws were enacted to ensure inclusive access to education for all. The National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education now mandates Special Education for students with disabilities, global developmental disorders and for those with high abilities/giftedness. Despite the inclusion of these students in Brazilian law, it is evident that this right is not always effective, as they sometimes remain invisible in the eyes of the law, public policies, school censuses, families, schools, and even scientific studies, lacking recognition of their specificity—a violation of the right to difference and citizenship rights. This research, situated within the field of Law, aims to bring greater visibility to the right to education for students with high abilities/giftedness by analyzing its foundations, identification criteria, some obstacles, and myths, with reference to the debate on citizenship and recognition. This theme is underexplored in this field of study, justifying its choice, as well as its interconnection with other areas, particularly Education. The research will be conducted through theoretical analysis, relying on the examination of legal documents mentioned in the relevant literature, such as the 1988 Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education. The study will be approached from the perspective of Constitutional Law, especially the fundamental and social right to education. The primary purpose of the research is to shed light on the right to education for students with high abilities/giftedness and question to what extent the lack of recognition hinders the exercise of citizenship. Through the development of this study, it was observed that the myths and obstacles surrounding these students impede their recognition and the development of citizenship, as they continue to remain invisible in various dimensions of social life and do not benefit from emancipatory education.

Keywords: Right to education. High abilities/giftedness. Citizenship. Recognition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E RECONHECIMENTO	18
1.1 A educação em debate	19
1.2 A educação para o desenvolvimento da cidadania	23
1.3 A luta por reconhecimento como ferramenta para o desenvolvimento da educação.....	25
2 ANÁLISE NORMATIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	33
2.1 Contextualização histórica do direito à educação no Brasil.....	34
2.2 O direito à educação na Constituição Cidadã.....	39
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: VISIBILIDADE E NORMATIZAÇÃO.....	43
3.1 Breve análise histórica da trajetória da Educação Especial no contexto do direito social à educação para todos	46
3.2 Previsão legal no ordenamento jurídico brasileiro e a influência do cenário internacional	49
3.3 Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.....	53
4 DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA E DO RECONHECIMENTO	59
4.1 Alunos com altas habilidades/superdotação: concepções e critérios de identificação com base na Teoria dos Três Anéis de Joseph S. Renzulli.....	62
4.2 Políticas educacionais e principais mitos e obstáculos sobre os alunos com altas habilidades/superdotação.....	68
4.3 Reconhecimento do direito à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação como exercício da cidadania	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

INTRODUÇÃO

A educação é tema abordado em diversas áreas do conhecimento, inclusive em trabalhos que refletem sobre seus fundamentos do ponto de vista pessoal, profissional e social, retratada como essencial para o desenvolvimento do indivíduo. A Ciência Jurídica tem se limitado a prever a educação como direito, a exemplo do que dispõe a Constituição Federal de 1988 e a própria Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Considerando os limites deste campo, é que se insere esse trabalho, com o propósito central de ampliar este debate na área do Direito, com o apoio de outras áreas como a Educação e a Sociologia para aprofundar a reflexão acerca da educação e seu papel na sociedade, com destaque para o tema das altas habilidades/superdotação, ainda mais restrito na área com trabalhos inseridos majoritariamente em periódicos das áreas da Educação e da Psicologia¹.

Na perspectiva do Direito, a educação é um direito fundamental, previsto no rol dos direitos sociais, de observância obrigatória pelo Estado e pela família, em conjunto com a sociedade, nos termos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, incluído também nos dispositivos dos direitos sociais, da assistência a dependentes e filhos, do dever do Estado, da organização do ensino, da direção dos recursos públicos, entre outros (Caggiano, 2009).

Os direitos fundamentais, em geral, podem ser analisados em dúplice perspectiva: direito de defesa e direito a prestações. Na primeira, se refere à limitação da intervenção estatal nas liberdades pessoais do indivíduo, para evitar abusos e arbitrariedades, enquanto na segunda, exige uma participação ativa do poder público, no sentido de propiciar condições para o exercício de tais liberdades (Sarlet, 2018).

Para a efetiva aplicação destes direitos, em ambas as dimensões, é essencial que as relações sociais sejam norteadas pela equidade, atendidas as necessidades de cada um, derivadas das diferenças, de onde já é possível vislumbrar parte do debate desta pesquisa, diante da correlação com uma das metas constitucionais estatais, especificada no artigo 3º, inciso IV,

¹ O tema se justifica na lacuna de produções acadêmicas e científicas no campo do Direito, conforme aponta a pesquisa realizada neste trabalho, a partir da literatura disponível na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. A palavra-chave utilizada foi “altas habilidades”, que é a terminologia adotada no Brasil, inclusive nas leis, com os filtros: coleções brasileiras, limite temporal até o ano de 2022, idioma português. Foram localizados 49 resultados, inseridos majoritariamente em periódicos das áreas da Educação e da Psicologia. O levantamento apontou que os títulos das produções científicas não fazem referência ao direito à educação ou à legislação como tema central, o que confirma a lacuna de estudos no campo do Direito. Esse resultado da tímida preocupação e dedicação aos alunos com altas habilidades/superdotação já havia sido constatado em outros estudos mais detalhados na biblioteca da *Scielo* (Fernandes; Melo, 2018) e também nos levantamentos realizados no Banco de Teses e Dissertações (Oliveira; Rodrigues; Capellini, 2020). A dissertação não adota a metodologia de pesquisa quantitativa, pois realizou o levantamento de produções científicas apenas para embasar a hipótese da lacuna no Direito e fundamentar os estudos existentes.

da Constituição Federal de 1988, que é promover o bem de todos, sem preconceitos. Neste aspecto, no que se refere à educação, ela deve ser inclusiva e considerar as diferenças de cada indivíduo, de onde emerge a relevância da Educação Especial.

No Brasil, a Educação Especial, estabelecida no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é uma das garantias da educação, nos termos do artigo 208 (Brasil, 1988), a ser observada na atuação estatal, cujo público são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurado atendimento educacional especializado como forma de promoção da equidade, a par de suas diferenças e desenvolvimento de suas habilidades (Canotilho *et al.*, 2018).

No país, historicamente, o acesso à educação e suas etapas de escolarização nem sempre estiveram à disposição de todos, seja por fatores sociais e econômicos, ou aqueles relacionados ao próprio desenvolvimento humano, como síndromes e deficiências, por exemplo. Assim, é possível fazer a divisão do desenvolvimento da Educação Especial em quatro fases: absoluta negligência, segregação, integração e, atualmente, inclusão. Na Antiguidade as pessoas com deficiência eram abandonadas; na Idade Média eram excluídos, pelas concepções de caridade ou castigo; na Idade Moderna, pela presença do capitalismo, persistia a ideia de institucionalização, com viés de socialização e da educação; no final do século XIX e meados do XX, o movimento é de integração; e atualmente o movimento é de inclusão. “Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento” (Miranda, 2008, p. 30).

Pessoas com deficiência tiveram dificuldade de aceitação social e, também, de receberem a devida atenção escolar. A expressão “deficiência” nos remete a alunos com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem, o que ressalta a importância da Lei nº 12.796/2013, que alterou o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao substituir a expressão “educandos portadores de necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Foram criadas leis como a Política Nacional de Educação Especial, que passou a determinar especificamente condições adequadas de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e, também, para aqueles com altas habilidades/superdotação².

² Para além do território nacional este debate também se destaca no cenário internacional. Alguns textos legais, de âmbito global, passaram a prever mecanismos que propiciassem educação a todos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), entre outros.

Assim, considerando que a Política Nacional de Educação Especial é uma só, é preciso discriminar as concepções do público-alvo da Educação Especial e entender as especificidades de cada categoria, principalmente àquelas referidas à alta habilidade/superdotação, objeto desta pesquisa, não como uma deficiência, nem como transtorno ou doença, mas sim como uma habilidade acima da média em determinada área do conhecimento, inclusive de forma cumulada, pois são “evidências comportamentais demonstradas em diferentes contextos e situações da vida cotidiana” (Brasil, 2022, p. 3). A própria legislação, ao determinar o público-alvo da Educação Especial já reforça que deficiência e altas habilidades/superdotação configuram categorias diferentes, o que desmistifica a falsa percepção de que quem tem direito ao atendimento educacional especializado é necessariamente a pessoa com deficiência, quando na verdade pode ser um aluno com habilidade acima da média, qualificado como alta habilidade.

Ainda que de forma introdutória, é necessário compreender que o aluno com altas habilidades/superdotação é o indivíduo que possui grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse, além do potencial elevado em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2008). Ocorre que a atenção voltada aos alunos com altas habilidades/superdotação é reduzida em comparação à deficiência, por exemplo. Esse fato se torna corriqueiro no ambiente escolar e também nas próprias famílias e no meio social desses alunos, tendo em vista que tais habilidades não são visíveis, pois diferentemente de outros alunos de Educação Especial, o aluno com altas habilidades/superdotação passa despercebido se não houver um olhar atento e preciso.

Quanto à previsão legal e inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, nota-se que tanto escolas e professores, quanto familiares e sociedade se encontram em “defasagem” em como atuar em relação a estes alunos, face ao que é proposto na legislação e às necessidades e habilidades desse público, pontos que refletem o viés da invisibilidade. O aluno pode ser incompreendido e estereotipado, relacionado a transtornos de conduta social ou *déficit* de atenção, criando situações de isolamento, depressão, trazendo para ele uma visão negativa ou distorcida acerca de si, de seu aprendizado e desenvolvimento, por vezes dessincronizado diante dos colegas e da sociedade, em contraste com sua “alta curiosidade, busca por estimulação e necessidade de produzir” (Massuda; Rangni; Mani; Oliveira, 2018, p. 4).

Existe uma percepção equivocada de que por ser o aluno com altas habilidades/superdotação público-alvo da Educação Especial, ele já tem garantidos os direitos destinados pela política ao aluno com deficiência, quando na verdade existem estratégias

diferentes de inclusão. A legislação é clara ao atribuir direitos diferentes para indivíduos que são distintos, em respeito ao direito à diferença. Alunos com deficiência ou que tenham transtornos globais de desenvolvimento devem ter complementação dos estudos. Já alunos com altas habilidades/superdotação devem ter suplementação, enriquecimento e desafios.

Assim, o Estado deve promover meios de acesso e permanência na escola como promoção do direito constitucional à educação, aos alunos com deficiência, mas também especificamente aos alunos com altas habilidades/superdotação, através do reconhecimento e atenção ao seu potencial, em consonância com o movimento de educação inclusiva. Isso exige visibilidade destes estudantes, pois a educação não pode ser privilégio de um grupo específico. Todos, sem distinção, devem ter direito à aprendizagem, dentro de suas deficiências e capacidades. E mais, o processo educacional envolve não apenas o ensinar, mas também a contraprestação, que é a própria aprendizagem, que reflete na vida em sociedade³.

A inserção do aluno com altas habilidades/superdotação na Educação Especial tem ganhado força política e jurídica, mas há de se observar que nem sempre os textos legais existentes produzem os efeitos sociais previstos pelo legislador e, via de consequência, pela comunidade. Criou-se, contraditoriamente, a falsa percepção de que o fato de existir previsão em lei resulta em aplicação eficaz ou que os problemas encontrados na educação seriam fruto de lacunas na legislação. A lei existe. O problema é a efetividade do direito à educação inclusiva que exige ações que contribuam para aumentar a capacidade dos indivíduos de terem seu potencial produtivo desenvolvido: “melhorar a prestação dos serviços educacionais acaba por elevar a qualidade de vida das pessoas, de forma que aumenta também o potencial de a pessoa auferir renda, livrando-se da pobreza” (Godoy, 2017, p. 28).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2001 dispõe em seu artigo 4º que a Educação Especial visa assegurar a dignidade humana, “a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades” e ainda “o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos” (Brasil, 2001, p. 1).

A cidadania pode ser concebida como conquista de direitos (Marshall, 1967) e possibilidade de participação social, de forma individual e coletiva, dever e responsabilidade,

³ De Macedo (2020) trouxe uma abordagem profícua sobre o fato de a educação ser sempre inclusiva e direito de todos, pois, por exemplo, qualquer pessoa com deficiência está inserida em uma família, é membro de uma sociedade e sujeito de direitos, ou seja, se houver algum prejuízo à sua aprendizagem, haverá um prejuízo coletivo. Isso reflete ainda a relação da autonomia do ser, para consigo mesmo e como requisito para fazer parte de uma comunidade.

que insere o indivíduo nas decisões e resultados coletivos. Isso faz parte da democracia participativa, que exige uma educação livre e plural (Bonavides, 2009). Assim, a educação se relaciona diretamente com a ideia de cidadania, seja porque se trata de uma de suas finalidades constitucionais ou ainda porque, como direito, existe a obrigatoriedade de prestação por parte do Estado e da família, como garantia de liberdade ao indivíduo.

É preciso considerar que a cidadania, desdobrada em direito civis, políticos e sociais, não gera automaticamente o exercício de direitos e solução dos problemas sociais, mas a educação é capaz de garantir este exercício, assim como expandi-lo⁴. O economista Amartya Sen (2000) entende que ter acesso a oportunidades sociais como o direito à educação, favorece as oportunidades individuais de participação econômica e política e ainda de reduzir privações. Em outras palavras, para ele, a privação de liberdade está vinculada, por exemplo, à privação de serviços públicos como a educação, defendendo que há relação entre liberdade e desenvolvimento, pois a participação exige conhecimento e instrução.

Desta forma, para Sen (2000) só existe desenvolvimento quando existe liberdade. E a educação para alunos com altas habilidades/superdotação está vinculada à liberdade e à cidadania, pois remete a um “processo dialético, contínuo, histórico, contextualizado, marcado por contradições e pela busca de superação das mesmas” (Freitas, 2011, p. 41), como indicativo de progresso social e histórico.

A questão é que as escolas devem acomodar a todos, independentemente de qualquer especificidade, até porque é nesse ambiente que se deve encontrar humanidade, com respeito às diferenças, em contraposição à visão “normalizadora” que tenta padronizar as pessoas. “Juntamente com a aprendizagem, estar incluído significa para cada aluno, melhora na qualidade de vida e, a partir daí uma perspectiva de igualdade social” (Freitas, 2011, p. 43). Isso implica considerar que “o direito à educação adentra na tríade (dignidade da pessoa humana – cidadania – democracia) como pressuposto ao exercício adequado da cidadania, desempenhando papel de veículo de uma reforma” (Rezende; Brega Filho, 2015, p. 218), sendo meio e fim para a evolução do cidadão, verdadeira forma de emancipação social.

Este processo, para alunos com altas habilidades/superdotação, estabelece como pré-requisito ao exercício da cidadania a necessidade de visibilidade e reconhecimento. O filósofo Axel Honneth (2009) desenvolveu a teoria da “luta por reconhecimento”, a partir da qual debate

⁴ “Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (Carvalho, 2021, p. 15).

como os indivíduos que têm uma experiência de injustiça são levados à luta e reivindicação para reverter essa situação, que faz parte da construção da sua identidade. O reconhecimento depende das relações sociais nas quais o sujeito está inserido. Assim, o reconhecimento, seja familiar, social ou por parte do Estado, faz parte da busca por justiça, que para Nancy Fraser (2006) exige também a redistribuição diante das injustiças econômicas e simbólicas⁵, para que esse sujeito não seja marginalizado e privado de uma vida com dignidade.

Essas ideias se aplicam diretamente à análise da Educação Especial, com destaque ao caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, que exige reconhecimento e redistribuição, para que a diferença seja valorizada para consecução da equidade e produção de justiça. A partir do momento em que um direito não é respeitado e o indivíduo se sente injustiçado, nasce o anseio pela luta de ser reconhecido e não permanecer invisível. O aluno com altas habilidades/superdotação não precisa de políticas educacionais para o acesso à escola como desdobramento do direito à educação, pois nunca foi segregado. Ele sempre esteve incluído nos censos escolares, mas sem uma identificação adequada. A exclusão nesse sentido pode ocorrer dentro da própria escola, que não o reconhece. A sua dificuldade é ter as necessidades atendidas, sejam elas cognitivas, sociais, afetivas ou emocionais (Martelli, 2017).

Esse reconhecimento faz-se fundamental para a superação de alguns obstáculos, especialmente os mitos que se tem a respeito do aluno com altas habilidades/superdotação, como por exemplo: que é um super-herói, que possui elevada capacidade em todas as áreas do conhecimento ou do currículo escolar, que sempre tira boas notas, que possui boa socialização, ou que por estar acima da média não precisa de atendimento educacional especializado.

Outro obstáculo a ser vencido refere-se à invisibilidade destes alunos, pois mesmo diante da previsão legal, acabam despercebidos por falta de conhecimento de sua identidade, seja pela família, escola ou pelo próprio aluno. Como desdobramento, a própria terminologia é fator que pode influenciar no reconhecimento e inclusão, pois cada país adota um termo diferente (Pasian, 2020). No Brasil, com base na legislação e no Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), utilizamos ‘AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação’.

Outro obstáculo se insere no próprio campo do Direito, pois a previsão legal não adentra em todos os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação, mesmo quando se refere a um direito tão fundamental como a educação (Muncinelli, 2014). O tratamento legal dispensado

⁵ A injustiça econômica é realizada por exploração, marginalização e privação, cuja solução seria a reestruturação político-econômica, que se traduz na própria redistribuição; e a injustiça cultural ou simbólica de padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, por dominação cultural, ocultamento e desrespeito, exige uma mudança cultural ou simbólica, que é o próprio reconhecimento (Fraser, 2006).

é apenas uma menção esparsa⁶, sem um documento legal específico, tal qual ocorre acertadamente com as pessoas com deficiência que conquistaram o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou mesmo com as pessoas com autismo e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. É importante considerar que a lei é um instrumento importante na luta por reconhecimento e visibilidade, mas isoladamente não produz os resultados desejados.

Estes desafios, na contramão do reconhecimento e da construção de uma cidadania efetiva dos alunos com altas habilidades/superdotação, enfraquecem a luta por direitos. Por isso, o reconhecimento é essencial na formação da identidade para o indivíduo e também para a sociedade, como forma de promover direitos ou efetivar os que já existem. Alunos com altas habilidades/superdotação que sejam destinatários de atendimento adequado terão maiores chances de alcançar o pleno desenvolvimento de seus potenciais e, conseqüentemente, do exercício cidadão, capaz de gerar mudanças sociais e a emancipação que se espera da educação. É com este objeto central que o presente trabalho busca contribuir para dar visibilidade ao direito à educação do aluno com altas habilidades/superdotação no Brasil. Seu objetivo é expandir a visibilidade do direito à educação desse público desde um esforço teórico, mas também contribuindo para a leitura da lei e efetividade de direitos.

A lacuna de visibilidade do direito à educação para alunos com altas habilidades/superdotação na discussão teórica reflete em lacunas de visibilidade também na legislação e na efetividade de direitos já consagrados. Assim, será realizado um estudo teórico interdisciplinar para recuperar a visão predominante que a literatura tem sobre o direito à educação para alunos com altas habilidades/superdotação, de modo a aproximar o tema do debate da cidadania e do reconhecimento. O estudo será apoiado em documentos legais que o subsidiam, mencionados pela própria bibliografia utilizada, a exemplo da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resoluções e diretrizes que orientam o atendimento na Educação Especial.

O problema de pesquisa que orienta o presente trabalho vincula-se ao questionamento de qual a visibilidade dos alunos com altas habilidades/superdotação no que diz respeito ao

⁶ Há um projeto de lei sob nº 108/2020 em trâmite na Câmara dos Deputados que propõe a “Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução”, apresentado em 05/02/2020, que foi apensado ao projeto de lei nº 3.874/2019 (“Dispõe sobre o fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos e dá outras providências”), e que, atualmente, aguarda análise da Comissão de Educação (Brasil, 2020). Ainda, o Conselho Nacional de Educação aguarda homologação do Parecer CNE/CP nº 51/2023, que institui “Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação”, aprovado em 05/12/2023 (Ministério da Educação, 2024).

direito fundamental à educação. Busca-se responder à seguinte questão: porque tais alunos ainda permanecem invisíveis se existe proteção dentro da lei e quanto a falta de reconhecimento prejudica o exercício da cidadania? Respondendo-a, atinge-se o objetivo de contribuir para inserir o tema no debate público e mobilizar agentes como gestores públicos, o Poder Legislativo, famílias, professores e a sociedade em geral, capaz de ir além da visibilidade teórica.

O trabalho está dividido em: introdução, quatro capítulos e considerações finais. Os capítulos foram organizados da seguinte forma: o capítulo 1 fará uma análise do tema educação, que antes de ser um direito fundamental, tem uma função social. Tomaremos a contribuição de educadores como Paulo Freire, e sociólogos como Émile Durkheim, Karl H. Marx e Max Weber, para compreender suas concepções e o papel da educação na sociedade. Ainda, o capítulo relaciona a educação a uma visão mais ambiciosa, numa proposição emancipadora e questiona seu impacto no exercício da cidadania e na luta por reconhecimento, com base em critérios de equidade e do direito à diferença.

O capítulo 2, como forma de preparação para adentrar na visibilidade do público-alvo da Educação Especial, fará uma análise da educação como direito fundamental social para compreender sua previsão legal e sua trajetória histórica nas Constituições brasileiras. Como referencial teórico, adota-se juristas do campo do Direito Constitucional, como José Afonso da Silva, André Ramos Tavares, Paulo Bonavides, J. J. Gomes Canotilho e Ingo Sarlet, que refletem sobre a educação do ponto de vista legal.

No capítulo 3 será realizado levantamento teórico sobre a Educação Especial, seu avanço como direito na história brasileira e a influência dos documentos legais internacionais. No mesmo capítulo, será definido o público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por fim, o capítulo 4 é dedicado exclusivamente à análise do aluno com altas habilidades/superdotação e a visibilidade do direito à educação para eles. Para isso, com base na literatura e leis que a subsidiam, serão levantadas as definições e critérios para identificação, com base na Teoria dos Três Anéis de Joseph S. Renzulli, bem como alguns obstáculos e mitos ao reconhecimento, com foco nos trabalhos das especialistas Cecília Andrade Antipoff e Regina Helena de Freitas Campos (2010) e Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2004).

Como base teórica sobre as altas habilidades/superdotação, adotamos os estudos de Joseph S. Renzulli, precursor nos estudos de altas habilidades/superdotação, bem como os trabalhos de autores especialistas como Cecília Antipoff, Regina Campos e Zenita Guenther.

Por fim, antes de mergulhar nos capítulos do trabalho, abre-se espaço para justificar a motivação desta autora no estudo e escolha do tema. Na condição de advogada e professora universitária, notou-se, em certas ocasiões, que alguns alunos tinham traços diferentes dos demais, provavelmente referidos a altas habilidades/superdotação, categoria de aluno como público-alvo da Educação Especial que embora já fosse conhecida sua previsão em lei, passava despercebida, provavelmente compartilhando dos mesmos preconceitos acerca desta população, apontados nesta dissertação.

Neste percurso, a participação em alguns encontros e rodas de conversa acerca do tema foram essenciais para a sua desmitificação e início dos estudos a seu respeito, como forma de abandonar falsas percepções, ademais de contribuir para a construção de conhecimento adequado, não somente nas tradicionais áreas onde já era abordado, mas também em outras áreas, como no Direito, onde o tratamento acerca do assunto era praticamente inexistente.

1 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E RECONHECIMENTO

Aprender e ensinar faz parte da vida de todos diariamente, o que permite a continuidade da vida, através da invenção e reinvenção das suas práticas. O professor Carlos Rodrigues Brandão (2002) refletia sobre o termo “educações”, que vai além da escolarização, pois segundo ele “ninguém escapa da educação”, como parte de nossa socialização. O que ocorre é que essa relação de aprendizagem vai variar de acordo com a sociedade e os valores culturais nos quais o indivíduo está inserido. A educação seria uma fração do processo de socialização.

De maneira geral, encontramos diferentes visões sobre a educação e seus papéis na sociedade. Neste capítulo abordaremos a temática educação, discutida principalmente na Sociologia, que incorpora de um lado uma vertente mais conservadora e de outro uma visão emancipadora, tendo como referência os principais sociólogos da educação. Alguns autores projetam a educação como meio de acomodação dos indivíduos à sociedade, preservando as hierarquias sociais. Outros acreditam na educação como meio de ascensão social, na perspectiva de que estudando teriam maiores chances de alcançar níveis mais elevados de padrão de vida, pois atenderiam à demanda do mercado e receberiam como contraprestação a possibilidade de melhorar sua condição financeira e de desfrutar dos bens de consumo. Nesse sentido, o indivíduo é reconhecido na proporção do quanto se esforça e busca esse reconhecimento.

De outro lado, há autores que concebem a educação pelo viés emancipador, pois acreditam que somente com o rompimento da estrutura desigual imposta pelas classes sociais é que seria possível construir uma sociedade justa. A escola não pode ser utilizada como mera reprodutora das desigualdades sociais, que dá valor a certo capital cultural, em prejuízo dos demais alunos que não detém a mesma bagagem de vida e experiências. Pelo contrário, a escola deve ser o ambiente favorável para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, sejam reconhecidos e considerados como cidadãos como todos os demais e onde deve existir troca de informações que possibilite o agir socialmente para a transformação, quebrando os estigmas sociais.

Essa concepção da educação emancipadora é a base teórica de orientação deste trabalho, pois os indivíduos devem ser vistos e ter direitos reconhecidos e assegurados, sem máculas de uma visão estereotipada pelas diferenças de classe, raça, gênero, deficiência ou nível de inteligência. Nessa perspectiva, a diferença é realçada somente para estabelecer critérios de equidade, que superam a visão da igualdade.

Os indivíduos devem ser reconhecidos como cidadãos indistintamente. E o papel da educação neste processo se torna essencial, na desconstrução dos estigmas que impedem a

alguns o reconhecimento e atendimento de necessidades fundamentais para uma vida digna em sociedade. Nesse sentido, o exercício da cidadania, considerada essa visão mais esperançosa da educação, é mais exigente, na medida que interpõe a luta por reconhecimento, como parte da superação dos estereótipos que transformam diferenças em desigualdade. Por isso o trabalho se aproxima dessa visão emancipadora da educação, que neste capítulo será retratada como direito social fundamental, passível de libertar o indivíduo, cada qual com suas necessidades e potenciais, sob os critérios de equidade e, conseqüentemente, do próprio reconhecimento, de modo a permitir seu pleno exercício da cidadania.

1.1 A educação em debate

São diversas as definições de educação. Entre elas, há forte influência do nativismo, que concebe o desenvolvimento das potencialidades como algo interior do próprio homem; e do empirismo, que entende o conhecimento como resultado da experiência. Atualmente, há uma visão ampla do processo educacional, por englobar o desenvolvimento do ser humano de forma integral, além de suas habilidades e competências (Vianna, 2006).

A palavra educação vem do latim *educare*, cujo verbo deriva etimologicamente do sentido de criar, nutrir, fazer crescer, trazer à luz a ideia (Silva Martins, 2009). Nesse sentido, o ato de educar se mescla ao próprio desenvolvimento humano dentro da sociedade em que o indivíduo está inserido. A busca pela instrução e modos de se adaptar à realidade de cada sociedade sempre motivaram o indivíduo a se preocupar com sua educação. A sociedade, ciente dessa necessidade, passou a intervir de forma cada vez mais ativa na educação de seu povo, seja com oferta de vagas ou mesmo obrigatoriedade do ensino para crianças.

Desde a antiguidade os gregos aliavam educação e filosofia, e a entendiam como uma prática para a formação global do homem, que deveria considerar o conhecimento prévio e as experiências do aluno. No século XIII, com a ampliação dos cursos de formação para além de artes, direito e medicina, a educação passa a significar meio de diferenciação e mobilidade social (Delpretto, 2009). A partir daí a educação ganha diferentes significados, pois para uns é meio de adaptação às exigências sociais e/ou profissionais, para outros se trata de direito e até mesmo obrigação, e ainda pode se revestir de um caráter simbólico de libertação de um modo de vida para outro melhor.

A partir do século XIX, três grandes intérpretes da Sociologia trouxeram sua concepção sobre o papel da educação como meio de socialização, ascensão social ou emancipação. A primeira é defendida por Émile Durkheim, que entende a educação como integradora, um fato

social, o próprio processo de socialização, através do qual aprendemos a ser membros da sociedade, que recebe influências do meio moral do indivíduo e por isso não existe homogeneidade. Ou seja, a educação permite que os indivíduos sejam iguais e diferentes ao mesmo tempo⁷. Nesse sentido, a vida em sociedade tem leis próprias, independentes do homem, inquestionáveis e imutáveis, as quais são repassadas de geração em geração, e fazem com que o indivíduo seja movido pela vontade coletiva, ainda que de forma inconsciente. Nesse sentido, cumpre papel de moldar os indivíduos e assegurar estabilidade às exigências sociais.

Max Weber, por sua vez, vê na educação o modo pelo qual os homens são preparados para exercer as funções que a racionalização da vida colocou à disposição em uma sociedade. Os homens obedecem determinada ordem social com base nas normas institucionalizadas que foram criadas, pois julgam que são necessárias. Ao mesmo tempo, agem conforme o comportamento dos outros e são influenciados a repetir aquilo que é aceito pelo grupo. Por isso, a educação passa a ser vista como meio de estratificação e ascensão social, pois quem foi educado tem liberdade de fazer escolhas e melhorar sua qualidade de vida, por ser merecedor desse reconhecimento que conquistou.

Já Karl Heinrich Marx vê a educação em duas perspectivas: como instrumento de alienação, por perpetuar o pensamento capitalista e de dominação entre classes, com apropriação privada do lucro; e como instrumento de emancipação do homem. Para isso, entende que o Estado deveria estar separado do ensino, sob pena de manter a alienação da classe dominante e perpetuar a ideologia de dominação.

A proposta de Marx sobre a educação é para romper a lógica capitalista de dominação e restabelecer o homem por completo (Rodrigues, 2011), sob a perspectiva de que o trabalho gera coerção dos indivíduos a serem proprietários ou trabalhadores, inclusive para alienar o trabalhador dominado, que pensa com a cabeça do dominador. A solução se encontra na educação mental, física e tecnológica, capaz de superar a divisão do trabalho e também das classes. Em seus estudos, mais do que perceber o sofrimento das classes trabalhadoras que eram esmagadas, percebe a expropriação do trabalho manual que foi passado através das gerações, mas acredita que o que move a sociedade é essa luta de classes.

Enquanto Durkheim entende que a sociedade é que exerce influência sobre o indivíduo, Marx propõe que isso só ocorre em determinadas classes, por exemplo quando a classe dominante exerce influência e domínio sobre a dominada, ou seja, isso só ocorre em certas

⁷ “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade [...]” (Rodrigues, 2011, p. 29).

classes e surge da própria luta entre elas. Marx entende que as relações de dominação são construções da própria sociedade e por isso não precisam existir para sempre, podendo o homem construir relações sem dominação de uma classe sobre a outra (Rodrigues, 2011).

Ocorre que os homens não percebem a dominação a que são submetidos e acabam sendo expropriados. Essas dimensões nos levam a questionar o papel da escola enquanto espaço que pode gerar competição, mesmo com indivíduos tão distintos e pertencentes a classes sociais diferentes⁸. Os estigmas e as ideologias construídas refletem o modo como o indivíduo foi educado, o que reflete nas relações sociais. A modernidade fez da educação mera reprodutora da cultura da economia de produção, que deixa de lado a cultura de cada indivíduo, o que leva à diminuição da cultura individual e prevalência da cultura do consumo. Deve-se considerar que cada indivíduo tem uma “bagagem” individual e a educação deve ser um espaço de aprendizagem colaborativa, na qual alunos e professores se realizam.

Associado a essa perspectiva mais crítica e como referência neste trabalho, no Brasil, o autor Paulo Freire se aproxima da leitura marxista, pois entende a educação como possibilidade de desenvolver a criticidade dos alunos pela ação-reflexão. O educador a concebe sob duas perspectivas: de dominação ou de libertação. A educação deve promover uma relação de igualdade e troca entre professor e aluno, um diálogo para aprendizagem, para então poder criar o conhecimento. O conhecimento do educando é o ponto de partida e a escolarização é necessária para criar a consciência para agir, refletir e superar. A educação é libertação quando há uma ação modificadora sobre a realidade. O conhecimento é um processo social e a educação faz parte do que Freire chama de busca com esperança, visão que se aproxima do pensamento marxista de educação, como possibilidade de superação da exploração (Costa, 2015).

Para expandir as concepções sobre a educação, a Sociologia agrega uma perspectiva da vida em sociedade. A educação pode ser conceituada, na visão do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, como “elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas” (Rodrigues, 2011, p. 09). Nesse sentido, a educação pode transformar a sociedade através da escola, que promoveria a democracia através da liberdade de ensinar e do direito de aprender.

Já o sociólogo francês Pierre Bourdieu analisa a educação sob a perspectiva estruturalista e propõe que a ação pedagógica representa uma violência simbólica pela imposição cultural de um grupo dominante sobre outro dominado, pois o ensino

⁸ O documentário “A Educação Proibida” (2012) faz interessante abordagem da ideia mundial de “educação para todos”, que na verdade é um processo administrativo e segmentado, que gera um indivíduo dócil e obediente.

institucionalizado reproduz o sistema de dominação entre classes. Assim, é impossível transmitir o ensino de forma igual para todos em razão do capital cultural de cada aluno, que reflete a realidade e influencia o aprendizado, o que torna a educação legitimadora de privilégios sociais (Nogueira; Nogueira, 2009).

A Sociologia entende que ensinar e aprender é uma questão de sobrevivência, tanto dos indivíduos, quanto dos grupos de *status* e da própria sociedade que forma seus membros para certos papéis. Como caminho para esse debate do papel da educação na sociedade, a pesquisa se filia à visão emancipadora, que recebe na escola o suporte necessário para ser livre em sociedade, um cidadão crítico, não alienado, que questiona qualquer dominação a que tentem lhe impor, seja política, cultural, religiosa. Esse indivíduo é o cidadão completo e que de fato está preparado para o exercício da cidadania, capaz de agir com equidade e reconhecer a respeitar as diferenças.

A educação brasileira é fortemente marcada pela colonização a que fomos submetidos. Importou-se as práticas culturais e pedagógicas europeias, na tentativa de fazer da escola um local propício para reproduzir as práticas dos colonizadores e não para a libertação. Assim, houve um desenvolvimento à moda brasileira, marcado por desigualdades de classe, renda, raça e gênero. A concepção da educação emancipadora nem sempre predomina, pois é possível perceber influências coloniais no modelo de desenvolvimento da educação brasileira vinculada ao dinheiro e à desigualdade, a exemplo da diferença entre a educação de qualidade para a classe dominante, que cultiva as decisões políticas, econômicas e sociais, e a educação que prepara a classe dominada para trabalhos precários (Freitas, 2018).

Isso não nos afasta do ideal, por vezes utópico, do papel da escola como uma conquista que possibilita a emancipação. O que temos hoje é que através da educação é possível alcançar bem mais do que uma vaga de emprego ou o direito de reivindicar o voto, por exemplo. Remetemos aqui à liberdade de agir conforme as suas próprias convicções, sem influências diretas ou indiretas, sem imposição de modelos e padrões. Isso exige uma verdadeira educação de qualidade, com acesso de acordo com as necessidades individuais, sob pena de se privilegiar alguns e deixar outros que sejam diferentes dos padrões sociais estigmatizados fora desse contexto.

Esse é o panorama da educação que nesta pesquisa tem como base teórica do papel emancipatório o modelo marxista, por considerar a possibilidade de romper com a lógica de dominação e instrumentalizar o sujeito integral para que esteja apto na prática social. Para isso, as práticas educacionais devem ser voltadas para a maior participação do indivíduo de forma ativa, e não como mero expectador, conforme já orientou Paulo Freire, como meio de

desenvolvimento da cidadania. Com esse aporte teórico, é possível avançar para a compreensão da cidadania e do reconhecimento como temas centrais e que atravessam o estudo da educação emancipadora que deve promover o desenvolvimento do indivíduo de forma global.

1.2 A educação para o desenvolvimento da cidadania

Compreendemos que a educação é um meio de obter emancipação, sob a perspectiva de capacidade de liberdade, o que exige mudanças sociais. A questão é o quanto essa emancipação é refletida na cidadania e o quanto os indivíduos precisam ser reconhecidos para terem acesso aos direitos a ela relacionados. A educação é um direito fundamental e tem o desenvolvimento da cidadania como uma de suas finalidades textualmente prevista na Constituição Federal de 1988, como resultado do processo educacional, além do desenvolvimento da pessoa e de sua qualificação para o trabalho.

Para compreender os fundamentos da cidadania, recorreremos a alguns autores brasileiros que interpretam e problematizam as diversas concepções. O jurista brasileiro Dalmo de Abreu Dallari trata a cidadania como “um conjunto de direitos que dá a pessoa uma possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo” (Dallari, 1998, p. 14). Essa definição reflete vultuosa participação social do cidadão, que é titular do poder e o exerce através de seus representantes, e já nos revela o porquê da educação ser taxativamente prevista como direito fundamental, considerando que através dela o cidadão é literalmente formado e preparado para ser parte da sociedade.

José Murilo de Carvalho (2021) reflete que a cidadania é um mecanismo do povo para justificar e qualificar suas necessidades, especialmente após a ditadura militar. Para Wanderley Guilherme dos Santos a cidadania se relaciona diretamente com a estratificação ocupacional, pois o cidadão é o indivíduo que tem uma ocupação reconhecida e definida em lei, “a cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo” (Santos, 1979, p. 75). Nesse sentido, há marginalização daqueles que estão no mercado informal de trabalho.

Para além destas leituras nacionais, há a interpretação do sociólogo britânico Thomas H. Marshall (1967), que se tornou clássica na literatura pertinente e relaciona cidadania e classe social. Para ele a igualdade de cidadania deveria ser reconhecida, ainda que houvesse desigualdade de classes sociais. A cidadania está para a igualdade jurídica formal assim como o capitalismo e as classes sociais estão para a desigualdade. Marshall entende a cidadania como a conquista e consolidação de direitos, que estão divididos em três grupos: civis (direitos

necessários à liberdade individual), políticos (direito de participar no exercício do poder político, seja ativa ou passivamente) e sociais (direito a um mínimo de bem estar, especialmente através da educação e dos serviços sociais)⁹.

Apesar de clássica, a interpretação do sociólogo Marshall apresenta limites que são centrais para os propósitos deste trabalho. Nesse sentido, José Murilo de Carvalho (2021) critica que a teoria de Marshall não ampara as lutas populares como propulsoras do desenvolvimento da cidadania e também não retrata a realidade brasileira, que teve um processo inverso: primeiro foram os direitos sociais e só depois obtivemos acesso aos direitos políticos e civis, situação que interfere na supervalorização da figura do Estado (Poder Executivo).

A compreensão de cidadania vai além da condição de exercer o direito ao voto, pois exige um voto consciente e de forma participativa, ou seja, a cidadania é condição de acesso aos direitos sociais e econômicos que lhe possibilitem desenvolver suas potencialidades e participar da formação do Estado democrático (Bonavides; Miranda; Agra, 2009). A cidadania não pode ser encarada como mera finalidade da educação. Trata-se de verdadeiro direito meio, que potencializa ao cidadão o exercício consciente e concreto de todos os direitos que lhe sejam garantidos, “como o direito dos cidadãos a um mínimo de bem-estar econômico e segurança” (Arretche, 2015, p. 193), que lhes possibilite viver bem e expandir suas liberdades.

A cidadania pressupõe a responsabilidade dos agentes públicos, na medida em que assegura certos direitos como obrigatórios por parte do Estado, mas também traz à tona a figura do cidadão. A participação ativa do cidadão é retratada como direito, especialmente após a Constituição de 1988, que “reflete, assim, uma feliz combinação de direitos humanos e direitos do cidadão, de tal sorte que lutar pela cidadania democrática e enfrentar a questão social no Brasil praticamente se confunde com a luta pelos direitos humanos” (Benevides, 2016, p. 23). A cidadania democrática pressupõe a “igualdade diante da lei, igualdade da participação política e a igualdade de condições socioeconômicas básicas, para garantir a dignidade humana” (Benevides, 2016, p. 24), que exige a participação popular, mas sem diminuir a função de garantidor do Estado.

Com base nas teorias levantadas, adotaremos como base teórica a concepção ampla de cidadania universal defendida por Marshall, mas sob o olhar mais exigente e dinâmico da emancipação, como direito meio que exige a redução das desigualdades, por ações do próprio

⁹ “(...) não se trata de sequência apenas cronológica: ela é também lógica. Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais” (Carvalho, 2021, p. 15).

Estado, com fundamento na equidade, desenvolvida através da socialização dos processos educacionais, que geram no indivíduo a capacidade de agir socialmente. Nesse contexto, cidadania e educação se relacionam reciprocamente. Ao mesmo tempo em que a cidadania é um dos objetivos da educação, a educação é um direito decorrente e necessário à cidadania. Por isso, somente através de uma educação emancipadora é que é possível desenvolver a cidadania.

A educação é um dos frutos da cidadania, tanto que é compulsória nos primeiros níveis de ensino, pois além da realização pessoal, reflete na capacidade de participação política e profissional, que faz parte do plano coletivo. Há uma relação de liberdade e autonomia de um lado, enquanto de outro se espera que o indivíduo tenha atuação social e política (Ranieri, 2009). Para que a educação cumpra seu papel social, essa formação deve ser ampla, o que atribui maior responsabilidade diretamente à escola e, indiretamente, às famílias, para ir além de repassar ensinamentos, dogmas e orientações às gerações futuras, mas abrir espaço para que os alunos tenham liberdade de poder.

Tais concepções de cidadania foram superadas e adotadas pelo legislador constitucional, mas ainda assim contribuem para este estudo, pois a letra da lei nem sempre encontra amparo na realidade, a exemplo da situação dos indivíduos que não estão empregados e são ou se sentem marginalizados e excluídos socialmente, como se a cidadania fosse atribuída apenas àqueles que cumprem certos papéis sociais como ter um emprego formal. Essa visão restritiva não está alinhada com a cidadania mais exigente que a educação emancipadora desenvolve, até porque não se trata de pertencer ou não a certa classe social, mas sim de ser reconhecido.

O indivíduo que não é ou não se sente reconhecido como parte da sociedade, acredita que não terá direitos e portanto nem mesmo os reivindicará, como, por exemplo, educação, saúde, moradia, alimentação, etc. Nesse sentido, alguns pontos refletidos pelos autores acima reverberam na teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth (2009), dimensão que será explorada no próximo tópico, na medida em que a possibilidade de viver bem e o ideal de garantir os direitos humanos, através do exercício da cidadania, trazem à tona a relatividade e ao mesmo tempo a universalização dos direitos, que no caso deste estudo é a educação.

1.3 A luta por reconhecimento como ferramenta para o desenvolvimento da educação

Comprendemos que a educação é um meio de obter emancipação, sob a perspectiva da consagração do exercício da cidadania. Entretanto, a consagração de direitos como parte da compreensão que foi estabelecida sobre a cidadania no tópico anterior exige que os indivíduos sejam reconhecidos. Assim, antes de lutar para consagrar direitos do cidadão, inclusive

educacionais, é preciso lutar para ser reconhecido pelos demais membros da sociedade, como critério de justiça.

O filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth (2009) fundamenta a teoria da luta por reconhecimento que este trabalho adota. O autor retoma as ideias de Hegel sobre as etapas do reconhecimento familiar, de direitos coletivos e na relação com o Estado. Para ele, o reconhecimento precisa ultrapassar o aspecto formal e atinge três níveis: o amor, o direito e a solidariedade, que, respectivamente, se traduzem em auto confiança, auto respeito e autoestima¹⁰. O desrespeito a qualquer das esferas do reconhecimento gera lutas sociais, pelo sentimento coletivo de que a esfera da auto confiança, auto respeito ou autoestima foram violados. O indivíduo só é de fato reconhecido quando há legitimação nas três esferas.

O reconhecimento permite que os indivíduos desfrutem de uma “vida boa”, ideia que possui um elemento universal, que é a busca de todos os indivíduos, e também um elemento subjetivo, na medida em que a vida boa é relativa e diferente para cada um, até porque são indivíduos diferentes. Com base no pensamento de Axel Honneth sobre o reconhecimento, o conflito reflete algo que precisa ser feito, especialmente no caso de reconhecimento de direitos pela sociedade. Nesse sentido, o conflito é sempre uma busca por visibilidade e inclusão na sociedade. Esse reconhecimento é também um meio de consagração da liberdade e da emancipação.

O reconhecimento é a lente através da qual este trabalho é analisado, pois o considera como um parâmetro de justiça, que motiva os grupos vulneráveis a lutar por seus direitos e pela construção de sua identidade, ganhando visibilidade.

Sob o enfoque da educação, embora a proteção dos direitos educacionais esteja prevista na Constituição Federal de 1988 e outras leis infraconstitucionais, o simples reconhecimento jurídico não traduz efetividade social ou, em outras palavras, direito aplicado e que produz efeitos na prática, na vida das pessoas. Portanto, reconhecer exige várias ações, que vão desde a previsão legal até o atendimento por meio de ações públicas, como políticas públicas, dentro e fora das salas de aula.

Com fundamento na teoria de Axel Honneth, compreendemos o reconhecimento como uma luta social por visibilidade e afastamento de estigmas sociais, que impedem a concretização

¹⁰ Para Axel Honneth o nível amor (que gera auto confiança) se refere à infância e à dependência absoluta e, posteriormente, relativa da criança. O amor surge quando se identifica o outro como alguém independente. Haveria desrespeito, por exemplo, quando há violação da integridade física ou psíquica. No nível direito (que gera auto respeito), estão situados os direitos de liberdade, participação e bem estar social. A privação de direitos ou a exclusão, que é a própria integridade social, pode gerar a luta por reconhecimento. Por fim, o nível da solidariedade (que gera auto estima) é a aceitação recíproca das qualidades individuais em determinada comunidade, cujas ofensas à honra e à dignidade caracterizam o desrespeito.

de direitos, como a educação, e afrontam o exercício da cidadania de grupos vulneráveis em razão de suas diferenças. Na verdade, a diferença é característica comum do ser humano, mas em certa medida e a depender do estigma que foi criado pelo outro, leva à indiferença, como parte de um falacioso discurso de igualdade, em contraposição à visão atual de equidade.

Assim, o reconhecimento exige o abandono das definições tradicionais de igualdade e nos aproxima das concepções de equidade, que protege o direito à diferença. A própria condição humana já é justificativa mais do que suficiente para reconhecer as diferenças, diante da individualidade e peculiaridade de cada ser humano.

Em alguma medida somos iguais em razão das singularidades que cada um carrega consigo. Essa afirmação ganha espaço em um mundo cada vez mais diverso. Embora essa constatação pareça lógica, na prática ela encontra obstáculos, inclusive no reconhecimento, pois indivíduos em condições de vulnerabilidade se encontram invisíveis para a sociedade.

Os indivíduos distintos querem ser reconhecidos e não se tornarem iguais. Não se pode supor que os indivíduos são iguais, pelo contrário, na mesma sociedade existem elementos distintos. De fato, é através do reconhecimento da diferença que se alcança a equidade. Isso reflete a dimensão do reconhecimento através da esfera do direito, que é o auto respeito. O reconhecimento deve aniquilar a desigualdade e não a diferenciação. A identidade do indivíduo é marcada exatamente por sua diferença com os demais, pois é nela que o ser se identifica. A construção da identidade é simbólica e social, pois há interferência da relação de quem tem o poder de representação e de determinar a identidade.

Para ter consciência da sua identidade, primeiro o indivíduo se distingue do outro ou do grupo. A identidade se aproxima do eu, enquanto a diferença se aproxima do outro (Silva, 2018). A diferença é que constitui a identidade dos sujeitos, através das experiências, das relações sociais e das subjetividades. A influência do grupo no indivíduo na construção dessa identidade é recíproca. Por isso a importância do reconhecimento do outro, como forma de reconhecer a si próprio (Brah, 2006).

O problema surge quando se busca fixar essa identidade como padrão, que torna o diferente como algo negativo. Nisso há uma relação de poder, que estigmatiza o outro e o classifica negativamente, através da própria cultura. Eis a importância das lutas sociais e da luta por reconhecimento, sob pena de manter a invisibilidade e marginalização dos indivíduos que fogem dos chamados padrões sociais adotados em determinado tempo e espaço.

É preciso considerar que o sujeito é composto por várias identidades e, como parte do processo de socialização, são múltiplas e mutáveis, a depender de fatores sociais, emocionais, físicos, culturais, etc. O direito à diferença é um dos esteios da luta por reconhecimento que

este trabalho adota. Não é possível eliminar a diferença, ao contrário, se espera é que ela exista em uma sociedade cada vez mais plural. A questão é que essa diferença deve ser considerada e não ignorada ou invisibilizada. Considerada não como obstáculo, mas como condição que pode exigir uma ação, seja para minimizar seus impactos ou maximizar seus direitos (Scott, 2005).

Quando falamos em direito à diferença e equidade, avançamos na tradicional relação com a igualdade. A equidade incorpora a diferença. Para além da relação do direito à diferença com a igualdade, na atual concepção de cidadania, prevalece a equidade. Enquanto a igualdade se realiza no princípio da universalidade, para que todos sigam as mesmas regras e tenham os mesmos direitos e deveres, a equidade reconhece as diferenças e entende que é necessário ajustar esse desequilíbrio, através do reconhecimento das especificidades de cada indivíduo e suas necessidades. A equidade tem como base a “distribuição de recursos através de uma discriminação positiva em favor dos mais desfavorecidos e a diminuição das desigualdades que resultam de fatores que estão fora do controle individual” (Duarte, 2000, p. 444).

O Direito, como norma das ações humanas, busca a todo momento a aplicação da justiça para a solução dos conflitos da vida em sociedade. Todavia, como uma ciência humana, ao contrário das ciências exatas, possui diversas lacunas, que são solucionadas à luz de alguns critérios. A lei, como manifestação de vontade do Poder Legislativo, tem seu protagonismo na aplicação do Direito, mas não pode ser a única fonte para a materialização da justiça. Nesse contexto, a equidade é um instrumento importante para a interpretação das normas e solução das lacunas existentes. Aristóteles conceituou a equidade como a justiça do caso concreto, que vai além de uma definição estática, pois entende que ela se ajusta à particularidade dos fatos sociais que permeiam a realidade (Reale, 2002).

A busca pela equidade, como viés do reconhecimento, no entanto, tende a distanciar o aplicador e o intérprete do fundamento de igualdade, pois a igualdade é considerada como algo universal e estático, enquanto a equidade promove a igualdade com distinções para concretizar o justo. Em outras palavras, a igualdade se limita a dar a cada um as mesmas oportunidades, com os mesmos mecanismos. Por sua vez, a equidade leva em consideração as “variações e curvaturas inevitáveis de experiência humana” (Reale, 2002, p. 123) para a promoção da justiça.

Para aproximar esse aporte teórico do principal debate deste trabalho, que é o direito à educação, temos que a equidade na educação é um princípio que considera as peculiaridades do aluno e, portanto, distribui os recursos para favorecer aqueles que precisam, através da especificação de seus direitos. Isso gera reconhecimento (Martelli, 2017), desde que exista visibilidade. Não se espera a indiferença diante das diferenças e nem uma visão neutra, sob

pena de reforçar as desigualdades e manter os indivíduos fadados ao não reconhecimento. O que se busca portanto é a equidade, que na educação se fundamenta da Educação Especial.

O reconhecimento do público-alvo da Educação Especial se ampara no direito à diferença, pois o aluno tem direito à diferenciação no atendimento em razão de suas especificidades. É através da diferença que se reconhece. Quando se fala em vida digna, retratada inclusive pela lei, exige-se o reconhecimento através da diferenciação de indivíduos que são cada vez menos homogêneos. Nesse sentido, a desigualdade, com viés de tratamento isonômico, também é um parâmetro de justiça (Bittar, 2009). A diferença não significa desigualdade. A desigualdade ocorre quando se estabelece valoração, enquanto a diferença é vista numa relação horizontal. A desigualdade só existe quando a diferença é valorizada para mais ou para menos.

Nesse sentido, a diferença é um pressuposto para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, feitos os devidos ajustes (Soares, 2015). Como exemplo, o debate levantado nesta dissertação faz parte da busca por justiça com equidade, tendo em vista que busca dar visibilidade a um público específico, já inserido na legislação geral sobre a Educação Especial, mas que permanece invisível nas discussões acadêmicas, estudos, leis específicas e no próprio convívio familiar, escolar e social. Não se pretende elencar as diferenças para reconhecer quem merece mais ou menos atenção do Estado, por exemplo, mas sim empreender esforços para que esses alunos estejam de fato inseridos na educação e possam se emancipar e exercer a cidadania.

As concepções de igualdade da lei podem minimizar a necessidade de reconhecimento das diferenças, pois o tratamento igualitário faz supor que existe um padrão, desconsidera a existência de minorias, das mais diversas, seja por questões de raça, gênero, classe, deficiências, superdotação, etc. A falta de reconhecimento é uma face dos padrões estereotipados, do estigma que se cria a respeito do outro. Há uma discrepância entre aquilo que o indivíduo espera encontrar no outro e aquilo que efetivamente existe. Por isso, o direito à diferença pode ser analisado em duas perspectivas: primeiro o reconhecimento de que somos diferentes; e ainda, a diferença também nos direitos a eles destinados (Mantoan, 2004). Essa visão afasta as percepções de estigma que existem na sociedade, de catalogar padrões de vida, comportamento, linguagem, físico, como adequados, o que acorrenta os indivíduos e anula o direito à diferença como medida de justiça e equidade.

Ocorre que os atributos que tornam o indivíduo diferente é que caracterizam um estigma, especialmente quando essa diferença é vinculada a uma suposta desvantagem. Na verdade, esse atributo de desvantagem é o estereótipo criado, ou seja, só é desvantagem porque houve uma expectativa por parte de um indivíduo perante o outro, diferente dele. O estigma depende das

concepções estabelecidas como forma de julgamento do outro, numa análise mais individual daquilo que de fato existe. A diferença, nesse sentido, só se torna um estigma, com aspecto de desvantagem, quando há uma valoração que assim a identifique.

O sociólogo Erving Goffman (2008) se tornou referência nos estudos sobre o estigma, pois explicita como a classificação social dos atributos individuais em negativos ou positivos pode interferir na identidade do indivíduo. Nesse sentido, o autor acredita que o estigma é construído a partir da visão do outro sobre os demais membros da sociedade, a depender da estrutura histórica e social em que o grupo se insere, e pode gerar marginalização e exclusão social por não possuir certos atributos que são valiosos para aquela cultura¹¹.

Na realidade, se o estigma é criado a partir do outro, de sua cultura e daquilo que ele entende como comum ou natural, todos somos estigmatizados, e portanto a diferença é que nos torna iguais, afinal, somos todos diferentes. “Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso e nem desonroso” (Goffman, 2008, p. 13).

Os direitos educacionais podem ser caracterizados como uma luta social contra visões estigmatizantes referenciadas por Goffman (2008), tendo em vista que surgem exatamente do desrespeito ao reconhecimento de certos grupos vulneráveis, por questões de classe, renda ou mesmo o público-alvo da Educação Especial. A invisibilidade de tais indivíduos, de forma coletiva, especialmente quando comparados dentro da categoria da Educação Especial, torna essa demanda coletiva.

Como contraponto à teoria de Axel Honneth, a filósofa Nancy Fraser (2006) critica que além de reconhecimento os indivíduos necessitam de redistribuição. O reconhecimento precisa ser coletivo, não pode ser analisado de forma individual, com base em um marcador social, como por exemplo uma deficiência. Nesse sentido, a luta por reconhecimento é realizada sob a perspectiva de desigualdade material das mais diversas formas, inclusive de educação. A produção de justiça exige tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, seja reconhecimento cultural ou igualdade social (Fraser, 2006)¹².

As lutas por reconhecimento tendem a diferenciar algum grupo. Já as lutas por redistribuição tendem a realizar a abolição dessa ideia de diferenciar grupos. Isso pode

¹¹ Goffman entende que o estigma pode ocorrer em razão de deformidades físicas, questões pessoais e comportamentais, como vício, empregabilidade, distúrbios, e ainda raça, nacionalidade e religião (Goffman, 2008).

¹² Para Nancy Fraser (2006), a injustiça deve ser compreendida de duas maneiras: econômica e cultural/simbólica dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. A solução para a injustiça econômica seria uma reestruturação político-econômica, isto é, a própria redistribuição. Já para a injustiça cultural, seria uma mudança cultural ou simbólica, isto é, reconhecimento. Nesse sentido, questiona qual seria a relação entre a luta por redistribuição na injustiça econômica e as lutas por reconhecimento na injustiça cultural.

transparecer que tais lutas têm objetivos contraditórios, pois o reconhecimento busca a diferenciação, enquanto a redistribuição busca desestabilizá-la. Desse dilema, Fraser (2006) conclui que determinados indivíduos precisam tanto de reconhecimento quanto de redistribuição, ou seja, respectivamente, tanto de valorização das especificidades quanto do fim da diferenciação. Há um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica, que exige ações nos dois sentidos.

Embora Fraser faça seus estudos e apontamentos com base na questão de gênero, é possível utilizar a mesma ideia para a Educação Especial, cujos traços característicos envolvem tanto a luta pelo reconhecimento quanto pela redistribuição. Há uma luta para ao mesmo tempo abolir a diferenciação e também para valorizar a especificidade de cada indivíduo e atribuir-lhes a educação devida, que reflete a dimensão de visibilidade do sujeito que deve receber a educação emancipadora como premissa para a consecução de uma vida digna e possibilidade de exercer sua cidadania. A cidadania assegura a possibilidade de lutas e movimentos sociais, como a própria luta por reconhecimento. Por isso compreendemos que o debate do reconhecimento refina e atualiza a concepção de cidadania.

A cidadania e o direito à educação se entrelaçam, pois falta uma educação para a cidadania na prática (Benevides, 2016), através da expansão da participação popular, que exige expansão também do conhecimento material. Nesse sentido, Marshall já defendia que educação e cidadania estão intimamente relacionados. “O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva [...], como direito do cidadão adulto de ter sido educado” (Marshall, 1967, p. 73).

Já foi considerado neste trabalho que a cidadania é promovida através da educação e por isso a importância da reivindicação social e dos estudos e debates sobre seu potencial de gerar desenvolvimento e oportunidades aos indivíduos. O economista Amartya Sen analisa que a liberdade é o principal objetivo do desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento exige a eliminação das privações de liberdade que impedem ou limitam as escolhas e oportunidades das pessoas em sociedade (Sen, 2000). Para tornar o estudo mais específico e com base nesta concepção, a educação é uma das oportunidades sociais que se alcança através do desenvolvimento.

São diversas as formas de privação de liberdade, entre elas a pobreza, a fome, restrições à participação social, política e econômica, falta de acesso a serviços públicos de saúde, assistência social e educação. Assim, a liberdade é considerada como a possibilidade de fazer escolhas de vida, que influenciam a própria pessoa, ao cuidar de si, e também o mundo. A privação de liberdade pode surgir em razão de processos inadequados ou oportunidades

inadequadas. Para aproximar essa leitura do objeto deste trabalho, o direito à educação influencia diretamente na conquista desta liberdade e da emancipação, por possibilitar escolhas de vida por sua própria convicção e ainda renda mais elevada em razão da capacitação, livrando o indivíduo da condição de desemprego, pobreza e marginalização (Sen, 2000).

O direito social à educação é essencial na conquista desta liberdade e, conseqüentemente, do desenvolvimento. Ou seja, na possibilidade do indivíduo escolher como conduzir a sua vida e a própria sociedade. Embora os estudos de Sen estejam vinculados a uma perspectiva da economia, é possível constatar que a educação é um dos pilares para atingir o desenvolvimento e a liberdade de se livrar de situações de vulnerabilidade social, política e econômica. As concepções de cidadania adotados na atualidade refletem a relação que Amartya Sen traçou ao estabelecer a liberdade como objetivo do desenvolvimento, pois é através do exercício adequado da cidadania que existe a liberdade.

O desenvolvimento se dá pela criação de procedimentos justos para que todos tenham acesso aos mesmos direitos, com equidade, especialmente através das políticas públicas, que reduzem a distância entre as possibilidades. A cidadania é parte do processo de conquista de direitos, inclusive à educação, que possibilita o desenvolvimento do indivíduo e, como consequência, a própria liberdade. Para que tudo isso adentre no campo da efetividade, além da previsão em lei, exige reconhecimento das diferenças que existem na sociedade e visibilidade dos sujeitos, sob o critério da equidade e da justiça social.

Veremos, no capítulo a seguir, que o direito à educação foi implementado de forma gradual no texto constitucional. Sua efetividade exige o reconhecimento das diferenças de cada indivíduo, para que seja possível atingir a equidade na disposição das necessidades. E mais, o acesso ao direito, objeto deste trabalho, não se restringe à qualificação para buscar um emprego, mas sim possibilita mudança de trajetória e perspectiva dentro da sociedade.

Essa luta é reflexo da cidadania. Por isso, os alunos com altas habilidades/superdotação, como público-alvo da Educação Especial, demandam atenção para que a previsão da lei se efetive em seu benefício. Necessitam ser reconhecidos também no campo do Direito, cujos estudos são escassos e tornam preciosa a contribuição de outras áreas que lhes dão maior visibilidade. Entretanto, antes de contextualizar a visibilidade dos direitos educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação, faremos a recapitulação da educação como direito fundamental.

2 ANÁLISE NORMATIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O ordenamento jurídico brasileiro elenca diversos direitos fundamentais, consagrados ao longo dos artigos da Constituição Federal de 1988 como base para a vida e convivência em sociedade, a exemplo do direito à vida, saúde, educação, segurança, trabalho, entre outros. O que torna tais direitos fundamentais é a exigência de que sejam concreta e materialmente efetivados, e não meramente previstos na formalidade da lei (Silva, 2014). Diante de sua previsão em dispositivos constitucionais, os direitos fundamentais são normas supremas dentro do Estado, como limite ao poder estatal diante das liberdades individuais (Dimoulis; Martins, 2014).

Os direitos fundamentais se relacionam diretamente com a dignidade da pessoa humana, e uma vez que para o reconhecimento desta, exige-se a proteção daqueles. A dignidade como premissa da liberdade do ser humano lhe possibilita formatar sua própria existência, para além da ideia de titular de direitos (Sarlet, 2011). Em outras palavras, os direitos fundamentais são direitos do ser humano, reconhecidos e positivados no texto constitucional, na perspectiva de direitos de defesa e/ou direito às prestações, pois limitam a intervenção estatal frente às liberdades do indivíduo e, ao mesmo tempo, asseguram a obrigatoriedade de que o poder público propicie condições para o exercício destas liberdades (Sarlet, 2018). Assim, o Estado se torna guardião do direito, mas não pode agir de forma arbitrária.

A importância dos direitos fundamentais lhes atribui como principais características a inalienabilidade, imprescritibilidade e irrenunciabilidade, ou seja, não são negociáveis por serem indisponíveis, não estão sujeitos ao decurso do tempo e não podem ser afastados ou renunciados, mesmo que não sejam exercidos. Entretanto, é importante lembrar que a mera previsão dos direitos na Constituição Federal de 1988 não lhes assegura efetividade, “ainda que acompanhada de outras providências [...], nunca foi o suficiente para [...] impedir um maior ou menor déficit de efetividade [...] aos padrões de bem-estar social e econômico vigentes” (Leite; Sarlet, 2009, p. 215).

Os direitos fundamentais passaram por diversas transformações em seu conteúdo, titularidade, eficácia e efetivação, o que foi chamado de gerações ou dimensões, subdivididas em no mínimo três categorias, representadas pela conquista dos direitos de: liberdade e igualdade; econômicos, sociais e culturais; e solidariedade e fraternidade (Sarlet, 2018). Como foco deste estudo, destaca-se o direito à educação, direito social de todos e dever do Estado e da própria família, com colaboração da sociedade, cujas finalidades, segundo o artigo 205 (Brasil, 1988), são: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e

qualificação para o trabalho. Juridicamente, a educação como direito social se inclui no rol dos direitos fundamentais de segunda dimensão¹³.

Os direitos sociais surgiram com a função de resolver a questão social do trabalhador submetido à exploração do capital, que tinha como único bem a sua força de trabalho, ao contrário dos proprietários. Nesse sentido, o trabalhador explorado sofria com “salários reduzidos, carente ainda de alimentação adequada, de saúde, de escolas para seus filhos, de lazer e repouso, de amparo na velhice e na enfermidade, a requerer atuação estatal positiva para suprir sua inferioridade econômica” (Silva, 2014, p. 519-520). Sua criação teve como objetivo melhorar a vida dos indivíduos, através de políticas públicas (Dimoulis; Martins, 2014), com prestações materiais em bens ou serviços ou mesmo prestações normativas para regulamentar interesses individuais.

O direito à educação é estampado como um direito de todos ao “pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual” (Piaget *apud* Canotilho *et al.*, 2018, p. 3593). Do Estado são exigidas ações que decorrem de sua competência legal, nos termos da separação dos poderes. À família incumbe o dever constitucional de educar os filhos, sob pena inclusive de tipificação criminal por abandono intelectual. Há ainda a obrigação de colaboração da sociedade para propiciar oportunidades que se transformem em realizações, pois é onde o indivíduo se desenvolve.

Neste capítulo, buscaremos refletir sobre como a educação se insere no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente na Constituição Federal de 1988, que lhe garante o status de direito fundamental social. Para tanto, utilizaremos o estudo de autores do Direito Constitucional que explicitam o significado de direitos fundamentais, direitos sociais e os princípios que regem o direito à educação, através das reflexões histórica, para contextualização temporal; e jurídica, do ponto de vista legal do direito, que se somam à visão sociológica da importância da educação na sociedade, debatida no capítulo anterior.

2.1 Contextualização histórica do direito à educação no Brasil

A colonização brasileira gerou grandes transformações na cultura dos colonizados, inclusive em sua organização social, pois agregou hábitos de vida. A influência decorrente da

¹³ Os direitos fundamentais de segunda dimensão são marcados pela atuação positiva do Estado. Não se trata de “liberdade do e perante o Estado, e sim de liberdade por intermédio do Estado [...], por outorgarem ao indivíduo direitos a prestações sociais estatais, como assistência social, saúde, educação, trabalho etc” (Sarlet, 2018, p. 47).

colonização teve repercussão também na educação, que importou modelos de cultura e ação pedagógica, sem considerar a realidade local. Os padres jesuítas, em sua missão de expandir a fé católica e o trabalho educativo, levavam não apenas a salvação de almas, mas também a contribuição com os colonizadores e expansão da cultura europeia. Esse fato revela que a escola se tornou elemento de desigualdades sociais, especialmente no acesso e no conhecimento que era propagado (Freitas, 2018).

Embora se falasse em educação para todos, na prática eram excluídos escravos e mulheres, a educação média só era destinada a homens da classe dominante. Aos índios o ensino era obrigatório, sendo possível o uso da força, tanto que alguns fugiam. As primeiras escolas no Brasil coincidem com a criação das cidades de Salvador/BA e São Paulo/SP. Os padres jesuítas, em sua missão de catequização e instrução, inauguram as primeiras escolas, ao lado das capelas, o que reforça a influência da religião não apenas sobre a colonização brasileira, mas também sobre a própria educação. Se a vinda dos padres jesuítas em 1549 inaugura a história da educação no Brasil, sua expulsão em 1759 trouxe retrocesso para a cultura brasileira, pois até que a corte portuguesa se instalasse no país, em 1808, o ensino colonial ficou por quase meio século em decadência, com reflexos no período imperial (Florentino, 1982).

Após esse período e com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, inicia-se um novo período de progresso, também no ensino, especialmente com a proclamação da Independência do Brasil e a fundação do Império em 1822, com ideias liberais da Revolução Francesa, que culmina na criação da primeira constituição nacional de 1824. A fim de enriquecer o desenrolar histórico do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro, realizaremos uma abordagem pontual dos principais acontecimentos e dispositivos que constaram ao longo dos textos constitucionais.

O primeiro texto constitucional brasileiro é considerado uma imposição do imperador D. Pedro I, que fortaleceu seu poder pessoal, através do Poder Moderador, que lhe assegurava possibilidade de intervenção nos demais poderes, pois era pessoa sagrada e inviolável. A Constituição foi outorgada, com forte centralização política e administrativa, e instituiu um Estado Unitário, sob o comando de um governo monárquico, hereditário e representativo (Lenza, 2019). Mesmo assim, a Constituição de 1824 é significativa por romper as tensões entre o absolutismo e o liberalismo, considerada como ponto de partida para a nossa maioria constitucional (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2018).

Quanto ao ensino, na época da criação do texto constitucional, o Imperador Dom Pedro I já se referia à instrução pública e gratuita como garantia a todos os cidadãos, mas são poucos os dispositivos legais e constitucionais da época que tratavam do tema educação, especialmente

em razão da tradição de que à família cabia a educação dos filhos, enquanto à Igreja, que velava pela conservação da família, incumbia a educação da criança e do jovem. Esse texto teve como marco a instrução primária gratuita para todos (Teixeira; Vespúcio, 2014).

A Constituição de 1891 surge com a redução da força do imperador, sua abdicação e a proclamação da República, que gerou a necessidade de um novo texto constitucional, adequado à República e não mais a uma monarquia. Sua elaboração foi marcada pela forte influência norte-americana, pois importou o sistema de governo presidencialista e o modelo de federalismo com predomínio da União, muito embora atribuiu autonomia aos recém denominados Estados. Tratava-se de um texto rígido. Pela primeira vez foi aberto um catálogo de direitos e garantias de forma expressa no artigo 78.

O cenário histórico da passagem do Brasil Império para o Brasil República era de: “abolição do trabalho escravo, ampliação da indústria, deslocamento de pessoas do meio rural para centro urbanos” (Novo, 2018, p. 05), extinção do poder moderador e separação entre Igreja e Estado. Esse texto teve como marco a determinação da competência legislativa da União sobre o Ensino Superior e dos Estados sobre o Ensino Primário e Secundário. Ainda, determinou a laicização do ensino público (Teixeira; Vespúcio, 2014).

Em 1930, Getúlio Vargas é eleito com a promessa de estabelecer um governo marcado pelas diretrizes sociais. Em 1934, a Assembleia Constituinte aprova o novo texto constitucional, cujas principais características são: maior poder ao governo federal; obrigatoriedade do voto a partir dos 18 anos, que passa a ser secreto e se estende às mulheres, manteve-se a proibição para mendigos e analfabetos; criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho, com proteção à jornada de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas, igualdade de salários sem distinções de qualquer natureza e instituição do salário mínimo; criação do mandado de segurança e da ação popular.

Traço importante é que foi o primeiro texto constitucional a conter um capítulo exclusivo para a Educação e a Cultura, cujas previsões são graças às pressões católicas, com restabelecimento do ensino religioso nas escolas, bem como a retomada da expressão “Deus” no preâmbulo. Esse texto constitucional teve como marcos a competência da União quanto às diretrizes da educação nacional, um plano nacional de educação e a destinação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino (Teixeira; Vespúcio, 2014).

A Constituição de 1934 e a promessa de estabelecer direitos e garantias às minorias teve curta duração. Com o golpe, Getúlio Vargas outorga a nova Constituição, dissolve o Congresso e suprime direitos, com concentração de poder. A Constituição de 1937 é chamada de “Polaca”, por se inspirar na rígida Constituição da Polônia. Mesmo diante de seu caráter autoritário e

centralizador, no quesito de elevar a educação técnico-profissional à categoria de primeiro dever do Estado, ela se tornou revolucionária e democrática. O marco desse texto foi a abertura para a livre iniciativa, sem preocupação com o ensino público (Teixeira; Vespúcio, 2014).

Após a vigência da Constituição ditatorial de 1937, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946, que retoma a ideia democrática, de forma semelhante ao texto de 1934, pois restabelece os direitos individuais, a independência dos poderes do Estado, a autonomia dos entes federados e assistência judiciária aos necessitados, e coloca fim a censura e a pena de morte. O autor Rosalvo Florentino, em sua obra datada de 1982 já falava da crise brasileira de educação, fundada na “extensão do território, o crescimento demográfico da população em áreas isoladas, a falta de recursos econômicos e a carência de professores” (Florentino, p. 146, 1982). Esse texto teve como marco o retorno da educação como direito de todos, com prevalência da educação pública, o estabelecimento dos princípios norteadores do ensino e a retomada da vinculação de recursos (Teixeira; Vespúcio, 2014).

O regime militar ditatorial instituiu no Brasil uma política que combatia os chamados “subversivos”, em defesa da segurança nacional. Nesse período, o Congresso Nacional foi mantido, porém o Poder Legislativo era controlado pelo Executivo, que encaminhou a proposta do novo texto constitucional, aprovado em 1967. Quanto à educação, manteve-se a estrutura do texto anterior, e acrescentou ao capítulo da Educação e da Cultura as normas gerais sobre desporto, para enfatizar a importância educativa dos esportes.

Algumas inovações em relação ao texto constitucional são: a gratuidade do ensino é mantida, mas com possibilidade de concessão de bolsas de estudo; não há mais vitaliciedade no provimento das cátedras; não se fala mais em percentuais a serem aplicados no desenvolvimento do ensino, o que poderia dar margem a abusos; não há mais limite de número de empregados que torne dever da empresa prestar Ensino Primário gratuito aos empregados e seus filhos (Florentino, 1982). Entretanto, o texto teve alguns retrocessos, a exemplo do fortalecimento do ensino particular, com o incentivo à concessão de bolsas de estudo, condicionamento do Ensino Médio e Superior ao bom desempenho do aluno com insuficiência de recursos e redução das receitas vinculadas (Teixeira; Vespúcio, 2014).

A Emenda Constitucional nº 1 de 1969 teve caráter tão revolucionário que pode ser considerada como um novo texto constitucional, outorgado pela Junta Militar que manteve os dispositivos no que se refere à educação, com pequenas alterações textuais. Vale salientar que houve o acréscimo da expressão “executar” na competência da União, que até então se limitava a “estabelecer” o plano nacional de educação, o que garantiu sua maior efetividade. Nesse cenário e com a Lei nº 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus,

resultam as seguintes conclusões: necessidade de inserir o aluno na sociedade consumidora, reduzir os quatro graus de ensino para três e aumentar a gratuidade do ensino de quatro para oito anos, durante o 1º grau, chamado de primário e ginásio (Florentino, 1982).

O regime militar perde força e o Brasil passa por um novo período de redemocratização a partir de 1985, que se consolida com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que restabelece direitos sociais, econômicos, políticos e culturais. O novo texto teve como meta restabelecer o poder ao povo, através de seus representantes eleitos democraticamente, diante do cenário pós ditadura militar. Nesse sentido, contém uma extensa previsão de direitos e garantias e foi denominada de “Constituição Cidadã”. Para exemplificar, as previsões da nova Carta Magna contêm: liberdade de imprensa, igualdade entre as pessoas, direitos sociais como saúde e educação, direito ao voto a partir dos 16 anos, inclusive para os analfabetos, novos direitos trabalhistas como jornada de 44 horas semanais, seguro-desemprego, férias remuneradas acrescidas de um terço.

A República tem seus fundamentos bem delimitados logo no artigo 1º, que são: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político, cujo poder é de titularidade do povo, que o exerce através de representantes. O texto constitucional é protegido por um processo rígido de alteração, previsto no artigo 60, com especial atenção para as cláusulas pétreas, que se referem a certos dispositivos da Constituição Federal de 1988 que não podem ser alterados para reduzir o alcance de proteção, portanto imutáveis.

No cenário educacional, a Constituição Cidadã elenca o direito à educação como direito social de todos e dever do Estado em colaboração com a família, que exige políticas públicas que o efetivem. Sua finalidade é capacitação profissional, pleno desenvolvimento humano e preparo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o acesso e permanência na escola possibilita ao indivíduo outros tantos direitos, em atenção aos princípios da equidade e liberdade.

A educação é direito meio para alcançar melhores condições de vida, seja no aspecto individual ou social, capaz de diminuir as desigualdades, promover justiça social e mobilidade social (Teixeira; Vespúcio, 2014). Ocorre que, embora exista previsão legal consolidada no ordenamento jurídico há 35 anos, com eficácia jurídica, nem sempre ocorre a efetividade social, ou seja, existe uma dinâmica entre ter previsão legal e estar pronta para produzir efeitos, e de fato ser aplicada na prática para os cidadãos de forma indistinta, o que motiva estudos que questionam o papel da educação na sociedade. Para compreender a educação como direito, iniciaremos o debate a partir de sua previsão na Constituição vigente.

2.2 O direito à educação na Constituição Cidadã

O direito à educação tem previsão máxima no texto constitucional como direito social, amparado em outros dispositivos legais infraconstitucionais. Importante que, como direito social, a educação faz parte do rol de direitos que propiciam condições materiais para atingir a igualdade¹⁴ e por isso devem estar à disposição de todos. Além disso, conforme o especialista em Direito Constitucional José Afonso da Silva argumenta, através da igualdade real, são propiciadas também condições para o exercício efetivo da liberdade (2014).

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 elenca os direitos sociais, entre eles o direito à educação. A educação é prevista como serviço público essencial. Assim, “o Estado tem que se aparelhar para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição” (Silva, 2009, p. 184), para que todos exerçam esse direito igualmente. Tais princípios estão previstos no artigo 206 (Brasil, 1988), os quais merecem destaque neste capítulo, pois compatíveis com a educação emancipatória e comungam com o debate da cidadania e do reconhecimento. São eles:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse princípio se relaciona com a abertura de novas vagas e também com o oferecimento de condições sociais às famílias para que seus filhos não sejam expostos a trabalho para suprir o orçamento familiar. Ou seja, é uma leitura conjunta com os direitos e proteção à criança e ao adolescente, nos termos do artigo 227 da Constituição Federal de 1988;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, voltada especificamente para a classe dos professores, de forma ativa, e de forma passiva aos alunos e pesquisadores. José Afonso da Silva (2009), jurista brasileiro, retrata esse princípio como dimensão subjetiva e objetiva. No primeiro caso, é a relação do aluno e do professor, pois enquanto o primeiro tem o direito de aprender e receber conhecimento, o segundo tem o direito de transmitir o conhecimento. Na dimensão objetiva, o professor é considerado o especialista que se dedica a ensinar e para tanto deve ter reservada sua liberdade, dentro das diretrizes oficiais de ensino. É uma forma de manifestação de pensamento;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Trata-se do pluralismo ideológico, com variedade de crenças, concepções éticas e de valores, religião, pensamento, ideias; e do pluralismo institucional, que

¹⁴ Neste trabalho optamos por ter como fundamento a equidade, que mais se aproxima das noções de educação emancipadora a que nos filiamos e também do debate do reconhecimento e da cidadania, mas a Constituição Federal de 1988 se refere ao termo igualdade, o que justifica sua menção ao longo do subcapítulo.

se traduz nas autonomias e reconhecimento das formações sociais da família, religião, comunidade de trabalho, escola, etc. (Silva, 2009). O legislador segue o fundamento constitucional de uma sociedade pluralista, que acolhe interesses contraditórios e os concilia, através da ação do poder político;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, com base nas orientações do artigo 208, sobre a gratuidade do Ensino Fundamental e progressiva gratuidade do Ensino Médio;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos profissionais das redes públicas, conforme determinações da legislação competente e da Lei de Diretrizes;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei, para que sejam articuladas ações entre a escola, a família e a comunidade, a exemplo da participação em conselhos e órgãos colegiados;

VII - garantia de padrão de qualidade, que depende de fatores intrínsecos, como a organização do estabelecimento escolar e formação de professores; e extrínsecos, como oferecer condições econômicas adequadas às famílias para que seus filhos tenham condições de ter um bom aprendizado (Silva, 2009);

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal, em complementação à disposição do inciso V, que até 2006 tinha previsão conjunta; e

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de inovação legislativa incluída pela Emenda Constitucional nº 108 de 2020, entendimento também modificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse dispositivo pode ser interpretado em consonância com a constante necessidade de atualização e até mesmo mudança de rumos profissionais.

Esse rol de princípios é ferramenta essencial no desenvolvimento da legislação infraconstitucional e também das ações governamentais, com especial destaque para os princípios constitucionais da igualdade e da liberdade, máximas no Estado Democrático. Em outras palavras, através desses princípios, temos caracterizados outros direitos¹⁵.

É possível enfatizar que a educação como direito, observados os princípios que a norteiam, possui três objetivos, nos termos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988: pleno

¹⁵ Ranieri (2009) classifica estes princípios como direitos na educação, pois a educação depende deles para se realizar, principalmente sob o enfoque da cidadania.

desenvolvimento da pessoa, preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. José Afonso da Silva (2009) entende que estes objetivos integram valores antropológicos-culturais, políticos e profissionais. O pleno desenvolvimento da pessoa se refere à sua individualidade e ao próprio reconhecimento, seu preparo para viver em sociedade e respeitar certas determinações sociais, mas mesmo assim preservar sua autonomia intelectual e moral, com respeito à autonomia do outro (Canotilho *et al.*, 2018).

Como segundo objetivo, a educação visa o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, como fundamento do Estado Democrático de Direito, que é um dos elementos do debate deste trabalho. A democracia exige um cidadão emancipado, instruído, consciente. Por isso o papel da educação é promover a autonomia do indivíduo e a conscientização de seu papel na sociedade, para superar concepções limitadas de mundo, que podem produzir preconceito, intolerância e discriminação. Por fim, a qualificação profissional é um dos objetivos da educação, como decorrência esperada da própria formação, que se desdobra na possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, que exige cada vez mais do trabalhador, mesmo para atividades mais simples (Canotilho *et al.*, 2018).

Percebe-se que o entendimento dos autores do Direito Constitucional segue a letra da lei, isto é, retrata a finalidade constitucional da educação. Mesmo assim, os autores realizam suas críticas quanto à efetividade do direito à educação, pois embora a legislação nacional seja dotada de eficácia imediata, isto é, capacidade jurídica para produzir efeitos, na prática, sua concretização depende de outros fatores, especialmente ligados à administração pública e suas políticas públicas, que retoma a forma de que eficácia jurídica não leva necessariamente à eficácia social ou efetividade. Embora se reconheça o esforço do legislador em prever que o intuito da educação vai além do preparo para o exercício profissional, é fato que o acesso a tal direito tem sua origem vinculada exatamente ao tipo de formação de mão-de-obra qualificada.

Entretanto, já vimos como o termo educação se relaciona diretamente com a emancipação, a equidade na sua promoção e a liberdade em seu exercício. Ou seja, produz impactos significativos na vida dos indivíduos, vai além de ler, escrever, calcular, para atingir a consciência crítica, capacidade de agir socialmente, instrumento de mudança e responsabilização coletiva pelas ações públicas como forma de participação ativa. Trata-se de direito meio a outros direitos necessários para uma vida digna, pois capacita o cidadão a buscar seus direitos e compreender sua função na sociedade, seja como eleitor ou como porta voz de lutas. Essa é a visão esperançosa da educação.

Nesse sentido, juridicamente, a educação é um direito previsto como fundamental no texto constitucional. Mais do que essa visão técnica e formal, é também um mecanismo de

sobrevivência dos indivíduos, dos grupos e da própria sociedade, que exige visibilidade e tolerância de suas diferenças e diversidades.

Pela conjugação da visão jurídica, sociológica e educacional, é possível entender que a educação é uma luta por reconhecimento e também uma luta por uma cidadania mais exigente, como direito de todos, pois sua concretização reflete na vida e nas possibilidades dos indivíduos, cuja trajetória acarreta também na mudança da sociedade.

Como parte dessa concepção da educação para todos, temos a Educação Especial, decorrente do direito ao reconhecimento das diferenças, com atribuição de um padrão equitativo de direitos educacionais e, como consequência, condições de emancipação. Diante disso, realizado esse aporte teórico sobre a educação e para nos aproximar dos objetivos dessa pesquisa, é importante compreender a Educação Especial e qual o seu público-alvo, para que seja possível situar o aluno com altas habilidades/superdotação, tanto na perspectiva do campo do Direito quanto das áreas afins, com pesquisas mais avançadas e que possibilitem uma visão ampla de seu direito à educação.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: VISIBILIDADE E NORMATIZAÇÃO

O direito fundamental social à educação foi exposto nos capítulos anteriores em termos de suas definições, dimensão histórico-constitucional, previsão legal e finalidades, especialmente no que se refere ao preparo para o exercício da cidadania e o debate do reconhecimento. Para aproximar a problemática proposta ao objeto mais específico da dissertação, e antes de estudar o aluno com altas habilidades/superdotação, faz-se necessário compreender a educação sob a ótica da Educação Especial, tema que ganhou destaque nos últimos anos por propor a inclusão das diversidades, especialmente relacionadas à deficiência.

Assim, este capítulo busca retratar como a Educação Especial foi inserida como um direito na história brasileira e quais são os fundamentos previstos em documentos legais nacionais e internacionais. Ainda, como problematização, será demonstrado que o público-alvo da Educação Especial são alunos com deficiência e também aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse ínterim, serão estudadas as definições da lei sobre o aluno com altas habilidades/superdotação, foco desta pesquisa.

A Constituição Federal é a Lei Maior que rege o país e, portanto, justifica-se que a Educação Especial esteja assegurada em seus dispositivos, como desdobramento do direito à educação, o que afasta visões negligentes ou segregadoras, pois exige condições de equidade e um atendimento educacional especializado. Mas antes de discorrer sobre a previsão legal, é importante entender o que é a Educação Especial. Segundo estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁶, trata-se de “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização” (Brasil, 2008, não paginado), dentro do ensino regular, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para tanto, devem ser garantidos: a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, inclusive os mais elevados; atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais especializados para o atendimento; participação da família e da comunidade; acessibilidade; políticas públicas (Brasil, 2008). Ainda com base na Política Nacional, o atendimento educacional especializado (AEE) não substitui a escolarização regular, pelo contrário, a complementa e/ou suplementa, na medida da necessidade do aluno, para possibilitar autonomia e independência dentro e fora dos muros escolares, a exemplo do ensino

¹⁶ A título de curiosidade, recentemente o Decreto nº 11.370/2023 revogou o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

de linguagens e códigos ou programas de enriquecimento curricular. Nesse sentido, o atendimento especializado visa identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras e criar condições de plena participação independente de quaisquer diferenças ou necessidades.

Historicamente, o Brasil teve um desenvolvimento tardio da Educação Especial em comparação a países europeus e norte-americanos, pois a chamada fase de negligência ou omissão prevalece até o século XVII em outros países, enquanto no Brasil se prolonga até a década de 1950. A especialista em educação Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (2008) aponta que entre os séculos XVIII e XIX alguns países viviam a fase da institucionalização e viam a segregação como meio adequado de combate à sua disseminação.

Por outro lado, nesse mesmo período, o Brasil ainda vivia na fase da absoluta negligência, marginalização e discriminação, sem qualquer interesse na educação das pessoas consideradas fora dos padrões, como se houvesse um padrão de normalidade ao qual a sociedade deve se submeter, sob pena de estar inabilitado para aceitação social plena, por não atender à identidade social, dentro das noções de estigma construídas (Goffman, 2008).

Por muito tempo a Educação Especial esteve vinculada a um viés assistencialista e problemas sociais, concentrada em identificar e isolar, com didática infantilizadora que desconsiderava suas potencialidades, sem reformular as estratégias e currículos, de modo que a escola passou a ser um “espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, [...] forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau.” (Mendes, 2010, p. 104).

Nesse contexto, o atendimento direcionado pela Educação Especial ao aluno com deficiência, que até então era o único público-alvo, consistia em duas vertentes segregadoras: médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira, numa visão eugênica, estimulava a criação de escolas em hospitais, para segregar o atendimento, e se vinculava aos serviços de higiene e saúde pública. Na vertente psicopedagógica, preocupava-se com o diagnóstico dos chamados anormais, através da análise dos níveis de inteligência, para posterior encaminhamento às escolas especiais (Miranda, 2008).

A Educação Especial, assim como a educação em geral, só ganha destaque no cenário nacional a partir dos movimentos pós-guerra de industrialização, os quais passaram a exigir mão de obra para suprir as demandas da produção. A pesquisadora e educadora da criança com deficiência Helena Antipoff teve grande importância no desenvolvimento da Educação Especial, com a fundação da primeira Sociedade Pestalozzi no Brasil em 1945, da Associação

de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 e Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações (ADAV) em 1973 (Rondini; Martins; Medeiros, 2021).

Diante das considerações iniciais deste capítulo, é possível constatar que o Brasil passou por diversos movimentos para alcançar a proteção legal do direito à Educação Especial, mas ainda existem obstáculos à sua implementação, a começar pela visibilidade e reconhecimento de seu público-alvo, que não necessariamente se vincula à deficiência, pois considera tanto a dificuldade quanto a elevada capacidade para aprender (Brasil, 2003). Nesse sentido, o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe que os educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Brasil, 2001, não paginado)

A inclusão de tais alunos reflete o longo caminho que a Educação Especial percorreu para alcançar o patamar atual, que a relaciona como direito de cidadania. Para Marshall (1969, p. 73) “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, por isso deve ser para todos. A Educação Especial é a garantia desse reconhecimento do direito à diferença, com base na equidade, para eliminar barreiras ao processo de escolarização e, conseqüentemente, de emancipação, e se pauta nos princípios da dignidade humana, liberdade para as escolhas de estudo, vida social e trabalho, reconhecimento da identidade, diversidade e potencialidade de cada aluno, e exercício da cidadania (Brasil, 2001).

Outro ponto de mudança de perspectiva é o público da Educação Especial, que até a vigência das leis e regulamentos citados, ainda não estava bem delimitado, sendo por vezes confundido com a questão assistencialista, destinada aos negros, pobres e desafortunados, o que leva à reflexão de que na Educação Especial há relação com a questão de classe social, gênero e raça (Mantoan, 2011).

É importante destacar que a Educação Especial atua sob a ótica da Inclusão Escolar, mas com ela não se confunde. Esta sim tem como objetivo atender todos os grupos que possam ser vulneráveis em alguma medida, seja econômica ou socialmente, por questões de gênero, classe, sexo, entre eles pessoas com deficiência, negros, indígenas, e outros (Gaia, 2017).

Os princípios que movem a educação inclusiva são: toda pessoa tem o direito de acesso à educação de acordo com suas especificidades; todos tem o potencial de aprender e ensinar; o processo de aprendizagem de cada indivíduo é singular; o convívio no ambiente escolar beneficia a todos; e a educação inclusiva é para todos, pois a diversidade faz parte de qualquer ser humano (De Macedo, 2020). Assim, compete à sociedade criar meios de assegurar que seu sistema esteja apto a incluir pessoas com necessidades especiais, sejam elas deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação, questões de vulnerabilidade econômica, para que estes indivíduos possam assumir seus papéis sociais de cidadão.

Ainda como fundamento da inclusão, o princípio da normalização ganha destaque na Política Nacional de Educação Especial de 1994, exatamente sob a ótica de normalizar o contexto em que o indivíduo se insere, que sejam semelhantes aos modos de vida dos demais, e não a deficiência ou qualquer outra característica que torne público-alvo de Educação Especial. Isso evita a segregação e fundamenta a inclusão.

Para melhor compreensão da Educação Especial faremos uma breve análise de sua trajetória histórica. Ressalta-se que o capítulo tem foco na Educação Especial para todos os alunos que são público-alvo, mas, em razão do próprio desenvolvimento histórico, haverá maior referência às pessoas com deficiência, que foram precursoras no debate e portanto os estudos estão mais avançados.

3.1 Breve análise histórica da trajetória da Educação Especial no contexto do direito social à educação para todos

As pessoas com deficiência tiveram três modelos de tratamento social: inicialmente, no modelo da desnecessidade, sua deficiência era considerada como castigo ou caridade e por isso não tinham direitos garantidos; no modelo da reabilitação, há preocupação em reabilitar o indivíduo desajustado para que ele pudesse se adaptar à vida social. Para isso, a medida era a segregação em espaços filantrópicos, sem políticas públicas, pois eram alvo de caridade; no terceiro modelo, chamado de social, se reconhece a dignidade humana e o direito à convivência social, graças aos movimentos mundiais (Pedott, 2018).

Historicamente, a Educação Especial no Brasil tem início com a proteção às pessoas com deficiência, que antes mesmo da colonização do Brasil, eram amaldiçoadas e condenadas à morte logo após o nascimento como forma de purificação. Entre os indígenas, conhecidos por serem fortes e sadios, era reforçada a prática de exclusão de todos aqueles considerados fora dos padrões da tribo. Com o início da colonização e a atuação dos jesuítas, surgem os primeiros

hospitais das Irmandades de Misericórdia, que, mesmo com poucos recursos, cuidavam das diversas doenças. Entre 1549 e 1759 é que o movimento em prol da Educação Especial ganha força, com destaque para o educador Manuel de Andrade de Figueiredo, que realça a necessidade da educação para formar bons cidadãos, observado o ritmo de aprendizagem de cada aluno (Figueira, 2017).

O doutor em psicanálise Emílio Figueira (2017) divide a história da educação para pessoas com deficiência no Brasil em três momentos, que se resumem da seguinte forma: o primeiro se refere a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, através do Decreto nº 428. O segundo se relaciona ao desenvolvimento de legislações específicas entre 1957 e 1990, que tem início com campanhas e decretos de proteção da educação do surdo (Decreto nº 42.728/57), cego (Decreto nº 48.252/60) e, posteriormente, da deficiência mental (Decreto nº 48.961/60). Em 1961 é incluído capítulo sobre a educação para pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). Por fim, o terceiro momento é marcado pela era da inclusão escolar e social, que tem como marco a Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, de 1994, no qual foi firmado o compromisso de Educação para Todos. Ainda em 1994 é sistematizada a Política Nacional de Educação Especial e, em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Ainda com vistas à integração, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01).

O terceiro momento acima citado marca a passagem da integração social para a inclusão social. “Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas. Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco” (Figueira, 2017, p. 11). A princípio a preocupação era em habilitar ou reabilitar a pessoa com deficiência, através da atuação educacional-médica e sua equipe multidisciplinar, a fim de possibilitar o ingresso e convivência em sociedade. Após os novos marcos de Educação para Todos, a inclusão é que ganha força.

O texto constitucional brasileiro também acompanhou esses movimentos para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, que permite a análise da Educação Especial como um todo. A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante, graças à garantia de obrigatoriedade da oferta educacional para o público-alvo como atribuição de todos os entes federados. Essa conquista teve destaque principalmente pela pouca preocupação que se tinha nos textos constitucionais anteriores.

Na obra organizada pela especialista Nina Beatriz Stocco Ranieri, há um apanhado dos principais pontos das constituições brasileiras: a primeira referência remete à Constituição de

1934, de forma genérica, como amparo aos chamados desvalidos. A Constituição de 1946 mencionava a proteção ao trabalhador que se tornasse inválido (Pedott, 2018).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei nº 4.024/61), havia previsão expressa de atendimento educacional aos chamados excepcionais, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, mas sem uma lei especial que o garanta. Por isso, a aplicação da lei se limitou ao atendimento em instituições filantrópicas, sem atuação estatal, chamadas de escolas especiais. Nesse cenário, surgiu a Constituição de 1967, que manteve a mesma disposição da anterior. Já a Emenda Constitucional de 1969 previu a oferta do ensino aos excepcionais, mas não dispôs sobre sua realização, por isso também não teve destaque.

Em 1971, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, apesar de ter acrescentado como público da oferta de educação com tratamento especial estudantes com deficiências físicas, mentais, com atraso e os superdotados, mais uma vez não explicitou como se daria esse atendimento, o que reforçou e manteve a atuação em escolas segregadas. Antes mesmo da Constituição de 1988, a Emenda Constitucional nº 12/1978 inovou ao estabelecer os direitos da pessoa com deficiência, inclusive educacionais, como proteção constitucional.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, como a lei maior do país, destinou atenção aos direitos educacionais do público-alvo da Educação Especial nos artigos 205 (direito à educação para todos), 206, inciso I (princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola), 208, inciso III (atendimento educacional especializado) e 213 (atendimento público através de instituições privadas e filantrópicas) (Pedott, 2018). Em 1989, a Lei nº 7.853 promoveu a integração social das pessoas com deficiência, por exemplo com a concessão de benefícios de material escolar, merenda e bolsas de estudo, matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, também garantiu o atendimento educacional especializado, protegeu o trabalho dos adolescentes com deficiência e deu prioridade de tramitação processual e de atendimento em ações públicas de proteção às famílias. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 que previu a integração dos alunos com deficiência em classes regulares, desde que consigam acompanhar, nesse ponto, representou um retrocesso no aspecto de inclusão escolar, inclusive em afronta à Declaração de Salamanca, importante instrumento na concretização internacional do direito à Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 teve papel fundamental para a Educação Especial, por possibilitar a revisão dos dispositivos constitucionais de proteção a

pessoa com deficiência e a priorização da expansão das matrículas na rede pública regular (Mendes, 2010).

Outro marco valioso na história da Educação Especial é o Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005/2014), que prevê em sua meta nº 4 as ações para o atendimento educacional especializado destinadas ao público-alvo da Educação Especial. Como preparação para a discussão do próximo capítulo, é preciso lembrar que grande parte dos documentos normativos acima mencionados faz referência à Educação Especial para alunos com deficiência, e poucos se dedicam à educação para os alunos com altas habilidades/superdotação, até porque, como já anotado, a preocupação com tal grupo é ainda mais tardia.

Em resumo, é possível identificar a existência de fases de modelos educacionais para a Educação Especial, quais sejam: i) era pré-cristã, a fase da omissão de atendimento, que considera as pessoas com deficiências uma ameaça; ii) meados dos séculos XVIII e XIX, a fase da institucionalização, que gera a segregação social da pessoa com deficiência e seu atendimento isolado e confinado em asilos e hospitais que os retirava do convívio social; iii) final do século XIX e meados do século XX, a fase da expansão das escolas e classes especiais em escolas públicas, marcada pela redução da segregação e uma tentativa de inserção social; iv) final do século XX, fase marcada pelo movimento integracionista entre os alunos com deficiência e os demais, pressupõe que o indivíduo é que deveria se adaptar e não a sociedade; v) década de 1980 e 1990, fase marcada pela inclusão escolar, que pressupõe a colaboração e apoio mútuos, num movimento contrário à fase integracionista, pois na inclusão a escola é que deve se adaptar para atender às particularidades do aluno (Miranda, 2003).

Diante desta análise dos principais momentos que impulsionaram a Educação Especial, é relevante destacar as normativas federais e os documentos internacionais que lhes serviram como base.

3.2 Previsão legal no ordenamento jurídico brasileiro e a influência do cenário internacional

Este subtítulo destaca a influência dos documentos internacionais na legislação brasileira. É possível considerar que a Educação Especial prevê o direito ao atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais como expressão de equidade, em respeito às diferenças, ao direito de desenvolver suas habilidades de acordo com suas características, que devem ser respeitadas pelo Estado e pela Sociedade (Canotilho *et al.*, 2018). Questiona-se quais foram as influências e movimentos internacionais que promoveram esse fundamento de

Educação Especial, que relaciona direito, equidade, liberdade, diferença e inclusão com as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A história é sempre marcada por influências do local, época, acontecimentos nacionais e também internacionais. Como base do desenvolvimento da legislação brasileira sobre o tema em destaque, os movimentos e discussões internacionais tiveram grande impacto nessa conquista. O processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e dos demais indivíduos público-alvo da Educação Especial foi progressivo, pois passou da absoluta invisibilidade para a segregação, integração e, atualmente, inclusão.

No cenário mundial, já havia a preocupação com os direitos dos indivíduos estigmatizados por suas diferenças, especialmente deficiências, que eram marginalizados. Nesse sentido, não mais se admitia essa prática segregadora, que deixava de lado até a cidadania, alicerçado na diferença. Dentre os documentos internacionais, há destaque para aqueles dos quais o Brasil participou, que fundamentaram a criação de normativas nacionais, seja para a Educação Especial em geral ou voltadas às pessoas com deficiência¹⁷, que foram os primeiros grupos a alcançarem proteção e reconhecimento normativo.

Inicialmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no artigo 7º, prevê a igualdade de todos perante a lei, princípio máximo no ordenamento jurídico nacional, que hoje vê na equidade melhor relação com as diferenças. No artigo 26, retrata o direito à educação para todas as pessoas, que deve ser gratuita e visa a plena expansão da personalidade humana, através da garantia dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, a fim de favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e os grupos raciais ou religiosos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 prevê em seu artigo 3º, item 5, a necessidade de atenção especial aos então chamados portadores de deficiência, expressão que foi substituída por pessoas com deficiência.

Em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organiza a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com destaque para a maior participação do poder público, que culminou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca foi um marco na inclusão educacional e social das pessoas com necessidades

¹⁷ Em alguns documentos nacionais e internacionais se utilizava a expressão “portador” de deficiência. Ocorre que a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006 pela ONU, definiu o termo Pessoa com Deficiência, o que foi ratificado pelo Brasil através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009. Essa alteração considera que a deficiência é uma condição existencial da pessoa, e não algo que se porta.

educacionais especiais (D'Água; Flores; Mendonça, 2021), que inclui como público-alvo também os alunos que durante o processo educacional apresentem dificuldade ou mesmo elevada capacidade para aprender, sem associar necessariamente alguma deficiência, nos termos da Resolução nº 2/2001 do documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Dentre os diversos termos, a Declaração apregoa que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias e os sistemas e programas educativos devem ser projetados e ampliados para atender as diferentes características e necessidades.

No mesmo ano em que são assumidos os compromissos no cenário mundial, o Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial de 1994, cujo texto denota a necessidade de interação desde que o aluno tenha condições de acompanhar e desenvolver as atividades programadas, ou seja, a integração dependeria do próprio aluno e desconsiderou suas especificidades e necessidades. E mais, esse atendimento, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, poderia ser ofertado em caráter substitutivo ao ensino da rede regular, o que representa uma ambiguidade frente aos direitos educacionais da Constituição Federal de 1988, como direito de todos. Essas percepções representam uma crítica à legislação nacional da época, quando comparada aos termos da Declaração de Salamanca (Pedott, 2018).

Em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) contribuiu no contexto nacional para a criação do Decreto nº 3.956/2001, que prevê direitos iguais, sem qualquer discriminação fundada em deficiência, com base na dignidade e na igualdade. No ano 2000, a Declaração de Dakar estabelece metas para 2015, como “acesso a um ensino primário gratuito e de boa qualidade; melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos; eliminar a disparidade de gênero no acesso à educação primária e secundária; e instaurar a igualdade nesse domínio” (Mendes; Conceição, 2020, p. 48).

Ainda no contexto internacional, em 2006, a Organização das Nações Unidas outorga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com Protocolo Facultativo assinado em 2007 em Nova York, que no Brasil resulta no Decreto nº 6.949/2009, numa perspectiva social da deficiência, que deixa de lado a visão estigmatizadora e entende a deficiência como uma barreira que impede a efetiva participação em sociedade em paridade de oportunidades (Pedott, 2018). Essa Convenção é um marco mundial para ações educacionais, inclusive por definir o termo Pessoa com Deficiência, não mais portadora, que considera dois fatores: “as restrições individuais de uma pessoa e barreiras impostas pela sociedade” (Mendes;

Conceição, 2020, p. 49). Suas definições representam uma nova visão da comunidade escolar e social para afastar ações que geravam exclusão.

Como impacto no contexto nacional, a Convenção de 2006 influenciou o Plano Nacional de Educação, ao instituir a meta nº 4, que determina a universalização da Educação Especial e atendimento educacional especializado, como garantia de um sistema educativo inclusivo (Brasil, 2014). Já em 2007, foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com especial destaque para a Educação Inclusiva, que reflete nas normativas brasileiras subsequentes. Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, em caráter complementar e não substitutivo, nos termos do artigo 5º (Brasil, 2009). E, em 2011, o Decreto nº 7.611 reforça o dever do Estado de promover um sistema educacional inclusivo e conceitua o atendimento educacional especializado como conjunto das atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente para complementar ou suplementar a formação (Brasil, 2011).

Em 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação em Incheon/Coréia do Sul, que resulta na Declaração de Incheon e no compromisso da educação de qualidade e inclusiva. No mesmo ano, a UNESCO traz 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável a serem implementados até 2030, entre eles a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ainda em 2015, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), marco histórico no reconhecimento desse público e que abriu espaço para a Educação Especial em geral, com enfoque no exercício de direitos, liberdade e igualdade, máximas do debate do reconhecimento que delimita esse trabalho.

O breve histórico dos principais movimentos internacionais e sua influência no cenário brasileiro permite compreender a evolução da legislação e ampliação da proteção do público-alvo da Educação Especial. Entretanto, mesmo com as diversas normativas e seus fundamentos, ainda persiste a problemática sobre o público-alvo, que historicamente deu maior atenção às pessoas com deficiência, muito embora os documentos façam referência aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, como parte central deste estudo, analisaremos a identidade dos alunos da Educação Especial, suas singularidades e diversidades. Esse exame será conduzido através da bibliografia especializada, respaldada pelas normas nacionais referenciadas, as quais orientam a oferta de atendimento específico para cada necessidade, seja para complementar ou suplementar a educação regular.

3.3 Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Inicialmente, pela disposição taxativa das leis que foram citadas no desenvolvimento deste trabalho, já é possível compreender que o público-alvo da Educação Especial vai além do aluno com deficiência, pois a própria definição considera um trio de alunado, com características diversas. A nomenclatura do público-alvo da educação foi modificada em 2013, através da Lei nº 12.796, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e substituiu a expressão “portadores de necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Assim, questiona-se quais são as características que diferenciam o público-alvo da Educação Especial, que não mais se fundamenta em uma única categoria voltada às deficiências, mas considera também transtornos ou mesmo capacidade elevada. Esse passo é importante para conectar visibilidade, reconhecimento e direito à diferença. Para isso, parte-se da deficiência, que deu início ao atendimento educacional especializado.

A deficiência é socialmente considerada como algo que foge do padrão, da normalidade. Historicamente, o homem perfeito ou “normal” foi constituído no período da industrialização, como aquele corpo sem defeitos, para satisfazer os interesses da burguesia. Já o homem que tinha algum defeito era segregado do convívio social. O normal se relacionava com a noção de progresso, industrialização e consolidava o poder da burguesia (Francês; Bentes, 2017). É preciso ressaltar que a concepção de normal vai depender da caracterização da sociedade e do período histórico vivenciado e que essa criação de padrões ou médias socialmente aceitas força cada vez mais os indivíduos a se sujeitarem a tais moldes para que possam desfrutar da vida social.

No estigma de normalidade, há uma relação direta com a ultrapassada visão exclusivamente médica da deficiência, como uma doença que precisava de tratamento e reabilitação, e não como uma condição de vida que exigia atenção para gozo dos mesmos direitos que qualquer pessoa, realizadas certas adequações para proporcionar equidade. Nesse sentido, é a sociedade que incapacita o indivíduo, pois a condição física não é restritiva, mas sim os obstáculos que são impostos (Francês; Bentes, 2017). É através da relação com o outro que a diferença é ou não estigmatizada (Goffman, 2008), por importar certos modelos como aceitos ou não aceitos socialmente.

Diante dessa premissa em que se assentava o padrão de normalidade para afastar todos aqueles que não atingiam tais expectativas, emerge o direito à diferença, válido também no

contexto educacional, que já não aceitava mais deixar segregado o aluno com deficiência, com transtornos ou ainda altas habilidades/superdotação. Pelo contrário, pretende-se que a diferença existente e por vezes socialmente desconsiderada seja motivo de ações para superar os desafios que possam surgir e proporcionar equidade na distribuição de direitos, por exemplo. Esse movimento gera a Educação Especial, sob o manto da inclusão. Tal preocupação se insere como uma das vertentes dos direitos humanos, a fim de proporcionar equidade, evitar a exclusão e tratar com dignidade as diferenças.

Deve-se compreender, nessa perspectiva, que o acesso, a permanência e o sucesso de alunos da inclusão escolar exige que a prática do professor seja baseada nas necessidades, nas potencialidades e nos interesses desse estudante, com base nos princípios fundamentais de: acesso para todos; aceitação dos pontos fortes e desafiadores assim como da diversidade; práticas reflexivas e instruções diferenciadas; noções de comunidade e colaboração (Silva, 2012). Mas afinal, a questão é quem são esses alunos. O documento norteador é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece a definição e principais características de cada aluno atendido pela Educação Especial.

Os alunos com deficiência são caracterizados por “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008, não paginado). Tais alunos fazem parte da história da Educação Especial, pois foram os primeiros alcançados pela proteção legal, inclusive com a justa conquista de uma lei própria, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Embora o desenvolvimento histórico já reportado no início deste capítulo demonstre que grande parte dos debates eram voltados exclusivamente às pessoas com deficiência e deixavam de lado os indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, houve avanço pois os alunos com deficiência trouxeram visibilidade e possibilitaram a visibilidade e o debate por reconhecimento de outros grupos vulneráveis. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2013, através da Lei nº 12.796, abriu espaço para a inclusão de outros alunos no alcance da Educação Especial, quais sejam: educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Entende-se como transtornos globais do desenvolvimento a presença de “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, não paginado), a exemplo de alunos com autismo ou com psicose infantil. Atualmente, muito se fala do aluno com autismo ou das síndromes do espectro do autismo, que fazem parte dessa categoria de alunado, também

atendida pela Educação Especial, conforme as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) e regulamentada pelo Decreto 8.368/2014.

Por fim, também se inclui como público-alvo da Educação Especial os alunos que sempre estiveram inseridos em sala de aula, pois não se caracterizavam por deficiências ou transtornos que necessitava de segregação, pelo contrário, se destacavam por sua habilidade acima da média, que são os alunos com altas habilidades/superdotação, público chave deste trabalho. As altas habilidades/superdotação representam o “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (Brasil, 2008, não paginado). Além disso, o aluno apresenta “grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, não paginado).

Assim, o aluno com altas habilidades/superdotação possui “sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares” (Brasil, 2007, p. 27). Exatamente por suas características, esse aluno pode passar despercebido, pois já está inserido em sala de aula e vai na contramão das deficiências. Como parte principal deste estudo, é necessário maior recorte aos alunos com altas habilidades/superdotação. Juridicamente, podemos destacar a previsão nas leis que seguem abaixo, que foram referenciadas pela literatura utilizada neste estudo.

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito fundamental social à educação para todos nos artigos 6º, 205 e 227, e estabelece em seu artigo 208, inciso V, a observância da capacidade de cada um. Assim, muito embora não disponha de forma expressa sobre o aluno com altas habilidades/superdotação, é possível visualizar a proteção através da inclusão. Nesse mesmo sentido, a Lei Maior reconhece a educação como direito público subjetivo, obrigatório e gratuito, que pode ensejar até mesmo em responsabilidade da autoridade competente que agir de forma negligente, nos termos do artigo 208 e seus parágrafos.

No documento Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (Brasil, 1995) as altas habilidades se referem ao comportamento com traços consistentemente superiores em relação à média, ou seja, em que seja possível notar com frequência envolvimento com a tarefa, interesse e motivação em diferentes áreas, e ainda criatividade. A superdotação é considerada como a capacidade e o potencial para o alto desempenho. O mesmo documento orienta ainda para os tipos de superdotação, quais sejam: intelectual, social, acadêmico, criativo, físico/psicomotor e talentos especiais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, em seu artigo 4º assegura, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à educação, e determina que este é um dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no artigo 2º, assegura que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, como dever da família e do Estado. No artigo 3º, incisos I, II, III, IV, IX, X, XI, há previsão da garantia de igualdade de condições ao ensino especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação. Já em capítulo próprio, a Educação Especial é definida no artigo 58, que prevê o atendimento educacional especializado e ainda que sua oferta deve ocorrer ao longo da vida, como parte do processo educacional, por exemplo com possibilidade de aceleração dos estudos e educação especial para o trabalho para aqueles com habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora, conforme artigo 59, incisos II e IV.

O mencionado processo de ensino-aprendizagem é um conjunto de ações que envolve além de pessoas, determinadas técnicas e instrumentos, cujo objetivo é a construção do conhecimento (Winkler *et al*, 2009). Um dos enfoques nesse sentido é a relação da Educação Especial a uma das metas estatais que é promover o bem de todos, sem qualquer tipo de preconceito, conforme artigo 3º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988. Isso se realiza no atendimento educacional especializado, que deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da própria unidade escolar ou ainda em centros especializados, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui suas diretrizes operacionais.

Esse atendimento faz parte da transição do modelo segregacionista para o inclusivo. Como apoio, o Decreto nº 7.611/2011 fixou a Educação Especial como modalidade complementar ou suplementar, com atendimento educacional especializado, em um sistema inclusivo, sem discriminação, adaptado às necessidades individuais, a fim de eliminar barreiras ao processo educacional. No caso do estudante com altas habilidades/superdotação, o Decreto prevê atendimento para suplementar sua formação, cujos objetivos são: promover condições de aprendizagem e serviços de atendimento especializados, transversalidade das ações no ensino regular, desenvolvimento de recursos para eliminar barreiras ao ensino e aprendizagem e condições de continuidade dos estudos, conforme artigos 2º e 3º.

Outra definição de aluno com altas habilidades/superdotação é previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, artigo 4, inciso III: “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas:

intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009, não paginado)¹⁸. Sobre tais áreas do conhecimento, temos que (Virgolim, 2007):

A Capacidade Intelectual Geral se destaca pelo pensamento rápido, fácil compreensão e boa memória, poder de observação, pensamento abstrato. Um exemplo foi o físico inglês Stephen William Hawking, que desenvolveu teorias de que os buracos negros emitem radiação;

A Aptidão Acadêmica Específica é a motivação por disciplinas específicas, boa produção acadêmica, pontuação em testes, desempenho excepcional, com grande atenção e concentração. É valioso reforçar que nem sempre a capacidade acima da média terá relação com os conhecimentos escolares;

O Pensamento Criativo ou Produtivo se caracteriza pela originalidade, boa imaginação, facilidade para resolução de problemas de forma inovadora e visão ampla. Leonardo da Vinci é citado como exemplo;

A Capacidade de Liderança reflete o poder para resolver problemas sociais, atuação com persuasão e atitude cooperativa. O exemplo que se cita é o líder Mahatma Gandhi;

O Talento Especial para Artes envolve “artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas” (Virgolim, 2007, p. 28). O maestro e compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos pode ser considerado como exemplo; e

A Capacidade Psicomotora é o elevado desempenho nos esportes e atividades físicas, com agilidade, velocidade, força, resistência e coordenação motora. Um exemplo foi o brasileiro Edson Arantes do Nascimento, o Rei Pelé.

Tais definições não são estanques, mas possibilitam uma visão geral, sob a ótica legislativa, de cada parte do trio que envolve o público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta para a necessidade de contextualização, atenção às modificações contínuas e dinamismo que deve ser observado na atuação pedagógica.

Assim, não se aceita a posição de vincular a Educação Especial a uma única categoria, pelo contrário, é preciso considerar as especificidades de cada aluno para que lhe seja dada a atenção legal, social e educacional devida. A separação da categoria de cada um dos alunos não busca dividir a Educação Especial, pois tem a finalidade de articular as ações voltadas à cada

¹⁸ Curiosamente, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 não autoriza a substituição do ensino regular pela Educação Especial, tal qual prevê a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o que entra em conflito, pois ambas estão em vigor (Rondini; Martins; Medeiros, 2021, p. 12). Entretanto, pelo avanço da educação inclusiva, é pacífico que a Educação Especial deve atuar de forma articulada e complementar, mas não como substituta à escola regular.

público. Isso é reconhecimento do indivíduo, não como parte de um todo, mas que considera suas especificidades e reafirma o direito à diferença. Mesmo que o aluno tenha uma dupla condição, por exemplo de transtorno do espectro autista com alta habilidade/superdotação em alguma área do conhecimento, ainda assim precisa do reconhecimento nas duas dimensões, para que a lei e as ações dela decorrentes sejam efetivas (Nakano, 2021).

Qualquer que seja a categoria em que o indivíduo se insere como público-alvo da Educação Especial, é preciso lembrar que a sociedade estabelece padrões de percepção do diferente, que estigmatiza e se torna um obstáculo à visibilidade e ao próprio reconhecimento. O aluno carrega essa característica, que o faz sujeito de atendimento educacional especializado, como algo negativo, exatamente porque foi esse o reconhecimento que recebeu. O movimento da inclusão social parte das concepções de equidade com base no ideal de justiça como reconhecimento, pois não segrega os indivíduos, pelo contrário, mantém os mesmos inseridos em sociedade, o que na educação se dá em classes regulares, para que o convívio possibilite o equilíbrio nas relações e na realização dos direitos, inclusive a cidadania.

A cidadania, como direito de todos à concretização das liberdades e ampla participação social e na conquista dos bens da vida se realiza exatamente quando há reconhecimento e possibilidade de que todos, em igual medida, participem e desfrutem de direitos, consideradas as potencialidades que a individualidade experimenta. Neste trabalho, especialmente no próximo capítulo, aproximaremos o debate do ponto chave, que é o olhar para o aluno com altas habilidades/superdotação, diante da lacuna de visibilidade teórica, principalmente no campo do Direito, que contribui também para a visibilidade diante da lei e da efetividade de direitos.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA E DO RECONHECIMENTO

Antes de trabalhar as altas habilidades/superdotação¹⁹, é necessário entender a terminologia empregada para o uso deste termo. A expressão “criança dotada” foi utilizada pelo professor Lewis Terman na primeira parte do século XX, quando responsável pela adaptação do teste de inteligência proposto por Alfred Binet. Logo após, o termo ganha dimensão mundial. Parte-se de um modelo unidimensional de inteligência para o modelo multidimensional (Delpretto, 2009). Essa nomenclatura tem divergências, por exemplo: o Conselho Europeu adota “Altas Habilidades” e o Conselho Mundial adota “Superdotação ou Talentos”.

Ainda a título exemplificativo, nos Estados Unidos se adota a expressão “gifted” (dotado), o que no Brasil se traduz como “superdotado”. Na Austrália, “habilidades especiais” e “alunos mais capazes”; na China, “supernormal”; na Indonésia, “crianças excepcionais”, na Inglaterra, “mais capazes ou altamente capazes”; em Portugal, “sobredotados”. Também se mistura a ideia de talento, genialidade, vocação ou dom (Pasian, 2020). No Brasil, a primeira vez que o termo “altas habilidades” aparece é na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Já em 2001, utiliza-se a expressão “altas habilidades/superdotação” na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. E, em 2013, a Lei nº 12.796 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e substitui “necessidades especiais” por “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O uso do termo “superdotação” não possui uma discussão teórica mais aprofundada e representa uma inovação brasileira, sem referências em outro lugar no mundo. Da mesma forma, “altas habilidades” não tem referencial teórico e deriva da tradução inapropriada da expressão “high ability” (alta capacidade). A ideia de habilidade envolve algo que deriva de um treino intencional e mais relacionado ao desempenho físico (Guenther; Rondini, 2012). Neste trabalho²⁰, adotaremos a terminologia empregada pela legislação e pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), qual seja: “AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação”.

¹⁹ “Pelo que se pode inferir, a confusão na terminologia brasileira parece ter-se iniciado pela inserção do prefixo *super* na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*, que significam, literalmente, *dotação* (*gift*: prenda, presente; *ness*: essência, natureza) e *dotado* (tem dotação). O termo *superdotação* foi mal-aceito nos meios educacionais. Para amenizar o efeito, buscou-se a expressão inglesa *high ability*, em português, *capacidade elevada*, a qual, mal traduzida para *altas habilidades*, perdeu a essência do conceito” (Guenther; Rondini, 2012, p. 248).

²⁰ O trabalho não se dedica ao estudo aprofundado da terminologia, o que justifica a breve menção da divergência, sem destaque para a questão dos talentos ou mesmo das inteligências múltiplas, apesar da importância que tiveram para a construção do atual conceito brasileiro (Pérez, 2007).

Conforme esclarecido neste estudo, há uma lacuna de produções no campo do Direito sobre os alunos com altas habilidades/superdotação e seus direitos educacionais, o que justifica o uso da bibliografia nacional nas áreas da Educação e da Psicologia, com apoio em documentos normativos. Para desenvolvimento deste capítulo, tomaremos como referencial teórico as concepções do psicólogo americano Joseph Salvatore Renzulli (1986), pioneiro nos estudos da educação de alunos com altas habilidades/superdotação, que embasam inclusive as definições legais brasileiras.

Para compreender o aluno com altas habilidades/superdotação é importante situar os aspectos históricos que o cercaram, pois este aluno só foi considerado dentro do ambiente escolar e alcançado pela proteção legal na seara jurídica após um processo de reconhecimento formal de sua potencialidade. Alguns fatores contribuíram para o interesse educacional, político e jurídico ao superdotado: sua potencialidade pode ser uma vantagem para o país; a existência de uma crescente comunicação entre educadores e especialistas nos diversos Conselhos espalhados pelo mundo; e a transformação do potencial humano em riqueza que pode ter utilidade para a humanidade (Alencar, 1993).

Ainda na Grécia, Platão defendia que indivíduos com potencial superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos e suas habilidades cultivadas para serem utilizadas em benefício do Estado. O mesmo ocorreu na China, por volta do ano 206 a.C. E mais, registros históricos apontam que há mais de 2.000 anos a.C. havia competição para selecionar crianças que se destacavam por sua inteligência superior e por isso recebiam atendimento especial. Aqueles que tinham grande capacidade de memória e habilidades literárias eram chamados de “divinos”, considerados presságio de prosperidade nacional (Alencar, 1993).

No Brasil, o marco inicial foi em 1924 com a implantação de testes de inteligência em Recife para crianças com habilidades acima da média e destaque no ambiente escolar. Entretanto, só se considerava o aspecto acadêmico do aluno. A psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff foi convidada para assessorar na aplicação de tais testes e emprega o termo “excepcional” para se referir àqueles estudantes abaixo da média, cujo resultado dos testes estava fora da zona de normalidade. Assim, contraria o emprego de termos pejorativos como “idiota” e “retardado”. Já em 1945, Antipoff aplicava outros estudos em literatura, teatro e música para estudantes chamados “bem-dotados”, pois acreditava que o talento identificado nos testes poderia ser encontrado nas diversas áreas do conhecimento, para além da literatura e raciocínio-lógico (Rondini; Martins; Medeiros, 2021).

A Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê título específico para a educação dos “excepcionais”, mas de forma sucinta, sem aplicação na prática

aos mais dotados. Em 1967, o Ministério da Educação estabeleceu critérios de identificação e atendimento dos chamados superdotados em classes especiais. O superdotado²¹ aparece nas previsões da Lei nº 5.692/71, que estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira. A fundação da Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações (ADAV) em 1972 é considerado como marco importante, pois desenvolvia atividades de estímulo às potencialidades. Logo depois, em 1975, foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS) e, em 1978, a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD).

Percebe-se que até a década de 1990 houve pouco avanço, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), que garante serviço de apoio especializado na escola regular para atender ao público da Educação Especial, mas que até a Lei nº 12.796/2013 se referia a “portadores de necessidades especiais”, sem refletir o atual público-alvo, conforme já esclarecido no capítulo anterior.

A primeira década dos anos 2000 marca mais avanços do que praticamente todo o século XX, pois são promovidos encontros e discussões para as altas habilidades/superdotação. Como resultado desses movimentos, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece a necessidade de prever e prover atividades de aprofundamento e enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação e, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4 complementa a legislação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Oliveira; Gerone; Miranda, 2021). Em 2005, é criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e, em 2006, houve sua implantação em diversas capitais do país. Outra conquista é a previsão das Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Decreto nº 7.611/2011), que exige uma educação inclusiva e efetiva, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento das habilidades do aluno.

A preocupação com tais alunos tem ganhado força jurídica e política ao longo dos anos, mas há de se observar que nem sempre os textos legais existentes possuem a eficácia social almejada pelo legislador, o que cria, contraditoriamente, a falsa percepção de que o fato de existir uma lei resulte em aplicação eficaz ou que, por exemplo, os déficits encontrados na área da Educação seriam, sobretudo, por falta de legislação específica. Na verdade, tais questões reverberam em obstáculos que são criados majoritariamente pela falta de informações, ou seja, a invisibilidade de tal grupo (Farias, 2020).

²¹ Para contextualizar sobre os estudos de Helena Antipoff, a autora já alertava desde então que o uso da terminologia poderia criar a associação a super-homem, uma curiosidade humana capaz de levar tais alunos a atendimento em classes especiais (Rondini; Martins; Medeiros, 2021).

A análise das legislações existentes, seja a Constituição Federal de 1988 ou outras leis infraconstitucionais, faz apenas uma referência esparsa ao direito dos alunos com altas habilidades/superdotação, como parte do público-alvo da Educação Especial, sem um documento normativo específico que reflita seus direitos, tal qual ocorre, de forma acertada, com as pessoas com deficiência, que após anos de luta, conquistaram o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), ou mesmo com as pessoas com transtornos do espectro autista, que conquistaram a Lei nº 12.764/12. Essa situação só reforça a falta de reconhecimento do aluno com altas habilidades/superdotação.

Vale ressaltar que, pela análise do histórico da Educação Especial, o aluno com altas habilidades/superdotação nunca foi segregado em salas especiais, como foi o caso dos alunos com deficiência. O máximo que observamos foi a sua não identificação, pois mesmo em sala de aula, ele permanece invisível. Por isso, a inclusão desse aluno não é na fase de inserção, mas sim de efetivo reconhecimento, que passa pela sinalização, identificação e atendimento.

Embora exista previsão na lei, há diferença entre previsão e efetividade, viés da questão da lacuna problematizada neste estudo, que é a visibilidade na perspectiva teórica, sob o enfoque do reconhecimento e da cidadania. A análise concentra-se nos principais obstáculos enfrentados pelos alunos com altas habilidades/superdotação, especialmente quando não são reconhecidos. Esse não reconhecimento pode impedir a devida atenção aos seus direitos. Nesse contexto, propõe-se a análise da bibliografia especializada, que reflete sobre esse aluno, discutindo como ele é reconhecido, os critérios de identificação, alguns mitos e obstáculos enfrentados ao longo da vida. Além disso, fundamentado na cidadania constitucional, busca-se compreender os reflexos da visibilidade de seu direito à educação.

4.1 Alunos com altas habilidades/superdotação: concepções e critérios de identificação com base na Teoria dos Três Anéis de Joseph S. Renzulli

Trabalhar as concepções de altas habilidades/superdotação requer considerar a diversidade de entendimentos diante da complexidade e multiplicidade de características que o indivíduo pode apresentar. Nesse sentido, discutiremos o que a bibliografia especializada reflete e sua base teórica, que adotam a Teoria dos Três Anéis de Joseph S. Renzulli. Logo de início e até mesmo como resultado dos estudos já realizados que diferenciam os alunos público-alvo da Educação Especial, é fato que o aluno com altas habilidades/superdotação não é pessoa com deficiência e nem sempre é caracterizado como bom aluno por seu desempenho. Um aluno identificado com altas habilidades/superdotação define sua condição da seguinte forma: “Ser

talentoso é ser capaz de ver a realidade das coisas, algo além do conceito ou simples impressão imediata e superficial. [...] é a facilidade de ir além, ir na origem de algo, ter uma visão profunda e/ou ampla [...]” (Delpretto, 2009, p. 50).

Os alunos com altas habilidades/superdotação são incluídos como aqueles com necessidades educativas especiais tendo em vista que embora possuam aptidões acima da média, também são estigmatizados socialmente e precisam de atenção para manter o interesse e não evadirem do sistema escolar. Seu talento deve ser estimulado como forma de se manter produtivo para si e também para a sociedade.

Nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, incluem-se entre os educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, “durante o processo educacional, apresentarem altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, não paginado). A Resolução CNE/CBE nº 4/2009 amplia essa definição e caracteriza o aluno com altas habilidades/superdotação com “potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009, não paginado).

A especialista em Educação Especial na área das altas habilidades/superdotação Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2008) retrata o reconhecimento desta condição a um conjunto de indicadores, que variam de acordo com fatores da personalidade e ambientais, por exemplo: busca de soluções próprias para os problemas; criatividade; independência de pensamento; concentração em atividade de interesse; consciência de si e suas diferenças; gosto pelo desafio e desgosto com a rotina; habilidade em áreas específicas; interesse em novidades e temas complexos; liderança; boa memória; facilidade de pensamento, aprendizagem e associação de ideias; vocabulário avançado; persistência; perfeccionismo; sensível aos problemas sociais; bom senso de humor; tendência ao isolamento.

Dentre as definições legais apontadas pela literatura abordada, percebe-se alguns pontos comuns, como a grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse, o que deriva da Teoria dos Três Anéis do psicólogo americano Joseph Salvatore Renzulli, precursor dos estudos em altas habilidades/superdotação, que fundamenta os trabalhos científicos mencionados nesta dissertação.

Renzulli entende tal aluno como reflexo da interação entre três componentes: habilidade acima da média, criatividade e motivação ou comprometimento com a tarefa.

a) A habilidade acima da média se refere a habilidades gerais e específicas. As habilidades gerais, mais valorizadas na escola, para cálculos ou verbal, por exemplo, “consistem

na capacidade de processar informações, integrar experiências que tenham como resultado respostas adequadas e apropriadas a diferentes situações” (Antipoff; Campos, 2010, p. 302). As habilidades específicas, como por exemplo para composição musical, se relacionam “à capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidade que permita a atuação em uma ou mais atividades de uma área específica” (Antipoff; Campos, 2010, p. 302), em situações da vida real e não necessariamente quando testados;

b) O comprometimento com a tarefa se refere a dedicação e a motivação para solucionar problemas ou promover melhorias, como energia para realizar o que se propôs, com perseverança, esforço, dedicação, confiança (Pérez, 2008); e

c) A criatividade envolve curiosidade, originalidade, flexibilidade, ingenuidade e desafios às tradições, com pensamento divergente.

Sobre os três anéis, não há grau de importância entre eles, pois agem em interação em certas pessoas, certos momentos e certas circunstâncias. Ainda, são em parte influenciados por fatores ambientais e de personalidade, como por exemplo condições socioeconômicas, culturais, familiares, sentimento de confiança.

A figura a seguir ilustra a teoria de Renzulli, com três anéis que se entrelaçam, sob a influência do ambiente, personalidade, experiências culturais, familiares, sentimentos, representados pelo fundo xadrez branco e preto:

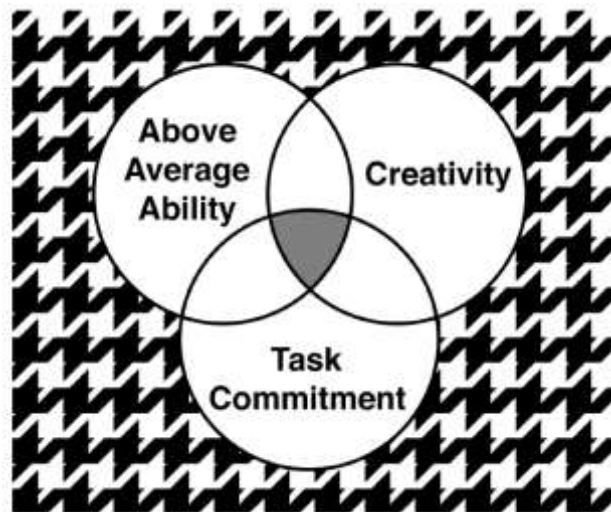


Figura 1: Teoria dos Três Anéis de Joseph Salvatore Renzulli.

Fonte: Renzulli (1986, p. 67).

Renzulli destaca que o anel da habilidade acima da média pode ser uma constante, diferente dos demais, que não podem ser verificados por valoração ou testes de inteligência, pois são constatados em certos momentos, a depender das situações em que se envolve (Pérez,

2008). O envolvimento com a tarefa e a criatividade dependem do contexto de vida do aluno, individuais e ambientais (Sture; Maturana, 2018). Assim, são variáveis e podem se alterar e influenciar também em razão de práticas educacionais²². Além disso, possuem graus de intensidade, podem ser desenvolvidos ou incentivados e se influenciam mutuamente.

O que se entende é que as altas habilidades/superdotação se manifestam quando o indivíduo tem ou é capaz de desenvolver esses traços, chamados de anéis, em maior ou menor grau. Por isso, não é possível considerar um mais importante que o outro, sob pena de privilegiar, por exemplo, apenas o desempenho acadêmico e desconsiderar alunos criativos ou motivados, que poderiam ser reconhecidos, ter suas necessidades atendidas, e ainda contribuir para a sociedade. Outro fator que Renzulli considera são as características dos pais ou da família, o nível socioeconômico, a escolaridade e um ambiente estimulador, pois acredita que o ambiente educacional em que o aluno se insere é determinante para a manifestação e desenvolvimento das altas habilidades/superdotação (Oliveira; Rodrigues; Capellini, 2020).

A superdotação se divide em três categorias: superdotação escolar/acadêmica, superdotação criativo-produtiva e a mista, que concilia os dois primeiros grupos (Rondini; Reis, 2021). A primeira é verificada no ambiente escolar e por testes de inteligência e, portanto, mais utilizada para identificação, com presença marcante do anel da habilidade acima da média, principalmente para raciocínio matemático e verbal. É o clássico aluno que tira boas notas e tem facilidade para aprender, entretanto, emocionalmente, se cobra demais e tem necessidade de constante estímulo. A segunda categoria dá ênfase ao desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais, como indivíduo produtor de conhecimento e invenções, com enfoque criativo, com destaque dos três anéis em conjunto de fato. Esse aluno não gosta de rotina e suas emoções são intensas, pois lida com entusiasmo, paixão, frustração, raiva, desespero (Renzulli, 2014). De forma sintética, o primeiro seria o consumidor do conhecimento e o segundo, o produtor do conhecimento (Pérez, 2007).

Susana Pérez (2007), em seu estudo, fez um alerta de que a superdotação acadêmica é mais visível e reconhecida, o que faz com que o modelo criativo-produtivo fique por vezes na invisibilidade ou ainda confundido com patologias, distúrbios comportamentais ou dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, o que se tem hoje é uma valorização das competências para além das categorias acadêmicas de cálculo e verbal, tanto que o fundamento de altas

²² “Ao ter uma ideia criativa, a pessoa sente-se encorajada e é reforçada por si mesmo e pelos outros; ao colocar sua ideia em ação, seu envolvimento com a tarefa começa a emergir. Da mesma forma, um grande envolvimento para se resolver uma situação problema pode ativar o processo de resolução criativa de problemas” (Delpretto, 2009, p. 28).

habilidades/superdotação também reconhece como traços identificadores as artes e a psicomotricidade. Renzulli (1986) alerta que as pessoas criativas e produtivas é que modificam a história do mundo e não somente aquelas que obtiveram boas notas ou desempenho em testes de inteligência.

Esses fundamentos e características que identificam os indivíduos com altas habilidades/superdotação são marcos importantes também para a consecução das políticas públicas, criação ou modificação de leis. Assim, a finalidade das concepções abordadas não é criar rótulos ou privilegiar seus direitos, mas sim garantir a própria cidadania, desdobrada em direitos básicos como identidade, reconhecimento, liberdade, equidade e educação.

Além das características, as necessidades pedagógicas também são diversas e envolvem a possibilidade de que tais alunos contribuam com o desenvolvimento da civilização. Para isso, devem receber programas de aceleração, enriquecimento curricular e serviços especializados, o que nem sempre ocorre, seja porque são poucos os serviços ofertados e de profissionais qualificados ou mesmo pela falta de informações por parte da comunidade educacional (Oliveira; Rodrigues; Capellini, 2020).

Como exemplo, a compactação de currículo exige que se identifique a(s) área(s) que o aluno já tenha domínio. Após essa identificação, é possível que o conteúdo seja ministrado ao aluno de forma mais rápida, para melhorar o seu desempenho e tornar a prática escolar mais desafiadora. A aceleração dos estudos é a possibilidade de avançar ou cumprir em menor tempo as séries escolares, desde que o aluno esteja academicamente adiantado. O fundamento dessa política é a de considerar a competência e não a sua idade (Virgolim, 2007). Nos dois casos, é necessário acompanhamento da unidade escolar de forma global, preocupada não apenas com a vida acadêmica do indivíduo, mas também com as questões emocionais e sociais.

Já o enriquecimento escolar engloba a identificação, administração, treinamento de pessoal e serviços. São diversas as formas de enriquecimento, que podem variar entre enriquecimento do conteúdo curricular, do contexto de aprendizagem e também enriquecimento extracurricular, como por exemplo desenvolver habilidades de relacionamento e socialização. Assim, pode se tomar como medida a complementação em menor tempo do conteúdo, investigação mais aprofundada de certa área, desenvolvimento de projetos, e outros. Nessa modalidade, a literatura educacional aponta mais uma vez para o modelo de enriquecimento escolar de Renzulli, elaborado em 1986, que prevê o desenvolvimento de três tipos de atividade:

“experiências exploratórias, atividades de aprendizagem e projetos individuais ou em grupo”²³ (Fleith, 2007, p. 76).

Outra medida de atendimento é referida na Diretriz “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação”, que prevê ao indivíduo a frequência à sala comum, como benefício da própria educação inclusiva, além de uso de salas de recursos ou professores itinerantes²⁴ (Fleith, 2007).

Ciente das concepções e características do aluno com altas habilidades/superdotação, a identificação é o primeiro passo para realizar o reconhecimento, que na prática depende do que o sistema de ensino define e pode ocorrer através: da aplicação de testes psicológicos; indicação por professores e seus relatórios descritivos; indicação por colegas; auto nomeação; indicações especiais em razão da obtenção de premiações em competições acadêmicas; análise do desempenho escolar; história de vida escolar com relato de pais, responsáveis, professores, colegas; reconhecimento social pela seleção em processos de programas de alto nível criativo-produtivo (Brasil, 2022).

A visibilidade e o reconhecimento se traduzem em direitos e também em atendimento educacional especializado. Prova disso é que as normativas que determinam esse atendimento preveem a necessidade de identificação, com destaque para o Plano Nacional da Educação, em sua meta 4, estratégia 4.6 (Brasil, 2014)²⁵. Para tanto, no ambiente escolar, se exige do professor a capacidade, através de cursos de especialização e formação continuada, de sinalizar a presença de altas habilidades/superdotação em sala de aula, conjugado a outras informações familiares, sociais e do próprio aluno.

Entretanto, nem sempre a escola está preparada para atender ou mesmo para identificar as necessidades de seus alunos, o que pode ocorrer por falta de informações dos professores e demais pessoas do convívio social e familiar. Esse é um dos obstáculos apontados nos estudos científicos já realizados, os quais serão abordados no tópico a seguir.

²³ Atividades exploratórias gerais envolve vários procedimentos como palestras, viagens, cursos, filmes, uso da internet. Atividades de aprendizagem ou de como fazer envolve o uso de instrumentos e materiais para desenvolver habilidades criativas, críticas, de pesquisa, pessoais, liderança. Projetos individuais ou em grupos se relaciona a solução de problemas da área de interesse, por exemplo com diálogo com profissional da área.

²⁴ A sala de recursos acontece em horário diferente da classe comum e se destina a aprofundar a aprendizagem na área de interesse ou habilidade. O ensino com professor itinerante é realizado periodicamente por especialista.

²⁵ “[...] manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, não paginado).

4.2 Políticas educacionais e principais mitos e obstáculos sobre os alunos com altas habilidades/superdotação

O reconhecimento da condição de aluno com altas habilidades/superdotação exige identificação e atendimento, que ocorrem através das políticas públicas e ações governamentais. Neste subcapítulo, serão apontadas as principais normativas das políticas educacionais voltadas ao reconhecimento dos alunos com altas habilidades/superdotação no nível nacional, sem adentrar na sua aplicação prática, diante da limitação do estudo e do objetivo da pesquisa, que é dar visibilidade ao tema, para que seja possível compreender alguns dos obstáculos à sua concretização, mencionados nos estudos das especialistas Cecília Andrade Antipoff e Regina Helena de Freitas Campos (2010) e Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2004).

Historicamente, alguns documentos normativos possibilitaram políticas públicas específicas para o aluno com altas habilidades/superdotação, a exemplo dos pareceres expedidos pelo Conselho Federal de Educação. É possível citar: dispensa de frequência ou progressão de série acelerada (Parecer nº 255/1972); ingresso no Ensino Superior com prazo de 02 anos para comprovar a conclusão do Ensino Médio (Parecer nº 436/1972); ações de identificação, atendimento, formação de recursos humanos (Parecer nº 711/1987) (Rondini; Martins; Medeiros, 2021). Cita-se ainda algumas ações previstas nos seguintes documentos normativos, selecionados exemplificativamente pelo destaque na literatura especializada e ainda por se tratar de dispositivos nacionalmente aplicados:

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996): garantia de atendimento educacional especializado gratuito e acesso aos níveis mais elevados do ensino de acordo com as capacidades individuais (artigo 4º, incisos III e V); currículos e recursos para atender às suas necessidades; aceleração para conclusão do programa escolar em menor tempo; professores especializados ou capacitados para integração dos alunos em classes comuns; educação especial para o trabalho (artigo 59);

No Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014): universalização da educação básica e atendimento educacional especializado, cujas estratégias são: implantação de salas de recursos multifuncionais, fomentar a formação continuada de professores, serviços especializados, públicos ou conveniados, para complementar e suplementar a escola comum, expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio (metas nº 4, nº 6 e nº 11);

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008): o atendimento educacional especializado complementa e/ou suplementa a

formação, para desenvolver autonomia dentro e fora da escola. Por isso, suas atividades são diferentes das realizadas em sala comum e, portanto, não as substituem;

No Parecer CNE/CEB nº 17 (Brasil, 2001): nas classes comuns, deve haver o desenvolvimento de atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de suas potencialidades, inclusive para conclusão da educação básica em menor tempo, mediante verificação de aprendizado. O mesmo documento orienta o atendimento educacional aos superdotados com avaliação pedagógica e psicológica, matrícula em série compatível com seu desempenho escolar e maturidade socioemocional, atendimento suplementar e enriquecimento curricular, avanço de série, especificações necessárias no currículo escolar, inclusão do atendimento no projeto pedagógico e regimento escolar (item 4.1); e

Além das políticas voltadas diretamente às atividades dos alunos com altas habilidades/superdotação, a formação profissional dos professores também faz parte das garantias de inclusão, com exigência de professores aptos à inclusão (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), com especialização adequada (artigo 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), apoio à ampliação das equipes de profissionais da educação e incentivo à inclusão do público-alvo da Educação Especial como parte dos cursos de licenciatura (Meta nº 4, do Plano Nacional da Educação).

Tais ações, previstas nos diversos documentos normativos, possibilitam o desenvolvimento global do indivíduo, desde que esteja inserido em um ambiente adequado, estimulador e que promova experiências. Ocorre que o primeiro passo é a identificação precoce dos alunos com altas habilidades/superdotação e o seu reconhecimento social. Isso demanda maior visibilidade, que no caso deste trabalho tem enfoque teórico, com desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e ampla divulgação entre docentes para preparar os professores, que são peça fundamental nesse processo (Fernandes; Melo, 2018).

Nesse sentido, diante dos documentos acima, que têm destaque no cenário da educação nacional, selecionados a título exemplificativo dentre os mais citados pela bibliografia, não restam dúvidas de que existem leis, decretos, regulamentos, resoluções e outras normativas que preveem concepções, critérios de identificação e características, além dos direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação, muito embora não se trate de lei especial destinada a eles. A questão que se coloca é porque ainda subsistem dificuldades ao seu reconhecimento, isto é, porque ainda permanecem invisíveis e, conseqüentemente, sem real acesso aos seus direitos educacionais.

Embora a previsão legal seja clara, na prática tais direitos não se concretizam, especialmente pela incompreensão por parte dos educadores, preconceitos e mitos (Cianca;

Marquezzine, 2014). A identificação é o momento crucial e para tanto exige estratégias, formação de profissionais aptos a identificar e acompanhar tais alunos, o que esbarra no desconhecimento. A seguir, serão apresentados alguns obstáculos que comumente são mencionados na bibliografia, bem como os mitos²⁶ que permeiam a vida do aluno com altas habilidades/superdotação, com foco nos trabalhos das especialistas Cecília Andrade Antipoff e Regina Helena de Freitas Campos (2010) e Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2004).

A primeira dificuldade é a identificação, pois não basta existir lei, política pública e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento. Sem a identificação há prejuízo ao incentivo para novas políticas educacionais, pela invisibilidade do público-alvo. Um motivo deste obstáculo é a falta de informação e/ou formação profissional pedagógica adequada. Em algumas situações é possível que o aluno não identificado seja confundido com algum transtorno, disfunção ou dificuldade, rotulado erroneamente, com impactos em toda a vida escolar (Muncinelli, 2014). As implicações dessa confusão na identificação podem ainda levar a desajustes sociais, familiares e emocionais, com sofrimento nas relações pessoais (Sture; Maturana, 2018).


O desconhecimento de direitos ou falta de divulgação destes também é um obstáculo, pois muitos alunos são identificados, mas as famílias não tomam providências para buscar, por exemplo, recursos de enriquecimento e aprofundamento curricular. Esse fato se torna um ciclo vicioso, pois estes alunos continuam invisíveis para o poder público, pela ausência de procura, sob a falta percepção de desnecessidade de reconhecimento e ação. Os números registrados no censo escolar apontam um déficit de alunos com altas habilidades/superdotação, pois é estimado que 5% (cinco por cento) da população estudantil tenha essa condição, mas os cadastros não atingem esse patamar, o que pode ocorrer tanto pela falta de informações quanto pela não identificação (Martins; Pedro; Ogeda, 2016).

Como desdobramento da falta de informações, o próprio cadastro do Censo Escolar (Brasil, 2023), elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) não é claro em seus critérios de identificação do público da Educação Especial, pois o formulário não possui campo específico para indicar, por exemplo, uma dupla condição de deficiência e alta habilidade/superdotação, ou mesmo para detalhar qual a área da alta

²⁶ “Representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos” (Russ, 1994 *apud* Antipoff; Campos, 2010, p. 187).

habilidade/superdotação, o que é possível no campo do tipo de deficiência, para indicar se a deficiência é física, por exemplo²⁷.

Segue trecho do formulário, com destaque para os campos 12 e 12a:



CENSO ESCOLAR 2023
FORMULÁRIO DE ALUNO

Código da escola

IDENTIFICAÇÃO

1 – Identificação única (código gerado pelo Inep)

2 – Número do CPF

3 – Nome completo ¹

4 – Data de nascimento ¹

5 – Filiação (informar nome completo) ¹

Filiação 1

Filiação 2

Não declarado/ignorado

6 – Sexo

 Masculino Feminino

7 – Cor/raça

 Branca Preta Parda
 Amarela Indígena Não declarada

8 – Nacionalidade

 Brasileira Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado Estrangeira

9 – País de nacionalidade ²

10 – UF de nascimento

11 – Município de nascimento

12 – Aluno(a) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação

 Sim Não

12a – Tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação

Deficiência	Transtorno do espectro autista	Altas habilidades/superdotação
<input type="checkbox"/> Baixa visão	<input type="checkbox"/> Transtorno do espectro autista	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação
<input type="checkbox"/> Deficiência física		
<input type="checkbox"/> Surdocegueira		
<input type="checkbox"/> Cegueira		
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual		
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva		
<input type="checkbox"/> Surdez		
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla		
<input type="checkbox"/> Visão monocular		

Figura 2: Censo Escolar 2023.

Fonte: INEP (Brasil, 2023).

²⁷ Recentemente foi publicado um estudo que apontou fragilidades, falhas e problemas no sistema de coleta e registro no Censo Escolar de 2019, no qual foram apontadas possíveis melhorias, como a padronização das informações e capacitação dos professores (De Oliveira, 2024), o que reforça a existência desse obstáculo no cadastramento dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Essa situação reforça a invisibilidade e o não reconhecimento, pois o professor pode optar por indicar a condição de pessoa com deficiência, até mesmo pelo maior conhecimento sobre o assunto, e não indicar a alta habilidade/superdotação. Ou ainda, o professor pode não indicar essa condição, pois como não tem um campo para ele especificar a área da habilidade acima da média, acredita que só poderia sinalizar se o aluno obtivesse bom rendimento em todas as áreas, um dos principais mitos que permeia a vida do aluno com altas habilidades/superdotação.

Há uma generalização popular sobre o comportamento desse aluno, acredita-se, por exemplo, que são “gênios” (Medeiros; Rondini, 2019). A palavra superdotação induz ao estereótipo de que o aluno é bom em todas as áreas do conhecimento, como se fosse um super-herói. Entretanto, conforme já identificado nos fundamentos acima, a habilidade acima da média pode ocorrer em uma área, de forma isolada ou cumulada com outra(s). Há um alerta para o fato de que esse mito pode ser inverso, pois o aluno pode apresentar alto rendimento em uma área e nas demais pode ter dificuldades de aprendizagem, inclusive divergência entre a aprendizagem e o desempenho (Antipoff; Campos, 2010).

Além disso, como desdobramento do obstáculo acima, existe a ideia de que o aluno com altas habilidades/superdotação tem um QI (coeficiente de inteligência) elevado, quando na verdade essa medida identifica apenas habilidades humanas relacionadas à linguagem e números, enquanto a alta habilidade/superdotação pode englobar outras áreas, em conjunto ou isoladamente, como artes, liderança e psicomotricidade. Assim, a nomenclatura dificulta a elaboração de políticas públicas, o que deriva da falta de informações, pois implica na identificação e cadastro em índices governamentais (Martelli, 2017).

A falta de qualificação dos professores é um dos obstáculos mais graves, pois compromete a identificação e o registro nos censos escolares e, conseqüentemente, a concretização de ações governamentais, afinal, a demanda é que tem potencial de produzir ações. O professor precisa estar preparado para atender o aluno com altas habilidades/superdotação em conjunto com os demais, para não tornar sua diferença um fator de enaltecimento e nem de desvalorização. Isso exige formação continuada. Os professores têm em suas mãos prerrogativa valiosa de realizar a identificação, sem exigência de laudo de psicólogo ou outro profissional, como parte das políticas educacionais²⁸.

²⁸ No texto “O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação”, Susana Pérez (2011) critica o livro francês “A cultura dos superdotados?”, que vincula altas habilidades/superdotação a patologias, tanto que entende ser exigível laudo elaborado por psicólogo, com o que Pérez discorda e aponta diversos mitos enraizados na produção científica.

Ainda, a falta de qualificação dos professores reflete nas universidades de Pedagogia e Educação, que não têm em suas diretrizes curriculares uma abordagem que possibilite que o futuro professor tenha condições de identificar e atender esse aluno dentro de sala de aula. Além disso, a limitação de informação nas universidades se estende aos cursos de Psicologia e demais do grupo de ciências da saúde que, além de não possuírem em suas diretrizes qualificação sobre altas habilidades/superdotação, por vezes ainda confundem os indicadores de quem tem habilidade acima da média com patologias como déficit de atenção, hiperatividade, bipolaridade, depressão, autismo, e outros, até para incluir medicalização indevida (Pérez; Freitas, 2014).

Outro mito apontado pela literatura especializada é a ideia de que o aluno com altas habilidades/superdotação tem bom desempenho psicológico e social. Entretanto, pelos estudos aqui apresentados, é possível perceber uma realidade diferente, pois muitos têm dificuldade de socialização e até de aceitação, pessoal e social, por isso precisam de mais atenção da família e da escola. A condição de criança com altas habilidades/superdotação não assegura sucesso na vida adulta, especialmente quando não há identificação e atendimento adequados. Isso pode comprometer o rendimento futuro e as próprias expectativas de vida.

Outro mito apontado por Antipoff e Campos (2010) foi citado pelo MEC no documento “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento”, que é a possível relação entre altas habilidades/superdotação e classe social, no sentido de que alunos provenientes de classes mais privilegiadas teriam maiores chances para esse potencial. Porém, o que se tem de fato é que apesar das políticas públicas existentes, alunos com condição material de acesso a programas, cursos e estímulos mais frequentes e eficientes, terão maiores chances de desenvolver suas habilidades. Isso não significa que a alta habilidade/superdotação não existe entre classes mais vulneráveis, até porque não se trata de uma condição treinada e sim do próprio aluno, mas que exige reconhecimento para não se tornar invisível e adormecida. Por isso a necessidade de identificação e atendimento, para que todos tenham acesso às oportunidades com equidade.

Outra questão foi levantada nos estudos das especialistas Susana Pérez e Soraia Freitas (2014), que é a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional, que reflete mais um obstáculo na concretização de direitos. Como exemplo, citam que os núcleos de atendimento ou salas com recursos especiais para altas habilidades/superdotação, fora do ambiente escolar, geralmente são localizados nas capitais ou grandes centros. Assim, alunos com poucos recursos econômicos não têm condições de frequentar tais unidades, falta acessibilidade, pois, diferente de outros grupos da Educação Especial, como pessoas com

deficiência física e autismo, o aluno com altas habilidades/superdotação não faz jus ao benefício de passe livre para se deslocarem gratuitamente.

Falta política pública para os estudantes com altas habilidades/superdotação também no âmbito da assistência social, do trabalho e da cultura, que serão alcançadas quando houver reconhecimento do direito à identidade e à diferença (Pérez; Freitas, 2014). A base é a visibilidade, o reconhecimento, a liberdade e a equidade. A falta de informações mantém o senso comum de que a Educação Especial e suas práticas são voltadas aos alunos que, quando comparados aos demais, apresentam desenvolvimento inferior, o que não se sustenta, pois os alunos que tenham habilidades superiores também são público-alvo. E mais, os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de atendimento para que sua habilidade não seja desperdiçada, tanto para sua realização pessoal, emocional e psicológica, quanto social, para não ser um talento desperdiçado.

Diante de tantos mitos e obstáculos que se apresentam para os alunos com altas habilidades/superdotação, muitos preferem permanecer na invisibilidade, para não sofrerem preconceito por parte dos colegas, professores e até mesmo familiares, que podem gerar comportamentos agressivos de *bullying*²⁹. Em algumas situações o aluno com altas habilidades/superdotação já é rotulado com apelidos pejorativos, que se agravam quando são caracterizados pelo seu perfil físico, por exemplo, com uso de óculos, roupas fora de moda, corpo franzino (Maciel; Freitas, 2011).

Sob a perspectiva de um aluno com tais características, o sentimento é de se sentir diferente e cobrado para ser normal, pois é “difícil para a sociedade compreender a ansiedade terrível que se sente ao ter um sol no estômago, uma lua na garganta e um furacão no coração [...] uma vontade devoradora de agir, obter, expressar, de ser o que se é” (Delpretto, 2009, p. 51).

Susana Pérez (2004), ao estudar os mitos sobre as altas habilidades/superdotação, pontua quatro possíveis causas: falta de universalização do termo, desconhecimento das características, confusão com outros termos e rejeição e prevenção frente a tais alunos.

Essa questão reforça a importância deste trabalho, tanto em razão da lacuna de estudos científicos para além da área da Educação e da Psicologia, principalmente no Direito, e ainda para divulgar concepções, características e principalmente garantias desse público com pouco reconhecimento social. Seu objetivo mais direto é garantir visibilidade do debate. Mesmo com

²⁹ “[...] corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender” (Silva, 2010, p. 21).

tantas normas que preveem o direito à educação para o aluno com altas habilidades/superdotação, falta reconhecimento dentro e fora dos muros escolares. É necessário disseminar informações, para que os obstáculos e mitos sejam minimizados. Isso exige produções científicas que alcancem a sociedade em geral; formação de professores e demais profissionais da área da saúde, para evitar diagnósticos errados; revisão das políticas educacionais existentes, para garantia de equidade no tratamento tanto do aluno com baixo quanto do aluno com alto rendimento.

4.3 Reconhecimento do direito à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação como exercício da cidadania

Já foi abordado neste trabalho que o campo do Direito prevê a educação como um direito fundamental de todos, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a Educação Especial ganha destaque como direito de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre os dois primeiros, existe norma específica que define seus direitos, para além das leis gerais da Educação Especial, o que é um avanço e dá força jurídica, política e social na concretização do reconhecimento e visibilidade dos direitos da cidadania.

Por outro lado, o aluno com altas habilidades/superdotação tem sobre si diversos obstáculos tanto na visibilidade quanto na previsão e efetividade de direitos. Isso porque, mesmo diante da premissa de que a existência de lei não significa realização de direitos, a criação de um estatuto com garantias exclusivas dos alunos com altas habilidades/superdotação seria capaz de gerar visibilidade. O que temos atualmente são apenas projetos de lei e de diretrizes, mas sem previsão de avanço. Como não existe lei especial para esse aluno, os documentos normativos da Educação Especial em geral são utilizados como marcadores de direitos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional da Educação e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Entretanto, mesmo já incluído sob a proteção da lei, o aluno com altas habilidades/superdotação carece de visibilidade de seus direitos, que se traduza no reconhecimento, como parte do exercício da cidadania, valores caros em um Estado Democrático. Embora esses alunos façam parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE), o levantamento bibliográfico e do banco de dados da *Scielo* demonstrou que continuam invisíveis, sem atenção às suas necessidades, sem indicação nos cadastros do censo escolar e, conseqüentemente, sem reconhecimento do Estado. Nessa condição, tais alunos podem

permanecer invisíveis durante toda a jornada escolar, o que impacta no desenvolvimento de suas habilidades e frustrações na vida adulta por não atingir seus objetivos, e impede a consecução do objetivo da educação, que é a emancipação.

Quando adultos, esses indivíduos que não foram estimulados e tiveram acesso a uma educação ineficiente, desenvolvem suas tarefas dentro do exigido, sem ir além, até para não chamarem atenção e conseguirem se adaptar à sociedade (Pérez, 2008). Irão produzir somente o que se espera e não o que de fato são capazes (Massuda; Rangni; Mani; Oliveira, 2014). O aluno que não é reconhecido, de forma ampla, desde a identificação até o atendimento, se acostuma às práticas educacionais e não desenvolve o seu potencial. Assim, ele não atinge seus direitos constitucionais, pois não terá acesso aos recursos educacionais em condições de equidade e, portanto, não estará apto ao exercício efetivo da cidadania.

A busca pela visibilidade dos direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação é uma prática do direito à diferença, pois é frequente, e necessário, o debate sobre os direitos dos alunos com alguma dificuldade no aprendizado, mas é escassa a preocupação com aquele que tem facilidade, pela falsa percepção de que não merece ou necessita, em total afronta aos princípios da equidade. É importante lembrar em que momento a invisibilidade é problematizada, pois o aluno com altas habilidades/superdotação sempre esteve inserido em sala de aula, diferente por exemplo dos alunos com deficiência, que estiveram um período segregados em salas especiais. Embora esteja em sala de aula, tal aluno precisa de inclusão em outra medida, para que seja sinalizado e reconhecido, pois o sistema educacional pode não ofertar tanta atenção àqueles que se destacam, arraigado no obstáculo da falta de informações e no mito da desnecessidade por já estar acima da média.

Existe um preconceito, que também é um obstáculo na concretização de direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação, que é a falsa percepção de que a superdotação é um privilégio e por isso não demanda auxílio, tal qual se faz para as deficiências. A própria legislação reflete essa visão, pois existe lei específica para pessoas com deficiência e maiores desdobramentos conceituais e explicativos sobre tais alunos na Política Nacional de Educação Especial. O fato é que ambos os casos são público da Educação Especial e dos direitos correlatos. Ocorre que no caso das deficiências, com mais visibilidade, a sociedade emprega maiores esforços. Diferente das altas habilidades/superdotação, que são pouco conhecidas e mesmo quando reconhecidas, podem permanecer na invisibilidade de ações.

A deficiência é alvo de pena, enquanto aquele que apresenta alta habilidade/superdotação, como uma vantagem, sofre inveja e agressões (Pérez, 2004). O aluno é tratado como desinteressado e que atrapalha o andamento da aula, classificado por mau

comportamento. Na verdade, esse aluno tem duas necessidades: primeiro se sentir confortável consigo e com sua diferença, que gera possibilidades e dificuldades; e, ainda, de desenvolver seu potencial. Mas nem sempre são aplicados programas e políticas que possibilitem o atendimento a tais necessidades, a exigir atenção da família, do professor e da gestão escolar (Matos; Maciel, 2016).

Existe uma representação negativa sobre a pessoa com alta habilidade/superdotação, marcada por mitos e pelo desconhecido. A própria identificação é considerada como uma rotulação pejorativa, pois o aluno com altas habilidades/superdotação não precisaria de ajuda e portanto não precisa ser identificado, o que é um mito (Pérez, 2004). Primeiro, porque a identificação não busca retribuir com ajuda, mas sim reconhecer direitos das pessoas como medida de equidade. Segundo, porque cada indivíduo, com suas peculiaridades, merece identificação para que seja possível atribuir a cada um certos direitos, na medida de suas diferenças.

É necessário reconhecer a individualidade do aluno com altas habilidades/superdotação e separá-lo da falsa ideia de um público único de Educação Especial. A inclusão desses alunos na Educação Especial não significa que sejam todos alunos com dificuldade, pelo contrário, a própria lei delimita as características de cada um dos três grupos, separa-os em razão das dificuldades e também do bom desempenho. A lei é taxativa em prever direitos e garantias para ambos os casos, mas não os confunde. O que se questiona é se a identificação gera reconhecimento e, portanto, concretização de direitos. Isso exige visibilidade do tema.

A identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação deve ir além de uma avaliação momentânea e exige a consideração das suas experiências e cultura. Isso porque se considera a educação como um processo dividido em etapas. O atendimento a esse aluno requer variedade de aprendizagens enriquecedoras que possibilitem as diferentes habilidades e talentos (Oliveira; Gerone; Miranda, 2021). Por isso a educação precisa ser praticada com equidade, por considerar as diferenças, não para excluir, mas sim para incluir com base nas necessidades individuais, para que cumpra seu papel esperançoso de emancipar o indivíduo, como direito meio para conhecer, reivindicar e praticar todas as suas garantias para uma vida digna.

Todas essas questões, se levadas a fundo, não demandariam tanto debate, afinal os direitos fundamentais são decorrência da própria cidadania, distribuída a todos sob a proteção dos ditames da equidade, conforme a Constituição Federal de 1988 sinaliza e estabelece como base do Estado Democrático de Direito. Entretanto, diante da necessidade de reconhecimento dos grupos estigmatizados por suas diferenças, se torna necessária a projeção de direitos e ações políticas e sociais para dispor os espaços de cada um. No caso dos alunos com altas

habilidades/superdotação, necessitam de uma mudança da sociedade e não apenas da lei e seus direitos ou de certas políticas públicas, embora também se espere melhorias nesse sentido.

Além de se sentir reconhecido, o indivíduo deve também sentir segurança, sob o enfoque de aceitação e estima, de que pertence ao meio em que se insere. Com esse sentimento, o aluno terá possibilidade de aceitar os estímulos e desenvolver seus potenciais e ter a liberdade de literalmente ser quem se é (Landau, 2002). A sociedade deve proporcionar a possibilidade de crescimento das habilidades de seus integrantes, como forma de desenvolvimento para o país, pois a manifestação e o desenvolvimento dos talentos dependem de fatores sociais, escolares e familiares (Rondini; Martins; Medeiros, 2021). O reconhecimento deve ser ao longo da vida, e não apenas na infância, pois mesmo no Ensino Superior, os alunos com altas habilidades/superdotação continuam invisíveis, pelo desconhecimento de professores ou mesmo negação própria na tentativa de normalização (Manzoni; Ferraz; Venturini; Vieira, 2017, p. 23373).

A existência de tantos obstáculos sobre esse aluno mantém um estigma que dificulta o reconhecimento. A falta de reconhecimento é percebida mesmo com as disposições da lei sobre os meios de identificação, definições e características do aluno com altas habilidades/superdotação. Isso porque, após a identificação, muitos destes alunos são rotulados com base em percepções e mitos que falham na aplicação dos direitos de cidadania. Essas questões reforçam a necessidade de maior visibilidade e também de uma revisão das políticas existentes para que as futuras ações sejam pensadas a partir do reconhecimento, para além da taxatividade da lei.

Isso se inicia com a revisão do próprio formulário de cadastro do aluno no Censo Escolar, aplicado pelo INEP, que, como exposto no subtítulo anterior, não dá a possibilidade do aluno ser reconhecido como alta habilidade e com deficiência ou transtornos, como dupla condição. E mais, não existe campo para especificar em qual área a alta habilidade/superdotação foi identificada, o que prejudica tanto a indicação no censo quanto também a sinalização de demanda de ações e políticas educacionais voltadas àquele domínio do saber em específico. Ou seja, o que não está nos números cadastrados não será sequer debatido como uma necessidade.

Contribuir com a visibilidade do direito à educação garante o exercício da cidadania. Essa afirmação não é utópica, mas decorre do fundamento de cidadania, pois é através da educação que se alcança desenvolvimento, liberdade, equidade na distribuição de direitos, direito à diferença, e, mais precisamente, a capacidade de exercício de direitos de forma consciente e participativa. Esse retrato de emancipação vai além da liberdade de fazer escolhas de vida, especialmente das escolhas que a formação e empregabilidade podem proporcionar.

Refere-se também a questões mais urgentes, como formar um indivíduo que seja capaz de agir e interagir com o meio, que seja capaz de fundamentar suas decisões, que não seja influenciável por movimentos de massa ou mesmo por falta de opção. Isso impacta diretamente no exercício da cidadania.

A emancipação pressupõe a formação de um sujeito de direitos e não mero objeto de manipulação. Esse caráter esperançoso entende que na educação e através dela é que se pode almejar mudanças, como entende a popular visão de que educação prepara a geração futura. O aluno com altas habilidades/superdotação deve ser reconhecido para que a educação possa cumprir o seu papel emancipatório também para ele, afinal se trata de direito de todos, feitas as adequações que a equidade exige, amparada nas políticas da Educação Especial.

A história retrata que os nomes mais célebres não são lembrados por suas notas baixas ou incapacidades, mas sim por suas demonstrações de potencialidade e por aquilo que deixaram como legado para a humanidade. Se não fosse assim, veja os exemplos de como os grandes nomes no mundo teriam sido considerados e, conseqüentemente, desperdiçado o seu potencial: John Kennedy tinha baixo rendimento e dificuldade em soletrar palavras; Walt Disney foi demitido porque não tinha boas ideias e fazia rabiscos; Beethoven foi considerado sem esperança por seu professor de música; Isaac Newton tirava notas baixas na escola; Albert Einstein foi reprovado em matemática e tinha dificuldade de ler e soletrar (Virgolim, 2019).

Nesse sentido, manter invisível o aluno com altas habilidades/superdotação, sem o devido reconhecimento, é o mesmo que negar vida digna presente e futura. É por isso que o Direito, como uma ciência humana, deve trazer para seu campo de atuação essa discussão, afinal, lida diretamente com vidas. Embora não se dedique a cuidar da saúde física, impacta na concretização dos projetos de existência e capacidade de desenvolvimento. Ainda que essa visão possa parecer romântica, é através dela que fundamentamos a necessidade de dar voz ao tema, para além das áreas da Educação e da Psicologia.

O acesso à informação e ao conhecimento se dão através da educação, que é o “caminho para a formação de cidadãos aptos ao exercício da cidadania em suas dimensões: na escolha de representantes, na manifestação direta quando necessário e na representação popular” (Teixeira, 2016, p. 152). Assim, a questão é que a lacuna existente impede a visibilidade do direito à Educação Especial aos alunos com altas habilidades/superdotação, que por vezes se tornam invisíveis às políticas públicas, e, quando existentes, se voltam às deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, e pouco àqueles.

Somente através da visibilidade do direito à educação é que será possível inserir a pessoa no debate democrático, tendo como protagonista o cidadão, o que inclui também os alunos alvo

da Educação Especial, assim como a pessoa com altas habilidades/superdotação. A “liberdade e a democracia só serão alcançadas em sua plenitude se o homem tiver acesso ao núcleo essencial básico de seus direitos” (Rezende; Brega Filho, 2015, p. 205), sob pena de se tornar objeto de dominação exclusão e marginalização.

Através da análise constitucional do direito à educação para os alunos com altas habilidades/superdotação que foi realizada neste trabalho, consideradas as concepções de educação, cidadania e reconhecimento, falta reconhecimento para concretizar os direitos que possibilitam a efetiva participação em sociedade, desdobramento da cidadania, e também a tão aclamada vida digna, que exige visibilidade dos direitos civis, sociais e políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito constitucional à educação é tema central nesta pesquisa e abriga debates tanto no campo do Direito quanto em outras áreas como a Educação, a Psicologia e a Sociologia. Isso porque sua função é essencial no desenvolvimento pessoal, social e profissional, conforme a própria Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 205. Há ainda uma função importante, que é a preparação para o exercício da cidadania, sob o aspecto de possibilitar a emancipação plena do indivíduo. A cidadania é uma exigência para a vida em sociedade, não apenas por promover a participação nas escolhas sociais, mas também por assegurar a possibilidade de uma vida digna, direito fundamental no Estado brasileiro.

A cidadania é essencial para alcançar direitos. É preciso construir formas de obter equidade de direitos, não com base no tratamento igualitário, mas sim na promoção de ações de acordo com as necessidades do cidadão. Isso exige reconhecimento das diferenças. O reconhecimento promove cidadania, pois é dever do Estado formar um cidadão livre e preparado para fazer escolhas de vida, que assegurem o bem coletivo e também a emancipação e condições de se livrar de vulnerabilidades sociais como a pobreza. Nesse sentido, a ação do Estado reverbera em bem comum, pois livra a coletividade das desigualdades, pobreza, discriminação, fatores que enfraquecem o desenvolvimento nacional.

A formação do indivíduo se dá pela educação e nisso não há nada de novo. A questão é que a educação possibilita mais do que a profissionalização para obter renda e estabilidade financeira. A educação gera conhecimento e conhecimento gera voz. É nesse momento que se concebe a educação para além de sua função primária, pois ela assegura a possibilidade de reivindicar direitos e participar da vida social e política da comunidade. Esse é o fundamento macro da educação, pois é mais do que uma etapa da socialização e tem a função precípua de colocar todos em condições equivalentes, realizadas certas adequações em razão das diferenças, para que possam de fato viver livre em sociedade.

Mesmo que o direito à educação seja amplamente conhecido e debatido, nem sempre cumpre sua função emancipadora, especialmente se considerados certos grupos sociais como alunos com deficiência, transtornos, pertencentes a classes sociais baixas, e outras condições. Há um público específico que tem pouca visibilidade, que são os alunos com altas habilidades/superdotação, já incluídos pela lei na Educação Especial, mas que ainda carecem de reconhecimento. Para que a educação cumpra seu papel na sociedade, é necessário atender à todos.

A lei exige que se reconheça as especificidades de cada um, suas necessidades e dá valor jurídico de proteção ao direito à diferença. Isso se nota na própria Educação Especial, voltada a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre os dois primeiros grupos existe maior disponibilidade de estudos e informações sobre direitos, características e políticas públicas. Já para o aluno com altas habilidades/superdotação faltam informações e até mesmo estudos científicos, principalmente no campo do Direito, que tornou necessário o estudo interdisciplinar com as áreas da Educação e da Sociologia. Isso reflete na necessidade de ações da sociedade e do poder público, pois se não há procura, como por exemplo quando não há inserção de dados no censo escolar, cria-se a percepção de inexistência, que é a invisibilidade e, portanto, falta reconhecimento.

Diante desse debate, justifica-se a presente pesquisa, cujo objetivo principal foi contribuir para a visibilidade do direito à educação do aluno com altas habilidades/superdotação no Brasil, através da análise teórica da literatura especializada, apoiada em documentos legais que ali foram mencionados, à luz da cidadania e do reconhecimento, justificando-se na lacuna de produções acadêmicas e científicas no campo do Direito, que impactam também na visibilidade na leitura da lei e na efetividade de direitos.

O trabalho foi realizado através de um estudo bibliográfico interdisciplinar, com apoio em documentos legais como referência, na perspectiva do Direito Constitucional, a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a visibilidade dos alunos com altas habilidades/superdotação no que diz respeito ao direito fundamental à educação e em qual medida a falta de reconhecimento prejudica o exercício da cidadania.

Com o desenvolvimento do trabalho, é possível responder tais perguntas sob o argumento de que falta reconhecimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, que permanecem invisíveis por falta de informações sobre sua condição e que, diante dessa invisibilidade, eles não recebem a prestação adequada de cidadania e, portanto, não desfrutam da educação emancipadora. Para chegar nessa constatação, a dissertação foi dividida em quatro capítulos:

No capítulo 1, foram abordados os fundamentos de educação e seu papel em sociedade. Sob o enfoque da educação emancipadora, foram abordadas as concepções da cidadania, como atributo do direito à educação e fundamento do Estado brasileiro, que justifica a necessidade de reconhecimento e visibilidade do público-alvo da Educação Especial. Constatou-se a necessidade de afastar a visão estigmatizadora de um padrão de normalidade e reconhecer que é através do direito à diferença e da equidade que se atinge a liberdade e o desenvolvimento;

No capítulo 2, destacamos o desenvolvimento histórico do direito à educação e sua previsão como direito social e fundamental. Nesse contexto, a educação foi considerada direito de todos e direito meio para a realização pessoal, profissional e social, que reverbera diretamente no exercício da cidadania e torna urgente a luta por reconhecimento;

No capítulo 3, como desdobramento da necessidade de reconhecimento das diferenças e sob o prisma da educação como direito estritamente ligado à cidadania, analisou-se a construção histórica da Educação Especial, nacional e internacional, e seu público-alvo, que atualmente engloba três grupos: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como resultado, ficou claro que o direito à Educação Especial não atinge apenas pessoas com deficiência e também que há tratamento legislativo específico para os dois primeiros grupos, mas não para o aluno com altas habilidades/superdotação, o que pode ser decorrente da invisibilidade e prejudicar a efetividade de direitos e ações públicas; e

Por fim, no capítulo 4, destacou-se o principal público deste trabalho, que são os alunos com altas habilidades/superdotação, que por vezes estão invisíveis dentro da sala de aula, no grupo familiar, do olhar do Estado e da própria lei. Foram levantadas as definições e critérios de identificação com base na teoria de Joseph S. Renzulli e estudiosos da área. Por fim, apontou-se alguns mitos e obstáculos relacionados pelas especialistas Cecília Andrade Antipoff e Regina Helena de Freitas Campos (2010) e Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2004), que comprometem a visibilidade e a efetividade do direito à educação, que se dá essencialmente pela falta de informações e, conseqüentemente, de reconhecimento.

Esses mitos e obstáculos prejudicam a formação do aluno e o desenvolvimento da sua cidadania, pois não recebe a prestação educacional necessária, quando não reconhecido, e portanto não tem acesso aos direitos que lhe asseguram uma vida com dignidade. É nítida a intenção do legislador constitucional ao estabelecer a educação como direito fundamental: deu-lhe caráter de proteção máxima e essencial para a existência, ao lado de direitos como a vida, saúde, liberdade e igualdade. Eis a fundamentalidade do reconhecimento do aluno e de seus direitos, que se dão pela e na educação.

A educação visa à aprendizagem, não apenas de conteúdos acadêmicos, mas de modos de vida, de definições sobre si, de percepções de mundo, de direitos e deveres. Essa é a formação para a cidadania que se almeja. A educação é direito meio para o exercício da cidadania, que, por sua vez, promove a consecução de um dos fundamentos do Estado brasileiro e ainda possibilita realizar os demais direitos da vida em sociedade. Assim, o reconhecimento, a cidadania e a dignidade da pessoa humana estão entrelaçados na consecução dos objetivos

constitucionais, referidos no artigo 3º da Constituição Federal (Brasil, 1988), para uma sociedade livre, justa, solidária, com erradicação da pobreza e da marginalização, redução das desigualdades, para o bem de todos, sem preconceitos e discriminação.

Afinal, se “ninguém escapa da educação”³⁰, espera-se que ninguém escape também de ser reconhecido pela escola, família, Estado e sociedade. Eis o caráter utópico da educação que esperançosamente se busca alcançar, como instrumento de emancipação, desenvolvimento, liberdade e possibilidade de fazer escolhas de vida e agir conforme suas próprias convicções. Os alunos com altas habilidades/superdotação precisam de visibilidade para alcançar o reconhecimento de suas potencialidades, que os diferencia, para depois terem suas necessidades atendidas com equidade. Não se espera tratamento igualitário para todos, mas sim de acordo com as singularidades, que exige o abandono dos mitos e estigmas que foram criados sobre esse público da Educação Especial, muitas vezes engessado sob o olhar da deficiência.

Somos iguais porque todos carregamos diferenças, não porque temos um padrão. Buscamos a diferenciação para aniquilar a desigualdade. Isso exige reconhecimento. Percebe-se que para além da legislação, o reconhecimento é uma exigência social, pois o ambiente influencia diretamente na possibilidade do sujeito participar ativamente da vida em sociedade e ainda de se reconhecer e sentir parte do todo, e não um objeto segregado. Por isso, a falta de reconhecimento não é um problema individual, mas sim social, pois é essa sociedade que constrói as estruturas que podem gerar exclusão. Não se pretende desconsiderar a existência de diferenças, mas sim que estas não sejam um obstáculo.

O aluno com altas habilidades/superdotação esbarra no desconhecimento social de sua condição, que é uma barreira nos debates da inclusão e, portanto, prejudicam a acessibilidade aos direitos. O trabalho apontou a dificuldade que decorre da falta de informações, que é a identificação, momento crucial na vida desse aluno, que pode permanecer invisível e não reconhecido durante toda a sua vida. O desconhecimento em geral pode levar a situações como medicalização indevida, pois um profissional da saúde pode confundir o comportamento do aluno com altas habilidades/superdotação com alguma patologia, por não ter necessariamente formação no tema, que não é parte dos currículos nas universidades das ciências da saúde.

Esse seria um falso reconhecimento, que na verdade mantém a invisibilidade para as ações públicas, familiares e sociais, que passam a ver tal aluno como parte de um outro grupo, por exemplo com transtorno ou mesmo deficiência. Essas barreiras prejudicam não apenas o indivíduo na realização de seus projetos de vida pessoal, profissional e social, mas também a

³⁰ Parafraseando a expressão do Professor Carlos Rodrigues Brandão (2002).

sociedade, que perde a oportunidade de ver em sua capacidade algo que pode beneficiar à todos. Não se trata de reconhecer o aluno para que ele seja utilizado como produtor de conhecimento, mas que, através de sua alta capacidade, possa se realizar como cidadão, sujeito de direitos, e também contribuir para a sociedade da qual efetivamente faz parte.

É preciso superar obstáculos e mitos que permeiam o tema das altas habilidades/superdotação, deixar de lado rótulos e a visão de patologia, diante de necessidade de reconhecimento e do próprio direito à identidade. Isso exige ação dos professores, gestores, familiares, profissionais da saúde que, quando enfrentam o desconhecido, se apegam a estereótipos e deixam de propiciar condições de desenvolvimento adequadas. Os obstáculos e mitos que foram apontados de forma exemplificativa no trabalho devem contribuir na luta por reconhecimento, como reforço para a necessidade de articulação do direito à diferença com a necessidade de efetivação de direitos, já consagrados na legislação.

Neste sentido, adota-se a concepção da educação como parte do processo de formação de um indivíduo completo, não apenas por exercer seu direito de voto e pertencer a certa categoria profissional, mas por entender-se como detentor da liberdade para além das questões de ir e vir, expressar-se, ter consciência. Essa visão marxista, aceita como utópica, não retira o caráter de possibilidade e exige o reconhecimento desses indivíduos. O aluno deve ser preparado para ter condições de se livrar das amarras sociais que o aprisionam. A escola tem papel essencial, exceto quando se torna mera transmissora de um conhecimento estagnado. Nesse ambiente é que deve ser encontrado espaço para o indivíduo expandir e não meramente reproduzir as influências das classes dominantes.

Essa visão revolucionária da educação exige mudança social que, por decorrência lógica, exige mudança dos indivíduos que compõe a sociedade, ou seja, é de fato na educação que se vê o caminho para esse processo iniciar. O trabalho contribui para a superação de alguns dos mitos apontados, especialmente vinculados a um dos pontos fortes da discussão, que é a visibilidade. Enquanto esse público permanecer invisível, não há possibilidade de alcançar direitos de cidadania e emancipação. O reconhecimento é a chave de análise, mas tem como primeiro passo tornar o tema de conhecimento público, para que além deste estudo teórico, que aprofunda os estudos dentro do campo do Direito, possibilite a abrangência em leis especiais e também a efetividade social dos direitos já previstos, temáticas para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A EDUCAÇÃO PROIBIDA. Direção: Juan Vautisas e German Doin. Produção: Asociación Civil Redes de Pares. Produção: Reevo, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&ab_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. In Educação especial: a realidade brasileira. **Em Aberto**, Brasília, ano 13 n. 60, out/dez, 1993.

ANTIPOFF, Cecília Andrade. CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. **Superdotação e seus mitos.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010: 301-309. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos / organização Maria Arretche. — 1. ed. — São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania Ativa e Democracia no Brasil. **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 21-31, jan./jun. 2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Reconhecimento e direito à diferença: Teoria Crítica, diversidade e cultura dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito (USP)**, v. 104, p. 551-565, jan/dez. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/heito/Downloads/67869-Texto%20do%20artigo-89300-1-10-20131125.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BONAVIDES, Paulo. MIRANDA, Jorge. AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), pp.329-376, janeiro/junho, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 04 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil** (de 25 de março de 1824). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de 1º de outubro de 1828.** Dá nova fôrma às Camaras Municipaes, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-1-10-1828.htm>. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 17, de 03 de julho de 2001**. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 03 jul. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Angela M. R. Virgolim. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Denise de Souza Fleith. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n° 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 108, de 05 de fevereiro de 2020**. Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236576>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Cristina Delou. **Informativo Altas Habilidades ou Superdotação**. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/videos/Agosto24.08.20221.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Primeira Etapa da Coleta. **Formulários 2023**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matriculainicial>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CAGGIANO, Monica Herman Salem. A Educação. Direito Fundamental. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. Coordenação Nina Beatriz Stocco Ranieri; organização Sabine Righetti. São Paulo: Edusp, 2009. p. 19-37.

CANOTILHO, J. J. Gomes. MENDES, Gilmar Ferreira. SARLET, Ingo Wolfgang. STRECK, Lenio Luiz. **Comentários à Constituição do Brasil**. 2ª edição. Saraiva Jur, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021. *E-book* Kindle.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 591-604, Out.-Dez., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400010>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/wFvStZgJFtmhJtmpWj66pfJ/?lang=pt>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria** – Revista Eletrônica de Filosofia. Faculdade Católica de Pouso Alegre. Volume VII – Número 18 – Ano 2015 – ISSN 1984-9052. Disponível em: <<https://www.theoria.com.br/educacao18/06182015RT.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev.** Belo Horizonte, n.48, p. 206-222, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2023.

D'ÁGUA, Solange Vera Nunes de Lima; FLORES, Andrezza Santos; MENDONÇA, Lurian Dinízio. História da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil e a contemporaneidade. In: RONDINI, Carina Alexandra; REIS, Verônica Lima dos. (Org.) **Altas Habilidades Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021. *E-book* Kindle.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DE MACEDO, Lino. Reflexões sobre os princípios da educação inclusiva. In **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um / organização Rodrigo Hübner Mendes**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

DE OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares. Uma Correção Nos Dados de Matrículas de Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação de 2019: Propostas Para Melhorar os Registros. **Revista Teias**. v. 25, n. 76, p. 378-392, jan/mar. 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2024.75111>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 1994. UNESCO. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNIC, Rio, 005 – Agosto 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2009.

DIMOULIS, Dimitri. MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 5ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

DUARTE, Cristina Maria Rabelais. Equidade na legislação: um princípio do sistema de saúde brasileiro? **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 443-463. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/753YvcPRtSR3vFVhwjxvtp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **Mitos, teorias e verdades sobre altas habilidades/superdotação**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. E-book. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 02 out. 2023.

FERNANDES, Ana Paula de Lima. MELO, Magnólia Maria da Rocha. Analisando a inclusão de pessoas com altas habilidades a partir da literatura disponibilizada na biblioteca eletrônica scielo. **Anais III CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44373>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. Coleção primeiros passos. 1ª edição eBook. Editora e livraria Brasiliense: São Paulo. 2017.

FLORENTINO, Rosalvo. **A educação e a cultura nas constituições brasileiras**. R. Inf. Legisl. Brasília. a. 19, n. 74 abr./jun. 1982.

FRANCÊS, Lyanny Araújo; BENTES, José Anchieta de Oliveira. A Educação Especial na perspectiva inclusiva: da (a)normalidade ao atendimento educacional especializado. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n.2, p. 11-22, Jul.-Dez., 2017. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7761>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

FRASER, Nancy. Tradução Julio Assis Simões. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. **Desenvolvimento à moda brasileira: dinheiro e desigualdades como bases estruturantes da educação**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GAIA, Ronan da Silva Parreira. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ANÁLISES E REFLEXÕES**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/53516413-Educacao-especial-no-brasil-analises-e-reflexoes.html>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GODOY, Aline Mendes de. **A ausência de critérios para inclusão dos alunos deficientes no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade do Oeste de Santa Catarina. Chapecó, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5735411>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. **Capacidade, dotação, talento, habilidades** - Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. Educação em Revista. UFMG, v. 28, p. 237-266, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Anísio Teixeira e o “direito à educação” – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire. **Pro-posições**, 33, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0033>>. Acesso em: 05 jun 2023.

HERMINIO, Beatriz. **O centenário de Darcy Ribeiro e a educação brasileira**. Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Avançados (IEA), São Paulo, mar. 2022. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/o-centenario-de-darcy-ribeiro-e-a-educacao-brasileira>>. Acesso em: 05 jun 2023.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LANDAU, Erika. **A coragem de Ser Superdotado**. Tradução: Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. São Paulo: Editora Saraiva Educação, 2019.

LEITE, George Salomão. SARLET, Ingo Wolfgang. **Direitos fundamentais e estado constitucional**: estudos em homenagem a J. J. Gomes Canotilho. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

MACIEL, Miriam de Oliveira. FREITAS, Soraia Napoleão. A INFLUÊNCIA DOS MITOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS *BULLYING* NA ESCOLA. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/10579842-A-influencia-dos-mitos-sobre-altas-habilidades-superdotacao-na-formacao-dos-comportamentos-bullying-na-escola.html>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 17–23, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MANZONI, Priscila Barrozo; FERRAZ, Laiza Lidiane Cordeiro; VENTURINI, Aline Dal Bem; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. As possibilidades e desafios da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior. **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/623838252/As-Possibilidades-e-Desafios-da-Inclusao-de-Alunos-com-Altas-Habilidades-Superdotacao-no-Ensino-Superior>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Marques Maria. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561-568, Set.-Dez., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/cp75h39CSBgS3SNbCHqBTFj/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MARTELLI, Ana Carolina Cyrino Pessoa. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação**: um estudo sobre a transversalidade. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, PR, 2017.

MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo; MANI, Eliane Moraes de Jesus; OLIVEIRA, Roseli Figueiredo Corrêa. **A educação de adultos com altas habilidades ou superdotação**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos. Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/a-educacao-de-adultos-com-altas-habilidades-ou-superdotacao>>. Acesso em: 01 set. 2020.

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, Abr.-Jun., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQNXk3Fh89jWWL9CrdZXz4F/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de; RONDINI, Carina Alexandra. CENSO ESCOLAR E O REGISTRO DO ESTUDANTE COM TRAÇOS DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**. Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo, 2019, Bauru, SP. Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação - educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo. Bauru, SP: Faculdade de Ciências, 2019. v. 1. p. 1-8.

MENDES, Rodrigo Hübner. Conceitos fundamentais da educação inclusiva. In **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um / organização Rodrigo Hübner Mendes**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MENDES, Rodrigo Hübner; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. Histórico da educação inclusiva. In **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um / organização Rodrigo Hübner Mendes**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº: 51/2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**. Cadernos de História da Educação, 7, jan./dez., 2008, p. 29-44. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>>. Acesso em: 02 set. 2018.

MUNCINELLI, Andreia Drozda. Ordenamento jurídico e superdotação/altas habilidades. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 4, n. 48, p. 257-278, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/h/article/view/957>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Altas Habilidades/Superdotação e a dupla excepcionalidade. In: RONDINI, Carina Alexandra; REIS, Verônica Lima dos. (Org.) **Altas Habilidades Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021. E-book Kindle.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte : Editora autêntica, 2009.

NOVO, Benigno Núñez. **As Constituições Brasileiras**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF, 2018. Disponível em: <<https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/51443/as-constituicoes-brasileiras>>. Acesso em 25 jan. 2021.

OLIVEIRA, Ana Paula; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de

dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-7, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/MtVWX4vsdBQLYC7LjdY6SbL/>>. Acesso em: 07 jun. 2023.

OLIVEIRA, Christianne do Rocio Storrer de; GERONE, Silvana de; MIRANDA, Anadir dos Reis. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM PINHAIS: PRÁTICAS E PARCERIAS ENRIQUECEDORAS. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 219–230, 2021. Disponível em: <<https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/603>>. Acesso em: 6 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PASIAN, Mara Silvia. Alunos com altas habilidades/superdotação na educação especial: terminologia e origem. **Cadernos da Fucamp**, v. 19, n. 42, p. 48-55, 2020. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2246/1394>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

PEDOTT, Larissa Gomes Ornellas. **A organização legislativa brasileira na educação especial**: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. *In*: Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar / organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. PUC Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. 230f.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/Psicologiaargumento/2011/vol29/no67/10.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2023.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 627–640, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14274. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RAMOS, Carlos Roberto. **Origem, conceito, tipos de constituição, poder constituinte e história das constituições brasileiras**. R. Inf. Legisl. Brasília. a. 24, n. 93 jan/mar. 1987.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito à educação e o pleno exercício da cidadania. **ComCiência**, Campinas, n. 111, 2009. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000700008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 19 jun. 2023.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J. Sternberg; DAVIDSON, J. E. Davidson (Orgs.), **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In Virgolim, A. M. R.; Konkiewitz, E. C. (Eds.), **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade** (pp. 219-264). Campinas: Papirus.

REZENDE, Raíza. BREGA FILHO, Vladimir. Educação para a cidadania: o aspecto democrático do direito à educação. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 22, 2015, p. 201-229. Data de submissão: 08/10/2014. Data de aprovação: 13/07/2015. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/496/pdf_87>. Acesso em: 30 ago. 2020.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6ª edição. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e3293014, 2021. DOI: 10.14244/198271993293. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

RONDINI, Carina Alexandra; REIS, Verônica Lima dos. Termos, conceitos e contextos da superdotação. In: RONDINI, Carina Alexandra; REIS, Verônica Lima dos. (Org.) **Altas Habilidades Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021. E-book Kindle.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. rev. atual. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. MARINONI, Luiz Guilherme. MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13 ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan/abril. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy/?lang=pt>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. 6ª edição. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA MARTINS, Evandro. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3475>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37ª ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

SILVA, José Afonso da. **Teoria do Conhecimento Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2014.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. 2015. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf/view>>. Acesso em: 29 maio 2023.

STURE, Camila de Almeida; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: AS ESCOLAS PAULISTANAS E O INSTITUTO LABTALENTO. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27–42, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4134>>. Acesso em: 7 jun. 2023.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos. VESPÚCIO, Carolina Rocha. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/29732>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **Educação para a cidadania**, fundamento do estado democrático de direito. Tese (Doutorado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5573308>. Acesso em: 31 ago. 2020.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista Janus**, Lorena, v. 3, n. 4, 2006.

VILLA, Marco Antonio. **A história das constituições brasileiras**. São Paulo, Leya: 2011.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação**: um diálogo pedagógico urgente. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019. E-book. Disponível em:

<<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 02 out. 2023.