

## **Estudantes com altas habilidades/superdotação na UFPB: o direito à educação no contexto da educação inclusiva**

### **Students with high skills/giftedness at UFPB: the right to education in the context of inclusive education**

### **Estudiantes con altas capacidades/superdotación en la UFPB: el derecho a la educación en el contexto de la educación inclusiva**

Santuza Mônica de França P. da Fonseca<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6501-5885>

Ana Cristina Silva Daxenberger<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9101-6205>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma discussão teórica sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A problematização é a inclusão de estudantes com AH/SD na educação superior com o objetivo de conhecer quem são estas pessoas, suas necessidades e os mitos que as cercam; além de uma discussão sobre princípios legais e a materialização da inclusão na UFPB. Este estudo tem abordagem qualitativa, com características bibliográficas e documentais, utilizando-se de fontes primárias. Os dados nos permitem afirmar que as pessoas com AH/SD ainda estão, por muitas vezes, na invisibilidade em instituições educativas, destacando-se a necessidade de promover ações propositivas de inclusão que perpassando, inicialmente, pela identificação dos sujeitos, à criação de grupos/núcleos que possam pensar e implementar um currículo acadêmico inclusivo, assim como a eliminação de barreiras dentro do âmbito universitário.

**Palavras-chave:** Inclusão social. Política pública. Ensino Superior. Altas Habilidades/Superdotação.

**Abstract:** This article presents a theoretical discussion about High Abilities/Giftedness (HA/GT) and the actions of the Inclusion and Accessibility Committee (IAC) of the Federal University of Paraíba (UFPB). The issue at hand is the inclusion of students with HA/GT in higher education with the objective of knowing who these people are and what are their needs; the myths that surround them; as well as a discussion about legal principles and the

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela PUCRS. Mestre em Educação pela PUCRS. Professora da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial GEPE CNPQ/UFPB/CE e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola CNPQ/PUCRS/EH. [santuza.monica@academico.ufpb.br](mailto:santuza.monica@academico.ufpb.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Professora da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Neabi/UFPB e vice-representante do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial- GEPE CNPQ/UFPB/CE. [ana.daxenberger@gmail.com](mailto:ana.daxenberger@gmail.com)

materialization of inclusion at UFPB. This study has a qualitative approach, with bibliographical and documental characteristics, making use of primary sources. The data allows us to state that people with HA/GT still are, in many ways, invisible in educational institutions, highlighting the need to promote propositional actions of inclusion that permeate, initially, through the identification of subjects, the creation of groups/nuclei that can conceive and implement an inclusive academic curriculum, as well as eliminating barriers within the academic sphere.

**Keywords:** Social inclusion. Public policy. University education. High abilities.

**Resumen:** Este artículo presenta una discusión teórica sobre Altas Capacidades/Superdotación (AH/SD) y las acciones del Comité de Inclusión y Accesibilidad (CIA) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). La problematización se refiere a la inclusión de estudiantes con AH/SD en la educación superior con el objetivo de conocer quienes son esas personas, sus necesidades y los mitos involucrados; además de una discusión sobre los principios legales y la materialización de la inclusión en la UFPB. Este estudio tiene un enfoque cualitativo, con características bibliográficas y documentales, utilizando fuentes primarias. Los datos permiten afirmar que las personas con AH/SD siguen siendo, por muchas veces, invisibilizadas en las instituciones educativas, haciendo hincapié a la necesidad de promover acciones propositivas de inclusión que permeen, inicialmente, la identificación de los sujetos, la creación de grupos/núcleos que puedan pensar e implementar un currículo académico inclusivo, así como la eliminación de barreras en el ámbito universitario.

**Palabras-clave:** Inclusión social. Política pública. Enseñanza superior. Altas capacidades.

## **Introdução**

O Brasil é signatário de dois importantes documentos internacionais que tratam sobre a inclusão: a Declaração de Educação para Todos, publicada em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca, publicada em 1994. Tais documentos tornaram-se ícones importantes para as diferentes políticas públicas na área da educação especial (EE), no Brasil, a partir de 1996 (BRASIL, 1996) considerando, sobretudo, que a EE é uma modalidade de educação que tem como princípio trazer elementos educacionais especializados e apoio aos estudantes, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Entendemos que a EE se desenvolve de maneira complementar à educação básica e ao ensino superior de maneira transversal, com oferecimento de adaptações curriculares e de acesso ao mesmo, além do oferecimento aos atendimentos educacionais especializados (AEE) para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Especificamente, sobre este público, apontamos o reconhecimento de direitos garantidos às pessoas com deficiência (PcD), transtornos globais de desenvolvimento (como o transtorno do espectro autista – TEA), com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), e outros, conforme documentos nacionais como Plano Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

A inclusão de estudantes na escola básica vem sendo discutida desde o início dos anos noventa do século passado, no que se refere principalmente aos estudantes com necessidades educacionais específicas e estudantes com AH/SD, conforme vem sendo expressa em diversos documentos que tratam da temática.

Especificamente sobre o público com AH/SD, temos observado que o número de identificação dessas pessoas tem ampliado desde 1990, conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2020). No Brasil,

de acordo com Agência Brasil<sup>3</sup> (2021), segundo os dados do censo educacional, há 24.424 estudantes com AH/SD matriculados na educação especial e, possivelmente, o número seja ainda maior, visto que muitas instituições de ensino e educadores não sabem identificar o perfil e as características destes sujeitos (REZULLI, 2006; CONBRASD, 2016; FAVERI e HEINZLE, 2019). Vale ressaltar que a população brasileira neste mesmo período era de aproximadamente 212.643.704 de habitantes, de acordo como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).<sup>4</sup>

Assim como o número de estudantes com AH/SD, o número de pesquisas sobre a temática também vem se ampliando. Pedro *et. al* (2016) fizeram um levantamento de teses e dissertações brasileiras defendidas entre 1987 a 2014 nessa área temática; esses autores identificaram 126 produções, sendo 110 dissertações e 16 teses, com diferentes abordagens, desde avaliação, atendimento e identificação à relação familiar, inclusão, políticas públicas, representação social, dentre outros. Especificamente sobre a identificação, os mesmos pesquisadores encontraram somente dois trabalhos que tratavam do reconhecimento de AH/SD na fase adulta. Na mesma linha de mapeamento, Martins *et. al* (2016), entre os períodos de 2005 a 2014, com descritores de identificação de pessoas com AH/SD, encontraram 91 produções, sendo que somente 18 tratavam sobre identificação e uma única sobre a inclusão de pessoas com AH/SD no ensino superior.

Em sua pesquisa de mapeamento de dissertações e teses sobre AH/SD no ensino superior, Oliveira *et. al* (2020) encontraram sete produções evidenciando, dessa forma, que os resultados de pesquisa e estudos nesta área ainda são ínfimos, traduzindo uma significativa lacuna a ser preenchida com futuros estudos e debates sobre a inclusão de universitários com AH/SD.

A despeito das matrículas de estudantes com deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)<sup>5</sup> terem avançado nos últimos anos, a inclusão e a acessibilidade destes estudantes no ensino superior, definidas como um direito coroado no ordenamento jurídico do país, ainda enfrentam desafios imputados pelo descaso político-administrativo e pelos cortes orçamentários desde 2017. A partir de janeiro de 2023, renova-se a esperança de que o tratamento dado à Educação seja priorizado

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo#:~:text=No%20Brasil%2C%20de%20acordo%20com,de%20alta%20habilidade%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o.>

<sup>4</sup> <https://www.ibge.gov.br>

<sup>5</sup> O termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) será utilizado no texto como termos sinônimos, como se encontra nos documentos oficiais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A Política de 2008 continua em vigor a despeito de ter sido publicada outra Política Nacional de Educação Especial em 2020, na gestão do governo Bolsonaro, mas que foi suspensa pelo STF depois de ampla insatisfação dos professores e estudantes com deficiência, na data de 10/12/2020.

por um governo de viés progressista; entretanto, sabemos que reconstruir um país com profundas assimetrias e desigualdades sociais não será tarefa célere.

É muito recente na história da educação no Brasil uma preocupação maior com as pessoas com AH/SD que, ao longo dos tempos, foram sendo excluídas nos vários níveis de educação, da educação básica até o ensino superior. Na maioria das vezes, a sociedade não tem informações sobre estes estudantes e sobre a legislação que os ampara, justamente por acreditarem que as pessoas com AH/SD não apresentam dificuldades, por estarem acima da média dos outros alunos, o que é um equívoco oriundo de alguns mitos e concepções errôneas.

Os estudantes com AH/SD fazem parte do público-alvo da Educação Especial (EE), e estão definidos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

A perspectiva teórica que embasa essas premissas, presentes na Política Nacional de EE, é a preconizada pelo renomado psicólogo Joseph Salvatore Renzulli, da Universidade de Connecticut, na sua “Concepção de Superdotação dos Três Anéis” (1986). A concepção defendida pelo autor mencionado para explicar o comportamento de superdotação destaca, enfaticamente, os três grupos de traços humanos fortemente presentes na personalidade do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação, cujos traços interagem uns com os outros a exemplo de anéis que se entrelaçam. São estes traços: habilidades cognitivas acima da média em uma ou mais áreas; elevados níveis de criatividade e comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 1978). Desse modo, “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (RENZULLI, 2006, p. 85). Vale salientar que crianças ou jovens talentosos são expressões bastante utilizadas na área, principalmente por autores norte-americanos.

Assim como na educação básica, os estudantes com AH/SD também têm assegurado o direito ao atendimento educacional especializado no ensino superior, quando necessário. Destacamos que o serviço de atendimento às demandas específicas deste público pode ocorrer, sobretudo, para que se possa garantir o estímulo e o avanço às suas potencialidades, mas também para auxiliar em sua jornada formativa, pois há casos em que muitas vezes o estudante com AH/SD pode apresentar déficit de atenção em determinadas áreas por não se tratar muitas vezes de componentes curriculares de foco do seu interesse (CONBRASD, 2016).

Reconhecendo que esta temática também é importante no ensino superior, identificamos os seguintes questionamentos a serem estudados neste artigo: Quais são as ações do Comitê de Inclusão

e Acessibilidade da UFPB para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na UFPB? Quantos e quem são os estudantes? Quais são os direitos que lhes são garantidos?

Neste ínterim, temos como objetivo apresentar uma discussão teórico-crítica sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), discorrendo sobre as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). A problematização é a inclusão de estudantes com AH/SD na educação superior com o objetivo de conhecer quem são estas pessoas, suas necessidades e os mitos que as cercam; o direito que a legislação lhes garante como público-alvo da área da Educação Especial, além de um levantamento preliminar de quantos estudantes identificados com AH/SD estão matriculados em cursos da UFPB. A partir destes dados poderemos discutir, por fim, algumas práticas didático-curriculares na formação de educadores/as. Este estudo tem abordagem qualitativa, de natureza exploratória com bases bibliográficas e documentais, utilizando-se de fontes primárias de autores especializados sobre inclusão e AH/SD, bem como de documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/1996), Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) entre outras, além de normativas da UFPB, como resoluções e relatórios do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) que foram coletados na plataforma do CIA, a partir do site <http://www.ufpb.br/cia>. Destacamos que todos os dados são abertos e categorizados como política de transparência sobre o CIA. Quando solicitados outros dados, via *email* institucional, a resposta foi que os dados sobre os estudantes com AH/SD estavam presentes nos relatórios, os quais não informam qualquer natureza descritiva sobre ações de grupos de estudos de estudantes com AH/SD.

### **Mitos e concepções sobre pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)**

Quando pensamos em pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), geralmente imaginamos aqueles gênios da história da humanidade capazes de produzir coisas tão fantásticas, ao mesmo tempo e em muitas áreas, que parecem impossíveis de serem realizadas por pessoas comuns. Exemplos que vêm à mente são de personalidades como Leonardo da Vinci, que no decorrer da sua existência apresentou um comportamento genial em várias áreas do conhecimento e suas realizações e ideias ficaram marcadas desde a Idade Média. Outro exemplo pode ser o do músico Mozart que, aos cinco anos de idade, já compunha sonatas e, na adolescência, já havia produzido 135 obras de distintos gêneros musicais; são apenas dois casos dentre outros seres criativos capazes de grandes feitos.

Essa concepção errônea de atribuir a uma pessoa com AH/SD o papel de gênio e de não apresentar quaisquer dificuldades fez com que estas pessoas ficassem invisíveis e sem protagonismo, e essa área fosse deixada de lado durante muito tempo, pelo menos no Brasil. Isso foi determinante para que o Estado, ao longo de décadas, não se preocupasse com políticas públicas para essas pessoas e,

consequentemente, não se investisse em programas para atendimento e acompanhamento aos estudantes com AH/SH e suas famílias. Também fez com que se consolidasse uma série de mitos e crenças que cercam a existência destas pessoas e seus comportamentos específicos.

Winner (1998), pesquisadora estadunidense da área da Psicologia, afirma sobre os vários mitos e realidades que cercam as pessoas com AH/SD: “Mitos e mal-entendidos podem ser identificados em qualquer área de estudo, e o tópico da superdotação não é exceção” (WINNER, 1998, p. 14).

São inúmeros mitos que cercam as pessoas com AH/SD como, por exemplo, que estas são sempre pessoas muito inteligentes, dotadas de recursos intelectuais muito acima da média, com um QI (quociente de inteligência) excepcional, as quais se destacam em todas as áreas; que as pessoas com AH/SD nascem sempre em classes sociais privilegiadas; que as crianças superdotadas serão inevitavelmente futuros adultos criativos e eminentes. Outro mito bastante presente e que vem sendo discutido nos últimos anos é o de que nascem mais homens do que mulheres com AH/SD. Isto é um mito que contribui para que mulheres não sejam identificadas ou sejam apontadas em menor número do que os homens, permanecendo no anonimato (PÉREZ, 2012), identificando-se aqui uma questão de gênero; além disso, a internalização de muitos destes mitos pode ser outro fator que contribui para aumentar a dificuldade para que as mulheres possam construir sua própria identidade, enquanto pessoas com AH/SD.

Sobre a questão de gênero, Winner (1998) preconizou o que ainda hoje é uma constante:

Os homens têm uma melhor chance de ter sucesso como criadores adultos. Tristemente, ainda hoje isso é verdade em todos os domínios e não há necessidade de catalogar todas as causas sociais óbvias desta desigualdade. Um item de evidência de que as meninas academicamente superdotadas tendem menos que os meninos semelhantes a preencher seu potencial, é o notável decréscimo no número de meninas nos programas escolares para superdotados nas séries posteriores. [...] As meninas mostram autoconfiança mais baixa e aspirações de carreiras mais baixas do que os meninos de igual habilidade. As ambições de meninas inteligentes declinam no segundo grau, embora elas tendam a obter notas mais altas do que os meninos. E as meninas tendem mais a esconder suas habilidades para serem socialmente aceitas (WINNER, 1998, p. 233-234).

Neste sentido, não é por acaso que homens se tornam adultos mais criadores e as mulheres com este perfil adotam estilos de vida tradicionalmente masculinos. Destaca-se, ainda, que as meninas com altas habilidades que têm irmãos são ofuscadas por eles e são os irmãos quem recebem a atenção dos pais. As relações de poder estabelecidas pelo modelo de família tradicional brasileira, consolidadas por um modelo social, político e educacional conservador e hegemônico, extremamente heteronormativo, tem aprofundado essas questões muito fortemente e, mais que nunca, direitos têm sido negados às mulheres, as quais representam 52,2% da população, ou seja, 109,4 milhões (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE, IBGE, 2019).

Em pesquisa ocorrida em 2012, Pérez constrói uma tese na qual defende que o processo de identificação de mulheres com AH/SD é muito mais difícil e doloroso, devido principalmente às concepções de diferenças na educação de homens e mulheres, que prevalecem e se perpetuam no decorrer dos tempos. Desse modo,

Quando assumir a identidade de mulher com AH/SD implica negar a identidade de mulher “normal”, “igual às outras”, assumir-se diferente, ser a diferença, o “outro”, a “forasteira”, a “estranha” (porque a sociedade considera como regra o “normal”, “a igualdade”), esse processo é muito doloroso, já que o outro não contribui dialeticamente para a construção de si mesmo, mas é um parâmetro de exclusão. (PÉREZ, 2012, p. 682).

No processo de identificação de pessoas com AH/SD as mulheres não têm tido visibilidade como os homens, uma vez que as mulheres tendem a não assumir suas potencialidades “porque uma das atitudes adotadas por elas é a ocultação das AH/SD. Desde a adolescência, as mulheres tendem a valorizar mais as relações sociais, preocupando-se mais em agradar aos outros ou com a aprovação dos outros” (PÉREZ, 2012, p. 682-683).

Entretanto, mesmo sem o protagonismo de que são merecedoras ao longo da história, milhares de mulheres conseguiram se sobressair e construir um caminho de legados à humanidade. No Brasil, as mulheres só tiveram direito à educação básica em 1827 e à educação superior em 1879, e, não raras vezes, enfrentaram preconceitos, inúmeras barreiras culturais, econômicas e sociais (PÉREZ, 2012). Apesar disso, temos alguns exemplos de mulheres brasileiras que estiveram à frente do seu tempo como Rita Lobato Velho Lopes, a primeira médica formada no Brasil em 1887 e, em 1935, foi eleita vereadora. A nadadora Maria Lenk, outro exemplo de superação, foi a primeira atleta olímpica em 1932, dentre outras mulheres que tiveram um excepcional desempenho em várias áreas do saber humano (PÉREZ, 2012).

Na educação superior vamos nos deparar com muitos jovens, ainda adolescentes, e a complexidade dessas duas dimensões, adolescência e superdotação, demanda compreender o que o/a jovem pensa de si e de como ele/ela pensa ser percebido/a pelas pessoas de seu entorno próximo, conforme relata Costa (2006, p.110):

Nesta fase da vida, é fundamental a tarefa de firmar-se como indivíduo, ou seja, encontrar uma identidade que o diferencie dos demais. Ao mesmo tempo, porém, ser *diferente* é como o jovem superdotado sempre foi percebido pelas demais pessoas. Essa diferença, muitas vezes, lhe causou dificuldades e lhe impediu de que se sentisse parte dos grupos. Como vivenciar, portanto, essa questão na adolescência?

O/a adolescente com AH/SD sente necessidade de expressar suas ideias, de inovar, de expressar seu potencial criativo, muitas vezes diferente de outros estudantes e até dos adultos. Não

encontrar acolhida para suas diferenças e para seu pensamento divergente pode torná-lo/a inseguro/a; não poder compartilhar suas experiências com os outros pode levá-lo/la a momentos de reclusão no seu contexto sociocultural. Isso se evidencia, principalmente, por conta da disparidade entre o pensamento do/da jovem com AH/SD nas suas áreas de talento e a sua idade cronológica, entendida como assincronismo. Desse modo,

[...] pesquisas realizadas no Brasil, demonstram que estas pessoas a despeito de seus níveis elevados de inteligência nem sempre apresentam maturidade emocional, o que apontam para um assincronismo pessoa-sociedade bem como para o assincronismo interpessoal. Assincronismo pode ser entendido como “ausência de sincronismo”, cuja palavra vem do grego *Syngkronos* e sugere contemporâneo, ao mesmo tempo e na mesma época (FONSECA, 2011, p. 1).

O psicólogo Joseph Salvatore Renzulli (2006), do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talento da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, é considerado uma das maiores referências no estudo do fenômeno da superdotação nas últimas décadas. O autor iniciou sua jornada, conforme suas próprias palavras “no caminho para a terra dos superdotados” Renzulli (2006, p. 79), no final da década de sessenta, sem imaginar que suas teorias “se tornariam o foco de boa parte das controvérsias na área” (RENZULLI, 2006, p. 79). Naquele período, anterior às teorias fundamentais de Howard Gardner e Robert Sternberg, o que prevalecia era apenas um único critério, o escore do QI, a fim de selecionar alunos para os programas especiais de educação aos estudantes que se destacavam em tipos de inteligência linguística e/ou lógico-matemática.

O Modelo Triádico de Enriquecimento (1977) e a Concepção de Superdotação dos Três Anéis (1978), ambos de Renzulli, vieram desafiar filosoficamente “a ortodoxia tradicional que dominava a área naquele momento” (RENZULLI, 2006, p. 79), quando o ponto de corte para a definição da superdotação era o escore dos testes de inteligência. As concepções vigentes ainda se reportavam

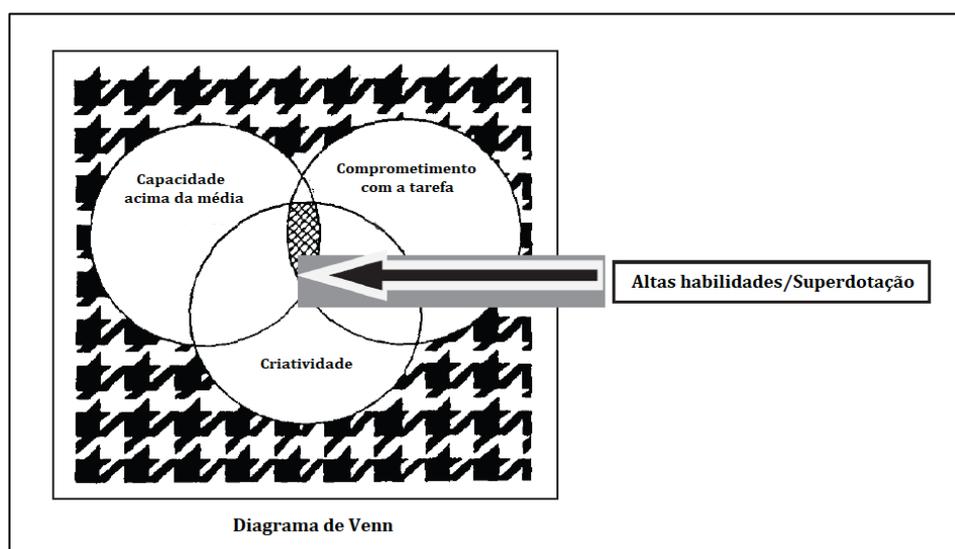
[...] ao trabalho de Lewis Terman e à crença de que um certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de inteligência. A única controvérsia nesta concepção muito conservadora de superdotação era quanto ao escore que deveria ser a linha de corte! (RENZULLI, 2006, p. 80).

Para o pesquisador estadunidense, o que define a superdotação da pessoa é o grupamento de três áreas dominantes, quais sejam: **capacidade geral e/ou específica acima da média** que pode permanecer estável ao longo da vida; **elevados níveis de comprometimento com a tarefa**, que podemos traduzir como motivação, persistência e esforço pessoal, e a **criatividade** que tem a ver com a flexibilidade do pensamento e a originalidade. A superdotação estaria localizada na intersecção dessas áreas, representadas como anéis.

Para destacar a questão da interação entre os anéis foi que Renzulli decidiu “apresentar este modelo graficamente na forma de três anéis superpostos. O principal propósito de um diagrama de Venn é representar este tipo de relação interativa” (REZULLI, 2006, p. 84). Os anéis são representados no Diagrama de Venn com as três características nomeadas por Renzulli e supracitadas. As proporções entre os elos dos anéis nem sempre são as mesmas para todos os sujeitos; alguns apresentam maiores capacidades cognitivas e comprometimentos com as tarefas, enquanto outros têm o anel da criatividade maior que os outros anéis.

O Diagrama abaixo ilustrado encontra-se em um pano de fundo com estampa *pied-de-poule* que significa os outros aspectos significativos e que afetam as características expressas nos anéis, como o ambiente, a família, a escola, os amigos, bem como a própria personalidade da pessoa, num movimento intenso e dinâmico como a padronagem *pied-de-poule* sugere (REZULLI, 1978; FREITAS, 2006).

**Figura 1:** Diagrama de Venn (REZULLI, 1978; 2006)



**Fonte:** Renzulli (1978; 2006).

O destaque da abordagem multidimensional de Renzulli (2006) é que a teoria de inteligência tradicionalmente considerada nos testes de QI levava em conta basicamente dois tipos de inteligência: a linguística e a lógico-matemática, enquanto na Concepção dos Três Anéis (1986) outras áreas são fundamentais como, por exemplo, a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Como colocado por Costa (2006), a criatividade é uma capacidade humana ilimitada e que é pouco explorada, principalmente na escola, a qual mais impõe limites do que potencializa a criatividade dos estudantes e profissionais.

Os estudos de Howard Gardner sobre as Inteligências Múltiplas trazem uma definição sobre a Inteligência humana como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2000, p. 47). Na década de 1980, este autor publicou a obra “Frames of Mind”<sup>6</sup> (1983), fruto de seu trabalho de investigação que marca a teoria elaborada por ele sobre as Inteligências Múltiplas. No estudo, ele contesta o Quociente de Inteligência-QI, propagado teste de inteligência de Binet, que se baseava na teoria da existência de uma única inteligência genérica e capaz de ser mensurada através de determinados domínios.

Em seus estudos, Gardner (1983) propõe a existência de pelo menos sete (7) inteligências básicas que podem se manifestar na pessoa e que funcionam combinadas. São as inteligências: 1) Linguística; 2) Lógico-matemática; 3) Espacial; 4) Corporal-cinestésica; 5) Musical; 6) Interpessoal e 7) Intrapessoal, as quais impactaram fortemente a Educação. A seguir, Gardner amplia suas pesquisas e acrescenta a inteligência Naturalista, a oitava inteligência, e, mais tarde, em 1999, inicia a proposição de uma nona inteligência chamada Existencial, as quais, mesmo teoricamente independentes uma das outras e localizadas em pontos específicos do cérebro, podem se conectar ou não, a depender do contexto sociocultural, das oportunidades e dos valores e decisões de cada sujeito.

No alinhamento das teorias dos dois autores norte-americanos, Gardner (1983; 2000) e Renzulli (2006), podemos constatar que ambos defendem um modelo de inteligência muito versátil, nada estático ou isolado, e que não considera apenas a questão genética; ao contrário, vai sendo construída a partir da cultura e do ambiente e que o fenômeno da superdotação não se explica apenas pelos testes padronizados de inteligência, mas sim por muitos outros fatores que podem e devem estar combinados.

Renzulli aponta com ênfase dois tipos de superdotação: a **superdotação acadêmica**, que pode ser mensurada pelos testes de inteligência e que é a mais frequentemente valorizada nas escolas tradicionais, as quais valorizam as habilidades analíticas de aprendizagem dedutiva; e a **superdotação produtivo-criativa**, cujos sujeitos apresentam um perfil diferenciado do superdotado acadêmico, pois sua aprendizagem é indutiva e seu pensamento divergente se sobressai pelas características de questionamentos, imaginação e criatividade (PÉREZ, 2003). São estes estudantes, com o pensamento divergente, que passam despercebidos pela maioria das escolas e academias, pois nem sempre seus desempenhos em tarefas acadêmicas são os melhores.

Estas duas teorias se complementam nos seus conceitos de inteligência e de AH/SD, pois estão extremamente vinculados “e os indicadores neles utilizados devem refletir essa sincronia. Adotar

---

<sup>6</sup> Estruturas da Mente.

conceitos de inteligência e de AH/SD multidimensionais implica traduzi-los de forma coerente nos indicadores utilizados para que possam ser eficientes para identificar [...]” (PÉREZ, 2009, p. 300).

A falta de informações, de pesquisas, de identificação e de atendimento adequado às pessoas com AH/SD tem ajudado na manutenção de muitos dos mitos e crenças que povoam o imaginário da sociedade sobre elas, conforme pesquisado por Pérez (2003). Neste sentido, são os mitos e crenças populares aliadas às desinformações e aos preconceitos socioculturais e/ou ideológicos que impedem a formação de uma identidade própria e até mesmo negativa dessas pessoas enquanto pessoas com AH/SD. Esses fatores contribuem para alicerçar barreiras para a efetiva inclusão dos estudantes não apenas na educação básica, mas também na educação superior.

Na educação superior também tem sido um desafio permanente porque muitos estudantes não informam aos órgãos responsáveis pela política educacional de inclusão nas universidades de que possuem AH/SD e, com isso, os professores ficam desinformados a respeito deles. Muitas vezes até eles/elas próprios/as não compreendem suas habilidades, dificultando o aceite de suas características.

Especificamente, sobre estudantes com AH/SD no ensino superior, o que identificamos é que muitas vezes estes estudantes não são identificados e nem contemplados em suas demandas específicas, por não apresentarem dificuldades de aprendizagem nas áreas que os mesmos escolhem como área de futuro campo profissional (CONBRASD, 2016).

Somente compreendendo estas questões, entendendo os mitos e problematizando a realidade destes estudantes, se conseguirá desconstruir estereótipos e preconceitos tão presentes nas escolas e universidades brasileiras.

### **Marcos históricos e dispositivos legais da inclusão para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**

Com o desenvolvimento dos estudos e das pesquisas na área da educação, assim como a bandeira da defesa dos direitos humanos, muitos conceitos vêm sendo reformulados, assim como as práticas pedagógicas e de gestão e, com isso, a reestruturação do ensino.

Desde a Constituição Federal de 1998, já se evidencia a preocupação dos legisladores para que o ensino seja sustentado em princípios de igualdade de acesso e permanência a todas as pessoas, em todos os níveis de educação (Artigo 206) e “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Emenda Constitucional nº 108 de 2020) e aos estudantes com deficiência fica previsto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1988, 1996).

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, o princípio da educação inclusiva se reafirma, reforçando o compromisso inaugurado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida no encontro de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Estes compromissos mundiais marcam a necessidade

de garantia da educação como condição para uma vida mais digna das [...] “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (BRASIL, 1994, p. 3).

Estes compromissos legitimados nestes dois importantes encontros mundiais de Educação vão inspirar as normativas brasileiras em defesa da educação inclusiva; com isso, a área da Educação Especial vai merecer maior atenção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, lei nº 9.394/1996, consagrando um capítulo inteiro específico a esta área, a fim de estabelecer diretrizes à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além de assegurar matrícula e atendimento aos estudantes com deficiência, estabelece também ações para capacitação aos recursos humanos no AEE. Conforme Freitas e Pérez, nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN 9.394/96 fica explícita a oferta de serviços de apoio especializado para atender as especificidades de cada segmento da Educação Especial,

Além disso, por esta LDB/9.394/96 tem-se a compreensão de que é necessário que os sistemas de ensino assegurem aos alunos público alvo da Educação Especial, currículos, recursos educativos e organizações específicas, inclusive prevendo a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar (FREITAS & PÉREZ, 2012, p. 9).

Na citação da LDBEN 9.394/96, percebemos que as políticas educacionais preveem ações diferenciadas aos estudantes com AH/SD, cujas práticas possam atender às suas necessidades, bem como fica reconhecida através de uma lei deveras importante, a previsão de uma educação com maior qualidade para eles. Como Freitas & Pérez (2012, p. 9) escreveram “verifica-se que existe uma preocupação com as condições de aprendizagem destes alunos, os programas disponibilizados e a formação de professores”.

Mais tarde, em setembro de 2001, a CNE/CEB<sup>7</sup> através da Resolução N° 02, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e no Artigo 4º define a Educação Especial como uma modalidade da Educação Básica que deve considerar todas as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais de cada grupo e suas faixas etárias, salientando no parágrafo dois:

II- a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e

---

<sup>7</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

ampliação de valores, conhecimentos, habilidades e competências. (BRASIL, 2001, s/p).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ainda, conceituam os estudantes com AH/SD como aqueles com grande facilidade de aprendizagem que os leva ao domínio de vários conceitos, procedimentos e atitudes e recomenda que estes devem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico e no regimento das escolas, fazendo uso do Atendimento Educacional Especializado- AEE.

Como política suplementar de inclusão foram implantados pelo Ministério da Educação/MEC, em 2005, os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), na maioria das capitais brasileiras e no Distrito Federal, com o objetivo de identificar e apoiar alunos com AH/SD, suas famílias, assim como seus professores. Estes Núcleos são importantes para a identificação dos estudantes com AH/SD e se constituem em grande apoio à política nacional de inclusão.

Em 2015, temos aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, que traz como premissa “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, s/p). Não obstante, as pessoas com AH/SD também apresentam necessidades específicas e têm os mesmos direitos adquiridos quanto a um desenho universal de aprendizagem (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

A educação e a inclusão das crianças e jovens com AH/SD estão previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ao definir o público-alvo a quem se destina este marco regulatório. São consideradas com AH/SD as pessoas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2008, s/p.), além de apresentar uma tríade de características como a criatividade, facilidade na aprendizagem caracterizando um potencial cognitivo diferenciado e acima da média e envolvimento na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Embasados no que define a Política Nacional de Educação Especial de 2008, os estudantes com AH/SD terão garantido seu direito à educação pública e à aprendizagem “em ambientes heterogêneos e em contraturno, quando necessário, devendo ter acesso a recursos e serviços especializados que, dinamizados por um professor especializado, potencializem ou enriqueçam as condições de o aluno acompanhar o currículo escolar” (FREITAS & PÉREZ, 2012, p. 10).

No ensino superior, “duas formas de atendimento educacional são possíveis aos estudantes universitários com AH/SD - a aceleração e o enriquecimento curricular” (FONSECA e PÉREZ, 2013, p. 178). A aceleração que consiste em concluir em menor tempo o programa escolar, respaldada na LDBEN (BRASIL, 1996), artigo 59 (I, II, III), já supracitada neste texto, e na Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que especifica a oferta do AEE para o ensino superior,

[...] A transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Não se pode desconsiderar que a identificação dos estudantes universitários com AH/SD é tarefa primordial, o AEE para estes estudantes é imprescindível e determinante para o melhor aproveitamento das potencialidades destes sujeitos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 5% da população mundial possui Altas Habilidades/Superdotação e a maioria desse percentual está invisível para a sociedade. Segundo a Agência Brasil (2021), essa proporção corresponde a 2,3 milhões de crianças.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2020 aponta um pouco mais de 24 mil estudantes identificados como pessoas com AH/SD, o que corresponde a 1% do total de estudantes brasileiros. No entanto, estes estudantes identificados foram avaliados apenas nas habilidades acadêmicas, do tipo cognitiva, ou seja, a avaliação não levou em conta habilidades artísticas, corporais, musicais e de liderança como Gardner (1983; 2000) e Renzulli (2006) destacam que podem estar presentes nos sujeitos. Segundo as pesquisas da Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHSD), a porcentagem de pessoas com AH/SD em uma população é, em média, de 10%.

Há dados disponíveis de estudantes identificados, mas existem muito mais que não foram identificados por uma série de fatores que problematizamos aqui. A falta de informações e a escassez de políticas públicas para identificação das pessoas com AH/SD geram uma série de problemas desde a infância até a idade adulta. Na infância e seguindo a fase adulta essas pessoas são diagnosticadas de forma errônea, confundidas como autistas ou pessoas com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade); são, não raras vezes, medicalizadas, acarretando grandes prejuízos não apenas de ordem pessoal, mas para toda a área. O desconhecimento dos professores acerca das dificuldades e necessidades destes estudantes baseados nos mitos e crenças populares, assim como o desconhecimento da legislação que fundamenta a área da EE são barreiras que se podem transpor com estudos, com informações, colocando a pauta das AH/SD para o debate dentro das universidades.

## Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB: a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é o setor responsável, atualmente, pela implementação da política de inclusão. Porém, a UFPB já realizava ações de atendimento específico às pessoas com deficiência através do NEDESP (Núcleo de Educação Especial) vinculado ao Centro de Educação, e ao Comporta que era o setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), trabalhando com algumas representações de pessoas com deficiência e os serviços de *Braille* via Biblioteca Central e o atendimento à população surda via Centro SUVAG (POLIA, 2018). Nos *campi* do interior, porém, as ações eram isoladas e não associadas a uma política institucional; elas ocorriam em função das demandas de cada semestre letivo.

A política de inclusão surge oficialmente a partir da implementação do CIA, que foi criado por meio da Resolução 34/2013 do Conselho Superior (CONSUNI) da UFPB, cujas competências são:

- I – garantir que os processos seletivos da UFPB sejam acessíveis desde a elaboração dos editais até a sua conclusão;
- II – desenvolver ações junto a PROGEP a fim de promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica cada vez mais inclusiva;
- III – apoiar e orientar as Coordenações de Curso de qualquer unidade acadêmica para identificar, acompanhar e desenvolver ações a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação;
- IV- implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, e de comunicação visando à melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição e garantir a acessibilidade em todos os âmbitos [...]
- VII – incentivar à realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiência, mapeamento da produção acadêmica relacionada a essas necessidades e incentivo a produção de novas pesquisas que venham a suprir as demandas levantadas [...] (RESOLUÇÃO 34, CONSUNI/UFPB, 2013, s/p).

Destacamos que as ações do CIA, não se centram exclusivamente aos estudantes de graduação ou pós-graduação. Está também previsto, na mesma Resolução, que é o setor responsável por atender as demandas dos atores sociais dos diferentes segmentos, sejam eles/elas servidores/as ou professores/as.

Especificamente sobre a identificação das demandas dos diferentes segmentos, o CIA tem quatro distintos grupos de trabalho que atuam no mapeamento e gerenciamento de ações: **GT – atitudinal** que trabalha com a eliminação de barreiras comportamentais e atitudinais, no tocante ao respeito e a valorização de todos, sobretudo, às pessoas com deficiência (PcD); **GT – arquitetônico** que trabalha com a eliminação de barreiras físicas dentro dos diferentes *campi* da UFPB; **GT – Comunicacional** que objetiva trabalhar com a eliminação de barreiras de comunicação, como o

acesso ao *Braille* e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim como fomentar a língua brasileira de sinais e outras que se façam necessárias para a plena comunicação entre os sujeitos, conforme a política linguística da UFPB (Resolução 15/2020 do CONSUNI/UFPB); **GT - pedagógico** que tem por objetivo eliminar barreiras de cunho pedagógico em busca de melhoria na relação professor e estudante, assim como o oferecimento de orientações para adaptações de acesso ao currículo e melhoria no desempenho acadêmico.

A atuação nestes GTs é feita por diferentes pessoas dos diversos segmentos acadêmicos, sendo na sua maioria professores/as especialistas em diferentes áreas e estudantes de graduação. O CIA ainda tem uma equipe de consultores que são acionados em processos de avaliação e acompanhamento acadêmico de estudantes que demandam adaptações pedagógicas específicas, assim como orientações às Coordenações de Curso. Também ocorrem parcerias com os setores de Terapia Ocupacional (TO), Fisioterapia, Serviços de Psicologia e Psicopedagogia, além dos serviços dos laboratórios de acessibilidade (Lacesse) do Departamento de Arquitetura e de Tecnologia Assistiva (Lavita) e do Departamento de Terapia Ocupacional.

Quanto aos sujeitos atendidos, o CIA observa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, s/p), tendo como “público-alvo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades”. Mas, destaca-se que, segundo a Resolução 29/2020, no capítulo que trata sobre discentes com deficiência entende-se, na UFPB, que os sujeitos da política de inclusão são além destes já apontados, também os estudantes que apresentam transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, transtornos mentais de diferentes origens, com implicações reais no processo de aprendizagem (Resolução 29/2020, alterada no Capítulo sobre os discentes com deficiência, CONSEPE/UFPB, 2020).

Os dados de atendimento do CIA cresceram significativamente nestes últimos nove anos. De acordo com Cavalcante, Daxenberger e Polia (2018, p. 31),

Durante 2012 a 2015, segundo o CIA, o número de graduandos com NEE matriculados nos *Campi* da UFPB, por categoria de gênero, era: 94 homens e 61 mulheres, no campus I; 6 homens e 2 mulheres no campus II; 2 homens e 1 mulher no campus III e 4 homens e 3 mulheres no campus IV. Estes 173 graduandos correspondem a 0,004% dos graduandos totais matriculados na UFPB que é de 39.605 alunos (2015). Sendo 32.829 nos cursos presenciais e 6.776 nos cursos a distância. Mesmo com o número de matrículas de graduandos com deficiência e/ou com NEE em crescimento, percebe-se que o percentual destes com deficiência e/ou com NEE não chega a 1% se considerarmos todos os cursos e modalidades de ensino superior.

De acordo com dados mais recentes disponíveis do CIA, em novembro de 2021, haviam 5.987 tipos de necessidades educacionais sendo atendidas na graduação e registrados no CIA. São assim identificados: 56 com altas habilidades/superdotação, 121 com deficiência auditiva, 38 com deficiência

intelectual; 307 com deficiência física, 91 com limitação temporária, 9 com deficiência múltipla; 207 com outras necessidades especiais, 11 com paralisia cerebral, 446 com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); 30 com transtorno global de desenvolvimento (TEA), 208 com transtorno mental (demandas psíquicas), 23 usuários de Libras (surdos); 123 com deficiência visual, 4.199 com demandas visuais (outras dificuldades); 102 com baixa visão e 16 com deficiência visual, usuários de Braille.

Conforme dados do Relatório do CIA do ano de 2021 sobre estudantes registrados com NEE, 56 discentes foram autodeclarados com AH/SH via sistema acadêmico (SIGAA). Vale ressaltar que, nesse mesmo período, a UFPB tinha cerca de 26.600 estudantes matriculados na graduação, conforme dados em sua página na internet<sup>8</sup>. Esse número equivale a 0,0021% do total de discentes matriculados. Este dado pode associar-se aos dados gerais que se tem sobre a não identificação de pessoas com AH/SD na população brasileira, devido à dificuldade de avaliação na educação básica destes sujeitos e também no ensino superior, sugerindo que esses dados estão subnotificados.

Muitos estudantes também adentraram a universidade por meio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), na vaga de ampla concorrência sem se identificarem ao realizar a matrícula como aluno da Educação Especial e ficam sem notificar a UFPB sobre suas características e necessidades. Nesses casos, ao não conhecerem sobre os seus direitos e os serviços colocados à disposição dos estudantes que demandam adaptações curriculares para melhor desempenho acadêmico ficam privados de atendimento especializado,

Quando o graduando conhece o serviço de apoio ao estudante por meio do Programa Estudante apoiador, ele pode ter assegurado os seguintes direitos, conforme Resolução 29/2020, art. 184:

- I – Atendimento educacional condizente com a deficiência.
- II – Mediadores para a compreensão da leitura, da escrita e da fala nas atividades acadêmicas.
- III – Adaptação do material pedagógico e dos equipamentos.
- IV – Metodologia de ensino adaptada.
- V – Formas adaptadas de avaliação do desempenho acadêmico e de correção dos instrumentos de avaliação, de acordo com as Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
- VI – Tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que têm duração limitada, conforme a NEE apresentada. (CONSEPE, 2020, s/p).

---

<sup>8</sup> Informação adquirida em 15 de novembro de 2022, às 22 horas, em <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-intensifica-atividades-presenciais-nesta-segunda-feira-21#:~:text=a%20Pr%C3%B3%2DReitora.-,Cerca%20de%2026.600%20alunos%20est%C3%A3o%20efetivamente%20matriculados%20no%20semestre%202021.2,remoto%20devido%20ao%20docente%20enquadrar>

Certamente que nem todo estudante registrado no CIA demanda de atendimento especializado ou apoio pedagógico. Atualmente, somente dois (2) estudantes com AH/SD, dos 56 (cinquenta e seis) autodeclarados, estão registrados no CIA, mas não há avaliação multidisciplinar pela equipe do CIA. Os dois estudantes (um graduando e uma graduanda) foram encaminhados para a Clínica Escola de Psicopedagogia e para o projeto "Criativa" da Terapia Ocupacional em saúde mental.

Destaca-se que, no caso da UFPB, somente a estudante autodeclarada pediu apoio e inclusão no Programa Estudante Apoiador, devido a sua demanda de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), um transtorno recorrente nas pessoas com AH/SD em determinadas áreas, tendo em vista a sua atenção estar dirigida com maior intensidade às áreas que mais lhe interessam.

Sobre as adaptações de acesso ao currículo, para estes dois estudantes, especificamente, as orientações ocorrem aos professores/as e às coordenações de curso referentes aos comportamentos relacionados ao Transtorno do espectro autista (TEA) e sobre as demandas oriundas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Essas adaptações estão alicerçadas nos preceitos legais internos da UFPB (Resolução 29/2020 e 37/2021 do Consepe) e ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 2015 e sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) os quais buscam a eliminação de barreiras mediante cinco categorias distintas: arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e tecnológicas (BRASIL, 2007; 2008; 2014; 2015; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Os dados apresentados pelo CIA nos possibilitam afirmar que a UFPB apresenta uma política de inclusão no ensino superior que está sendo consolidada há cerca de nove anos. No entanto, ainda há demandas específicas para melhor atendimento das pessoas com AH/SD, sobretudo, para o desenvolvimento diferenciado destes sujeitos e estimulação de seu potencial criativo. Assim como afirmam Gardner (1983; 2000) e Renzulli (2006), as pessoas precisam ter suas potencialidades ampliadas de acordo com suas inteligências; para isso, os professores universitários precisam também conhecer sobre as especificidades dos sujeitos com AH/SH para que possam estimular diferentemente o potencial criativo dos mesmos. Atualmente, uma das alternativas seriam as práticas de Metodologias Ativas, que colocam os sujeitos aprendentes como sujeitos ativos na construção do conhecimento, com desafios estimulados e resoluções de problemas.

Ainda, podemos apontar a necessidade de um programa de avaliação dos estudantes autodeclarados para avaliá-los e mapear suas demandas, assim como a criação de Grupo de Trabalho que possa pensar políticas específicas para as pessoas com AH/SD como está previsto na Resolução 34/2013 do CONSUNI UFPB, a qual descreve que é papel do CIA: “apoiar e orientar as coordenações de Curso de qualquer unidade acadêmica para identificar, acompanhar e desenvolver ações a fim de suprir as demandas [...]” (ART. 5º, UFPB, 2013, s/p) dos discentes. Isso estaria em concordância com

a criação dos NAAH/S e o serviço do AEE, já citados anteriormente, como elementos necessários para a consolidação de uma política educacional mais adequada às pessoas com AH/SD.

O que identificamos é que a UFPB, ainda, tem muito a implementar para garantir os direitos básicos aos estudantes com AH/SD conforme está previsto nas diretrizes legais nacionais, e também perpassa pela identificação e reconhecimento das demandas individuais dos universitários.

### **Considerações finais**

Pouco ainda se estuda e discute sobre pessoas jovens e adultas com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, embora nos últimos anos tenham aumentado as pesquisas na área, conforme já anunciado no decorrer deste artigo. Mesmo assim, a pesquisa no ensino superior ainda é insignificante, o que demonstra a necessidade da identificação destes estudantes e, conseqüentemente, a materialização de uma política de inclusão adequada na educação superior, conforme apontam estudos de Martins *et. al* (2016); Faveri e Heinzle (2019) e Oliveira *et. al* (2020).

Pesquisas que apontam as AH/SD em adultos, estudantes universitários, são importantes para suprir a falta de estudos e dados sobre a vida, o desempenho e as dificuldades que estes enfrentaram ao longo da vida escolar e acadêmica. Como já foi reiterado ao longo do texto, não é tarefa simples, pois esbarra na ausência da identificação e da aceitação desses indivíduos enquanto pessoas com AH/SD.

As políticas educacionais públicas voltadas a atender esta população, por sua vez, não têm sido suficientes para atender a demanda, o que torna o processo de inclusão destes sujeitos bastante comprometido e ineficaz, fazendo com que os alunos com AH/SD continuem na invisibilidade, sobretudo quando se trata de dados estatísticos oficiais.

É possível afirmar que o estudante com AH/SD no ensino superior ainda continua invisível para a maioria dos professores universitários, tendo em vista que ao não se assumir como pessoa com AH/SD, principalmente pela falta da identificação, bem como os professores ao não perceberem as potencialidades assim como as dificuldades desses estudantes, não praticam, de fato, um ensino inclusivo na academia.

Sendo assim, podemos destacar que o enfrentamento para a consolidação de uma política de acesso, permanência e formação profissional desses sujeitos, pressupõe, inicialmente, um trabalho de formação continuada junto aos docentes sobre AH/SD, suas características e formas alternativas de percepção de desempenho escolar/acadêmico de seus discentes. Em segundo plano, destaca-se a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas que possam valorizar o potencial criativo e de inteligência, assim como o estímulo ao sentimento de pertencimento ao ambiente educativo como se destaca na obra de Stainback e Stainback (1999).

O CIA ao longo dos nove anos de atuação tem oferecido formação continuada aos docentes, realizado campanhas de divulgação sobre suas ações, assim como tem intensificado a formação de estudantes apoiadores para compor o “Programa estudante apoiador” (DAXENBERGER, SILVA, OLIVEIRA, 2021; UFPB, 2021). Todavia, constatamos por meio dos dados que ainda ocorre a invisibilidade das pessoas com AH/SD, pois as mesmas não se identificam ou não apresentam demandas em relação às suas dificuldades. O papel do CIA tem sido extremamente significativo para a melhoria de atendimento ao público da EE e ainda tem muito a fazer como podemos destacar: a possível criação de um grupo de trabalho ou pesquisa que possa mapear, identificar e avaliar os estudantes com AH/SD; orientar aos estudantes autodeclarados sobre serviços e acompanhamentos que possam contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades e competências; fomentar e promover debates e fóruns junto à comunidade acadêmica sobre quem são as pessoas com AH/SD, assim como possíveis indícios que os professores poderiam identificar para oferecer encaminhamentos ao CIA e, conseqüentemente, outros serviços necessários; promover eventos científicos com foco no debate sobre a área de AH/SD.

Como Santos (1995) afirma é preciso lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem e lutar, do mesmo modo, em prol das diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize. Assim tem sido o papel do CIA da UFPB: lutar pela inclusão de todos/as. As experiências vão se somando e formam um acervo de realidades que estão postas nos nossos dias, na cotidianidade dos nossos trabalhos.

## **Referências**

BRASIL. Agência Brasil. **Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo>. Acesso em: 11 set., 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 25 out., 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União. Brasília: 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 15 out., 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020.** Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 15 out., 2022.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas.** ATA V. 2007. Disponível em: <[www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp)> Acesso em: 12 maio, 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 54p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 11 set., 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 25 abr., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 02 out., 2022.

CAVALCANTE, M. da S.; DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. A importância do aluno apoiador na inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino superior. In: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. **Inclusão: do discurso às práticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2018. p. 29 - 42.

COSTA, M. R. N. Um olhar sobre o adolescente com Altas Habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2006. p. 109-125.

CONBRASD. Conselho Brasileiro para Superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação** 3, n.3, jan/jun, 2016. 128 p.

DAXENBERGER, A. C. S.; SILVA, M. A. L.; OLIVEIRA, N.F. Inclusão universitária na UFPB: um estudo documental sobre as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. In: ARAÚJO, M. M. de; ALVES, C. J. L. (Orgs.). **Educação: minorias, práticas e inclusão**. Ponta Grossa: Atena, 2021, p. 19-32. DOI: 10.22533/at.ed.4042114052.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, v. 32, 2019. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39198>. Acesso em: 30 set., 2022.

FONSECA, S. M. de F. P. da; PÉREZ, S. G. P. B. E depois crescem... Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. In: MELO, F. R. L. V. de (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 167-183.

FONSECA, S. M. de F. P. da. **Altas Habilidades/Superdotação: notas para uma reflexão**. Edição eletrônica [2011]. Disponível em: <https://sia.ufrn.br/pesquisa-em-inclusao-e-acessibilidade/publicacoes-academicas>. Acesso em: 10 out., 2022.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *In: Psicologia Escolar e Educacional*. v. 20, n. 3. set./dez., 2016. p. 561-568.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; SILVA, R. C.; KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. *In: Jornal de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais – JORSEN*. v. 16. n. S1. 2016. p. 135-139. DOI: 10.1111/1471-3802.12275. Acesso em: 10 set., 2022.

OLIVEIRA, A. P.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAMPPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades e superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. *In: Revista Psicologia Escolar e Educacional*. 2020, v. 4. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193985>. Acesso em: 03 abr., 2023.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *In: Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, n. 22, 2003, p. 45-59.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *In: Revista de Educação Especial*, UFSM. Santa Maria: vol 22, n. 15, set./dez., 2009. p. 299-327. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811/555>. Acesso em: 02 nov., 2022.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com Altas Habilidades/Superdotação: à procura de uma identidade. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, out-dez, 2012.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar. *In: Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol.14, n. 35, 2017. Disponível em: [http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114?utm\\_campaign=PMax%7cGraduacao%7cPresencial%7cGoogle\(GDN\)%7cPerformanceMax%7cNacional\\_ContaPresencial&gclid=Cj0KCQiA4OybBhCzARIsAlcfn9nKs\\_IFUbf-H6r6U0YikjXhUk\\_fjEUCMuknq78TE7DoYgMRrp4ZJcYaAu2pEALw\\_wcB&gclid=aw.ds](http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114?utm_campaign=PMax%7cGraduacao%7cPresencial%7cGoogle(GDN)%7cPerformanceMax%7cNacional_ContaPresencial&gclid=Cj0KCQiA4OybBhCzARIsAlcfn9nKs_IFUbf-H6r6U0YikjXhUk_fjEUCMuknq78TE7DoYgMRrp4ZJcYaAu2pEALw_wcB&gclid=aw.ds). Acesso em: 21 out., 2022.

POLIA, A. A. O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba sob o olhar de uma gestão. *In: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. Inclusão*: do discurso às práticas educacionais. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-28.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness?** Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3) 1978. p. 180-184.

RENZULLI, J. S. The tree-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-23, e-21362.051, 2023.  
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *In: Educação*, v. 27, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 12 nov., 2022.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *In: Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set. (Conferência), 1995.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UFPB. **Resolução 29/2020** que institui as normas para os cursos de graduação da UFPB. João Pessoa: CONSEPE, 2020. Disponível em: [http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114?utm\\_campaign=PMax%7cGraduacao%7cPresencial%7cGoogle\(GDN\)%7cPerformanceMax%7cNacional\\_ContaPresencial&gclid=Cj0KCQiA4OybBhCzARIsAlcfn9nKs\\_IFUbf-H6r6U0YikjXhUk\\_fjEUCMuknq78TE7DoYgMRp4ZJcYaAu2pEALw\\_wcB&gclid=aw.ds](http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114?utm_campaign=PMax%7cGraduacao%7cPresencial%7cGoogle(GDN)%7cPerformanceMax%7cNacional_ContaPresencial&gclid=Cj0KCQiA4OybBhCzARIsAlcfn9nKs_IFUbf-H6r6U0YikjXhUk_fjEUCMuknq78TE7DoYgMRp4ZJcYaAu2pEALw_wcB&gclid=aw.ds) Acesso em: 21 out., 2022.

UFPB. **Resolução 34/**, que cria a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. João Pessoa: CONSUNI, 2013.

UFPB. **Resolução 37/2021**, que altera a Resolução 29/2020 que institui as normas para os cursos de graduação da UFPB. João Pessoa: CONSEPE, 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/dcx/contents/documentos/resolucoes/consepe#:~:text=Altera%20dispositivos%20que%20menciona%20da,Vertical%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 21 out., 2022.

UFPB. **CIA em números**. Relatório de Gestão. João Pessoa: CIA, 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-de-gestao-cia-2021.pdf/view>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UNESCO. **Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2021)** - Reinventando el rol y el lugar del aprendizaje en la educación superior para un futuro sostenible. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/02/ESP-Nota-Conceptual-WHEC2021-26.02.21-1.pdf>. Acesso em: 02 nov., 2022.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido: 30/11/2022  
Aceito: 26/05/2023

Received: 11/30/2022  
Accepted: 01/26/2023

Recibido: 30/11/2022  
Aceptado: 26/05/2023

