



PBPC
ISSN 2674-9432



Qualis A3
CAPES 2021-2024



DOI - Crossref

Latindex

Indexado no
Google Acadêmico

CARTOGRAFIAS DO INVISÍVEL: A CARTOGRAFIAS DO INVISÍVEL: CONTRADIÇÕES ENTRE A IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Flávio Rodrigues; Aline da Silva Goulart; Vanderlei Folmer



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n3p1958-1989>

Artigo recebido em 20 de Março e publicado em 25 de Maio de 2026

REVISÃO DE LITERATURA

RESUMO

O artigo “Cartografias do Invisível” analisa as contradições presentes nas políticas educacionais brasileiras voltadas às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com ênfase nas tensões entre as normativas da educação inclusiva e sua operacionalização no contexto escolar. A pesquisa, de caráter narrativo e histórico-documental, discute como a hegemonia do modelo biomédico e disputas ideológicas influenciaram os processos de identificação desses estudantes, resultando em lacunas estruturais e desafios à autonomia do saber pedagógico. Um ponto central da discussão é a Nota Técnica nº 04/2014, que orienta a desobrigatoriedade do laudo médico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, o estudo evidencia um paradoxo: embora a normativa proponha a desmedicalização da educação, o sistema Educacenso mantém campos obrigatórios que exigem a tipificação diagnóstica para o registro escolar e o repasse de recursos. Esse descompasso entre o “mapa” normativo e o “território” escolar produz tensões administrativas e dificuldades no acesso a direitos educacionais e assistenciais. O texto defende a valorização da avaliação pedagógica no processo de identificação das AH/SD e discute a necessidade de revisão dos critérios de cadastramento no Educacenso. Conclui-se que a superação da invisibilidade histórica das AH/SD exige maior articulação entre as políticas educacionais, os sistemas de registro e os processos intersetoriais de atendimento, garantindo uma educação comprometida com a equidade e o desenvolvimento de talentos.



Palavras-chave: Educação inclusiva; Identificação educacional; Educacenso; Atendimento Educacional Especializado.

CARTOGRAPHIES OF THE INVISIBLE: THE IDENTIFICATION OF GIFTEDNESS IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT

The article “*Cartographies of the Invisible*” analyzes the contradictions present in Brazilian educational policies directed toward Giftedness/High Abilities (GH/HA), emphasizing the tensions between inclusive education regulations and their operationalization within the school context. This narrative and historical-documentary study discusses how the hegemony of the biomedical model and ideological disputes have influenced the identification processes of these students, resulting in structural gaps and challenges to the autonomy of pedagogical knowledge. A central point of the discussion is Technical Note No. 04/2014, which establishes that medical reports are not mandatory for access to Specialized Educational Assistance (SEA). However, the study highlights a paradox: although the regulation proposes the demedicalization of education, the Educacenso system still maintains mandatory fields requiring diagnostic classification for school registration and resource allocation. This mismatch between the normative “map” and the school “territory” produces administrative tensions and difficulties in accessing educational and social rights. The text argues for the recognition of pedagogical assessment in the identification process of GH/HA students and discusses the need to revise the registration criteria adopted by Educacenso. It concludes that overcoming the historical invisibility of GH/HA requires greater articulation between educational policies, registration systems, and intersectoral support processes, ensuring an education committed to equity and talent development.

Keywords: Inclusive education; Educational identification; Educacenso; Specialized Educational Assistance.

Instituição afiliada – Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana.

DOI:

Autor correspondente: Flávio Rodrigues-flaviorodrigues.aluno@unipampa.edu.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

Desde o século XIX com Darwin e posteriormente com Galton, a evolução foi mal compreendida como aperfeiçoamento das espécies (Cont, 2008). Já no início do século XX, as ideias de Francis Galton, baseadas na eugenia e nas chamadas ciências raciais, encontraram terreno fértil no modelo biomédico (Caetano; Pletsch, 2019). Segundo as autoras, essas duas áreas se entrelaçaram justificando-se mutuamente. Essa forma de ver o mundo, no Brasil, desta época, se alastrou pela educação, refletindo em modelos de formação docente e nas políticas públicas (Teixeira, 2019).

Nesse contexto, observa-se que as áreas da saúde passaram a ocupar, historicamente, um espaço central no campo educacional, influenciando os processos de identificação, avaliação e encaminhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal movimento também repercutiu nas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), especialmente no que se refere à valorização dos critérios clínicos em detrimento das avaliações pedagógicas.

Nesse sentido, objetiva-se com este estudo discutir as contradições presentes nas políticas educacionais brasileiras voltadas às AH/SD, especialmente aquelas relacionadas aos processos de identificação e registro desses estudantes. Busca-se, ainda, compreender como determinadas normativas contribuíram para tensionar o papel da avaliação pedagógica no contexto da educação inclusiva.

Essa constatação será discutida ao longo do artigo, por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, fundamentada na perspectiva histórico-crítica, para analisar o percurso histórico das políticas públicas em educação. Para tanto, apresenta-se inicialmente um panorama das políticas voltadas às AH/SD e, posteriormente, discutem-se as tensões presentes na Nota Técnica nº 04/2014 e seus desdobramentos no contexto do Educacenso.

Com este estudo, defende-se o debate sobre a necessária autonomia da avaliação pedagógica frente ao diagnóstico médico no campo da educação especial inclusiva. Ainda, acreditamos na urgência de modelos educacionais democratizados (Freire, 2013), como por exemplo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entre outros citados no final deste artigo, visando combater a invisibilidade histórica



desse público e garantir a acessibilidade por meio de práticas avaliativas essencialmente pedagógicas.

Além disso, propõe-se a revisão dos critérios de inclusão no Educacenso. Observamos uma contradição entre as orientações da Nota Técnica nº 04/2014 – aqui definida como “mapa” – e a realidade dos aspectos intersetoriais que se refletem no preenchimento do banco de dados, o “território” (Korzybski, 2010; Santos, 2005). Desse modo, evidencia-se um descompasso entre as normativas educacionais e sua operacionalização no contexto escolar, sobretudo nos processos de identificação e cadastramento dos estudantes da Educação Especial. Concluímos apresentando alternativas para uma nova versão do Educacenso que supere tais impasses.

METODOLOGIA: CARTOGRAFIAS A PARTIR DA REVISÃO NARRATIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com Alfred Korzybski, “Um mapa não é o território que representa, mas, se correto, tem uma estrutura semelhante ao território, o que explica sua utilidade[.]” (2010, p. 75). Transpondo essa premissa para o campo das políticas públicas, compreende-se que leis e normas operam como cartografias, uma vez que sua eficácia depende da precisão com que descrevem a dinâmica dos fenômenos sociais que pretendem regular. Nesse sentido, a noção de cartografia é utilizada neste estudo como referencial analítico para compreender as tensões entre as normativas educacionais e a realidade escolar.

Metodologicamente, o artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica narrativa, fundamentada na perspectiva histórico-crítica (Freire, 2013, 2017). A análise percorre o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à Educação Especial desde o início do século XX até as diretrizes contemporâneas, com foco específico nas AH/SD. Para tanto, foram analisadas legislações, decretos, notas técnicas e produções acadêmicas relacionadas aos processos de identificação e atendimento educacional desses estudantes.

A partir dessa perspectiva, investigamos a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como decretos e notas técnicas que



influenciaram os processos de identificação das AH/SD. Busca-se compreender como determinadas normativas contribuíram para a permanência de práticas centradas no discurso clínico, repercutindo no reconhecimento pedagógico e no acesso às políticas educacionais inclusivas.

A estrutura do artigo organiza-se em três eixos centrais. No primeiro, intitulado “Gênese e Reformas”, examina-se a influência do modelo biomédico e das reformas educacionais da década de 1920, com destaque para Francisco Campos e a atuação de Helena Antipoff. No segundo eixo, “Marcos Legais e Inclusão”, analisam-se as LDBs de 1961 e 1996, bem como os acordos internacionais de Jomtien e Salamanca no processo de formalização do atendimento às AH/SD. Por fim, em “Tensões Atuais”, discutem-se os desdobramentos da Nota Técnica nº 04/2014 e as contradições presentes entre as normativas educacionais e os processos de registro e identificação no Educacenso.

CARTOGRAFIAS: ENTRE O MODELOS BIOMÉDICOS E REFORMAS EDUCACIONAIS

Os modelos biomédicos estiveram presentes em diferentes reformas e propostas de renovação da educação brasileira iniciadas na década de 1920 (Teixeira, 2019; Caetano; Pletsch, 2019). Reformas como as de Sampaio Dória, Lourenço Filho e Francisco Campos contribuíram para consolidar aproximações entre as áreas da saúde e da educação, influenciadas pelo movimento escolanovista e pelos debates científicos da época (Teixeira, 2019; Campos, 2010). Nesse contexto, a educação passou a incorporar práticas de classificação e homogeneização escolar fundamentadas em pressupostos biomédicos.

Entre essas reformas, destacou-se a promovida por Francisco Campos em 1927, que resultou na criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em 1928. Para atuar nesse projeto foram contratados diferentes especialistas, entre eles Helena Antipoff, responsável pelos estudos iniciais relacionados às AH/SD (Campos, 2010; Oliveira, 2021; De Souza, 2025). A chegada da pesquisadora ao Brasil, em 1929, marcou a tentativa de estruturar equipes técnicas voltadas à construção de uma educação considerada moderna e científica.

Nesse período, ideias vinculadas ao higienismo, à eugenia e à segregação passaram a circular de forma mais intensa no campo educacional brasileiro (Teixeira,



2019). Como exemplo desse pensamento, Lourenço Filho defendia práticas “[...] a fim de poder preservar a pureza da raça” (Lourenço Filho, 2001, p. 9). Essas concepções contribuíram para fortalecer processos de classificação escolar e legitimar modelos educacionais pautados em parâmetros considerados normativos.

A aproximação entre as áreas da saúde e da educação, especialmente com a atuação de Antipoff, buscava construir instrumentos voltados à “[...] caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais” (Campos, 2010, p. 39). Desse modo, consolidou-se uma perspectiva educacional fortemente vinculada a referenciais médicos e psicológicos. Além disso, fortaleceu-se a compreensão da escola como espaço capaz de responder a problemas sociais relacionados à desigualdade e à miséria (Pinheiro, 2018).

Nas décadas seguintes, especialmente entre 1930 e 1960, consolidaram-se reformas voltadas à centralização e normatização da educação brasileira, culminando com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Embora essas mudanças representassem avanços na organização do sistema educacional, a atenção aos estudantes com AH/SD ainda permanecia limitada e pouco estruturada.

A partir da década de 1970 iniciaram-se ações mais específicas voltadas às AH/SD, especialmente com a regulamentação da Educação Especial e a promulgação da Lei nº 5.692/71 (Perez, 2004; Oliveira, 2025). Entretanto, mesmo reconhecendo formalmente os chamados “superdotados”, a legislação manteve perspectivas pautadas na homogeneização escolar e no encaminhamento para atendimentos especializados (Brasil, 2007). Na prática, as ações voltadas às AH/SD permaneceram pontuais e descontinuadas ao longo do período.

Até então, a educação de estudantes com AH/SD era considerada incipiente (Perez, 2004), apesar das iniciativas desenvolvidas por pesquisadores como Helena Antipoff, Leoni Kaseff, Ulisses Pernambucano e Estevão Pinto (Oliveira, 2021). Entre essas experiências, destacaram-se propostas voltadas ao desenvolvimento de talentos artísticos, intelectuais e culturais em diferentes contextos educacionais.

Quando Antipoff passou a utilizar o termo excepcional para se referir a diferentes grupos de estudantes (Campos, 2010), ampliou-se a abrangência da noção de excepcionalidade no contexto educacional brasileiro. Essa terminologia passou a reunir



diferentes condições sob uma mesma classificação, contribuindo para ambiguidades conceituais que repercutiriam posteriormente nas políticas de Educação Especial. Campos (2010, p. 68) destaca que o conceito de excepcionalidade incluía “[...] vários tipos de problemas” em uma mesma categoria.

Mesmo inserida em um contexto marcado por teorias raciais e classificatórias, a prática pedagógica de Antipoff apresentava um viés humanista e buscava desenvolver propostas educacionais mais amplas e inclusivas. Sua metodologia articulava atividades intelectuais e manuais, valorizando a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes (Campos, 2010). Essas experiências demonstram que, mesmo em meio às limitações conceituais da época, existiam tentativas de ampliar as formas de compreensão das diferenças no espaço escolar.

De forma geral, o termo excepcional permaneceu historicamente associado às pessoas com deficiência (Pérez, 2004; Pinheiro, 2018; Oliveira, 2025). Paralelamente, o discurso clínico, os testes e as classificações passaram a ocupar espaço crescente na educação brasileira (Campos, 2010). De acordo com Pinheiro (2018), essas transformações também sofreram influência de políticas e referenciais internacionais, como o Relatório Marland, ainda presente nas definições utilizadas sobre AH/SD no Brasil (Rondini; Martins; Medeiros, 2021).

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, foram estabelecidos critérios de identificação e atendimento para estudantes com AH/SD, além da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, surgiram iniciativas como as diretrizes para a Educação Especial (Brasil, 2009) e os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (De Souza, 2025). Contudo, a implementação dessas políticas ocorreu de forma desigual entre as regiões do país, mantendo limitações relacionadas ao acesso e à identificação desse público.

Esse percurso histórico permite observar que estudantes com AH/SD sempre estiveram presentes no contexto educacional, embora frequentemente invisibilizados (Pérez, 2004). Ao longo do tempo, as ações voltadas a esse público alternaram momentos de maior atenção com períodos de descontinuidade e ausência de políticas específicas. Como destaca Pérez (2004, p. 93), trata-se de uma realidade marcada “[...] pelo desconhecimento e a carência de pesquisas acadêmicas, a imprecisão da legislação e a omissão ou descaso nas políticas públicas”.



Os estudos de Pinheiro (2018) indicam que, mesmo diante de uma literatura internacional consolidada sobre o tema, persiste entre docentes a percepção de que as dificuldades de aprendizagem demandariam maior atenção do que as AH/SD. Nesse contexto, os indicadores de altas habilidades muitas vezes permanecem secundarizados nas discussões sobre Educação Especial e inclusão escolar.

Essa percepção repercute diretamente nas práticas escolares e nos processos de inclusão (Rosa et al., 2023; Arruda et al., 2025). De acordo com Pérez (2004) e Pinheiro (2018), o atendimento diferenciado às AH/SD ainda pode ser interpretado como elitismo em determinados contextos educacionais. Como consequência, permanecem discursos históricos que dificultam o reconhecimento pedagógico e institucional desses estudantes.

Delou (2014) destaca que esse cenário contribuiu para a permanência do mito da autossuficiência do estudante com AH/SD no imaginário escolar (Pérez, 2004; Antipoff; Campos, 2010; Doi; Polli; Azevêdo, 2019). Desse modo, muitos estudantes acabaram sendo compreendidos como sujeitos que não necessitariam de acompanhamento ou intervenções pedagógicas específicas, permanecendo à margem das políticas educacionais e dos processos de identificação institucional.

Da Integração à Inclusão: As Políticas de Educação Especial e as AH/SD no Brasil (1980–2016)

Com a chegada dos anos 1980 e os processos de redemocratização, período marcado por instabilidades econômicas e sociais no Brasil, a atenção aos estudantes com AH/SD continuou deficitária (Pinheiro, 2018). Mesmo diante das transformações políticas ocorridas após o regime militar, a educação desse público permaneceu secundarizada nas políticas educacionais brasileiras.

O período entre 1980 e 1990 foi marcado pelo descaso com a educação dos estudantes com AH/SD. Contudo, após o impeachment de Fernando Collor, o governo de Itamar Franco retomou discussões relacionadas à Educação Especial, recriando a Secretaria de Educação Especial, em que Rosita Edler de Carvalho assumiu a Diretoria Geral. Esse movimento contribuiu para recolocar a Educação Especial no centro dos debates educacionais da época.



Os avanços nas políticas de Educação Especial ocorreram mesmo em meio a diferentes retrocessos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN, 1996), iniciaram-se movimentos voltados à criação de legislações específicas para identificação, intervenção e atendimento educacional. Além disso, a assinatura de acordos internacionais, como as declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), impulsionou o aumento das matrículas de estudantes com deficiência e com AH/SD (Oliveira, 2025).

Ao se tornar consignatário dessas declarações, o Brasil publicou, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, “[...] orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 2007, p. 2).

O modelo de integração instituído nesse período reforçava perspectivas normalizadoras e homogeneizantes da educação (Arruda et al., 2025). De acordo com o documento, esses pressupostos permaneciam próximos às concepções da Escola Nova, que propunha a separação dos estudantes a partir de classificações fundamentadas em testes de QI (Teixeira, 2019).

O termo excepcional permanecia até esse momento nas documentações censitárias, definindo como “Tipo de Excepcionalidade”: Visão, Audição, Física, Mentais e outros (MEC/INEP/SEEC, 1996), conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1: Número de alunos Matriculados na Educação Especial. Tipo de Excepcionalidade-1996

Unidade da Federação	Matrícula na Educação Especial									
	Grau de Ensino			Tipo de Excepcionalidade						
	Total	Pré-Escolar	Fundamental	Médio	Total	Visão	Audição	Físicos	Mentais	Outros

Fonte: (MEC/INEP/SEEC, 1996)

Quanto aos estudantes com AH/SD, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB 9394/96), passou a preconizar, entre outras medidas, “[...] a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar” (art. 24, inciso V). Apesar desses avanços legais, o modelo de integração ainda mantinha características segregacionistas. O item “Outros” (MEC/INEP/SEEC, 1996), presente nos documentos censitários da época, não especificava quais categorias abrangia. As

excepcionalidades mencionadas diretamente eram: visão, audição, físicos e mentais. Já as AH/SD apareciam agrupadas com Portadores de Deficiência Múltiplas e Portadores de Problemas de Condutas, sendo classificadas no Censo como “Outros”.

Em relação às AH/SD, estas eram caracterizadas por notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados, tais como: “[...] capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidade psicomotora, necessitando de atendimento educativo especializado” (MEC/INEP/SEEC, 1996, p. 52).

Quando verificamos as análises do período de 1996 e 1997, observamos a permanência do termo excepcionalidade: “Número de alunos matriculados na Educação Especial por Grau de Ensino e por Tipo de Excepcionalidade” (MEC/INEP/SEEC, 1996, 1997).

A partir do ano de 1998 iniciou-se uma nova metodologia de contagem e análise de dados. Além disso, houve mudança nas terminologias, sendo acrescentado o termo “Portador de Necessidades Especiais”, embora permanecesse a tipologia baseada na excepcionalidade. Essas mudanças demonstram como os processos de classificação e identificação continuaram marcados por concepções médico-classificadoras ao longo do período, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Número de Alunos Portadores de Necessidades Especiais. Tipo de Excepcionalidade-1998

Unidade da Federação	Matrícula por Tipo de Excepcionalidade								
	Total	Visual	Auditiva	Física	Mental	Múltipla	Altas Habil./ Superdotados	Portadores de Condutas Típicas	Outros
Brasil	293.403	8.963	35.163	13.161	170.134	40.593	911	7.067	17.411

Fonte: (MEC/INEP/SEEC, 1996)

A mudança na apresentação dos dados trouxe também alterações nas designações utilizadas pelos documentos oficiais. Em 1998 passou-se a utilizar o termo “Alunos Portadores de Necessidades Especiais”, mantendo ainda a noção de excepcionalidade. Essa terminologia permaneceu até 2001, quando foi substituída por “Tipos de Necessidades Educacionais Especiais”. Posteriormente, em 2007, passaram a ser adotadas as categorias: “Tipos de deficiência”, “Transtornos Globais do Desenvolvimento” e “Altas Habilidades/Superdotação” (INEP/MEC, 2007).

Em 2007, foi criado um grupo de trabalho responsável pela elaboração da Política



Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, posteriormente prorrogada pela Portaria nº 948, de outubro do mesmo ano. A criação desse grupo representou a consolidação da Educação Inclusiva como diretriz nacional para as políticas educacionais brasileiras.

As ações iniciadas pela LDB de 1996 e regulamentadas em 1999, por meio das diretrizes nacionais para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999), contribuíram para o avanço das discussões sobre educação inclusiva. Nesse contexto, a Educação Especial passou a ser compreendida como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, em consonância com os princípios estabelecidos pela Convenção da Guatemala, da qual o Brasil tornou-se signatário. Desse modo, entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, consolidaram-se mudanças que culminariam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2007.

Entre 2007 e 2016, triplicou o número de estudantes matriculados na Educação Especial. Nesse período ocorreram diversas mudanças relacionadas às políticas inclusivas, conforme demonstrado na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Número de Matrículas da Educação Especial entre 2007 e 2016

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	20015	2016
306.136	695.699	639.718	707.161	804.531	896.502	843.342	886.815	930.683	971.372

Fonte: Adaptado do INEP/MEC (2007; 2016)

Entre 2000 e 2017, as matrículas de estudantes da Educação Especial cresceram significativamente, incluindo aquelas voltadas aos estudantes com AH/SD. Esse aumento intensificou-se a partir de 2002, durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mantendo expansão contínua até alcançar 15.751 matrículas de estudantes com AH/SD ao final do governo da presidenta Dilma Rousseff (INEP/MEC, 2019). A tendência de crescimento prosseguiu nos anos seguintes. No Censo de 2023, foram registradas 38.019 matrículas de estudantes com AH/SD (INEP/MEC, 2023), demonstrando ampliação significativa dos registros educacionais desse público.

Em 2009 instituíram-se as “[...] Diretrizes Operacionais para o Atendimento



Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009). Essas diretrizes estabeleceram aspectos relacionados à implementação das matrículas, à função do AEE, à transversalidade da Educação Especial, ao atendimento prioritário em escolas regulares e às Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros aspectos voltados aos estudantes com AH/SD.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (Brasil, 2009, p. 2)

As mudanças acompanharam discussões internacionais relacionadas aos modelos inclusivos e às políticas voltadas às pessoas com deficiência. Os modelos segregacionistas e de integração passaram a ser progressivamente substituídos por perspectivas inclusivas, ampliando os debates sobre acessibilidade e permanência escolar. Entretanto, no caso das AH/SD, persistiram desafios relacionados aos processos de identificação, reconhecimento pedagógico e efetivação das políticas educacionais inclusivas.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: O PARADOXO DO DIAGNÓSTICO /LAUDO E A INVISIBILIDADE DAS AH/SD NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Com as mudanças ocorridas ao longo do tempo e a consolidação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, novas demandas passaram a emergir no contexto educacional. Na medida em que as políticas públicas buscavam distanciar-se do modelo biomédico, surgiram também questionamentos relacionados aos processos de identificação e comprovação das necessidades educacionais dos estudantes atendidos pela Educação Especial. Com a instituição AEE, das Salas de Recursos Multifuncionais e das diretrizes para o público atendido (Brasil, 2009), intensificaram-se os debates sobre como identificar esse público e quais critérios deveriam ser utilizados para comprovar a necessidade de atendimento.

A Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, trouxe orientações “[...] quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do



desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar” (Brasil, 2014). Essa nota técnica orienta sobre os documentos comprobatórios que podem servir como declaração dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

A resolução discute a necessidade do diagnóstico médico para intervenção da Educação Especial, o que legitimaria o direito à educação. Para os estudantes com AH/SD, ficou determinado que o atendimento seria suplementar à formação escolar (Brasil, 2014). Entretanto, ao mesmo tempo em que a normativa buscava afastar-se do modelo clínico tradicional, mantinham-se exigências institucionais relacionadas aos processos de registro e identificação desses estudantes.

Em 2015 foi instituída a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (Brasil, 2015). A legislação consolidou mudanças que já vinham sendo construídas desde 2007, por meio de resoluções e notas técnicas que buscavam substituir o modelo médico pelo modelo social da deficiência. Esse movimento representou uma importante mudança de paradigma nas políticas inclusivas brasileiras.

A Lei nº 13.146/2015 apresentou novas perspectivas para as políticas voltadas às pessoas com deficiência. Contudo, tensões voltaram a surgir com a promulgação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020), posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023 (Brasil, 2023). As discussões em torno desse decreto evidenciaram a permanência de disputas relacionadas aos modelos inclusivos e às políticas de Educação Especial no Brasil.

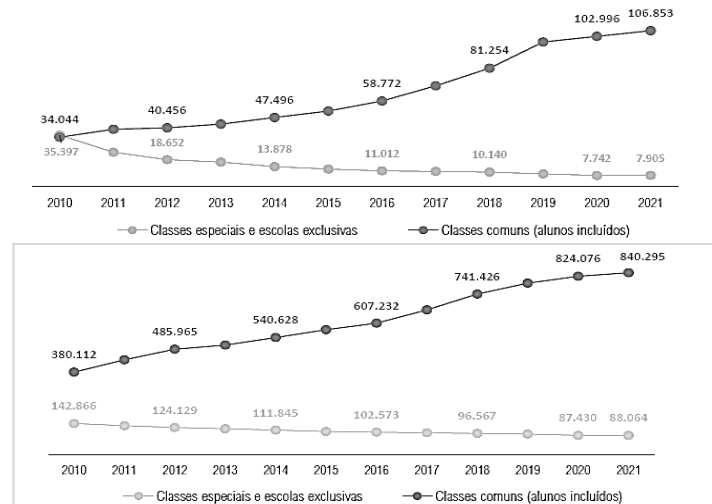
Contudo, os estudantes com AH/SD permaneceram, mais uma vez, em posição secundária nas normativas educacionais. No referido decreto, as AH/SD foram mencionadas especificamente apenas duas vezes, no Capítulo III, referente ao público atendido, e no Capítulo V, relacionado aos serviços e recursos da Educação Especial: “[...] que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (Brasil, 2020, p. 3).

Mesmo integrando a Educação Especial, os estudantes com AH/SD continuaram sem diretrizes específicas suficientemente consolidadas, permanecendo submetidos a normativas amplas e genéricas. Além disso, os processos de identificação e atendimento

desse público continuaram marcados por lacunas históricas relacionadas à formação docente, ao reconhecimento pedagógico e à operacionalização das políticas públicas.

Entre 2019 e 2021, período marcado pela pandemia da COVID-19, observou-se relativa estabilização nas matrículas da Educação Especial na educação infantil e no ensino fundamental, conforme demonstrado na Figura 1 abaixo.

Figura 1: Matrículas de educação especial na educação infantil e ensino fundamental (2010 - 2021)



Fonte: (INEP/MEC, 2021)

Nos primeiros anos desse período, o número de matrículas de estudantes com AH/SD permaneceu entre 23.653 (2019) e 23.758 (2021), apresentando pequenas oscilações. De acordo com Delou: “O Ministério da Educação deixou os alunos com altas habilidades ou superdotação na Diretoria de Apoio à Pessoa com Deficiência, sem nenhuma explicação que justificasse o equívoco conceitual” (2019, p. 5).

Historicamente, como discutido anteriormente, essa foi uma prática recorrente nas políticas de Educação Especial, desde o uso do termo excepcional para se referir às pessoas consideradas diferentes até os processos de (in)exclusão presentes no contexto educacional. Nesse cenário, a falta de reconhecimento das especificidades das AH/SD continuou influenciando os processos de encaminhamento e atendimento educacional. De acordo com Marques (2010), muitas vezes o encaminhamento para o AEE ocorre prioritariamente a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Esse fator não é exclusivo do Brasil. Os Estados Unidos, que possuem trajetória mais longa nas discussões sobre AH/SD, também enfrentam movimentos cíclicos relacionados aos processos de identificação e atendimento desse público (Reis, 2004).



Assim, Pinheiro (2018) aponta que, entre 1987 e 2014, havia poucos trabalhos na área das AH/SD. Em 27 anos de pesquisas no banco de dados da CAPES, identificaram-se apenas quatro dissertações e menos de uma tese por ano (Pinheiro, 2018). Apesar desse cenário, o autor observa crescimento gradual das pesquisas na área a partir de 2010.

O trabalho de Marques (2010) segue nessa mesma direção, ao relatar que o autor tomou conhecimento das AH/SD apenas quando passou a atuar na APAE. De acordo com Marques (2010), muitos estudantes encaminhados para atendimentos psicológicos apresentavam, na realidade, indicadores de AH/SD. Em diversos casos, os encaminhamentos ocorriam em função das dificuldades apresentadas pelos estudantes, e não necessariamente pelo reconhecimento de seus potenciais. Esse aspecto evidencia como a escassez de estudos e discussões sobre AH/SD influencia diretamente os processos de identificação e encaminhamento escolar.

Muitas iniciativas de estudo na área partiram, ao longo do tempo, de familiares e de pessoas diretamente envolvidas com as AH/SD. Em 2003, por iniciativa privada, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD). O conselho reúne profissionais de diversas áreas, entre elas familiares, pessoas com AH/SD, psicólogos, advogados, docentes especializados e pesquisadores. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos que mantém atuação permanente na discussão das AH/SD (Pinheiro, 2018). Mesmo com esses avanços, persistem questões históricas relacionadas aos processos de identificação, reconhecimento e atendimento desses estudantes.

Entre essas questões estão os debates relacionados às terminologias utilizadas para definição e reconhecimento das AH/SD. De acordo com Delou: “Helena Antipoff usou três termos para se referir às crianças mais brilhantes: **Supernormais, bem-dotados e superdotados**, passando a utilizar em todas as suas obras subsequentes o termo bem-dotado, justificando o fato devido à maior abrangência conceitual” (Delou, 2019, p. 1, negrito da autora).

O dilema terminológico não se refere apenas a uma forma de nomear determinado público, mas também à maneira como esses sujeitos são posicionados historicamente e socialmente (Korzybski, 2010). Nesse sentido, as terminologias utilizadas refletem concepções políticas, sociais e educacionais construídas em diferentes contextos históricos. Como aponta Gagné (2019), a precisão terminológica depende do ambiente político, econômico, social e cultural em que determinado núcleo



acadêmico está inserido.

No entanto, ao mesmo tempo, estudiosos e profissionais da educação reconheceram quase unanimemente que o termo onipresente *superdotação* poderia designar dois tipos distintos de habilidades humanas: formas emergentes iniciais de superdotação *potencial*, em oposição a formas totalmente *desenvolvidas* de superdotação alcançada (Gagné, 2019, p. 3)

Nesse sentido, para Gagné, a definição seria uma forma de colocar os estudos em sintonia, isto é, permitir que pesquisadores compartilhassem referenciais comuns. No contexto brasileiro, contudo, a identificação das AH/SD ainda permanece atravessada por tensões relacionadas aos processos diagnósticos, às normativas educacionais e às formas de reconhecimento institucional desses estudantes. Atualmente, existe relativo consenso de que a terminologia mais adequada para os documentos oficiais seja Altas Habilidades/Superdotação, embora permaneçam discussões sobre o uso da barra (/) entre os termos.

Nota Técnica Nº 04/2014: As Políticas Públicas e o Laudo/Diagnóstico(?) nas AH/SD

A Nota Técnica Nº 04/2014 (MEC/SECADI/DPEE, 2014) não contribuiu de forma definitiva para solucionar as tensões relacionadas às AH/SD, já que esse público integra as políticas públicas da Educação Especial há muito tempo. Ao contrário de resolver integralmente essas questões, a normativa acabou evidenciando contradições relacionadas aos processos de identificação, às terminologias utilizadas e à operacionalização das políticas públicas voltadas às AH/SD. Por exemplo, a terminologia excepcional, ao ser utilizada para identificar estudantes com AH/SD, contribuiu para ampliar ambiguidades conceituais, especialmente quando considerada sua origem histórica (Teixeira, 2019).

Mesmo com a menção aos supernormais nos estudos de Antipoff (Campos, 2010) e nas políticas da época, o atendimento efetivo permaneceu em segundo plano (Oliveira, 2025). Essa situação prolongou-se durante décadas, resultando principalmente em menções teóricas, sem ações práticas consolidadas. Como consequência desse processo histórico, muitos estudantes permaneceram invisibilizados e submetidos à adaptação aos modelos regulares de ensino, como aponta Pérez (2021).



Embora atualmente exista crescimento das pesquisas em comparação ao período de utilização dos termos excepcional e supernormais, os estudos sobre AH/SD ainda permanecem “[...] incipiente nos grupos de pesquisas brasileiros” (Rech; Negrini, 2019). Esse cenário torna-se particularmente evidente na área do ensino, em que, até pouco tempo, havia escassez de trabalhos voltados às AH/SD. Exemplo disso é o levantamento realizado por Nunes e Dutra (2020), que analisaram vinte anos de produções do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) e não encontraram estudos específicos sobre o tema.

Os trabalhos encontrados concentram-se predominantemente nos demais estudantes atendidos pela Educação Especial. Nesse contexto, observa-se uma tendência de centralização das discussões nas dificuldades e transtornos de aprendizagem, enquanto as potencialidades dos estudantes permanecem menos exploradas nas pesquisas educacionais (Freitas, 2011). Em muitos casos, quando estudantes com AH/SD são identificados nesses espaços, acabam sendo encaminhados ao AEE a partir das dificuldades apresentadas no contexto escolar (Ourofino; Fleith, 2011).

O efeito dessa busca constante por diagnósticos no campo educacional é a transferência da responsabilidade pelos resultados escolares para os próprios sujeitos. Desse modo, ao priorizar processos de correção ou identificação individual, questões históricas relacionadas aos próprios processos educacionais tendem a permanecer sem atenção devida (Teixeira, 2019; Pinheiro, 2018; Perez, 2004).

O resultado observado no espaço escolar é uma paralisia em relação aos estudantes de modo geral, mas com repercussões importantes para os estudantes com AH/SD (Nakano; Negreiros; Fusaro, 2025). Essa situação sistêmica não é muito diferente daquela vivida pelos demais estudantes atendidos pela Educação Especial. Nesse sentido, percebe-se que, até a obtenção do diagnóstico, ocorre frequentemente um obscurecimento do sujeito, que passa a ser responsabilizado pelo fracasso escolar (Ribeiro; Possa; Costa, 2025; Freitas, 2011). Além disso, comprometem-se direitos relacionados ao acesso aos serviços sociais e de saúde (Angelucci, 2024).

Diante dessa situação, uma das medidas adotadas foi a publicação da Nota Técnica Nº 04/2014, voltada à orientação dos processos de identificação e registro dos estudantes da Educação Especial. Essa resolução transferiu para a escola a possibilidade



de elaboração de um relatório pedagógico, denominado “Declaração” pelo Educacenso (Brasil, 2022). Na prática, a normativa deslocou para a escola parte da responsabilidade relacionada à identificação e formalização institucional desses estudantes, sem discutir de forma aprofundada as implicações administrativas e sociais decorrentes desse processo.

A normativa produziu tensões importantes no espaço escolar relacionadas à declaração dos estudantes da Educação Especial. Isso ocorreu porque os documentos comprobatórios para cadastramento no Censo Escolar permanecem obrigatórios. Ao tentar flexibilizar a exigência do diagnóstico clínico, a normativa acabou produzindo situações de informalidade institucional. Freitas (2011) já havia chamado atenção para o fato de que muitos pareceres pedagógicos passaram a assumir características semelhantes às de laudos clínicos (Brasil, 2013).

Desse modo, estabelece-se uma contradição entre a proposta pedagógica apresentada pela Nota Técnica e as exigências burocráticas necessárias para operacionalização das políticas públicas. Essa situação repercute diretamente no acesso a direitos, como terapias, Benefício de Prestação Continuada (BPC), acesso a medicamentos, profissionais de apoio, matrícula dupla e recursos vinculados ao FUNDEB (Angelucci, 2024).

É importante salientar que o diagnóstico possui papel fundamental nos cuidados relacionados à saúde dos estudantes e no acompanhamento das famílias. Nesse sentido, a discussão não se refere à medicalização da escola, mas à necessidade de articulação entre os serviços de saúde e educação no atendimento aos estudantes da Educação Especial. Não se trata de a saúde ocupar o espaço pedagógico, mas de cumprir seu papel na realização de avaliações e acompanhamentos clínicos (Brasil, 2013).

Por outro lado, a ideia decorrente da Nota Técnica Nº 04/2014 de que o diagnóstico pode ser dispensado produz ambiguidades importantes, pois a própria normativa utiliza os termos “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2014, p. 3), categorias historicamente vinculadas a processos formais de identificação (Brasil, 2013). A principal contradição está em dispensar formalmente o laudo clínico e, simultaneamente, exigir a identificação de condições tradicionalmente relacionadas à área da saúde.

Esse problema resulta em consequências importantes, como apontado



anteriormente. Um dos exemplos é que as verbas públicas das matrículas da Educação Especial não podem ser acessadas por não se conseguir dar prosseguimento à constituição da Sala de Recursos ou do AEE. O direito à matrícula duplicada fica comprometido, já que existe a necessidade de informar qual seria o tipo de deficiência ou AH/SD, informações tradicionalmente vinculadas à área da saúde.

Esse problema resulta em consequências importantes no processo de operacionalização das políticas públicas. Um dos exemplos refere-se às dificuldades para efetivação das matrículas vinculadas à Educação Especial e ao AEE, já que existe a necessidade de informar qual seria o tipo de deficiência ou AH/SD, informações tradicionalmente associadas à documentação da área da saúde.

A Nota Técnica desconsidera que sua própria regulamentação sobre o diagnóstico pedagógico acaba institucionalizando uma informalidade. Isso ocorre porque, embora dispense a obrigatoriedade do laudo médico, a plataforma do Educacenso exige o preenchimento de campo obrigatório para identificação do estudante atendido pela Educação Especial (Figura 3). Essa situação evidencia um descompasso entre aquilo que a normativa propõe (“mapa”) e as exigências práticas presentes no processo de cadastramento (“território”).

Ao marcar “sim” ou “não”, sem um laudo/diagnóstico, que é da área médica, entra-se no campo da identificação por diagnóstico, ou seja, na área da saúde. Entretanto, a Nota Técnica afirma que o diagnóstico pedagógico dispensa o diagnóstico médico:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (Brasil, 2014, p. 3)

Na Figura 2, podemos ver que existem campos obrigatórios. O campo 12 “Sim”, ao ser marcado abre o campo 12a com os demais campos onde estão listados os tipos de deficiência. Ao marcar “Não”, não se dará continuidade ao processo de identificação do estudante PEE. Sendo assim, não se trata de uma questão banal, mas de uma questão central no acesso às políticas públicas. Essa é uma das etapas da formalização tanto da Sala de Recursos quanto do AEE. Ao contrário do que propõe a normativa, o próprio

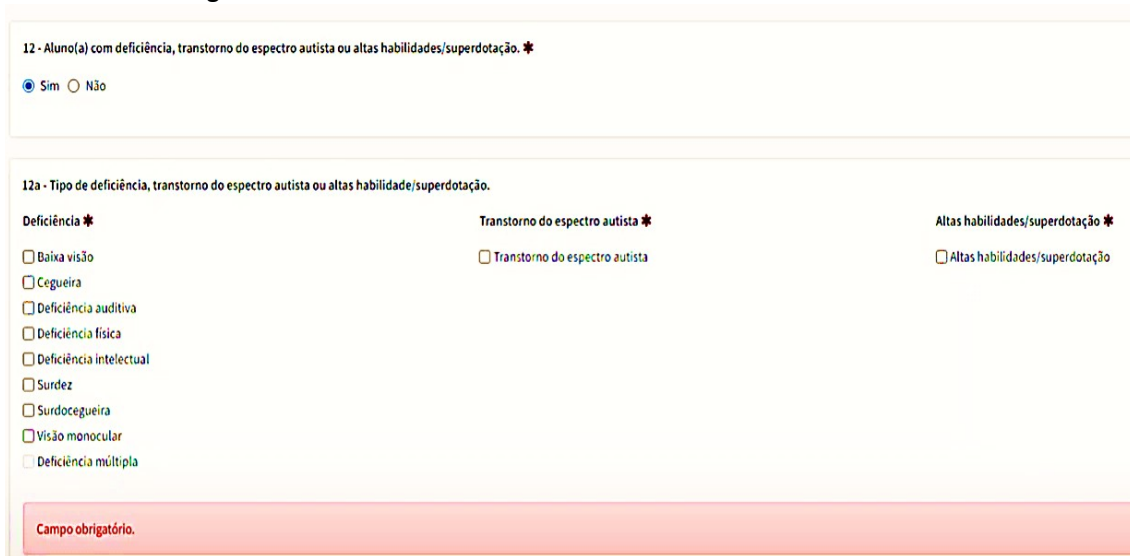
sistema de cadastramento exige a identificação formal da condição do estudante.

A questão é: como poderíamos afirmar essa condição sem o laudo que o comprove? No lugar de aprimorar o acesso às áreas de saúde, a alternativa foi definir que “ao menos um” desses documentos sejam apresentados: Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Plano Educacional Individualizado (PEI), Avaliação Psicossocial da Deficiência ou Laudo Médico, como demonstrado na figura 3.

Contudo, reafirmamos, o único documento que realmente pode comprovar, qualquer patologia é o laudo médico – de acordo com a Lei do ato Médico (Brasil, 2013) –, embora a nota dispense o laudo, a marcação “sim” para qualquer deficiência, como podemos ver na figura 2, se torna uma informalidade grave.

Essa contradição evidencia problemas de estruturação das políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo quando se observa que, na figura 2, consta a indicação em vermelho: “Campo obrigatório” (INEP, 2024).

Figura 2: Tela de cadastramento de sala de aula do AEE no Educacenso



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 habilidade/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"/> Cegueira		
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva		
<input type="checkbox"/> Deficiência física		
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual		
<input type="checkbox"/> Surdez		
<input type="checkbox"/> Surdocegueira		
<input type="checkbox"/> Visão monocular		
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla		

Campo obrigatório.

Fonte: INEP (2024)

Parte-se da ideia de que o laudo já exista. Quando, na realidade das escolas públicas, os processos de avaliação e acesso aos serviços especializados nem sempre ocorrem de forma rápida ou acessível. Na prática, muitos estudantes acabam permanecendo em situação de informalidade institucional, dificultando o acesso pleno

aos direitos educacionais, assistenciais e de saúde. Sem o laudo/diagnóstico, que é da área médica, a área da educação encontra dificuldades para formalizar o registro no Educacenso.

A necessidade do laudo, nesse sentido, torna-se central, ao contrário do que a Nota Técnica afirma. No caso específico do Educacenso, a marcação é obrigatória, sem a qual não é possível dar continuidade ao processo. Desse modo, a própria operacionalização do sistema acaba reafirmando a necessidade de comprovação documental, como demonstra a instrução na Figura 3.

Figura 3: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso

IMPORTANTE!

Para a declaração dos **alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação** ao Censo Escolar, a escola deverá valer-se das informações contidas em, **pelo menos, um dos seguintes documentos comprobatórios:**

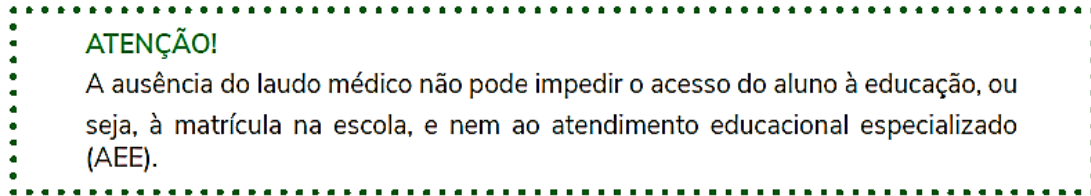
- **Plano de AEE:** documento que reúne informações sobre os estudantes público da educação especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE.
- **Plano Educacional Individualizado (PEI):** instrumento de planejamento pedagógico a ser elaborado pelo professor da sala de aula comum/regular, com o suporte do(s) professor(es) do AEE e da equipe escolar. Esse documento tem o objetivo de propor, planejar e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial para que seja garantida a qualidade na formação escolar, atendendo às singularidades do educando e potencializando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Avaliação biopsicossocial da deficiência,** conforme a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).
- **Laudo médico:** documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos.

Fonte: INEP (2022. p. 8)

Se, por um lado, a Nota Técnica promove um olhar pedagógico e não clínico, por outro retira parcialmente a responsabilidade dos órgãos públicos de saúde – redes municipais, estaduais e federais – na construção do diagnóstico e no acompanhamento

desses estudantes. O documento de instrução de preenchimento do Educacenso confirma o que está na Nota Técnica, como demonstrado na Figura 4.

Figura 4: Instruções sobre a Declaração de Deficiência para o Educacenso



Fonte: INEP (2022. p. 9)

A controvérsia evidenciada na Figura 3 não reside na impossibilidade técnica de selecionar a opção “Altas Habilidades/Superdotação”, mas na insegurança administrativa gerada pela ambiguidade documental. Embora a Nota Técnica nº 04/2014 desobrigue o laudo clínico, o sistema Educacenso exige a declaração de uma condição específica para a efetivação da matrícula e o repasse de recursos do FUNDEB.

Nesse contexto, estabelece-se um limbo administrativo entre a flexibilidade pedagógica proposta pela normativa e a lógica burocrática de comprovação exigida pelo sistema de registro educacional.

- **Responsabilidade Administrativa:** Ao selecionar a condição sem um suporte documental padronizado – dada a impossibilidade de equiparação legal entre um Relatório Pedagógico e Laudo Médico –, o gestor escolar teme sanções em auditorias, já que o sistema de registro (Plataforma Educacenso), opera sob a lógica da comprovação da deficiência.
- **Informalidade:** Essa lacuna entre a identificação por critérios subjetivos, além de tudo é cruel com os estudantes, já que o profissional da educação não tem formação ou está legalmente amparado para tal avaliação. A permissividade do sistema (aceitar o clique) e a exigência de fiscalização (comprovar o dado) empurra o estudante para a informalidade, especialmente em regiões periféricas onde o acesso ao especialista das áreas da saúde é escasso.

Dessa forma, o problema de estruturação das políticas públicas reside em oferecer uma “não obrigatoriedade” de laudo que, na prática, entra em conflito com as



exigências de cadastramento no Educacenso, perpetuando indiretamente o modelo biomédico como referência burocrática para validação institucional.

Propostas para a Superação da Informalidade no Educacenso

A alternativa para resolver a informalidade gerada pela Nota Técnica nº 04/2014 reside na reestruturação dos critérios de inclusão no sistema, migrando da exigência de um diagnóstico clínico para uma validação de base educacional. Nesse sentido, a superação das contradições identificadas ao longo deste estudo depende da construção de critérios institucionais mais coerentes com as demandas pedagógicas presentes no cotidiano escolar. As mudanças necessárias seriam:

1. **Instituição de Critérios Pedagógicos:** Estabelecer parâmetros educacionais claros para a declaração de estudantes que necessitam de AEE ou Sala de Recursos.
2. **Validação da Avaliação Pedagógica:** Garantir que o relatório pedagógico tenha valor de documento comprobatório para a inclusão no **Educacenso**, substituindo a obrigatoriedade de informar o “tipo de deficiência” – dado que pertence estritamente ao âmbito da saúde (Brasil, 2013).
3. **Reformulação da Interface do Sistema:** Atualizar a plataforma de cadastramento para que os critérios de entrada sejam pautados em barreiras de aprendizagem e necessidades pedagógicas, e não em códigos diagnósticos.
4. **Articulação Intersetorial sem Bloqueio:** Vincular as escolas aos sistemas de Atenção Primária à Saúde (SAPS) e Estratégia Saúde da Família (ESF) para acompanhamento integral, sem que a ausência de diagnóstico clínico impeça o registro escolar ou o acesso a direitos.
5. **Fluxo Documental Diferenciado:** Definir prazos para que a área da saúde forneça pareceres e laudos, assegurando que o processo clínico ocorra em paralelo, sem paralisar a matrícula ou o atendimento imediato nas Salas de Recursos e demais redes intersetoriais.

De modo geral, observa-se que a informalidade produzida pela ausência ou



demora dos diagnósticos repercute diretamente tanto no cotidiano escolar quanto nas pesquisas relacionadas à Educação Especial. Isso ocorre porque a demora na obtenção do laudo acaba transferindo para a educação responsabilidades que extrapolam o campo pedagógico.

Além disso, como consequência, questões relacionadas à identificação e ao acompanhamento dos estudantes passam a recair sobre a escola, intensificando tensões já presentes no contexto educacional. A informalidade também repercute nas pesquisas sobre a Educação Especial e na própria discussão sobre a necessidade do laudo (Freitas, 2011).

No Educacenso, as AH/SD aparecem como um dos campos a ser marcado. Contudo, mesmo sendo uma avaliação pedagógica, ainda assim necessita de laudo médico, como demonstrado nas Figuras 2 e 3. Desse modo, os processos educacionais permanecem vinculados às formas de validação da área da saúde, especialmente para fins de registro institucional e acesso às políticas públicas. Além disso, o acesso às políticas públicas para esse público também acaba comprometido, já que o diagnóstico permanece como elemento central nos processos de cadastramento.

De acordo com a literatura, existe uma larga brecha entre as políticas públicas e o fazer diário da escola (Pérez, 2021). Contudo, nesse contexto específico, essa brecha afeta diretamente a percepção docente sobre os estudantes com AH/SD, pois, subjetiva e objetivamente, a obrigatoriedade do diagnóstico pode contribuir para dificuldades de acesso às políticas públicas e para a permanência da invisibilidade histórica desse público.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma cartografia, como foi dito acima, deve ser uma descrição que sirva à utilidade que se propõe. Portanto, ao partirmos do recorte histórico nacional apresentado nesta cartografia, observamos o mapa; contudo, é imperativo retornar ao território (Korzybski, 2010; Santos, 2005). Os dados aqui apresentados corroboram as dificuldades apontadas por Oliveira (2025), além de dialogarem com as discussões de Pérez (2004) e Pinheiro (2018). Nesse sentido, os dados analisados indicam que ainda persistem desafios relacionados ao reconhecimento, à identificação e ao atendimento



educacional dos estudantes com AH/SD no contexto brasileiro.

Este estudo oferece uma visão panorâmica sobre aspectos que impactam diretamente o saber-fazer pedagógico e a oferta do AEE aos estudantes com AH/SD. Além disso, as discussões apresentadas reforçam a necessidade de ampliação das pesquisas não apenas sobre a subnotificação, mas também sobre modelos didáticos voltados à educação inclusiva, abrangendo processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse contexto, é preciso propor processos avaliativos e modelos de identificação pautados em metodologias de ensino que reconheçam as variadas expressões das AH/SD. Também se tornam necessárias pesquisas voltadas à construção de modelos educacionais mais abrangentes, fundamentados em práticas pedagógicas que compreendam o ensino como práxis coletiva, superando perspectivas centradas exclusivamente na responsabilização individual do estudante.

Ao discutir programas de enriquecimento, como os modelos de Renzulli e Reis (2020), Gagné (2020), Rashid e Louden (2018), ou os Grupos de Interesse (König; Folmer; Rodrigues, 2025), torna-se possível pensar em propostas voltadas à diversidade e não apenas em modelos individualizados. Embora apresentem diferenças teóricas e metodológicas, esses referenciais compartilham a preocupação com o desenvolvimento de potencialidades em diferentes contextos educacionais. Além disso, programas como o Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2024), enquanto modelo universal, podem contribuir para práticas pedagógicas voltadas às diferentes formas de aprender, e não apenas às dificuldades de ensino.

A cartografia do invisível construída neste estudo permitiu revelar, a partir das políticas educacionais, parte do percurso histórico relacionado à identificação e ao reconhecimento das AH/SD. Os dados analisados demonstram que as ações voltadas a esse público foram historicamente marcadas por lacunas estruturais, descontinuidades e limitações nos processos de implementação das políticas públicas. A partir dessa cartografia, pretende-se dar continuidade às pesquisas sobre as influências externas que orientam as percepções docentes no reconhecimento e identificação das AH/SD na prática escolar, bem como propor metodologias voltadas ao desenvolvimento de comportamentos superdotados (Renzulli, 1978).

Como foi possível observar ao longo deste estudo, desde o início do século XX



consolidou-se um entrelaçamento histórico entre educação e saúde nos processos de identificação e atendimento dos estudantes da Educação Especial. Nesse contexto, o modelo biomédico passou a influenciar os mecanismos de acesso às Salas de Recursos e ao AEE, especialmente por meio das exigências relacionadas ao laudo/diagnóstico.

Apesar de documentos como a Nota Técnica nº 04/2014 reforçarem o papel da educação no atendimento aos estudantes da Educação Especial, observam-se permanências estruturais relacionadas aos processos de validação e registro institucional. Desse modo, torna-se necessário reorganizar os mecanismos de acesso às políticas públicas, especialmente no âmbito do Educacenso, buscando reduzir as contradições identificadas ao longo deste estudo.

Sendo assim, ao longo deste artigo, procuramos demonstrar — reconhecendo as limitações deste estudo — que essas diretrizes nem sempre foram suficientes para resolver as contradições relacionadas às exigências de registro presentes no Educacenso, o que pode contribuir para a permanência da invisibilidade das AH/SD. No caso específico das AH/SD, torna-se necessário definir com maior clareza os papéis da saúde e da educação nos processos de identificação, reconhecimento e acompanhamento desses estudantes.

Portanto, para ampliar a inclusão e o acesso educacional dos estudantes com AH/SD, torna-se fundamental o investimento em pesquisas e políticas específicas para essa área. Além disso, é importante fortalecer o espaço escolar como ambiente legítimo de construção do conhecimento, no qual os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e ao desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Alessandra Cristina; LUCCAS RAMIRES, Ana Claudia Gomes; MOISÉS, Elis Marina Monteiro; CAMPOS, Maísa Aparecida Rossini de; LIMA, Samanta Cristina de. Inclusão Ou Integração? Repensando Práticas Pedagógicas para uma Educação Realmente Acessível. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, Brasil, v. 4, n. 2, p. 398–411, 2025. DOI: 10.36557/pbpc.v4i2.397. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/397>. Acesso em: 4 maio. 2026.



ANGELUCCI, Biancha. Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e141806, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141806vs01>. Acesso em: 21 out 2025.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301–309, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/#>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BBC News Brasil. Milton Ribeiro deixa MEC: relembre as crises dos 4 ministros da Educação sob Jair Bolsonaro. BBC News Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>. Acesso em: 07 out 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL, Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 39-40, 11 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília. Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, 2008

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica para Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 2013, 565p. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).



BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.842, de 10 de julho de 2013**. Dispõe sobre o exercício da Medicina. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12842.htm. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=15898nott04-secadi-dpee-23012014;Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União: seção, 1, Brasília, DF, ano 152, n. 249, 29 dez. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP 51/2023 - **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Declaração de pessoas com deficiência ao Censo Escolar | 1ª etapa do Censo Escolar 2024**. YouTube, 31 maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ruHMh-E-UbE>. Acesso em: 12 maio 2026.

CAETANO, Andressa Mafezoni; PLETSCHE, Márcia Denise. **Os conceitos de inteligência e**



de deficiência intelectual: as mesmas origens? Revista Contrapontos, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 392-407, jan./jun. 2019. DOI: 10.14210/contrapontos.v19n1.p392-407. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/14755>. Acesso em: 5 maio 2026.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CINTRA, Amanda Mendes Silva, MESQUITA, Luana Pinho de ; MATUMOTO, Silvia. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 45–53, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1453>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qCG7P8pMVLPWHR75szJNr7d/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2026.

CUNHA, Rafaela de Oliveira, LEITE, Isabel Cristina Gonçalves; NOGUEIRA, Mário Círio. Raça e racismo: aspectos conceituais, históricos e metodológicos para pesquisas antirracistas em saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 33, n. 4, p.e230590pt, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Hjzs78pPhd8SRrXHwQmwhYP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2026.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39. v. 1.

DE SOUZA, Maria Severina. Altas Habilidades: Inclusão E Diversidade. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, Brasil, v. 4, n. 2, p. 550–574, 2025. DOI: 10.36557/pbpc.v4i2.399. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/399>. Acesso em: 4 maio. 2026.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019. Disponível em: https://conbrasd.org/docs/3_INFO/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.PDF. Acesso em: 22 fev. 2024.

DOI, F. W.; POLLI, G. M.; AZEVÊDO, A. V. dos S. Mitos e representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 36, n. 93, p. 275–295, 2019. DOI: 10.7213/psicolargum.36.93.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/24745>. Acesso em: 9 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim. Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz



e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola**. 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GAGNÉ, François. *Implementing the DMGT’s Constructs of Giftedness and Talent: What, Why and How? In: Smith, S. (eds) **Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific**. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore (2019). Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_3-1. Acesso em: 05 out 2025.*

GARCIA, Eunice de Lima; BORGES, Heloisa da Silva; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; MACIEL, Jeanne Mariel Brito de Moura. Políticas Públicas De Formação E Valorização Docente E Os Planos Educacionais: Limites, Avanços E Contradições. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, Brasil, v. 5, n. 1, p. 1718–1751, 2026. DOI: 10.36557/2674-9432.2026v5n1p1718-1751. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/642>. Acesso em: 4 maio. 2026.

KÖNIG, Franciele Rusch; FOLMER, Vanderlei; RODRIGUES, Flávio. Grupos de interesse e ação docente compartilhada: construindo outras possibilidades de ser/estar na escola. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al. (org.). *Formação de professores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos* [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025. Parte II, Eixo 2, cap. 40. Disponível em: <https://evento.nte.ufsm.br/ICIEE/publication>. Acesso em: 22 Mai 2025.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MARQUES, Clayton dos Santos. **Levantamento de Crianças com Indicadores de Altas Habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Paulo: UFSCar, 2011.

NAKANO, Tatiana de Cassia, NEGREIROS, Júlia Reis; FUSARO, Luana Hillary. Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, p. e0254246, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304246>. Acesso em: 06 Mai 2025.

NUNES, Rose Cristina Alves. **Astronomia Inclusiva para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Fundamental**. 189 p. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em



Ciência: Química da vida e Saúde). Universidade Federal do Pampa.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Altas Habilidades/Superdotação: Subnotificação e Análise de Matrículas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. e0218, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0218>. Acesso em: 05 out 2025.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil (History of High Ability and Gifted Public Policies in Brazil) (January 17, 2021). **História & Ensino**, volume 27, issue 2, 2022. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4869612>. Acesso em: 05 out 2025.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. **A condição *underachievement* em superdotação: definição e características.** **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1516-36872011000300016;lng=pt;nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Barrera. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação (Mestrado) – Fac. de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/29732961>>. Acesso em: 05 Jul 2022.

PÉREZ, Suzana Graciela Barrera. Altas Habilidades/Superdotação: Uma Larga Brecha Entre as Letras do Papel e o Chão da Escola. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.]**, n. 26, p. 176-197, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.10043. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 9 nov. 2024.

PINHEIRO, Leandro Nobrega. **A (in)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar: faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira.** 512f., 2018. Tese (Doutoramento em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11080. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 9 nov. 2024.

REIS, Sally M. *Series Introduction*. IN: RENZULLI, J. S. (Ed.). Identification of students for gifted and talented programs. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.

RIBEIRO, Eliziane Tainá Lunardi, BOSSA, Leandra Bôer; COSTA, Joacir Marques da Costa Práticas educativas em borrarmentos: “Corpo-Resistência”. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al. (org.). *Formação de professores em educação especial: realidades,*



desafios e tensionamentos [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025. Parte II, Eixo 2, cap. 40. Disponível em: <https://evento.nte.ufsm.br/ICIEE/publication>. Acesso em: 22 Mai 2025.

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: 5 out. 2025.

ROSA, Carla Marielly. **Práticas Inclusivas: Novos Olhares A Partir Da Pesquisa Colaborativa**. 183 p. Tese (Doutorado) DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE. Universidade Federal do Pampa, 2023.

ROSA, Carla Marielly; MICHELON, Michel; RODRIGUES, Flávio; FOLMER, Vanderlei. Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-250. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3376>. Acesso em: 20 mar 2024.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação Do Anormal A Partir Dos Testes De Inteligência. **História da Educação**, v. 23, p. e90024, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Acesso em: 09 mai 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.