

A INTELIGÊNCIA E SUAS POLÍTICAS: O CAMPO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ACERCA DA SUPERDOTAÇÃO

INTELLIGENCE AND ITS POLICIES: THE DISCURSIVE FIELD OF PUBLIC POLICIES ABOUT GIFTEDNESS

Cássio Eduardo Soares Miranda

Doutor em Psicologia (UFRJ)

Universidade Federal do Piauí – UFPI

cassioedu@ufpi.edu.br

RESUMO

O artigo aborda as modificações das políticas públicas voltadas para indivíduos superdotados, começando com uma análise da concepção da educação na Grécia Antiga, cujas ideias filosóficas fundamentaram a compreensão moderna da inteligência e do potencial humano. A investigação traça o desenvolvimento histórico das primeiras iniciativas direcionadas a superdotados, com destaque para o século XX, quando o reconhecimento e a institucionalização dessas políticas se intensificaram. O estudo realiza uma análise comparativa das abordagens adotadas pelo Brasil e Portugal, examinando as particularidades e convergências das políticas públicas em cada país, considerando os contextos históricos, culturais e políticos que influenciaram sua formulação. Também são discutidos os desafios e avanços observados ao longo do tempo. Por fim, destaca os progressos na institucionalização e na legislação de apoio à inclusão de superdotados, mas também evidencia os desafios persistentes na implementação efetiva dessas políticas. Ressalta a importância de uma abordagem educacional que valorize a diversidade intelectual e enfatiza a necessidade de uma compreensão da inteligência como uma estrutura dinâmica e culturalmente contextualizada, podendo impactar a formulação e aplicação das políticas educacionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Superdotação. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The article addresses changes in public policies aimed at gifted individuals, beginning with an analysis of the conception of education in Ancient Greece, whose philosophical ideas laid the foundations for the modern understanding of intelligence and human potential. The investigation traces the historical development of the first initiatives directed at gifted individuals, highlighting the 20th century as a period in which recognition and institutionalization of these policies intensified. The study conducts a comparative analysis of the approaches adopted by Brazil and Portugal, examining the particularities and convergences of public policies in each country, while considering the historical, cultural, and political contexts that influenced their formulation. It also discusses the challenges and advances observed over time. Finally, it highlights progress in the institutionalization and legislation supporting the inclusion of gifted individuals, while also pointing to the persistent challenges in the effective implementation of these policies. The article emphasizes the importance of an educational approach that values intellectual diversity and underscores the need for an understanding of intelligence as a dynamic and culturally contextualized construct, which may impact the formulation and application of educational policies.

Keywords: *Public Policies for Education. Giftedness. School Inclusion.*

1 INTRODUÇÃO

A investigação sobre a inteligência humana e suas variadas manifestações tem sido uma constante ao longo da história, despertando interesse e debate entre filósofos, educadores e cientistas. Desde a Antiguidade, notadamente entre os pensadores gregos, o tema da educação e do desenvolvimento intelectual foi objeto de reflexões, moldando os fundamentos teóricos que ainda hoje influenciam o campo educacional. Todavia, o reconhecimento e a institucionalização das políticas públicas voltadas para indivíduos nomeados como superdotados são fenômenos relativamente recentes, que emergem com maior destaque no século XX.

Este artigo propõe uma análise panorâmica das políticas públicas destinadas aos superdotados, abordando inicialmente a concepção da educação na Grécia Antiga, cujas ideias filosóficas lançaram as bases para a compreensão moderna da inteligência e do potencial humano. Em seguida, explora os primórdios das políticas públicas para superdotados, traçando o desenvolvimento histórico e as primeiras iniciativas voltadas para esse público específico. O estudo avança para uma análise comparativa do enquadramento das políticas públicas em Brasil e Portugal, investigando as particularidades e convergências das abordagens adotadas por esses dois países. A investigação considera o contexto histórico, cultural e político que



influenciou a formulação dessas políticas, bem como os desafios e avanços observados ao longo do tempo.

Ao abordar o campo discursivo das políticas públicas acerca da superdotação, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e científico sobre a importância de políticas educacionais que não apenas reconheçam, mas também promovam o pleno desenvolvimento das capacidades dos superdotados, assegurando uma educação equitativa e de qualidade, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão.

2 EDUCAÇÃO E SUPERDOTAÇÃO

A educação, em uma de suas acepções, é modo pelo qual os povos transmitem e conservam seus avanços e características espirituais através dos tempos. Entretanto, ela não é apenas a transmissão e conservação de determinadas traços de uma dada sociedade, mas, também, a apresentação de novos modos de vida que interferem diretamente no andamento da existência das pessoas. Contudo, para que a educação cumpra com seu objetivo, ela necessita de condições mínimas para acontecer. De acordo com Jaeger (2003, p. 3), em seu conhecido livro *Paideia*, a estrutura humana, formada por corpo e espírito, exige meios específicos para preservar e transmitir sua forma. Esses meios, organizados física e espiritualmente, constituem aquilo que chamamos de educação. É neste sentido que as organizações sociais aparecem, no desafio em oferecer ao maior número de pessoas uma educação que satisfaça a formação do ser humano.

Por esse motivo, a educação não é uma questão de caráter individual, mas o exercício laboral de uma comunidade. Trata-se, dessa maneira, de uma ação política, ou melhor, de uma presença do ser humano, enquanto animal político, na vida da cidade. Ora, a cidade é estabelecida pelos laços que são construídos tanto pelos indivíduos no seu particular quanto aqueles que são promovidos por uma instância maior que se pode denominar de Estado. Sendo a Educação uma prática que visa o aprimoramento dos Espíritos, pelo menos em sua acepção clássica, ela participa na vida e no crescimento social, seja em seu destino exterior, seja em sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual (Jaeger, 2003, p. 4). Isso posto, a educação encontra-se diretamente envolvida no aprimoramento do Estado, com a



responsabilidade de manter viva a consciência dos valores e normas que regem uma dada sociedade.

Em seus textos, Platão (2001) defendeu uma república de notáveis, na qual os *bem dotados* teriam um lugar privilegiado. Todavia, para que haja justiça no Estado, a educação deve ser pensada como uma forma de garantia de uma *feliz cidade*, ou seja, de uma cidade que vise o bem supremo ou a unidade do todo. Por outro lado, para Aristóteles (330 A.C), a natureza da cidade exige alguma coisa que vai além do pensamento platônico. Trata-se de pensar a cidade como uma comunidade política, uma *koinonia*, tendo em vista o bem comum que não se assenta tão somente no mundo das aparências perfeitas, mas em um mundo concreto que é o mundo dos seres humanos. De fato, em Aristóteles (1979, p. 53), “o homem é, por natureza, um ser vivo político”. Isso implica que a condição do homem o impede de se ausentar das coisas da cidade, pois é nela que sua vida é realizável. Se assim o é, cabe ao homem a busca por uma cidade que garanta benefícios cada vez maiores a todos aqueles que são considerados cidadãos. De acordo com Henriques (1998, p. 35), em um ensaio sobre filosofia da educação, “[...] a existência da cidade depende de circunstâncias materiais externas, também depende do esforço educativo. A finalidade educativa é a formação de homens livres com excelências éticas e dianoéticas através dos saberes liberais”. Henriques (1998) sustenta que a educação deve ser algo que irá preparar o homem para atividades e práticas criadoras da vida ativa, sendo assim pensada como uma política pública.

Sendo assim, cabe ao Estado a universalização da Educação enquanto uma das possibilidades de seu próprio fortalecimento e, como sabemos, nos gregos, tratava-se de um processo de formação do homem, em seu caráter mais amplo. Contudo, o sentido do “Universal”¹ varia conforme o tempo e o espaço. Para os gregos, o sentido de “universal” relacionava-se a uma democrática vida na *pólis*, ou seja, uma vida em que um bem sempre era visto como tal se alcançasse as condições

¹ De acordo com Japiassu (2001), o termo “universal” refere-se ao conceito “verdade”, ou seja, Universal significa que uma Verdade (absoluta) é verdade em qualquer tempo e em qualquer lugar. Por exemplo: ao se dizer que um triângulo equilátero possui três lados e ângulos iguais, em qualquer tempo e espaço isso se aplicará, pois independe de uma situação externa, tornando o conceito de triângulo equilátero um conceito universal. Por outro lado, ao se dizer que um triângulo equilátero é uma figura esteticamente bela não é um valor universal, pois a apreciação de sua possível beleza depende de fatores externos, tais como quem aprecia, em que época, etc. para esse autor, Universal é aquilo que se aplica à totalidade, que é válido em qualquer tempo ou Lugar.

de existência de todos. Para que isso se torne mais claro, trata-se de uma ação da Cidade-Estado. Essas Cidades-estados, ao longo dos tempos, atravessaram quatro fases em termos de modalidades de governo. De início, havia um regime monárquico, onde os Reis governavam as Cidades-estados, juntamente com um conselho de nobres. Em um segundo momento, por volta de 750 a.C., os nobres da maioria das Cidades-estados, através de um golpe de Estado, depuseram os reis, e tornaram-se eles os decisores do destino das mesmas e que deu origem às oligarquias, sendo conduzidas por nobres proprietários de grandes extensões de terras, os aristocratas. Devido à rivalidade entre os aristocratas e o descontentamento dos mais pobres, tal sistema de governo não durou muito tempo e deu lugar à tirania, ou seja, um governo estabelecido por um único aristocrata que assumia o poder, mas com a ajuda do povo. É oportuno destacar que algumas cidades gregas permaneceram nas oligarquias ou tiranias, enquanto que outras, principalmente Atenas, continuaram a evoluir para a *demokratia*, que assume exatamente o significado que conhecemos hoje, que é o poder do povo em um governo que emana do povo.

Tal aspecto é admirável, uma vez que para pensarmos na política pública voltada para a educação, o termo “público” assume uma extensão que varia de acordo com o conceito vigente de democracia. Como já se sabe, a democracia grega era uma “democracia limitada”, uma vez que dela só participavam em seus dispositivos – Assembleia e Tribunais – os cidadãos de Atenas. Cidadão é a palavra-chave no conceito de política pública e universalização dos bens e serviços, em qualquer aspecto que se queira tomá-la. No entanto, o estatuto de cidadão era algo que estava vedado às mulheres, aos escravos e aos estrangeiros (tanto provenientes de outras Cidades-estados como de outros países). Assim, uma política voltada para o bem de todos na Grécia antiga ligava-se ao bem do cidadão, e, portanto, era um governo semi-representativo, uma vez que deixava de fora todos os “não-cidadãos”, numa cidade em que se estimava que apenas um quarto das pessoas fosse considerado assim.

Na contemporaneidade, no entanto, o que se entende por “políticas públicas” refere-se a um bem que se coloca a serviço de todos os cidadãos sendo que, no caso brasileiro, isso não assume do ponto de vista legal, a diferença de sexo, cor e até mesmo nacionalidade. A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, no Título II, em seu artigo 5º, ao tratar dos direitos e garantias fundamentais, ocupa-se dos direitos e deveres individuais e coletivos, diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção

de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, art. 5º, caput). Desse modo, o conceito de “universal” adotado pelo Estado brasileiro repousa em garantias de equidade, liberdade e de direito amplo a todas as pessoas que se encontram em situação de residência legal no Brasil, seja ele brasileiro nato, naturalizado ou estrangeiro. De modo geral, em diversas democracias modernas o conceito de universal estende-se a todos os cidadãos que legalmente residem em um dado território nacional.

De acordo com Lamounier (1989), o entendimento do que vem a ser “políticas públicas” corresponde a um duplo esforço: de uma parte perceber a dimensão técnico-administrativa que a compõe buscando checar a eficiência e o resultado prático para a sociedade das políticas públicas; e de outra parte reconhecer que toda política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais em que o processo decisório condiciona e é condicionado por interesses e expectativas sociais. Em síntese, as políticas públicas englobam um conjunto de programas, ações e atividades realizadas pelo Estado que têm como objetivo garantir certo direito de cidadania, de modo difuso, amplo ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico.

No entanto, há que se considerar algumas ponderações freudianas em *O mal-estar na civilização*. Segundo Freud (1930), o esforço do ser humano é todo feito para obter felicidade e esta provém da satisfação de necessidades antes não atendidas e apenas com manifestações episódicas; a felicidade é episódica. Quando uma necessidade represada é atendida e assim permanece, o humano fica em um estado de contentamento e não de felicidade. Assim, a vida em comunidade pode ser marcada por esse estado de contentamento, caso as necessidades mínimas sejam garantidas. Por outro lado, o relacionamento com os outros homens, a vida na cidade, torna-se uma fonte de infelicidade em função das dificuldades que tais relacionamentos possam apresentar. Mas, os problemas nos relacionamentos não invalidam a ação política em garantir os meios mínimos necessários para uma vida “feliz”, entretanto, alerta-nos o autor, “Todo Homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo” (Freud, 1930, p. 1278). Este pensamento aposta em uma particularidade a ser observada, uma vez que para Freud as soluções coletivas se amparam no individual, não é possível uma satisfação para todos, uma garantia de “felicidade” para todos. A “salvação”, neste caso, é sempre de caráter



particular. No que diz respeito às políticas públicas em suas relações com os interesses sociais, há de se ressaltar que é necessário que haja garantias de um “universal” acessível a todos, sem que o “particular”, contudo, se extinga.

3 OS PRIMÓRDIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA OS SUPERDOTADOS

Conforme visto no item anterior o sintagma “Políticas públicas” relaciona-se a um conjunto de ações promovidas pelo Estado, voltadas para a garantia dos direitos sociais. O termo relaciona-se ainda aos princípios que norteiam as tomadas de decisões referentes aos assuntos públicos. Trata-se, assim, de um conjunto de intenções estabelecidas através de atos diretivos dos governos e que, em tese, visam responder às necessidades de diversos segmentos sociais, além de interesses múltiplos e variados. Em síntese, podemos dizer que as políticas públicas representam uma forma de garantir e concretizar certos direitos tidos como fundamentais à população.

No ano de 1994, diversos teóricos, políticos, professores, pesquisadores e instituições reuniram-se na cidade de Salamanca, na Espanha, para tratar da temática da inclusão. O pensamento em comum era a de se fazer proposições de cunho teórico-prático aos governos nacionais sobre a construção de uma escola inclusiva. Como resultados dos debates, a Organização das Nações unidas (ONU) emitiu uma resolução cujo título foi *A Declaração de Salamanca*. A resolução, em síntese, trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial.

Como se tratou de um congraçamento patrocinado pela ONU, a resolução assumiu um caráter de Procedimento-Padrão para os países-membros dessa organização nortearem-se no que diz respeito à equalização de oportunidades para pessoas com necessidades educativas especiais. Para todos aqueles que militam na causa da educação especial, o documento é visto como um dos mais importantes na área, pois visa à inclusão de um considerável contingente de crianças e adolescentes que estavam excluídos socialmente e da escola.

Desde o seu início, o documento demarca sua finalidade, que é o de ser norteador das práticas escolares de inclusão. Assim, no item três da introdução, a declaração reza: “O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 2). Neste

aspecto, ela expandiu o conceito de Necessidades Educacionais Especiais, abarcando todas as crianças que não estejam conseguindo se favorecer com a escola, independentemente dos motivos. É este caráter de ampla inclusão que faz com que a Declaração seja tão celebrada dentre os defensores da inclusão.

No mesmo caminho da política de inclusão social, o documento apregoa que as escolas também “[...] deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais...” (UNESCO, 1994, p. 3), além de incluir pessoas de outros grupos “desvantajados” ou marginalizados. Como se vê, as crianças superdotadas são colocadas também como crianças excluídas, assim como são os outros portadores de necessidades educativas especiais.

Do ponto de vista histórico, existe uma variação conceitual no que diz respeito à educação especial, que vai da política asilar à inclusão (Baptista, 1993). De alguma forma, a concepção higienista esteve presente nas primeiras discussões em torno da educação especial, pois o caráter funcional das primeiras propostas parecia atender aos interesses de uma sociedade sem a presença daqueles que eram considerados os “condenados” da terra. Um interessante exemplo é o fato de, nos anos 1950, nos Estados Unidos, a primeira fase da “integração” ter se pautado na “[...] integração de crianças normais de raça negra no sistema regular de ensino” (Ruivo, 1998, p. 21), o que demarca o modo como tal caráter higienista instalou-se naquele país². À medida que a educação especial se consolidou, sobretudo em países europeus, a entrada de discussões filosóficas, humanistas e psicanalíticas deu lugar a uma perspectiva menos higienizante da sociedade, dessa vez voltada para os direitos fundamentais das pessoas com necessidades educativas especiais.

De algum modo, o conceito de educação especial sustenta-se em “[...] noções de diferença, dependência e proteção, daí que os alunos com características diferentes passassem a ser ensinados em escolas especiais e com ‘métodos especiais’” (Ruivo, 1998, p. 21), o que, de certa maneira, justificou o caráter de diferença com a sua respectiva institucionalização. Nesses termos, os trabalhos de

² A título de ilustração, conferir a interessante reportagem da revista Época de 26 de agosto de 2013 acerca da vida de Martin Luther King. Na matéria de Marcelo Moura, há uma pequena demonstração de como o negro era tido como uma espécie de refúgio pela sociedade estadunidense.

Michel Foucault (1985; 1987) demonstram como a segregação se deu, no decorrer da história através de práticas discursivas pautadas em uma institucionalização da “deficiência”.

No entanto, a partir de 1975, o governo estadunidense promulgou a lei 94.142, que propõe “[...] o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita” (Ruivo, 1998, p. 21), o que representou um marco, pois a referida lei apresenta concepções importantes e norteadoras para as demais leis e resoluções formuladas em todo o mundo. Um dos princípios básicos da lei é que a educação pública deve ser adequada a todos, além de que todas as pessoas deverão passar por uma avaliação psicológica justa e não discriminatória, que leve em consideração aspectos linguísticos e culturais.

Para Clough e Corbett (2002, p. 7), no desenvolvimento das ideias a respeito das Necessidades Educacionais Especiais, sobretudo no que tange à deficiência, pode-se sustentar que os Estados Unidos da América passaram por três eras, a saber: “A era da institucionalização; a era da desinstitucionalização; a era do pertencimento comunitário”³. Para esses autores, nesse período, é possível destacar os principais aspectos do pensamento a respeito da inclusão naquele país, desde que se leve em consideração as influências históricas que dão forma a posicionamentos e a práticas atuais; a heterogeneidade das ideologias acerca da inclusão; os percursos nos quais as ideias dos pesquisadores mudam e se desenvolvem no decorrer do tempo. Trata-se, assim, de uma análise discursiva do movimento em torno da inclusão. Neste sentido, apresentamos, a partir do trabalho inicial de Clough e Corbett (2002), no quadro abaixo, as perspectivas que dominaram a “história das ideias” da inclusão estadunidense e que, de algum modo, diz respeito à “história das ideias” da inclusão também no Brasil.

Quadro 1. Cinco perspectivas-chave acerca da inclusão educacional

O legado médico-psicológico (1950 – 1960): é visto como um sistema de ideias amplamente medicalizado que se ampara no conceito de patologia e o consequente déficit que daí advém. Em função disso, assume a necessidade de uma educação especial para os indivíduos deficitários, porém, sustentada na lógica da medicalização.

A resposta sociológica (1960 – 1970): em síntese, o posicionamento sociológico representa uma crítica ao legado “médico-psicológico” e chama a atenção para construção social das

³ Livre-tradução nossa de: “The era of institutions; the era of deinstitutionalization; the era of community membership”.

necessidades educacionais especiais. Com forte influência do marxismo e da sociologia francesa, busca denunciar os elementos sociais presentes na construção da ideia de déficit.

As abordagens curriculares (1970 – 1980): tais abordagens enfatizam o papel do currículo escolar na formação/ criação das dificuldades escolares e de aprendizagem.

Estratégias de melhoria da escola (1980 – 1990): este movimento enfatiza a importância de uma organização sistêmica em busca de uma constante e crescente melhoria dos aspectos globais da escola, não apenas a transmissão de conhecimentos, mas outros aspectos como a socialização, a dimensão cultural e material da escola.

Estudos críticos sobre a deficiência (1990 até aos dias atuais): estas perspectivas, normalmente fora do sistema escolar, propõem uma resposta, sobretudo política para os efeitos excludentes do modelo médico-psicológico.

Fonte: Adaptado de Clough and Corbett (2002).

Entretanto, mesmo que o quadro aponte para a presença dos estudos críticos na contemporaneidade, é preciso que se aperceba que existe sempre um retorno de certas ideias e práticas. A contemporaneidade, assim, assiste a um vigoroso retorno das políticas em torno da medicalização e da psicologização das dificuldades escolares e das diversas “patologias” atuais, em uma direção que podemos denominar de “medicalização do social”, ou seja, uma ampla concepção e processo sustentado pelo saber médico que domestica os corpos associada à natureza da presença dos fármacos na vida contemporânea, na medida em que, nessa lógica, para cada mal existe um remédio. E a educação não escapa a isso⁴.

De acordo com Ruivo (1998), é divulgado no Reino Unido o *Warnock Report*, em 1978 que, apesar das semelhanças com a lei dos Estados Unidos, apresenta avanços e, por isso mesmo marca de forma positiva a educação especial. Pode-se destacar, em tal relatório, um desvinculamento do modelo médico presente até então e, ainda, um papel mais ativo dos pais no que diz respeito às tomadas de decisões e nos rumos da educação a ser dada aos filhos. Esse relatório aponta também para tarefa da educação especial, que é a de identificar as necessidades educativas especiais das crianças sem desconsiderar a deficiência. Nessa perspectiva, a questão

⁴ Para se ter uma noção da dimensão do problema, diversas entidades brasileiras e internacionais lançaram uma campanha contra o excesso do uso de medicamentos que tem sido feito em torno da vida social. No caso de crianças e adolescentes, uma campanha foi lançada em 2010 sobre medicalização da educação e da sociedade. Um dos pontos discutidos pelo manifesto lançado pelo fórum sustenta que “a medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos; cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em ‘portadores de distúrbios de comportamento e de aprendizagem’”. Cf.: <http://medicalizacao.com.br>.

maior é compreender o enfoque educacional como o principal, na busca de se garantir aos sujeitos uma correta adequação curricular e escolar.

Entretanto, todos os documentos, normas, orientações e leis, sobretudo as europeias e estadunidenses tiveram a par com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que no final dos anos 1950 foi promulgada, mas só tomou um caráter mais universal a partir da sua aprovação no final do século XX, com a Convenção dos Direitos da Criança.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, é um conjunto amplo de direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais adotados pelos Estados-Membro da referida organização e não quer ser apenas uma declaração de princípios, mas antes, uma responsabilidade jurídica quando ratificada por cada país. No artigo 23 da CDC, há uma preocupação com a criança com necessidades especiais. Segundo esse artigo, a criança com tais características tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados e cabe ao Estado a garantia de condições mínimas para que isso se efetive: “Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade” (ONU, 1989, p.16). Ademais, a Educação, a Assistência Social e a Saúde dessas crianças devem ser garantidas pelo Estado, de acordo com sua capacidade financeira, estando a família amparada para garantir o maior bem-estar das crianças com necessidades educativas especiais. Em síntese, a CDC sustenta que é dever do Estado assegurar à criança com deficiência atendimento educacional adequado.

Por outro lado, no que tange à criança com necessidades educacionais especiais, uma discussão em torno da Educação Inclusiva já tem se evidenciado há bastante tempo, conforme demonstramos anteriormente. O que podemos sustentar, de antemão, a partir de diversos documentos analisados é que a inclusão representa um esforço sério no sentido de assegurar a educação para todas as crianças e adolescentes que frequentam o sistema regular de ensino.

Segundo Santiago (2006), instituições internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial assumiram para si a

responsabilidade da temática e protagonizaram uma verdadeira modificação nos conceitos ligados à inclusão escolar a partir do eixo de uma “política do para todos”. A partir dessa mudança, a inclusão escolar é algo da ordem de um direito de todos os cidadãos e não se trata apenas de um atendimento compensatório àqueles que têm algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial, ou encontra-se por motivo ou outro, inadaptado, “[...] mas como obrigação do Estado e, em consequência, da escola pública de oferecer atendimento diferenciado a todos aqueles que, por motivos diversos, necessitem de programas ou interações pedagógicas especiais...” (Santiago, 2006, p. 24) garantidoras do desenvolvimento das possibilidades educativas dos alunos.

Leny Mrech (1999) sustenta que a problematização em torno da educação inclusiva enquanto um dos paradigmas da educação especial constituiu-se a partir do entroncamento de quatro fontes construtoras consideradas como eixos básicos dessa proposta educacional. Segundo essa psicanalista, as bases foram: i) a emergência da psicanálise e seu posicionamento intelectual no mundo; ii) a crescente luta pelos direitos humanos; iii) a pedagogia institucional; iv) a luta antimanicomial com seu importante movimento de desinstitucionalização. “Foram estes desencadeadores que delinearam um problema social, um problema público - a questão da inclusão social - que vem tomando forma e exigindo novas práticas educacionais e sociais” (Mrech, 1999, p. 4). A psicanálise não se furtou a dar as devidas contribuições ao tema em questão. No entanto, conforme já dito anteriormente, tem dado sua colaboração no que diz respeito aos problemas de aprendizagem, às discussões em torno dos chamados transtornos globais do desenvolvimento, do autismo e de tantas outras importantes questões relacionadas à educação inclusiva.

De modo geral, os documentos fundadores das políticas públicas acerca da educação especial não tratam da superdotação de modo específico, salvo a Declaração de Salamanca, ao apontar para a necessidade da inclusão escolar dessa modalidade de diferença. Somente mais tarde, conforme veremos a seguir, leis começam a ser promulgadas pensando especificamente na superdotação, apesar do trabalho com os superdotados ser algo que antecede a lei.



4 O ENQUADRAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM BRASIL E PORTUGAL

As propostas em torno do trabalho com superdotados não têm início com a Declaração de Salamanca. No caso específico do Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (BRASIL, 1971a) foi o primeiro passo legal na instituição de uma política pública voltada para a pessoa dita superdotada. No artigo 9º, há uma referência ao superdotado no texto da lei, estipulando o atendimento especial obrigatório. Assim diz o artigo:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971a, art. 9º).

Antes disso, tivemos as ações de Helena Antipoff no Brasil. Mesmo que seus trabalhos não impliquem em uma política pública da superdotação, há de se ressaltar que seus trabalhos representaram um passo inicial no que se entende por superdotação hoje no país. Com a fundação da ADAV - Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem dotados, a psicóloga e educadora russa foi a pioneira nos trabalhos em torno da Educação Especial e, mais especificamente, da superdotação. Ela chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais para contribuir na implantação da “Reforma de Ensino” iniciada por Francisco Campos em 1927. Além disso, ensinou na “Escola de Aperfeiçoamento” em Belo Horizonte, coordenando o laboratório de psicologia. Realizou um amplo trabalho em favor das crianças com necessidades educacionais especiais, tornando-se referência na área, tendo dedicado os últimos anos de sua vida ao trabalho com as crianças superdotadas, a quem preferia chamar de “bem dotadas”. (Antipoff, 1996)⁵. Helena Antipoff, desde o início, destacou-se como uma importante especialista em torno da superdotação, em função de seus trabalhos relacionados à inteligência realizados na França e Suíça e, posteriormente, no Brasil. Com isso, ela chamou a atenção para o imperativo de um diagnóstico precoce de crianças

⁵ A professora Helena Antipoff começou seus trabalhos no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1945. Seus trabalhos na fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, tiveram início no ano de 1962.

superdotadas e da urgência na implantação de serviços educacionais voltados para os alunos habilidosos ou talentosos.

Conforme fora dito, os trabalhos, ações e propostas da professora Helena Antipoff exerceram importante influência na legislação brasileira. Segundo Delou (2007), suas ideias e teorias tiveram forte impacto na educação dos superdotados no Brasil. A LDB de 1961 "dedicou os artigos 8º e 9º à educação dos 'excepcionais', palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta" (Delou, 2007, p. 28). Na realidade, tratam-se dos artigos 88 e 89, no título X, que dizem:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Como se nota, as discussões de Antipoff tiveram vasta presença na legislação brasileira e na formação dos primeiros estudiosos brasileiros em torno do assunto. Após a criação, pelo Ministério da Educação, em 1969, da comissão nacional encarregada de estabelecer normas e critérios para a identificação e atendimento ao superdotado, diversos especialistas sentiram-se impulsionados a aprofundar discussões em torno desse assunto que emergia no país, em plena ditadura militar.

No mesmo ano em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 foi lançada, realizou-se no Rio de Janeiro o primeiro seminário acerca da superdotação e, a partir dos debates realizados em tal seminário, o Governo Brasileiro adotou a definição de superdotação como:

São consideradas crianças sobredotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão académica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora (BRASIL, 1971b).

Com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – pelo Governo Federal Brasileiro, houve, segundo Alencar (1986, p. 87), "[...] um apoio maior a todas as iniciativas de educação do superdotado em nosso país e que

tem patrocinado vários encontros de especialistas sobre o tema". Além disso, pensando na carência de formação de professores e especialistas, o Ministério da Educação (MEC) começou a publicar informativos a respeito da temática.

Fleith *et al.* (2007) destacam que as Organizações Não-Governamentais – ONGs - passaram a assumir um papel de destaque a partir dos anos 1970 e a atuação dessas ONGs foi decisiva para uma série de progressos no que tange à superdotação. Um fator preponderante para o desenvolvimento dos trabalhos em território nacional se deu em 1995, ano em que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou novo documento com as “diretrizes para a educação do aluno superdotado e talentoso”. Essas autoras destacam que no referido documento foi proposto o termo “altas habilidades”, em substituição ao tradicional superdotado. Para nós, tal mudança de nomenclatura é significativa, pois leva-nos a pensar os motivos pelos quais o termo superdotado passa a dar lugar ao altas habilidades. O que isso quer dizer? Num primeiro momento, temos uma mudança na concepção teórica da inteligência, que vai do tradicional QI para o inconsistente “Inteligências múltiplas”; Além disso, a nosso ver, “altas habilidades” têm a ver com as exigências de um tempo presente que já se anuncia: o modelo de capitalismo que já se instalava no Ocidente, o capitalismo tardio⁶ ou Alto Capitalismo, em que a inteligência passou a ser vista como um instrumento que pode ser manipulado e objetificado a favor do capital. Não é à toa que diversos teóricos (Fleith *et al.*, 2007; Almeida, 2004) defendem o superdotado hoje como um bem-natural que os países não podem dele prescindir.

Com a homologação, em 2001, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação da Resolução n.º 2, instituiu-se, no Brasil, as *Directrizes*

⁶ Tal conceito foi cunhado em 1902, pelo alemão Werner Sombart, mas foi só ganhou popularidade após a melhor elaboração pelo economista alemão Ernest Mandel, para quem o capitalismo apresenta três fases de desenvolvimento: 1a. fase: o capitalismo de mercado, entre 1700 e 1850, quando o crescimento do capital industrial acontece no âmbito dos mercados internos. 2a. fase: o capitalismo monopolista, até aproximadamente 1960, quando se encerra a fase de crescimento das demandas pós segunda Grande Guerra. Uma característica é o desenvolvimento imperialista dos mercados internacionais e pela exploração dos territórios coloniais. 3a. fase: o capitalismo tardio, momento atual em que se torna cada vez mais evidente a expansão das grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e do trabalho, o consumo de massa e a intensificação dos fluxos internacionais do capital. Para ele, trata-se muito mais de uma crise própria do sistema de reprodução do capital do que um estágio de desenvolvimento, uma vez que o crescimento do consumo (e, portanto, da produção) tornar-se-ia insustentável pela exaustão dos recursos naturais. (MANDEL, E. *Le capitalisme*. In: **Encyclopaedia Universalis**. Première édition, 1981. Disponível em: http://www.ernestmandel.org/fr/ecrits/txt/1981/le_capitalisme.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, tendo esta resolução considerado aluno com altas habilidades/sobredotação aquele que apresentam "grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes" (p. 37) e, segundo (Delou, 2007, p. 37), "Tal conceito traz a inovação de tirar o foco do aluno, passando-o para o processo de aprendizagem deste indivíduo". Da mesma maneira, Fleith *et al.* (2010, p.6) argumenta que essa Resolução apresentou avanços importantes em relação às políticas públicas, pois, "[...] no seu artigo 8º, destaca a necessidade das escolas preverem e proverem actividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento curricular, mediante desafios suplementares nas classes comuns [...]" ou ainda em sala de recursos ou até mesmo em outros espaços definidos pelos sistemas municipais ou estaduais de ensino. Além disso, a resolução possibilitou a redefinição de superdotação pelo Ministério da Educação do Brasil, passando a adotar:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, a chamada lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a possibilidade de aceleração escolar foi dada, o que fez com que a resolução acima contemplasse tal situação para as pessoas com altas habilidades, mediante a verificação do aprendizado.

Do ponto de vista legislativo, o país encontra-se em "pé de igualdade" com vários países em desenvolvimento, com leis que contemplam a identificação e o acompanhamento de sujeitos ditos superdotados, inclusive com a possibilidade de criação pelas cidades e Estados, em parceria com o Governo Federal, de Núcleos de Atividades de Altas Habilidade/Sobredotação. Entretanto, do ponto de vista prático, tais ações não se efetivam, pois faltam recursos para que isso aconteça. A título de ilustração, nos Estados Unidos da América os programas oficiais para superdotados e talentosos existem há mais de um século, sendo que o primeiro programa a ser implantado foi o da educação primária da cidade de St. Louis, Missouri. Lá, acontecia o monitoramento contínuo das crianças, cuja finalidade era a de identificar e acompanhar os escolares, isso em 1870. Como decorrência deste primeiro programa,

algumas outras cidades de Massachusetts e New Jersey seguiram-lhe o exemplo. Já em 1979, no Texas, o poder Legislativo resolveu destinar fundos para programas de experiências exemplares em escolas públicas: “Cada distrito escolar podia apresentar um pedido à Agência Educação do Texas (1981) para receber fundos, tendo, em contrapartida, de cumprir as orientações estabelecidas pelo Comissariado de Educação” (Andrés, 2010, p. 34). Da mesma maneira, de 1978 a 1980, “dois milhões de dólares foram alocados no Texas para os alunos talentosos e, em 1982-1983, o financiamento foi aumentado para oito milhões de dólares” (Andrés, 2010, p.34). Já em 1995, houve um financiamento nacional que canalizou recursos para os estados da federação cuja finalidade era a de fortalecer os programas e serviços para alunos superdotados, robustecendo com mais fundos as iniciativas já realizadas.

Por outro lado, em terras lusitanas, na qual o autor deste artigo teve a oportunidade de fazer uma parte da pesquisa⁷ a prática em torno da superdotação é recente e não menos problemática que as brasileiras. Mais uma vez, assim como no Brasil, as iniciativas portuguesas surgem a partir de uma Organização Não-Governamental, que é a Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS), criada em 1986 por um grupo de estudantes e professores universitários que se interessavam pelo assunto. Consta, no documento histórico de identificação da APCS, que associação foi fundada na cidade do Porto em 1986, e tem por fins específicos:

consciencializar a opinião pública sobre a problemática das crianças sobredotadas, tanto a nível particular como oficial; b) criar condições estruturais para o apoio às crianças sobredotadas, para o seu reconhecimento e para o desenvolvimento ideal das suas aptidões, internamente e dentro da comunidade internacional (PORTUGAL, 1986).

Segundo esse órgão, a melhor forma que encontraram de iniciar suas atividades foi através da realização de uma conferencia realizada em 1986, na cidade do Porto. Tratou-se da 1^a Conferência Portuguesa de Crianças Sobredotadas com a presença de especialistas estrangeiros e representantes do *World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)*. Daí em diante, diversas atividades passaram a ser

⁷ Trata-se de uma pesquisa no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche da Fundação de Capacitação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), concedida sob número de Processo: BEX 1492/12-8, por um período de sete meses. O doutoramento sanduíche se deu na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sob a orientação da professora Dra. Sara Bahia, cujo apoio foi preponderante para a consecução da pesquisa.

desenvolvidas no país, sejam elas de estudos, conferências, congressos ou jornadas. Várias associações e centros de apoio foram criados, sobretudo em parceria com as universidades e outros centros de estudos europeus. No entanto, do ponto de vista legal, somente em 1994, Portugal subscreve a Recomendação n.º 1248 do Conselho da Europa, relativa à educação de crianças sobredotadas e, mais recentemente, em 2006, a Unidade Portuguesa da Rede Eurydice do Ministério da Educação participa num estudo europeu sobre "medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa" e que viria a ser apresentada na reunião dos Ministros da Educação sobre esta matéria aquando da presidência Austríaca do Conselho da União Europeia (GEPE/ME, 2008).

Conforme destaca Fleith, a história da superdotação nos dois países se dá de forma diferente:

Nota-se que o interesse no Brasil data do início do século XX ao passo que em Portugal ocorre, pelo menos, meio século depois. Observa-se, ainda, que o início do desenvolvimento da área no Brasil foi impulsionado, sobretudo, pelos organismos governamentais, enquanto em Portugal o envolvimento do Ministério da Educação foi sempre muito tímido. A maior projecção do tema da sobredotação nas duas últimas décadas, em Portugal, decorre da actuação das associações, nomeadamente as suas iniciativas de formação e de apoio directo aos alunos sobredotados e suas famílias (Fleith *et al.*, 2007, p. 17).

Almeida (2009) destaca que em 2004 foi elaborado um anteprojeto de Lei sobre educação especial e apoio sócio educacional e nele previa-se a identificação, o acompanhamento e os suportes necessários para o desenvolvimento de crianças e jovens superdotados. Entretanto, tal projeto não foi aprovado e isso deixou uma lacuna na legislação portuguesa, tendo em vista que a não aprovação do anteprojeto fere a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo. Esta lei de 1986 afirma que cabe ao Estado "Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes" (PORTUGAL, Lei n. 46/1986, de 14 de outubro, art. 3º, alínea d). Segundo essa autora, o Ministério da Educação Português deixou de considerar a superdotação como uma Necessidade Educacional Especial.

Como a legislação é escassa, a maior parte das ações fica a cargo das organizações não governamentais, tal como a Associação Nacional de Estudos e

Intervenção na Sobredotação (ANEIS), que congrega professores universitários, estudantes, pais e profissionais liberais que se interessam pelo apoio e acompanhamento de crianças ditas superdotadas. De acordo com a professora doutora Sara Bahia⁸ (2000), a ANEIS surgiu da necessidade de se pensar de forma mais efetiva a superdotação em Portugal, uma vez que não há legislações específicas acerca do tema. Para ela, uma das funções da legislação é garantir junto à municipalidade o apoio necessário para a implantação de programas de apoio cognitivo e emocional às crianças com características de superdotação.

Almeida (2009) destaca que a legislação portuguesa atual contempla tão somente a aceleração e, mesmo assim, circunscrita ao Ensino Básico (os primeiros nove anos de escolaridade). Esta medida educativa aparece designada por "casos especiais de progressão" (PORTUGAL, 2005a) e destina-se a "alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem, que apresentem um adequado grau de maturidade e, o desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequentam". A legislação prevê ainda (PORTUGAL, 2005b) que se apliquem os "planos de desenvolvimento" a alunos que manifestem capacidades excepcionais de aprendizagem, podendo esses planos integrar as seguintes modalidades de apoio (a) pedagogia diferenciada na sala de aula; (b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo e aconselhamento ao aluno; e, (c) actividades de enriquecimento curricular em qualquer momento do ano letivo ou início de um novo ano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo acerca das políticas públicas voltadas para a superdotação destaca as modificações e desafios no reconhecimento e no desenvolvimento de pessoas com altas habilidades. Ao analisar os fundamentos filosóficos na Grécia Antiga e traçar o desenvolvimento histórico dessas políticas, especialmente no Brasil e em Portugal, foi possível perceber a importância de uma abordagem educacional que valorize a diversidade intelectual. Observa-se que, embora tenha havido avanços

⁸ É oportuno destacar, mais uma vez, que a professora Dra. Sara Bahia foi a orientadora desta pesquisa em Portugal, sendo a responsável pela inserção do pesquisador na ANEIS.

significativos, como a institucionalização das políticas públicas e a legislação de apoio à inclusão, ainda persistem desafios na implementação efetiva dessas medidas.

Entretanto, faz-se necessário destacar o campo discursivo subjacente a essas políticas públicas, que envolve uma compreensão da inteligência não como um conceito fixo e universal, mas como uma estrutura dinâmica e culturalmente contextualizada. Esse campo discursivo reflete as tensões entre a igualdade de oportunidades e a necessidade de identificar e aprimorar talentos específicos, o que, por sua vez, impacta a formulação e a aplicação das políticas educacionais.

Desse modo, é importante que as políticas públicas continuem a se adaptar às necessidades educacionais especiais, de maneira específica a crianças e adolescentes ditos superdotados, promovendo uma educação inclusiva que não apenas reconheça, mas também possibilite o desenvolvimento potencial de suas habilidades. De outra forma, constata-se que não será possível assegurar uma educação equitativa e de qualidade, conforme previsto em legislações como a Lei Brasileira de Inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. **Psicologia e educação do sobredotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALMEIDA, A. **O estado da educação especial em Portugal**. Lisboa: Universidade Aberta, 2009.
- ALMEIDA, A. **Políticas públicas para superdotação em Portugal**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.
- ANDRÉS, J. M. **Educação e desenvolvimento das habilidades excepcionais: uma análise histórica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ANTIPOFF, H. **A educação dos superdotados no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1996.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. M. A. F. Andrade. São Paulo: Editora Abril, 1979.
- BAHIA, S. A.N.E.I.S.: um percurso implementado. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (org.). **Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio**. Braga: ANEIS, 2000. p. 160-166.
- BAPTISTA, R. A. **História da educação especial**. São Paulo: EDUC, 1993.



BLASTER, J. **A tirania e a democracia nas Cidades-estados**. Trad. M. de F. Cardoso. São Paulo: Discurso Editorial, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971a.

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

BRASIL. **Seminário sobre superdotação**. Rio de Janeiro: MEC, 1971b.

CLOUGH, P.; CORBETT, J. **Theories of inclusion: historical perspectives**. 2. ed. London: Routledge, 2002.

DELOU, I. **Políticas públicas e educação de superdotados no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. A educação de superdotados e talentosos no Brasil: um estudo sobre políticas e práticas. In: FLEITH, D. S. (org.). **A educação de superdotados no Brasil: avanços e desafios no atendimento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia Manuela Lepecki. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GEPE/ME. **Medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa**. Bruxelas: Eurydice, 2008.

HENRIQUES, M. C. **Introdução à Política de Aristóteles**. Edição Bilingue, Lisboa: Vega, 1998, p. 17-38.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. M. A. F. Andrade. São Paulo: Editora P, 2003.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAMOUNIER, B. **Políticas públicas**. São Paulo: IUPERJ, 1989.

MRECH, L. **Psicanálise e educação**: um encontro de práticas e teorias. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ONU. **Declaração de Salamanca**: princípios, políticas e práticas em educação especial. Salamanca: ONU, 1994.

PLATÃO. **República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PORUTGAL. Assembleia da República. Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Diário da República, Lisboa, 1.ª série, n. 237, 14 out. 1986. Art. 3.º, alínea d.

PORUTGAL. Conselho Nacional de Educação; RUIVO, Joaquim Bairrão (coord.). **Os alunos com necessidades educativas especiais**: subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 1998.

PORUTGAL. Despacho Normativo n. 1/2005, de 5 de janeiro. **Diário da República**, Lisboa, 2.ª série, 5 jan. 2005a.

PORUTGAL. Despacho Normativo n. 50/2005, de 9 de novembro. **Diário da República**, Lisboa, 2.ª série, 9 nov. 2005b.

PORUTGAL. **Diário da República**, n. 249, 28 out. 1986. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1986.

PORUTGAL. Lei n. 46/86, de 14 de outubro. Estabelece as bases do sistema educativo. **Diário da República**, Lisboa, 1.ª série, n. 237, 14 out. 1986. Art. 3.º, alínea d.

SANTIAGO, A. R. **Educação inclusiva**: uma análise das políticas internacionais e suas implicações. São Paulo: EDUFPI, 2006.

UNESCO et al. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: [s.n.],

1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9971>.
Acesso em: 19 dez. 2025.

*Recebido em: 31/08/2025
Aceito em: 26/11/2025*

200

Edukte: Revista Científica do Ifal, Maceió, Alagoas, ISSN 2238-9849, v. 16, n. 1, p. 178-200, 2025.

