


## Desafios e oportunidades no atendimento aos alunos superdotados na escola inclusiva

Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda

Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda  
Centro de Investigación en  
Psicopedagogía e Investigaciones  
Psicopedagógicas, CIPsp, Buenos  
Aires, Argentina  
E-mail: lrcmiranda@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-0652-0811>

### Resumo

A educação é um direito de todos e para se atingir esse objetivo tem de ser diferenciada. Uma escola e uma sociedade que assumam a diversidade enriquecem-se com a diferença e tornam-se mais justas ao responderem às necessidades efetivas de cada um. Centrando a reflexão na educação do aluno superdotado, do ponto de vista científico e das práticas educativas, tem-se apontado para a necessidade de se criar um ambiente educacional que acolha e estimule as habilidades e a diversidade de talentos. Porém alguns países como por exemplo Portugal, tardam a definir medidas educativas específicas para estes alunos, quando a investigação aponta precisamente para o contrário. Neste trabalho tecem-se breves considerações sobre o atendimento aos alunos superdotados ou mais talentosos numa escola que se quer inclusiva. Analisa-se, brevemente, como é que Portugal tem promovido o direito a uma educação de qualidade com equidade, para os alunos superdotados ou mais talentosos. Por último, ilustra-se a relevância do atendimento aos alunos superdotados no contexto educacional com uma descrição do programa Odisseia, enquanto programa de desenvolvimento de talentos na escola regular. Espera-se contribuir para uma reflexão sobre o atendimento aos alunos superdotados numa escola que se pretende inclusiva.

**Palavras-chave:** Sobredotação. Inclusão. Programa de enriquecimento escolar Odisseia.

Recebido em: 05/12/2022  
Aprovado em: 22/10/2023



**Abstract****Keywords:**

Giftedness.  
Inclusion.  
Odisseia school  
enrichment  
program.

**Challenges and opportunities in serving gifted students in inclusive schools**

Education is a right for all and to achieve this goal it must be inclusive. A school and a society that embrace diversity benefit from differences and become fairer in meeting the actual needs of each individual. Focusing on the education of gifted students, from a scientific and educational practice perspective, there has been an emphasis on the need to create an educational environment that welcomes and nurtures abilities and diversity of talents. However, some countries, such as Portugal, are slow to define specific educational measures for these students, when research actually points in the opposite direction. In this work, we offer brief considerations on catering to gifted or highly talented students in an inclusive school. We briefly analyze how Portugal has been promoting the right to quality education with equity for gifted or highly talented students. Finally, we illustrate the relevance of catering to gifted students in the educational context with a description of the "Odisseia" program, a talent development program within regular schools. We hope to contribute to a reflection on catering to gifted students in an inclusive school.

**Resumen****Palabras clave:**

Superdotación.  
Inclusión.  
Programa de  
enriquecimiento  
escolar Odisseia.

**Desafíos y oportunidades en la atención a estudiantes superdotados en la escuela inclusiva**

La educación es un derecho de todos y para lograr este objetivo debe ser inclusiva. Una escuela y una sociedad que abrazan la diversidad se enriquecen con las diferencias y se vuelven más justas al atender las necesidades reales de cada individuo. Al centrarnos en la educación de los estudiantes superdotados, desde una perspectiva científica y de prácticas educativas, se ha destacado la necesidad de crear un entorno educativo que acoja y fomente las habilidades y la diversidad de talentos. Sin embargo, algunos países, como Portugal, demoran en definir medidas educativas específicas para estos estudiantes, cuando la investigación apunta precisamente en la dirección opuesta. En este trabajo, se presentan breves consideraciones sobre la atención a estudiantes superdotados o más talentosos en una escuela inclusiva. Se analiza brevemente cómo Portugal ha promovido el derecho a una educación de calidad con equidad para los estudiantes superdotados o altamente talentosos. Finalmente, se ilustra la relevancia de la atención a los estudiantes superdotados en el contexto educativo con una breve descripción del programa "Odisseia", un programa de desarrollo de talentos en escuelas regulares. Esperamos contribuir a una reflexión sobre la atención a los estudiantes superdotados en una escuela que busca ser inclusiva.

## Introdução

Um dos direitos humanos mais importantes é o direito à educação. De acordo com o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU 1948; 1959) expõe-se de forma clara e concisa que a educação deve ser gratuita, obrigatória e acessível a todos e em igualdade de condições. Também, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) reconhece a educação como um direito em igualdade de oportunidades para cada criança, referindo que é obrigação dos Estados tomar as medidas necessárias para o cumprimento deste direito universal, devendo a educação organizar-se no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade e no fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1948; 1959). Naturalmente, cada país deve promover, de acordo com os seus ideais políticos e recursos económicos, a política de educação que melhor se adequa às necessidades dos seus cidadãos. A fim de dar resposta a este desafio, aposta-se numa escola inclusiva, considerada um pilar importante da democracia, admitindo-se que possa assegurar a igualdade de oportunidades e de direitos a todos os alunos (Ainscow, Slee; Best, 2019; Miranda, 2022; Pozas; Schneider, 2019; OCDE, 2019).

Neste trabalho reflete-se sobre o apoio aos alunos superdotados ou com mais talentos numa escola que se quer inclusiva, destacando-se a relevância do programa Odisseia para ilustrar o suporte a estes alunos no quadro de uma escola inclusiva. Analisa-se, também, como é que Portugal tem promovido o direito a uma educação de qualidade com equidade, para os alunos superdotados ou com mais talentos.

À medida que as sociedades assumem os ideais do humanitarismo e do igualitarismo, também os sistemas educacionais integram cada vez mais os princípios da inclusão nas suas práticas (Ainscow, et al, 2019; Anastasiou; Gregory; Kauffman, 2018; LO; Lin-Yang; Chrostowski, 2022). Este é, aliás, um dos temas que, nas últimas décadas, mais tem preocupado os investigadores e profissionais da educação, porque se acredita que pode gerar mudanças significativas tanto na sociedade como nas escolas (Kauffman; Badar, 2020). É também um tema recorrente no discurso político, mas apesar disso não se traduz em unanimidade na aplicação destes princípios a todos os cidadãos. Consideram-se que as opções de filosofia política e os recursos financeiros de cada país são diversos, e as atitudes face à diversidade podem ser também uma das limitações para a sua aplicação na prática (Borders; Woodley; Moore, 2014; Lasing, 2009; Kauffman; Badar, 2020). Por outro lado, de forma a incentivar e organizar a sua aplicação na prática, a Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2020) propõe que se considerem três dimensões: a sua dimensão ética, a dimensão relativa às medidas de política educativa; e, por último, a dimensão alusiva às práticas educativas propriamente ditas.

Importa, então, mencionar que embora os princípios e valores sejam fundamentais para enquadrar as práticas, a sua efetivação depende muito de um enquadramento legal, que oriente e garanta o acesso de todos cidadãos sem exceção a uma educação com qualidade e equidade, proporcionando os meios e os recursos necessários para o desenvolvimento das suas capacidades e necessidades específicas, caso contrário é grande a probabilidade de na prática não se conseguir a aplicação plena. Adicionalmente, é importante considerar que, para além das diretrizes legais que enquadram a ação educativa, a escola inclusiva deve dispor de docentes e educadores devidamente formados ao nível pedagógico e científico (EASNIE, 2020; Laine; Tirri, 2016; Lassig, 2009). A formação específica dos professores é fator determinante ao bom atendimento da diferença dentro da sala de aula (Cross; Cross; O'reilly; 2018; Dixon; Yssel; Mcconnell; Hardin, 2014; Pozas; Schneider, 2019; Pozas; Letzel; Schneider, 2020). Acrescentamos a estas condições, o comprometimento e a colaboração de todos os parceiros da comunidade educativa, principalmente da família, ou daqueles que diretamente estão envolvidos no processo educacional.

A transferência da centralidade na deficiência para a educação inclusiva acabou, também, por trazer algumas reflexões para o campo da educação dos alunos superdotados, a partir da discussão e da aplicação dos princípios da educação inclusiva ao ensino aprendizagem para estes alunos (Callahan; Plucker; Gluck; Rodriguez, 2020; Kauffman; Badar, 2020; Miranda, 2008; 2016; 2022; Ninkov, 2020), contudo nem sempre estes princípios são seguidos e aplicados pelos diferentes países. De acordo com um estudo da OCDE (2021), diferentes países adotam diferentes significações e projetam e implementam diferentes políticas educativas relativamente aos alunos superdotados. Por exemplo, a Coreia define a educação dos superdotados como uma área de intervenção autônoma, com medidas educativas concretas direcionadas para estes alunos, enquanto Portugal atende à diversidade dos alunos dentro do contexto regular de ensino (Lo; Lin-Yang; Chrostowski, 2022; Miranda; Almeida, 2018; 2022; OCDE, 2021). Neste caso, as oportunidades e os programas específicos para estes alunos se limitam às associações privadas que lhes oferecem um atendimento específico (Miranda; Almeida, 2018).

Uma das razões indicadas para esta disparidade de posições, sobre a forma como os países projetam e implementam os programas de educação para os superdotados, tem sido sugerida pela discrepância entre os investigadores quanto ao conceito e formas de atender as necessidades específicas destes alunos (Callahan; Plucker; Gluck; Rodriguez, 2020; Vantassel-Baska, 2021). No entanto, o paradigma do Coorte, da seleção dos alunos através de testes de QI, deu lugar ao paradigma do capital humano com ênfase na criação de condições educativas, nas quais o aluno é apoiado de acordo com as suas necessidades e potencial de aprendizagem (Cross; Cross; O'reilly, 2018; Dai, 2018; Ninkov, 2020); ou seja, a inteligência já não é fator suficiente para explicar os comportamentos de superdotação, mas a sua combinação com outras características de personalidade como a criatividade e a motivação intrínseca (Miranda, 2008; 2016; Renzulli; Reis, 1994; 2022; Ziegler, Balestrini; Stoeger, 2018; Vantassel-Baska, 2021).

Importa, agora, analisar, brevemente, como é que Portugal tem promovido o direito a uma educação inclusiva para os alunos superdotados ou com altas capacidades.

Desde a década de 60 do século passado, Portugal tem considerado que medidas específicas de apoio educacional devem ser aplicadas às pessoas com maiores dificuldades, a fim de que possam ter acesso ao currículo. Conforme verificado por Miranda e Almeida, (2018; 2019; 2022), na análise da legislação desde a implantação da República Portuguesa até à atualidade, estes autores constataram, que foram poucas as menções aos apoios educativos específicos na legislação portuguesa continental, direcionados às crianças e jovens superdotados. Ainda, de acordo com os mesmos autores, do ponto de vista histórico até 1975, Portugal viveu vários períodos de instabilidade sociopolítica, nomeadamente, a instauração de uma ditadura militar de 1926 a 1933, a que lhe sucedeu uma outra ditadura constitucional (1933-1974).

Com o fim da II Grande Guerra aumentaram as preocupações com o desenvolvimento económico e a modernização do país. Contudo, em 4 de fevereiro de 1961 tem início uma nova guerra, a *Guerra Colonial Portuguesa*, que durou até 1974, com custos elevados para a sociedade portuguesa e em particular para a educação por escassez de investimentos. O apoio ao talento é assegurado por um sistema de bolsas, por parte do estado ou de mecenas, apenas para alunos sem recursos familiares.

Relacionado aos alunos com maiores capacidades é usado o termo ou palavra “mérito” ou a expressão “aptidões ou faculdades excepcionais de inteligência e de trabalho”. A Lei 5/1973, de 25 julho, indicia alguma preocupação com todas as crianças, crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Neste âmbito, emerge a designação “crianças precoces”, mas sem a conveniente explicitação de medidas educativas. Resumidamente, podemos afirmar que embora os sucessivos Governos portugueses tenham seguido a tendência de outros países Europeus, principalmente desde finais da década de 90 do século passado, tendo por exemplo Portugal firmado a recomendação nº 1248 de Conselho da Europa e a Declaração de Salamanca, ambas com data de 1994, certo é que os diplomas legais em Portugal continental acabam, apenas, por fazer referência, de forma mais consistente aos alunos precoces e durante o ensino básico, oferecendo a possibilidade de aceleração escolar. Porém alguma inovação na legislação e na implementação de medidas concretas de sinalização e apoio educativo aos alunos com características de sobredotação ocorrem nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores (Antunes, Et Al; 2019; Miranda; Almeida, 2018; 2019; 2022).

Porque o ensino é fortemente afetado pelos valores e ideais de desenvolvimento de uma sociedade, é fundamental que o discurso político assuma, também, o desenvolvimento de respostas educativas específicas para os alunos com elevados potenciais de aprendizagem (Broders; Woodley; Morore, 2014; Callahan; Plucker; Gluck; Rodriguez, 2021; Dai, 2018; Ninkov, 2020). Aliás, esta ideia baseia-se em

resultados de investigações que têm demonstrado que estes alunos precisam de um acompanhamento específico de forma a desenvolver plenamente os seus potenciais de aprendizagem (Dai, 2018; Park & Datnow, 2017; Worrell; Subotnik; Olszewski-Kubilius; Dixson; 2018), sendo certo que, alguns deles sem esse apoio acabam mesmo por apresentar grandes dificuldades na realização escolar (Callahan; Plucker; Gluck; Rodríguez, 2021; Vantassel-Baska, 2021).

Por outro lado, não é fácil responder a todas as necessidades educativas, de todos os alunos, com equidade. Alguns pedagogos têm apontado, como medidas a adotar, a diferenciação pedagógica (Alencar, 2003; Pozas; Schneider, 2019; Pozas; Letzel; Schneider, 2020; Preckel, et al, 2017). Porém, nem sempre é possível combinar ritmos diferentes de aprendizagem na sala de aula, com metas e conteúdos, estilos cognitivos e de aprendizagem, a motivação dos aprendentes e um número elevado de alunos por classe (Alencar, 2003; Broders; Woodley; Moore; 2014; Chen; Chen, 2020; Dixon, et al. 2014). Alega-se que o ambiente educacional típico nem sempre está preparado para atender de forma adequada às necessidades da diversidade dos alunos em especial dos alunos superdotados, já que de um modo geral o ensino regular é direcionado para o aluno médio ou abaixo da média, e o superdotado, para além de ser posto de lado, é olhado com suspeita quando questiona ou pressiona com as suas perguntas e comentários o professor (Alencar, 2003; Cross; Cross; O'reilly, 2018).

A literatura (por exemplo, Dixon, Et Al. 2014; Laine; Tirri, 2016; Lassig, 2009; OCDE, 2019) têm sugerido que os professores que não têm conhecimentos ou preparação especial, tendem a ser desinteressados em relação às necessidades educativas destes alunos e, parte dos problemas educativos destes alunos podem ser imputados à falta de estímulo de um programa académico pouco estimulante e a um clima de aula pouco favorável à expressão do seu potencial superior. Assim, partir das dificuldades do sistema regular de ensino em responder às necessidades específicas dos alunos superdotados, emergem propostas de espaços próprios, alguns fora da escola e do currículo para atenderem os alunos superdotados (Laine; Tirri, 2016; Miranda, 2008; 2016; 2022). Um exemplo disso é o modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli e Reis (1994; 2022) em que as atividades do tipo III são as mais apropriadas para estes alunos, e constam de projetos individuais, onde o aluno assume o papel real de um investigador. Outros autores, como por exemplo Preckel, et al. (2017) sugerem a organização de agrupamentos de alunos superdotados com necessidades e interesses semelhantes, dentro ou fora do espaço escolar, para assim receberem uma atenção diferenciada.

De acordo com Renzulli e Reis (1994; 2022) ou Miranda (2008; 2016; 2022), os programas de enriquecimento em contexto escolar podem ser considerados uma das medidas ou metodologias mais inclusivas, pois conciliam a identificação de níveis altos de excelência nos alunos com atividades de treino específico, aprofundando o diagnóstico e, promovendo uma interação mais intensa e profícua entre

professores e alunos. Ao mesmo tempo, criam oportunidades de estimulação, garantem experiências de alto desempenho e desenvolvem a motivação e a autorrealização dos alunos mais capazes. A investigação (e.g. Miranda, 2008; 2016; Renzulli; Reis, 1994; 2022), tem mostrado que a implementação destes programas promove também mudanças organizacionais ao nível do clima e da cultura escolar, nomeadamente a criação e funcionamento de estruturas e serviços de apoio aos alunos e professores de maior qualidade.

Em complemento podemos mencionar que, quando o enriquecimento é realizado dentro da aula regular, pode trazer vantagens, nomeadamente porque os alunos são incluídos em grupos heterogêneos e o professor do ensino regular pode realizar os ajustamentos necessários para responder às necessidades de cada aluno. Apontando-se como principal desvantagem o fato de que a atenção individualizada implica a diferenciação e, por essa razão, um trabalho adicional para o professor (Alencar, 2003; Chen; Chen; 2020; Miranda, 2008; 2016; 2022) e, ao nível das áreas abrangidas e dos objetivos fixados tendem a manter-se predominantemente nas áreas cognitiva e da aprendizagem (Chen; Chen, 2020).

Resumindo, podemos referir que, a preferência pelo enriquecimento como metodologia para atender especificamente os superdotados se baseia em convicções e princípios igualitários, muito embora, no caso que aqui nos interessa abordar, os programas de enriquecimento terão que trazer vantagens e atender a necessidades específicas dos alunos superdotados ou então não servem a esse propósito (Miranda, 2008; 2016). A sua implementação no seio da escola e da turma evita a falta de ligação com o currículo e os problemas de generalização que por vezes se apontam. Todavia, é necessário perceber até que ponto estas atividades satisfazem, efetivamente, as necessidades individuais dos alunos superdotados, e não são apenas mais uma medida homogênea. Consideramos que a proposta SEM de Renzulli e Reis (1994; 2022) responde a esta limitação, pois cria níveis diferentes de enriquecimento.

Em seguida, apresentar-se-á uma breve descrição do programa de enriquecimento escolar Odisseia desenvolvido e validado por Miranda (2008, 2016) com base no modelo teórico de Renzulli e Reis (1994; 2022).

### **Programa de enriquecimento escolar Odisseia**

O programa de enriquecimento escolar Odisseia, pela sua estrutura e abrangência no formato e tipo de atividades, segue o paradigma da inclusão educativa. Do ponto de vista teórico, este programa baseia-se no trabalho desenvolvido por Renzulli e seus colegas, para definir superdotação, sinalizar/identificar e nutrir os talentos: *Modelo dos Três Anéis*, *Modelo das Portas Giratórias* e *Modelo de Triade de Enriquecimento*. No âmbito do Programa de enriquecimento escolar Odisseia, os alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental (5º e 6º anos; 10 a 12 anos de idade) são desafiados através de um conjunto muito

diversificado de atividades a manifestar os seus talentos, (Miranda, 2008; 2016; 2018; 2022). Este programa parte de uma concepção multidimensional de superdotação (Renzulli; Reis, 1994; 2022) e apresenta como objetivos gerais: o desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo e de resolução de problemas; o desenvolvimento de atitudes afetivo motivacionais; o incentivo da autonomia e autorregulação do comportamento; aumento da motivação e interesse pelos conhecimentos escolares; e o estímulo à cooperação e à sadia competição entre os pares (Miranda, 2008; 2016; 2018; 2022).

Neste âmbito, o professor ou educador encoraja a habilidade e a motivação para explorar temas e problemas que tenham relevância para o aluno e que representem desafios a superar, assumindo mais um papel de um facilitador do que de instrutor. É constituído por três subprogramas (*Odisseia I*, *Odisseia II* e *Odisseia III*) de aplicação sequencial, e foi pensado para ser, preferencialmente, implementado em contexto escolar. Apesar disso, os subprogramas *Odisseia II* e *Odisseia III* podem ser, isoladamente ou em complemento, aplicados em contexto extraescolar. Especificamente, o subprograma *Odisseia I*, por sua estrutura e conteúdos, destina-se a ser integrado no currículo escolar dos alunos, numa área disciplinar com características não curriculares. Este programa serve a todos os alunos, proporcionando-lhes um contato com diversos temas e assuntos, treinando algumas destrezas e estimulando para as fases seguintes do programa. As duas fases complementares (*Odisseia II* e *Odisseia III*) são desenvolvidas em horários extracurriculares, destinando-se aos alunos que durante a primeira fase do programa se destacaram pelos seus estilos de pensamento, criatividade, aptidão, aprendizagem e motivação ao longo da realização das atividades propostas no nível I do programa (*Odisseia I*).

Os resultados obtidos em termos de apreciação da eficácia do programa de enriquecimento *Odisseia*, considerando as provas psicológicas e indicadores académicos, sugerem, em geral, uma superioridade nas médias do grupo que frequentou o programa (para análise detalhada, ver Miranda, 2008, 2016), particularmente no que se refere ao raciocínio abstrato, permitindo, portanto, um incremento a este nível. Em relação à dimensão criatividade, medida por meio do Teste de Pensamento Criativo de Torrance, os resultados são bem mais claros a favor dos alunos que participaram no programa. Os ganhos ocorrem nas variáveis fluência e elaboração nas tarefas verbais, e fluência, elaboração e originalidade nas tarefas figurativas.

É interessante constatar que os efeitos mais notórios do programa *Odisseia* se verificam de forma mais consistentes nas variáveis mais relacionadas ao conteúdo figurativo e menos ao conteúdo verbal, estes mais associados às aprendizagens escolares. De particular relevância são os ganhos na dimensão elaboração e na dimensão originalidade, que podem sugerir que a frequência do programa desenvolve nos alunos competências de aperfeiçoamento das suas produções, alguma persistência na sua realização cognitiva e, também, a procura de alguma inovação nas suas produções. Na variável motivação, registraram-se maiores médias nos alunos que frequentaram o programa *Odisseia* nas metas orientadas para a aprendizagem, em



comparação com os seus colegas que não foram objeto de intervenção e que apresentaram maiores metas orientadas para o reforço social; contudo, as diferenças nas médias não foram significativas. Apesar disso, pode-se indicar que o programa *Odisseia* exerceu algum efeito no que se refere a uma orientação motivacional mais adaptativa. O programa *Odisseia* permitiu, também, um incremento em relação ao rendimento escolar dos alunos, verificando-se efeitos significativos no grupo das disciplinas das ciências (Matemática, Ciências da Natureza) e das expressões (Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física).

Ainda acerca do impacto do programa, e centrando-nos agora em informação obtida com professores (mais de índole qualitativa), o programa estimulou a aprendizagem escolar dos alunos, o interesse pela escola e as suas atividades, o gosto pela leitura e pesquisa, o espírito reflexivo e crítico, assim como a cooperação e ajuda entre os alunos, ou entre alunos e professores. Na voz dos diretores da escola, proporcionou alguma inovação pedagógica e mudanças institucionais, por exemplo, forçou os professores a trabalhar em equipe, reorganizou formalidades como horários e espaços, e motivou os professores para as atividades letivas. A alteração das práticas educativas foi reconhecida por diretores e professores, apontando-se a melhor relação com os alunos e a maior frequência do trabalho em equipe por parte dos professores.

## Considerações finais

O atendimento dos alunos superdotados nas escolas acompanha os movimentos sociais e educativos em prol da excelência da educação e da inclusão educativa, nomeadamente quando se propõe a necessária atenção às diferenças individuais no quadro de políticas de igualdade de oportunidades (Crockett, 2020; Ninkov, 2020; OCDE, 2021). Quando a escola inclusiva se impõe como mais justa, importa verificar como é que o seu projeto pedagógico e as suas práticas respondem às necessidades específicas também do subgrupo de alunos superdotados ou talentosos. Na busca do bem social e da realização de cada um, importa que os recursos intelectuais, sociais e de personalidade destes alunos sejam devidamente atendidos e estimulados na escola e na sociedade em prol da excelência e da igualdade de oportunidades (Aincow, Slee; Best, 2019; Miranda; Almeida, 2018).

No fundo, a inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requerer a participação dos políticos, educadores pais e da comunidade, já que somente, e na medida em que este é assumido como um projeto coletivo, se assegurará que toda a sociedade se responsabiliza pela aprendizagem de todos e de cada um dos alunos (Miranda; Almeida, 2022). Isto será possível quando conseguirmos que as comunidades educativas acolham, colaborem, estimulem e valorizem cada aluno não só considerando o sucesso acadêmico, mas também o seu bem-estar emocional e social (Anastasiou et al. 2020; Yell & Bateman, 2020; Miranda, 2008; 2016; Miranda; Almeida, 2018; ZIEGLER; Balestrini;

Stoeger; 2018; Worrell; Subotnik; Olszewski-Kubilius; Dixson, 2018). Importa, pois, não esquecer que nas sociedades e nas escolas mais democráticas a diversidade de públicos e ritmos de aprendizagem dos alunos aumenta; então, há que definir políticas educativas estruturantes, que respondam aos interesses e aspirações de toda a comunidade educativa (CALLAHAN, Et Al, 2020; MIRANDA; ALMEIDA, 2018). Por último, é necessário, também, lembrar que, atualmente, a escola não cumpre apenas a função tradicional de escolarização, mas a de integração social que, ao não se concretizar, ou ao sair defraudada, apenas contribuirá para aumentar a discriminação entre os cidadãos (Miranda; Almeida, 2022).

De um modo geral, os países que hesitam em definir medidas de política educativa específicas para os alunos superdotados ou com altas capacidades, reclamam da ciência, da falta de mais pesquisas e avaliações e de unanimidade entre os investigadores, apesar de demonstrarem preocupações com a igualdade de oportunidades e de considerarem que estes alunos apresentam necessidades educativas específicas e são uma fonte excepcional de capital humano (Broders; Woodley; Morore, 2014; Callahan; Plucker; Gluck; Rodriguez, 2020; OCDE, 2021).

Uma escola e uma sociedade que assumam a diversidade, enriquecem-se com a diferença e tornam-se mais justas ao responderem às necessidades efetivas de cada pessoa (Ainscow; Slee; Best, 2019; Dai, 2018). Assim sendo, as respostas educativas deverão considerar a diversidade dos perfis e necessidades dos alunos, para que todos se sintam acolhidos nas suas diferenças e especificidades, incluindo aqui também os alunos com altas capacidades ou maiores talentos. Importa lembrar, que inclusão educativa para os alunos superdotados implica mudanças radicais nos esquemas cognitivos rígidos não só dos profissionais de educação, mas especialmente daqueles que têm por tarefa a organização das diretrizes educativas para o País. Tal ação implica a reorientação das intenções educativas no sentido de somar esforços contra a exclusão. De um ponto de vista científico, tais ideais encontram justificativa nos trabalhos produzidos pelos diversos pesquisadores que destacam os benefícios das práticas inclusivas também para este subgrupo de alunos. Como mencionamos anteriormente, os programas de enriquecimento desenvolvidos dentro da escola podem ser uma forma de aplicar na prática a inclusão. O programa de enriquecimento escolar Odisseia e o modelo de enriquecimento escolar de Renzulli e Reis (1994; 2022) podem ser alternativas para a aplicação destes princípios na prática. Acredito que a educação é um elemento indispensável e necessário para o desenvolvimento das pessoas e o sucesso das nações, e que não combina com soluções e medidas uniformes diante da diversidade de características e ritmos de aprendizagem tão diferentes por parte dos alunos.

## Referências

- AINSCOW, Mel; SLEE, Roger; BEST, Marnie. Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, nº 7–8, p. 671–676, 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>.
- ALENCAR, Eunice Soriano. Aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. **Revista Movimento**, n. 7, p. 60-69, 2003.
- ANASTASIOU, Dimitris; GREGORY, Mathews; KAUFFMAN, James. Commentary on Article 24 of the CRPD: The right to education. In I. BANTEKAS, M. STEIN; D. ANASTASIOU (Eds.). **Commentary on the UN convention on the rights of persons with disabilities**, New York: Oxford University Press, 2018, p. 656–704.
- ANTUNES, Ana Pereira; ALMEIDA, Leandro Silva; MIRANDA, Lúcia Cerqueira; XAVIER, Joana Oliveira; RAMOS Conceição; Johanna Magreta Raffan. A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: desenvolvimento de políticas e práticas educativas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 1, p.121-136, 2020. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.18654>.
- BORDERS, Christina; WOODLEY, Stephanie; MOORE, Elizabeth. Inclusion and Giftedness. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A.F. Rotaori (Eds.), **Current Perspectives and Issues**, U.K.: Emerald. 2014, p.127-146. ISBN: 978-1-78350-741-2.
- CALLAHAN, Carolyn; PLUCKER, Jonathan; GLUCK, Stuart; RODRIGUEZ, Carlos. Inclusion of academically advanced (gifted) students. In J. M. Kauffman (Ed.). **On educational inclusion: Meanings, history, Issues and international perspectives**. 1 ed. Routledge, 2020, p.176-194.
- CHEN, Wei-Ren; CHEN, Mei-Fang. Practice and evaluation of enrichment programs for the gifted and talented learners. **Gifted Education International**, n.36, v. 2, p.108-129. 2020. doi:10.1177/0261429420917878.
- CROCKETT, Jean. Inclusion as idea and its justification in law. In J. M. Kauffman (Ed.). **On educational inclusion: Meanings, history, Issues and international perspectives**. 1 ed. Routledge, 2020, p.176-194.
- CROSS, Tracy; CROSS, Jennifer Riedl; O'REILLY, Colm. Attitudes about gifted education among Irish educators, **High Ability Studies**, v. 29, n. 2, p. 169-189, 2018, <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>.
- DAI, David Yun (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes In S. I. PFEIFER (Ed.), **Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices** Springer Cham, 2018, p.1-14, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
- DIXON, Felicia; YSSEL, Nina; MCCONNELL, John.; HARDIN, Travis. Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 37, n. 2, p. 111–127, 2014. <https://doi.org/10.1177/01623532145>.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION [EASNIE]. (2020). **Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks**. (Online publication). Odense, DK.
- KAUFFMAN, James; BADAR, Jeanmarie. Definitions and other issues. In J. M. Kauffman (Ed.). **On educational inclusion: Meanings, history, Issues and international perspectives**. 1 ed. Routledge, 2020, p.1-24.
- LAINE, Sonja; TIRRI, Kirsi. How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students, **High Ability Studies**, v. 27, n. 2, p. 149-164, 2016. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>.
- LASING, Carly. Teachers' attitudes towards the gifted : the importance of professional development and school culture, **Australasian Journal of Gifted Education**, v. 18, n. 2, pp. 32-42, 2009. <https://doi.org/10.21505/AJGE.2015.0012>.
- LO, C. Owen; LIN-YANG, Rachel; CHROSTOWSKI, Megan. Giftedness as a framework of inclusive education. **Gifted Education International**, v. 38, n. 3, p. 431–437, 2022, DOI: 10.1177/02614294211049157.

MIRANDA, Lúcia. Desafios nas políticas e nas práticas Educativas para alunos sobredotados numa escola que se quer ser inclusiva. In: PISKE, F. H. R.; NAKANO, T.C.; ROCHA, A.; PERALES, R.G. (Org.) **Altas habilidades/ superdotação: Talentos, criatividade e potencialidades**. 1 ed. Vetor: 2022, p. 239- 254.

MIRANDA, Lúcia. Responder às necessidades dos alunos sobredotados na escola: contributos do programa Odisseia II. In F. H. R. PISKE; T. STOLTZ; C. COSTA-LOBO; A. ROCHA; E. VÁZQUEZ-JUSTO (Orgs.), **Educação de sobredotados e talentosos: emoções e criatividade**. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 237- 250.

MIRANDA, Lúcia. **Programa de enriquecimento Odisseia: Desenvolvimento dos Talentos na Escola**. Novas Edições Académicas. 2016. ISBN-13:978-3-330-73691-7.

MIRANDA, Lúcia. **Da identificação as respostas educativas para alunos sobredotados: construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar**. Orientador Leandro S. Almeida, 2008. 224 f. tese (Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade do Minho, Portugal, 2008. RepositóriUM. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/>.

MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro Silva. Os apoios educativos na sobredotação em Portugal continental e regiões autónomas: Legislação no último quartil do Século XX. **Sobredotação**. v.17, 2021/21, p. 171-192, 2022.

MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro Silva. Apoio educativo aos alunos com altas capacidades: legislação nas primeiras duas décadas do século XXI em Portugal. **Revista AMAzônica**, v. XXIV, n. 2, p.110-131, 2019.

MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro Silva. Sobredotação em Portugal: legislação investigação e intervenção. In L. S. ALMEIDA; A. ROCHA, A. (Coods.), **Sobredotação: uma responsabilidade coletiva!** Porto, PT: CERPSI, 2018, p. 257-287.

OCDE. Policy Approaches and Initiatives for the Inclusion of Gifted Students in OECD Countries. **OECD Education Working Paper**, n. 262, 2021 <https://dx.doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Acedido a partir de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1959). **Convenção dos Direitos da Criança** Acedido a partir de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

NINKOV, I.. Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis. **Journal of Human Rights and Social Work** , n.5 p. 280–289, 2020, <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>

POZAS, Marcela; LETZEL, Verena; SCHNEIDER, Christoph. Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.20, n.3, p. 217–230. 2020. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>.

POZAS, Marcela; SCHNEIDER, Christoph Shedding light on the convoluted terrain of differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI taxonomy for the heterogeneous classroom. **Open Education Studies**, v. 1, n. 1, pp. 73-90, 2019. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>.

PRECKEL, Franzis.; SCHMIDT, Isabelle.; STUMPF, Eva.; MOTSCHENBACHER, Monika.; VOGL, Katharina.; SCHERRER, Vsevolod.; SCHNEIDER, Wolfgang. (2017). High-ability grouping: Benefits for gifted students' achievement development without costs in academic self-concept. **Child Development**, v. 90, n. 4, p. 1185-1201 Disponível em <http://doi:10.1111/cdev.12996>.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. Research related to the schoolwide enrichment triad model. **Gifted Child Quarterly**, v.38, n. 1, p. 7-20. 1994.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. A concepção dos três anéis de superdotação e o modelo de enriquecimento escolar: Uma abordagem de desenvolvimento de talentos para todos os estudantes. In: PISKE, F. H. R.; NAKANO, T.C.; ROCHA, A.; PERALES, R.G. (Org.) **Altas habilidades/ superdotação: Talentos, criatividade e potencialidades**. 1 ed. Vetor: 2022, p. 17- 50.

UNICEF, **Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos**, Comité Português para a UNICEF, Edição revista, 2019.

VANTASSEL-BASKA, Joyce (2021). A conception of giftedness as domain specific learning: A dynamism fueled by persistence and passion. In R. J. STERNBERG; D. AMBROSE (Eds.), **Conceptions of giftedness and talent**. London, UK: Palgrave Macmillan. 2021, p. 443-466. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_25).

WORRELL, Frank; SUBOTNIK, Rena; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; DIXSON, Dante. Gifted Students. **Annual Review of Psychology**. (Online publication), 2018. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-102846

ZIEGLER, Albert; BALESTRINI, Daniel Patrick; STOEGER, Heidrun. An international view on gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In S. I. Pfeifer (Ed.), **Handbook of giftedness in children psychoeducational: Theory, research, and best practices**. Springer 2018, pp. 15-28. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.