VIDERE
V. 16, N. 35, JUL- DEZ. 2024
ISSN: 2177-7837

Recebido: 15/11/2023
Aprovado: 17/03/2024

Páginas: 128 - 143 .

DOI: 10.30612/videre.v16i35.17738

DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UMA DENÚNCIA NECESSÁRIA

HUMAN RIGHTS OF HIGHLY ABLE/GIFTED PERSONS: A NECESSARY DENOUNCE

DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: UNA DENUNCIA NECESARIA

Laura Ceretta Moreira*
Susana Graciela Pérez Barrera**

RESUMO
O artigo tem como foco discutir o direito das/dos estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro; para tanto apresenta e analisa os principais aportes legais que tratam da inclusão do público-alvo da educação especial. De cunho descritivo analítico, o estudo recorre aos principais encaminhamentos políticos e práticos elucidados nos documentos e nas evidências educacionais, sociais, culturais e identitárias, que apontam para a omissão - quando não violação - dos direitos dessas/desses estudantes em toda sua trajetória, configurando o quanto é real a inexistência do princípio de transversalidade para este público da educação especial, inclusive, naturalizando sua condição de exclusão.
Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. direitos humanos. exclusão.

ABSTRACT
The paper intends to discuss the rights of the high abled/gifted students within the Brazilian context. Thus, it presents and analyzes the main legal contributions dealing with the inclusion of the target public of the Special Education. Having an analytic descriptive approach, the study examines the main political and practical directions stated on documents and the educational social, cultural and identitarian evidences, which points at the omission - when not violation - of the rights these students have during all their educational path, showing how real is the inexistence of the transversality principle for this part of the target public of the Special Education, even naturalizing its excluding condition.
Keywords: High ability/giftedness. human rights. exclusion.

*
Doutora em Educação
Universidade Federal do Paraná
lauracm@ufpr.br
OrcidID: 0000-0003-4569-7369

**
Doutora em Educação
Universidad de la Empresa – Uruguai
Sperezbarrera@ude.edu.uy
OrcidID: 0000-0003-1449-469x

CC BY NC SA

RESUMEN
El artículo se centra en discutir los derechos de los estudiantes con altas capacidades/superdotación en el contexto brasileño; para ello, presenta y analiza los principales aportes legales que abordan la inclusión del público objetivo en la educación especial. De carácter analítico descriptivo, el estudio utiliza las principales orientaciones políticas y prácticas dilucidadas en documentos y evidencias educativas, sociales, culturales e identitarias, que apuntan a la omisión - cuando no violación - de los derechos de estos estudiantes a lo largo de su trayectoria, configurando cuán real es la inexistencia del principio de transversalidad para este público de la educación especial, incluso naturalizando su condición de exclusión.
Palabras clave: Altas capacidades/superdotación. derechos humanos. exclusión.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo que historicamente tardia, a Declaração Universal dos Direitos Humanos está prestes a completar 76 anos, desde o dia 10 de dezembro de 1948, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas a proclamou. O seu Artigo 2 defende a capacidade de todo ser humano de gozar os direitos sem distinção de qualquer tipo. Em linhas gerais, os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os seres, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. De igual forma, precisam ser abrangentes a ponto de incluir o direito à vida, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, ao lazer, à cultura e à identidade, entre muitos outros.

Outro importante movimento internacional ocorre por meio da promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e ratificada por 196 países que, no seu artigo 29, refere que "os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de: desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial" (ONU, 1989, s.p.).

No contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a fragilidade da área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é duplamente evidenciada, seja pela pouca visibilidade desse público nos documentos internacionais e nacionais, se comparada às discussões e encaminhamentos de políticas públicas de outras áreas de abrangência da Educação Especial ou pelo enfrentamento diante da efetivação das políticas públicas e da constante luta pelos direitos dos estudantes com AH/SD enquanto público-alvo da Educação Especial no contexto educacional (Matos; Moreira; Kuhn, 2021).

Neste artigo, trabalharemos de modo mais direto, os direitos humanos desse grupo que, pela legislação brasileira, faz parte do público da educação especial, que são os/as estudantes com altas habilidades/superdotação.

Infelizmente, essa situação e esse descaso com esses/as estudantes não são diferentes nos demais países da América Latina. Nações como Peru, Bolívia e Colômbia, por exemplo, que possuem legislação que prevê a identificação e o atendimento educacional a esses alunos têm extrema dificuldade em cumpri-la. Outros países,

como Uruguai, Argentina, Chile e Venezuela, por exemplo, sequer têm legislação implementada e os especialistas da área lutam denodadamente para que isso aconteça, conforme depoimentos e pesquisas realizadas (Pérez, 2021).

O estudo sobre os direitos, sobretudo educacionais das pessoas com AH/SD se faz necessário porque a violação de seus direitos é, inclusive, naturalizada cotidianamente; por esta razão, entendemos que discutir esta temática é uma forma de denunciar uma condição de exclusão que se efetiva, mesmo diante de acordos e aportes legais internacionais e nacionais.

Desta feita, este estudo apresentará e discutirá as constantes omissões - quando não violações - dos direitos humanos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil. Analisaremos os direitos humanos nos aspectos educacionais, sociais, culturais e identitários.

2 DIREITOS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A DISTÂNCIA ENTRE O LEGAL E O REAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Ainda é recorrente entre profissionais ou não, pesquisadores ou não associar a necessidade de oferta de Educação Especial somente aos/às estudantes com deficiência e referir que "o tema é ainda muito novo", embora no Brasil, as pesquisas tenham iniciado na década de 1930. Há publicações como "O Problema da Educação dos Bem-dotados" (Pinto, 1933) que já se preocupavam com essa enorme população, apontando que o direito público subjetivo e fundamental à Educação também é para eles/elas, mas o preconceito, os mitos e crenças populares, a falta de formação e o desconhecimento proposital (ou não) continuam reforçando a invisibilidade desses/as estudantes e a consequente omissão de seus direitos, sobretudo no âmbito educacional.

Desde as primeiras leis nacionais de educação brasileira, seja dentro do grupo dos chamados "excepcionais" que deveriam ser "integrados" no texto da LDB 4.061/61 (Brasil, 1961); passando pelos "superdotados" na LDB 5.692/71 (Brasil, 1971), que previa para esse grupo "tratamento especial" e chegando na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), cuja nomenclatura mudou com a incorporação da terminologia adotada pelo Decreto 7.611/11 para alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011), que tem causado grande confusão pela ambiguidade e falta de definição, os/as estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), são inseridos legalmente sempre como parte do público, que deveria ser atendido pela Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208 omite esse público e destaca que o Estado tem o dever de prover: "III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, p. 124) embora de forma mais ampla, e com um pouco de boa vontade e imaginação,

possamos considerar que também contempla os/as estudantes com AH/SD quando refere que o Estado também deve oferecer "V– acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" e, no mesmo artigo, " VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (Brasil, 1988, p. 124).

É fundamental, também, apontar que embora o Estatuto da Criança e do Adolescente mencione especificamente apenas as crianças com deficiência dentre o público-alvo da Educação Especial, seu artigo 3º (Lei n° 8.069/1990) refere que deve-se assegurar à criança e ao adolescente "[...] por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (Brasil, 1996 s. p.) Parece-nos inconcebível que estudantes com altas habilidades/superdotação não sejam referenciados/as diretamente neste importante documento, que norteia direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

Ainda, na atual LDB 9.394/96, a educação especial é concebida como transversal a todas as etapas e níveis da Educação, sendo que o Artigo 59 da mesma exige que os sistemas de ensino assegurem aos/às estudantes com AH/SD:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar [...]; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, s.p.).

Todavia, ao recorrermos aos sites das Secretarias Estaduais de Educação, é possível constatar que a maioria não cumpre esses direitos para os/as estudantes com AH/SD, que não têm quaisquer benefícios dos programas sociais suplementares. Quando são atendidos em sala de recursos multifuncionais ou recebem atendimento educacional especializado em locais distantes de seus lares, não podem usufruir de passagens escolares para eles/as, nem contar com o devido afastamento do trabalho de seus responsáveis para poder acompanhá-los/as para frequentá-lo, direito esse garantido aos/às estudantes com deficiência.

Estudo realizado por Martelli e Moreira (2021) investigou a transversalidade/continuidade das políticas públicas voltadas a estudantes que possuem altas habilidades/superdotação visando a identificar o fluxo das políticas inclusivas para AH/SD

nas diferentes etapas/níveis de ensino. Os achados demonstraram que o caráter transversal da educação especial na área das AH/SD se efetiva mais pelo envolvimento dos profissionais do que pela via das políticas educacionais instituídas, evidenciando a debilidade na continuidade das políticas educacionais especializadas, quando se analisam exclusivamente às práticas institucionalizadas. O estudo indicou ainda que, a ruptura na continuidade da oferta de atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com AH/SD, notadamente é evidenciada no que tange ao fluxo do Ensino Médio para o Superior.

Cumpre salientar, também, que o Art. 59-A, acrescentado à LDB 9.394/96, pela Lei nº 13.234/2015, que estabelece a instituição de um "cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado" (Brasil a, 2015, p. 28), registro que já é feito anualmente com o mesmo propósito e do mesmo público pelo Censo Escolar brasileiro e a identificação precoce exigida pela mesma lei, no seu parágrafo único, já aguarda a sua implementação há 8 anos.

Os frequentes relatos dos responsáveis de estudantes com AH/SD de expulsão encoberta ou velada das escolas públicas e privadas (por alegar falta de formação docente): de repreensão por demonstrarem conhecimentos além do esperado para sua idade ou ano escolar (e atrapalharem a dinâmica da aula), o *bullying* e inclusive a ridicularização pelos colegas e até pelos professores, que por respeito a eles não transcrevemos, são uma clara violação ao Artigo 18-A, incluído pela Lei 13.010 (Brasil, 2014) no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069 (Brasil, 1990, p. 7) que considera como "tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize" a criança ou adolescente.

Da mesma forma, esses comportamentos relatados pelos responsáveis e pelos próprios estudantes com AH/SD ferem o Artigo 53 da Lei 8069/90 que estabelece que deve assegurar-se à criança e adolescente:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990, p. 18).

Porém, não podemos constatar nenhuma dessas garantias para os/as estudantes com AH/SD, assim como também "o direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais" assegurado no Parágrafo Único do Artigo 53 acima citado (Brasil, 1990, p. 18).

No Ensino Superior, por exemplo, o artigo 47, no seu inciso V, § 2º refere que:

> Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, s. p.).

Entretanto, o mesmo artigo 47, no seu *caput* refere que "Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (Brasil, 1996, s. p.), o que inviabiliza o cumprimento do seu inciso V, § 2º, posto que se ao demonstrar o aproveitamento extraordinário referido, o/a estudante puder ter abreviada a duração dos seus cursos, também deveria ter reduzidos os "'duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo" exigidos como mínimo para considerar o ano letivo regular, o que inviabiliza a obtenção do diploma de conclusão dos cursos. " (Brasil, 1996, s. p.).

Em 2005, o governo federal formulou a primeira política nacional para o atendimento educacional aos/às estudantes com AH/SD especificada no denominado Documento Orientador: execução e ação (Brasil, 2006). Essa política, que tinha como referência a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, (1977, 2004, 2014) e se enquadrava no paradigma da educação inclusiva, foi financiada pela UNESCO e implementada pelo Ministério de Educação, em parceria com as secretarias estaduais de Educação, estando ainda vigente.

Foram criados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nas capitais de todos os estados, exceto em Minas Gerais que não aderiu à proposta, e Pernambuco, no qual o NAAH/S foi assumido pelo município de Recife. Cada um desses NAAH/S estava estruturado em 3 unidades, uma para o atendimento aos estudantes, outra para o atendimento às famílias e outra para o atendimento aos professores e recebeu 3 consultores que durante 8 meses, deveriam formar professores para garantir seu funcionamento.

O Documento Orientador da política estabelecia que:

> Os Núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (Brasil 2006, p. 11).

Essa quimera é ainda perseguida por alguns dos NAAH/S que continuam heroicamente funcionando estimulados praticamente pelo entusiasmo de suas equipes e pelo impulso do Coletivo dos NAAH/S, criado e alimentado pelos profissionais que trabalham em alguns deles e por pesquisadores que oferecem formações gratuitamente para manter o atendimento educacional e a formação dos professores.

A meta de atendimento a 60 alunos por ano e por Núcleo, estabelecida no Documento Orientador (Brasil, 2006) sequer chega ao número total de estudantes com AH/SD declarados no Censo Escolar (2023), referendo aos dados do ano de 2022, foi de 26.589 estudantes em todo o país, e o número de NAAH/S que ainda permanecem funcionando, segundo informações do Coletivo Nacional dos NAAH/S, é apenas de 22, sendo que dois deles duplicaram-se em seus estados. Isto quer dizer que existem 7 NAAH/S que deixaram de funcionar. Esses dados refletem mais uma violação de um direito humano fundamental e subjetivo: o direito à educação, que deve ser equitativo e não igualitário.

Por outro lado, a localização dos NAAH/S nas capitais inviabiliza o atendimento ao resto do território de cada estado. A título de exemplo, no estado do Paraná, o NAAH/S está situado em Londrina, a quase 400 km. de Curitiba sua capital, e no estado do Amazonas, a distância entre Boca do Acre, no sul do estado e Manaus, onde está localizado o NAAH/S-AM é de 1.557 km; isso significa viajar quase 40 horas de ônibus e uma despesa muito onerosa para qualquer família que resida fora da capital. No município de Boca de Acre, como em muitos outros, não há estudantes com AH/SD registrados no Censo Escolar (2023) e, em todo o estado do Amazonas, há somente 150 estudantes, quando deveria haver mais de 60.000 estudantes com AH/SD registrados. Muitos municípios do estado Amazonas têm que viajar dias em barco para chegar à capital. Como pode se garantir a identificação e o atendimento educacional especializado aos/às estudantes que moram em locais tão distantes da capital?

Na América Latina, o Brasil é um dos países mais bem instrumentados em termos de leis de papel que contemplem o atendimento educacional às AH/SD, embora não sejam regulamentadas e sejam pouco cumpridas, na maioria dos estados da federação. Um claro exemplo disso é a "exigência de laudo" que muitos municípios estão requerendo para garantir o acesso ao atendimento educacional especializado, embora exista uma Nota Técnica, incluída nas Instruções do Censo Escolar, que explicita que o atendimento educacional especializado (AEE) deve atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e constar do projeto político pedagógico das escolas. Portanto, trata-se de serviço educacional e não clínico, razão pela qual é ilegal requerer "laudo médico" para registrar o estudante no censo escolar e para encaminhá-lo/a ao AEE, visto que isso representaria o cerceamento do direito à educação:

> A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil, 2014, p. 3).

É o professor da sala de recursos multifuncionais que deve identificar as necessidades especiais dos/das estudantes com deficiência e com AH/SD - que deveriam frequentar esse espaço - e elaborar o Plano de AEE, além de orientar os professores de sala de aula comum para que o AEE seja um atendimento verdadeiramente inclusivo.

3 O DIREITO À IDENTIDADE DAS/DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A NECESSIDADE DA IDENTIFICAÇÃO

Entendemos que as AH/SD são uma identidade particular, entremeada com as outras identidades de homem/mulher/outro/a, estudante, profissional, enfim, cidadão/cidadã, que ocupa um espaço que só pode ser determinado quando a pessoa é identificada como pessoa com AH/SD.

No artigo 8 do Decreto 99.710, o documento refere que:

> 1. Os Estados Partes se comprometem a respeitar o direito da criança de preservar sua identidade, inclusive a nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferências ilícitas.
>
> 2. Quando uma criança se vir privada ilegalmente de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade, os Estados Partes deverão prestar assistência e proteção adequadas com vistas a restabelecer rapidamente sua identidade (Brasil, 1990, s.p.).

Embora aqui se refira a identidade no sentido de um conjunto de elementos muito básicos, relacionados a aspectos da esfera social como a nacionalidade e o nome, parte desses elementos constituem o que juntamente com Hall (2014) e Woodward (2019) entendemos por identidade, um construto ao mesmo tempo múltiplo e relacional, que se constrói a partir da diferença, que envolve aspectos simbólicos, sociais e materiais.

Na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, essa identidade não é desenvolvida porque a identificação desse comportamento não é implementada e, portanto, essa pessoa não é atendida; é realizada com base em critérios limitados a testes cognitivos, que não são suficientes para essa identificação (Winner, 1998; Acereda;Extremiana, 2000; Borland, 2009, Martínez, Guirado, 2010; Sternberg; Jarvin; Grigorenko, 2011; Pfeiffer, 2017; Bánfalvi-Kam, 2020; NAGC, 2022) e são onerosos para as famílias; ou ainda é realizada por profissionais desavisados que, ao confundir as AH/SD com patologias e transtornos psicológicos ou psiquiátricos, acabam submetendo essas pessoas à medicalização que desafortunadamente invade cada vez mais a educação.

Outros elementos que contribuem para a invisibilidade dessa identidade são os diversos mitos que têm se desenvolvido ao redor das Altas Habilidades/Superdotação aos quais nos referimos mais adiante.

uuUm dos mitos que mais interferem na construção da identidade como pessoa com AH/SD e que é produto da falta de formação e do desconhecimento do tema dos

profissionais da saúde e da medicalização que mencionamos anteriormente é a ideia de que as pessoas com AH/SD padecem de transtornos psicológicos. Em estudo desenvolvido com 103 adultos sul-americanos com AH/SD (Pérez; Ferreira, 2024), alguns deles relataram ter recebido até 7 diagnósticos psicológicos e psiquiátricos diferentes para explicar as AH/SD, indo desde o transtorno de ansiedade, depressão, passando pela bipolaridade, o autismo, e chegando até a esquizofrenia. Essas pessoas foram medicadas e tratadas como doentes, e chegaram a acreditar nesses diagnósticos, e a ocultar suas características por trás de uma máscara.

Gross (1998, p.1) afirmava que:

> Para ser valorizado em uma cultura de pares que valoriza a conformidade, os jovens superdotados podem mascarar sua superdotação e desenvolver identidades alternativas que sejam percebidas como mais aceitáveis socialmente. O tecido dessa máscara protetora requer que a criança superdotada encubra seu amor pela aprendizagem, seus interesses que diferem daqueles de seus pares etários e seu desenvolvimento moral avançado. Se essa identidade assumida de fato lhe oferecer a aceitação social que ela procura, a criança superdotada pode se tornar temerosa de tirar essa máscara.

E então, essa identidade que deveria ser reconhecida e protegida, mas que lhe é negada como direito humano, passa a se converter na invisibilidade social como violência, que Boudin (2010) refere como um sofrimento e define como "uma categoria hermenêutica que se encarrega da interpretação de um fenômeno contraditório que consiste em existir, em ser-aí e, ao mesmo tempo, em não ser visto/percebido ou ouvido/escutado" (Bourdin, 2010, p. 16-17).

4 DIREITOS SOCIAIS: AINDA POR SER OUTORGADOS ÀS PESSOAS COM AH/SD

Embora a educação, a moradia, o trabalho, a saúde e o lazer sejam considerados direitos sociais, deveríamos considerar dentre eles o que alguns autores denominaram:

> [...] "ambientes superdotados" (Mirman, 2003), "contextos inteligentes" (Barab ¨Plucker, 2002) ou "pontos de acesso ao talento" (Coyle, 2003). Esses conceitos compartilham a ideia de que não somente os indivíduos diferem em seu potencial para alcançar resultados extraordinários, mas os ambientes também diferem no seu potencial para tornar possíveis os resultados extraordinários (Ziegler, Chandler, Vialle e Stoeger, 2017, p. 2).

Podemos considerar que dentre os aspectos que prejudicam os direitos sociais das pessoas com AH/SD estão inúmeros mitos que estão associados a uma representação coletiva, simplista e muito estereotipada. (Russ, 1994). São inúmeras as autoras que discutem mitos na área das AH/SD. Dentre elas citamos Winner (1998); Acere-

da-Extremiana (2000), Guenther e Freeman (2000); Maia-Pinto e Fleith (2002) Rech e Freitas (2005); Pérez-Barrera (2011, 2012, no prelo).

Os estereótipos, por exemplo, de seres esquálidos, pálidos, que usam óculos fundo de garrafa, que não precisam de nada porque são muito inteligentes e têm um QI elevado, que são do sexo masculino, que são excelentes estudantes na escola, que nunca erram, que são gênios ou, pelo contrário, que são loucos, egocêntricos, individualistas, estranhos fazem parte dos muitos estigmas e mitos que rondam não somente o que chamamos de senso comum, mas também as escolas, as universidades e os nichos de mercado de trabalho considerados altamente especializados.

A ideia de que as pessoas com AH/SD são melhores pessoas que as demais, que constituem uma elite privilegiada, que somente existem em classes sociais com maior poder aquisitivo (embora existam em todas as classes sociais, inclusive nas mais vulneráveis econômica, social e culturalmente), que são produto de pais estimuladores, que são pessoas egoístas, solitárias, desadaptadas, pretensiosas, dentre muitos outros (Pérez, 2024) constituem representações sociais que interferem na participação sadia dessas pessoas na sociedade e impedem desenvolver contextos que permitam desenvolver suas habilidades.

Ainda sobre direitos sociais é preciso elucidarmos o quanto os conceitos de acessibilidade e inclusão social estão intrinsecamente vinculados, todavia é comum encontrarmos nos aportes legais, como é o caso da Lei nº 10.098/2000 (Brasil, 2000) e da Lei nº 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão (Brasil 2015b), nas políticas educacionais, nas práticas consideradas inclusivas e, até mesmo, nas produções acadêmicas a vinculação única da acessibilidade às pessoas com deficiência. Em que pese, a defesa irrestrita pela promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência e/ ou mobilidade reduzida, o que se coloca é a necessidade de que, suas múltiplas dimensões, ou seja, atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica se estendam aos estudantes considerados da educação especial, ou seja, também, aos/as estudantes com altas habilidades/superdotação. Ao tomarmos como base que a acessibilidade é imprescindível à inclusão social não podemos ignorar o quanto, sobretudo as barreiras atitudinais e pedagógicas são negligenciadas a/aos estudantes com AH/SD.

A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões, independentemente da forma de categorização, haja vista que tal procedimento de fragmentação, ou redução em unidades diferentes, pode incorrer em omissões. Logo, uma "sociedade acessível" é condição essencial para uma sociedade inclusiva, isto é, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (De Paula; Bueno 2006).

5 DIREITOS CULTURAIS: OUTRO AJUSTE NECESSÁRIO

Partimos do princípio de que o direito à cultura gera condições para o reconhecimento de que somos produtores e reprodutores de cultura e, consequentemente, compreendermos criticamente o que está socialmente estabelecido. Esta compreensão de cidadania cultural nos estabelece como cidadãos, sujeitos sociais, políticos, criativos e em movimento, que se diferenciam, trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras (Chauí, 2006). Desta feita, entendemos que a condição de cidadão perpassa o nosso reconhecimento como sujeito cultural e de direito. Portanto, a defesa deste direito é para todas as pessoas.

O Ministério da Cultura (MIC), responsável pela implementação da política cultural no Brasil, está sendo recomposto após 4 anos de planejamento sistemático de desmonte ocorrido no governo Bolsonaro (2019- 2022); todavia, o governo Lula iniciado em 2023, até abril de 2024 (data que este artigo é publicado) não apresentou nenhuma alteração com relação às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Isso é mais uma das consequências da exclusão dessas pessoas, que diante do aviltamento de seus direitos sociais e educacionais, continuam invisibilizados perante a sociedade civil.

Como já explicitado neste artigo, são inúmeras as vulnerabilidades e ausências educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação; ainda são exceções as escolas e até mesmo universidades que desenvolvem o enriquecimento curricular. Originalmente o Modelo de Enriquecimento Curricular desenvolvido por Renzulli (1977; 2014) prevê atividades de três tipos: I, com experiências exploratórias, como palestras, minicursos e visitas; II, com atividades de treinamento, ensino de técnicas de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação e autoconceito; e III, com projetos desenvolvidos individualmente ou em grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundando o conhecimento em uma área de interesse. Todas essas atividades estão extremamente vinculadas e até dependentes do contexto cultural e o acesso a ele.

A ineficiência das políticas públicas educacionais destinadas a estudantes com AH/SD no Brasil perpassa pelo desconhecimento sobre a área, assim como pela falta de financiamento para projetos neste campo e de recursos humanos especializados, inclusive com condições de implementar uma educação suplementar de qualidade, razão pela qual, muitas vezes, o desenvolvimento das atividades intraescolares, nas salas de recursos para AH/SD e/ou sala de recursos multifuncionais são prejudicadas.

6 CONCLUSÃO

Os Direitos humanos necessitam, também, ser compreendidos à luz do respeito à diferença. Neste estudo especificamente, evidenciamos a necessidade de denunciar o quanto os/as estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em particular e

as pessoas com AH/SD, em geral são excluídos/as dos direitos educacionais, sociais e culturais. O público considerado da educação especial sempre esteve à margem de direitos de toda ordem; somente nas últimas três décadas no Brasil, com referência mais explícita à promulgação da Constituição Federal de 1988 e aos movimentos internacionais em prol de uma sociedade mais inclusiva, observamos aspectos legais, sociais, educacionais e laborais que reverberam em direitos legítimos às pessoas com deficiência. Todavia, o legítimo direito das pessoas com altas habilidades/superdotação continua sendo ignorado e usurpado, visto que embora previsto na legislação de Educação Especial, milhões de estudantes com AH/SD não recebem o atendimento educacional especializado, sendo dada prioridade, inclusive explicitamente, aos estudantes com deficiência.

Compreendemos que os mitos, as concepções equivocadas, a falta de informação e formação sobre AH/SD, assim como uma boa parte de contribuições dos meios de comunicação, que muitas vezes veiculam informações infundadas e equivocadas, trazem prejuízos que atingem desde a construção da identidade das pessoas com AH/SD até suas condições de exercer plenamente suas potencialidades.

A identidade precisa ser considerada um direito fundamental e essencial que não pode mais continuar a ser desrespeitada e violada nas Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Dentre as tantas violações é preciso superar o negligenciamento do seu direito educacional, social e cultural enquanto pessoa que faz parte do público da educação especial; portanto, suas especificidades, sua identificação, seja por profissionais da educação como da saúde, precisa estar atenta às suas condições biopsicossociais, desvinculadas de mitos e crenças que invisibilizam essas e esses estudantes nas salas de aula e na sociedade, colaborando para que permaneçam invisibilizados e à margem de seus direitos.

Por fim, se faz necessário reforçar os direitos das crianças (e dos adultos) com Altas Habilidades/Superdotação, enfatizados por Siegle (2006), durante sua presidência na *National Association for Gifted and Talented Children*:

> Você tem o direito de:
>
> - Saber sobre sua superdotação.
> - Aprender algo novo todos os dias.
> - Se apaixonar por sua área de talento sem desculpas.
> - Ter uma identidade além da sua área de talento.
> - Se sentir bem com suas realizações.
> - Cometer erros.
> - Procurar orientação para o desenvolvimento do seu talento.

- Ter múltiplos grupos de pares e uma variedade de amigos.
- Escolher qual de suas áreas de talento você quer desenvolver.
- Não ser superdotado em tudo. (Siegle, 2006, s.p)

É imprescindível que essa Carta de Direitos, seja evidenciada e referendada cotidianamente, para que o reconhecimento, a aceitação e a valorização das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, que certamente temos ao nosso redor ocorra, se tornem uma premissa para sua inclusão educacional, social e laboral.

REFERÊNCIAS

ACEREDA-EXTREMIANA, A. **Niños superdotados.** Madri: Pirâmide, 2000.

BÁNFALVI-KAM, P. B. **La rebelión del talento:** personalizar el aprendizaje desde la comprensión de las Altas Capacidades. Archidona: Aljibe, 2020.

BORLAND, J. H. M. The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, n. 4, p. 236-238, 2009. Disponível em: http://gcq.sagepub.com/content/53/4/236. Acesso em: 28 set. 2023.

BOURDIN, J.C. La invisibilidad social como violencia. **Universitas Philosophica**, v. 54, n. 27, p. 15-33, 2010.

BRASIL. **Lei N. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei N. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. **Decreto N. 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei N. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 25 out.2023.

BRASIL. **Documento Orientador**. Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-rural-da-amazonia/psicologia-da-educacao/documento-orientador-naahs-29-05-06/72555148. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto N. 7.611/2011** .Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 set 2023.

BRASIL. **Nota Técnica N. 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei N. 13.234 de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de aluno. 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015//Lei13146.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DE PAULA, A. R.; BUENO, C. L. R. Acessibilidade no mundo do trabalho. In: I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Acessibilidade: você também tem compromisso. Brasília: SEDH, 2006.

GROSS, M. U. M. The"me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. **Roeper Review**, 3, n. 20, Feb. 1998.

GUENTHER, Z.; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes**. São Paulo: Pedagógica e Universitária. 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: D.P.& A., 2014.

MAIA-PINTO, R.; FLEITH, D. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MARTELLI, A. C. P.; MOREIRA, L. C. A Transversalidade das Políticas Educacionais para Estudantes com Altas habilidades/Superdotação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 42-57, 15 jun. 2021. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/54756. Acesso em: 6 nov. 2023.

MATOS, D. M. de; MOREIRA, L. C. KUHN, C. Jovens Superdotados na Educação Superior: um desafio para a docência. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, *[S. l.]*, n. 26, p. 198-214, 2021. Disponível em:_https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8632. Acesso em: 6 nov. 2023.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. **Position Statements.** NAGC's definition of giftedness. Disponível em: https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf. Acesso em: 20 nov.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 19 de abr.2024.

PÉREZ-BARRERA, S. G. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 67, p. 513-531, 2011.

PÉREZ- BARRERA, S. G. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 45–59, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004. Acesso em: 20 nov. 2023.

PÉREZ-BARRERA, S. G. Políticas públicas para las Altas Habilidades/Superdotación en América del Sur y México. In: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2021.

PÉREZ-BARRERA, S.G. Mitos sobre Altas Habilidades/Superdotación: creencias y prejuicios que siguen espantando. *In*: Maria Isabel de Araújo, Eliamar Godoy. D. L. D. S. L. S. G., PÉREZ-BARRERA (org.). **A escolarização da pessoa com altas habilidades/superdotação**: metodologias, estratégias propositivas e práticas inclusivas. Uberlândia: Paco Editorial, 2024. ISBN 978-8546-2263-0-6.

PÉREZ-BARRERA, S. G.; FERREIRA, J. F. C. ¿Y después que crecí? *In*: PÉREZ-BARRERA, S. G. (org.). **Altas Habilidades/Superdotación**: una nueva mirada. Montevideo, Uruguay: Universidad de la Empresa, 2024. p. 212-226.

PFEIFFER, S. I. **Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades:** una guía práctica. Logroño: UNIR Editorial, 2017.

PINTO, E. **O problema da educação dos bem-dotados**. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1933.

RENZULLI, J. S. **The enrichment triad model**: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação,** v. 27, n. 1, p. 75-131. 2004. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375. Acesso em: 20 out.2023

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 20 out.2023

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione. 1994.

SIEGLE, D. **Carta de los derechos de los niños y adolescentes Superdotados**. 2006.

STERNBERG, R. J.; JARVIN, L.; GRIGORENKO, E. L. **Explorations in Giftedness.** New York: Cambridge University Press, 2011.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WOODWARD, K. **Identity and Difference**. London: Sage, 2019.

ZIEGLER, A. *et al.* Exogenous and Endogeous Learning Resources in the Actiotope Modelo of Giftedness and Its Significance for Gifted Education. **Journal for the education of the Gifted**, v. 00, n. 0, p. 1-24, 2017. Disponível em: journals.sagepub.com/home/jeg. Acesso em: 2 nov. 2023.