

**PARALELISMOS, SINERGIAS E CONTRADIÇÕES NA
RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DE
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*PARALLELISMI, SINERGIE E CONTRADDIZIONI NEL RAPPORTO
TRA SPECIAL EDUCATION, GIFTED EDUCATION E INCLUSIVE
EDUCATION¹*

Silvia dell'ANNA

Libera Università di Bolzano

silvia.dellanna@unibz.it

<https://orcid.org/0000-0001-7201-918X>

Francesco MARSILI

Università degli studi di Perugia

francesco.marsili@studenti.unipg.it

<https://orcid.org/0000-0003-1352-4842>

Tradução de: Natália Carvalho WINCK

Universidade Federal do Paraná

natwinck@ufpr.br

<https://orcid.org/0009-0008-3644-6078>

RESUMO: A Educação Especial e a Educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação são dois campos que se desenvolveram paralelamente: o primeiro lidando principalmente com pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o segundo com uma pequena porcentagem de alunos com altas habilidades. Embora a Educação de alunos com Superdotação possa ser considerada um ramo da área mais abrangente denominada Educação Especial, ela se configura de maneira autônoma em termos de métodos e objetivos. No entanto, as duas áreas compartilham o debate dominante sobre inclusão escolar como uma direção comum na educação contemporânea. Esta contribuição aborda, do ponto de vista da investigação nacional e internacional, a intersecção de questões históricas, normativas, teóricas e operacionais entre a Educação Especial e a Educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, com o objetivo de identificar questões críticas concernentes às duas áreas e os possíveis desenvolvimentos em relação à Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: altas habilidades/superdotação inclusão; educação especial

1 Publicado originalmente em: DELL'ANNA, Silvia; MARSILI, Francesco. Parallelismi, sinergie e contraddizioni nel rapporto tra Special Education, Gifted Education e Inclusive Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2022, p. 12–29.

ABSTRACT: Special Education and Gifted Education are two theoretical and research areas that have developed in parallel: the former dealing primarily with pupils with disabilities and other special educational needs, the latter with a small percentage of high-ability students. Although Gifted Education can be considered as part of the broader field of Special Education, it is a separated branch in terms of both methods and aims. Nevertheless, the two areas share the dominant debate about school inclusion, as a common direction in contemporary education. With reference to national and international research, the article contains a parallel reflection on historical, normative, theoretical and operative aspects of Special and Gifted Education, with the aim of identifying the critical issues concerning both fields as well as their possible developments in relation to Inclusive Education.

KEYWORDS: inclusive education; special education; gifted education.

INTRODUÇÃO

O direito à inclusão escolar se constitui por múltiplos princípios: a universalidade do acesso à instrução e à educação; o reconhecimento, a valorização e o respeito à identidade individual; a construção de uma comunidade de aprendizado, baseada no sentimento de pertencimento e na plena participação de cada indivíduo; e a não discriminação (Ainscow, 2020). Esse objetivo, concreto e ambicioso, exige uma mudança de paradigmas, tanto na visão das diferenças individuais (de dicotômicas a multifacetadas) quanto nas práticas, superando uma abordagem médico-individual, baseada na categorização, em favor de uma abordagem sistêmica e holística. As indicações operacionais encontradas na legislação e nos documentos internacionais detêm-se sobre as mudanças de currículo, estratégias didáticas, métodos avaliativos e profissionalizações (UNESCO, 2017; Easnie, 2017). A fim de evitar a separação e a discriminação, são propostas adaptações específicas, que buscam atender às necessidades dos alunos com deficiência, tais adaptações integram um modelo de intervenção formulado a partir dos preceitos do *Universal Design for Learning*, que busca a total acessibilidade dos ambientes e materiais de aprendizagem (ONU, Comitê para os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2016).

Consequentemente, mantém-se uma dupla visão da população escolar: por um lado, considerando-a como um todo heterogêneo, o que se deve assistir através de estratégias educativas universais; por outro, olhando para aquela minoria de alunos vulneráveis, com necessidades específicas. Essa dupla perspectiva produz igual ambivalência nas políticas, práticas e pesquisas na área (Göransson & Nilholm, 2014; Hernández-Torrano, Somerton e Helmer, 2020; Magnússon, 2019): em um extremo, enfatiza-se o sistema e

sua evolução, em termos de valores, recursos, currículo e estratégias de ensino; no outro, o foco encontra-se sobre as estratégias de individualização, os modelos de apoio e os profissionais especializados.

Muitos autores têm discutido o papel da educação e da educação especial² no âmbito do planejamento inclusivo (Farrell, 2010; Rix, 2015; Slee, 2011), questionando os possíveis caminhos a seguir para superar as tensões existentes e criar uma sinergia entre os dois setores. O diálogo e a reflexão sobre essas questões são fundamentais tanto naqueles países onde a implementação da inclusão escolar encontra múltiplas barreiras (Bruin, 2019), em parte precisamente devido à resistência do sistema de educação especial que é separado, quanto em países, como a Itália, onde estruturalmente o processo de fusão dos dois setores já está concluído, mas onde há críticas à sua implementação (Ianes, Demo e Anna, 2020).

Para referir-se à deficiência, às dificuldades de aprendizagem e à desvantagem no ambiente escolar, nas políticas internacionais e europeias o termo “inclusão” vem acompanhado pelo da “equidade”, enfatizando o desejo de suavizar as desigualdades socioculturais e econômicas e reduzir a exclusão social (Easnie, 2019; OECD, 2019). Ao lado desses termos-chave, é possível identificar duas outras importantes direções evolutivas nas últimas décadas: em primeiro lugar, um impulso geral para a avaliação da qualidade e da eficácia do sistema, a chamada *accountability* (OECD, 2013), desenvolvida através de procedimentos de comparação internacional das aprendizagens, como os testes PISA, por exemplo, ou de outros fatores sistêmicos, como o profissionalismo dos professores (pesquisa TALIS); em segundo lugar, o estímulo ao *achievement*, ou seja, a obtenção dos resultados máximos em aprendizagem para a formação de um capital humano com altos níveis de competência (União Europeia, 2013/C 76/01). A fim de evitar que este último conceito se contraponha àqueles de “inclusão” e de “equidade” (Florian, Black-Hawkins e Rouse, 2017), o desafio para os sistemas escolares inclusivos consiste em demonstrar que são capazes de garantir qualidade para todos os alunos, superando as barreiras, reduzindo as diferenças individuais oriundas do plano de fundo sociocultural, perseguindo, simultaneamente, a excelência na aprendizagem. Esse desafio foi também recentemente assumido pelo campo da pesquisa acerca da educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação³ (Lo, Lin-Yang & Chorostowski, 2021), que, como

2 Para simplificar, nesta discussão optamos por utilizar a expressão Educação Especial para nos referirmos ao campo num sentido lato, numa perspectiva internacional e comparativa, embora estejamos conscientes de que existem muitos termos e expressões que são utilizados para designar o campo e que tais termos podem diferir, dependendo do contexto em que são usados.

3 Nesta discussão, será feito o uso do termo Altas Habilidades/Superdotação para se referir ao campo que trata da educação de crianças e jovens com altas capacidades ou alto potencial.

veremos nos próximos parágrafos, ao longo de sua história, por um lado representou uma vanguarda para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas principalmente à maximização do potencial daqueles sujeitos identificados como “superdotados”, por outro nunca aderiu, a não ser nos últimos anos, aos princípios da educação inclusiva. Subsistem tensões opostas neste âmbito que visam, de um lado, à trajetória do desenvolvimento do potencial individual e, do outro, ao enfoque das necessidades educacionais, em uma lógica adaptativa, no primeiro caso, e reativa, no segundo. Nesse sentido, a educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação está realizando uma autêntica transição em direção à educação inclusiva, procurando realocar-se em posições menos setoriais, que sejam capazes de combinar a possibilidade de acesso à instrução para todos, sem renunciar a experiências de aprendizado autênticas e significativas para cada um.

Esta contribuição questiona a relação entre esses três domínios: educação inclusiva, educação de alunos com altas habilidades/superdotação e a longa tradição do ensino e educação especiais. Através de um breve resumo do percurso histórico do setor da educação especial e da esfera das altas habilidades/superdotação, que destaca a evolução dos paradigmas conceituais e abordagens operacionais, serão destacadas as questões críticas comuns em sua relação com a educação inclusiva: os modelos de identificação e categorização, aos quais se subordinam as estratégias de ensino próprias aos dois setores; a questão da eficácia do ensino na transição de modelos de intervenção separados para serviços e programas integrados; e, finalmente, o tema mais geral da conversão e transformação dos dois setores, de forma condizente com os princípios da inclusão. Especificamente, será considerada a relevância do tema no cenário nacional, destacando-se os possíveis desvios anti-inclusivos, frutos da ausência de uma discussão que combine os propósitos relacionados à aprendizagem, à participação e à não discriminação.

RUMO AO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR: AS PRINCIPAIS ETAPAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A NÍVEL INTERNACIONAL E NACIONAL

É difícil encontrar um termo que abranja as diferentes tradições e experiências que se desenvolveram no campo da educação e formação de alunos com deficiência a nível internacional. Comparativamente a outras áreas de estudo e pesquisa, a educação especial está, na realidade, fortemente ligada ao contexto sociocultural, à estrutura e regulamentação escolar e às especificidades de cada contexto nacional ou regional. Além

Superdotação como tradução do inglês de *Giftedness*, referindo-se ao construto teórico e à condição em que se encontram os sujeitos identificados como superdotados ou *gifted*.

disso, lidando com a complexa questão da deficiência, a pedagogia especial é um domínio de valor político (Tomlinson, 2017): desempenha, em alguns casos, o papel de guardião dos direitos de uma minoria oprimida e, em outros, mesmo que não intencionalmente, perpetua fenômenos discriminatórios em seu detrimento. Alguns autores tentaram conduzir análises comparativas na área (Lascioli, 2007; Powell, 2011), destacando numerosas barreiras ao diálogo transnacional e transcultural, devido a diferentes visões e classificações da deficiência, experiências que se desenvolveram ao longo de trajetórias variadas e sistemas de formação extremamente diferentes.

A história da deficiência está repleta de experiências de rejeição, exclusão e, até mesmo, de violência. Dependendo dos períodos históricos, civilizações e lugares, as pessoas com deficiência foram vistas como uma ameaça ou um perigo, um fardo ou um incômodo e, conseqüentemente, removidas, isoladas, controladas ou mesmo submetidas a tratamentos desumanos e eliminadas (Schianchi, 2012). Entre os séculos XVII e XVIII, começaram a se proliferar na Europa as primeiras instituições para a educação de crianças e jovens com deficiência. Inicialmente, eram instituições de caráter religioso, filantrópico ou caritativo, especializadas no ensino de alunos com deficiências sensoriais (surdos e cegos). Apenas no final do século XVIII e início do século XIX começaram a se difundir instituições destinadas a alunos com deficiência intelectual, correspondendo a uma maior difusão do ensino básico e atendimento pela população em geral (Orizio, 2007). A educação - dita especial, específica ou especializada - surge, portanto, em conjunção com o reconhecimento, da parte dos Estados nacionais, do direito à educação, independentemente de classe social e gênero. Nos estágios iniciais, estabeleceu-se um circuito acadêmico e cultural europeu, unindo vários especialistas e fundadores de instituições e modelos de ensino (Édouard Séguin, Giuseppe Montesano, Maria Montessori, para citar apenas alguns). Na Itália, foi necessário esperar pelos vinte anos de fascismo para que a educação especial viesse a fazer parte do sistema público nacional, para que fosse nomeada, regulamentada por lei e financiada pelo Estado (Nocera, 1988; Schianchi, 2012).

Desde as primeiras experiências institucionais, o setor é portador de uma dualidade inerente (Rix, 2015): por um lado, foi criado para responder às necessidades individuais dos alunos com deficiência, criando métodos de ensino específicos, como aconteceu para os deficientes sensoriais; por outro, procura afastar do sistema geral de educação aqueles que não se adaptam, por razões cognitivas ou comportamentais, encontrando-lhes um lugar alternativo. Seu objetivo é, portanto, duplo: educar efetivamente e separar aqueles que são diferentes. Ao longo da análise, veremos que

esta contradição e ambivalência do setor se mantiveram constantes ao longo do tempo e subsistem ainda hoje no debate nacional e internacional sobre a inclusão escolar.

Nos seus primórdios, a Educação Especial se desenvolveu em estreita relação com a esfera médica e da reabilitação, assumindo a perspectiva curativa e corretiva própria deste domínio. Os primeiros termos que delimitam o setor lembram claramente esse vínculo (por exemplo, pedagogia corretiva). Os termos associados aos tipos de deficiência também revelam essa visão curativa e deficitária da educação especial (por exemplo, *deficientes, idiotas, raquíticos, frenéticos, anormais*) (Orizio, 2007; Schianchi, 2012). Se por um lado, as primeiras instituições especiais representaram um avanço significativo face à total ausência de oportunidades educativas e formativas para esta parcela da população (que durante muito tempo teve a sua experiência de vida caracterizada como deficiente), por outro lado tendiam a incorporar uma abordagem operacional que visava a normalização, ou seja, tornar os sujeitos tão aptos quanto possível para viver em sociedade e, quando isso não era possível, procuravam separá-los e escondê-los do resto da população. Devido a uma forte concepção de “ineducabilidade”, que procurava excluir totalmente os alunos com deficiência da educação, passou-se assim para uma convicção de alteridade, que cria uma fenda, uma forte ruptura entre eles e os outros, entre o déficit, a dificuldade, o desvio e a – assim chamada – normalidade.

O século XIX é, de fato, o século em que o conceito de norma, derivado da estatística, se afirma no imaginário coletivo, também no que se refere ao funcionamento físico, cognitivo e comportamental do homem (Davis, 2015). Difunde-se, consequentemente, um hipotético padrão nas visões e expectativas, uma imposição cultural que justifica a separação, partindo de um evidente desvio da parte de alguns em relação a um suposto ideal. Para além das instituições especiais, estabelecem-se também classes especiais, que assumem diversas denominações, e que na Itália são formalizadas na era fascista com o termo *classes diferenciadas* (Schianchi, 2012).

Será necessário esperar pelas décadas de 1970 e 1980 para que os conceitos de *normalização* e *integração* sejam finalmente afirmados, definidos pela comunidade científica e pelos movimentos das pessoas com deficiência⁴. Conhecidos sociólogos, psiquiatras e pedagogos defenderam a desinstitucionalização das prisões, jardins de infância, asilos e escolas especiais, criticando abertamente o exercício - por vezes violento - de poder e de controle político, sociocultural por parte de especialistas, e

4 Para aprofundar-se acerca do movimento dos direitos das pessoas com deficiência, da corrente dos Disability Studies e do conceito de *normalização*, ver, respectivamente, os trabalhos de Bernardini (2016), Medeghini (2015) e Wolfenberger (1972).

o consequente empobrecimento das experiências de vida das pessoas confinadas a tais espaços. O acesso a contextos *normais* de vida é proposto como uma alternativa mais eficaz que a segregação, tanto para o indivíduo quanto para a comunidade. Nos estágios iniciais, o acesso é concebido mais como uma concessão benevolente do que como um direito inalienável. É a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que estabelece, em relação a múltiplos domínios da vida (por exemplo, o ensino escolar e universitário, os cuidados de saúde, a vida autônoma, os transportes), o reconhecimento do direito ao acesso e à plena participação (ONU, 2006), o que afasta qualquer dúvida sobre a legitimidade dos pedidos de desinstitucionalização. A deficiência não pode, portanto, em hipótese alguma, ser utilizada como pretexto para excluir ou segregar. No entanto, o acesso representa o pressuposto para a efetivação do direito, que só se concretiza plenamente na presença de adaptações, ou seja, de auxílios, apoios e medidas específicas, que permitam o efetivo aproveitamento das oportunidades, sejam elas educativas, formativas ou de outra natureza (Art. 2).

A AMBIVALÊNCIA E AS CONTRADIÇÕES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diferentemente de outros países, o desenvolvimento de um sistema educacional especial, separado e estatal, teve na Itália um curto percurso, articulando-se e expandindo-se de fato ao longo de cinco décadas, e terminando - sob pressões culturais e regulatórias - nos anos 1970 e 1980 (Canevaro, 2007; Nocera, 1988). Por outro lado, outros países europeus, como os de língua alemã, confrontados com a ascensão de movimentos sociais e políticos contra a segregação, puderam contar com uma tradição mais longa e articulada, alimentada por acadêmicos, associações de profissionais do setor e apoiada pelas próprias famílias: um conjunto de estruturas, serviços e profissionalismo difíceis de erradicar em favor de um sistema escolar inclusivo (Powell, 2011).

Ao contrário do que se esperava, ao longo das últimas décadas, o setor especial tem sofrido uma expansão constante, aliada aos interesses econômicos e políticos em jogo, voltando o seu olhar não apenas à deficiência, como também a todos aqueles alunos que, por múltiplas razões, lutam para alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo (Tomlinson, 2012). Isso ocorre tanto em países onde o segmento especial e separado continua vivo, quanto em países onde já existe um processo de absorção plena do setor especial no sistema educacional geral, como na Itália, por exemplo.

Nos países que se deparam com fortes dificuldades ao desmantelamento de estruturas especiais e à reformulação das profissões especializadas, como na Alemanha, o

setor não parece de todo esgotado mas, em alguns casos, dado o aumento da percentagem de alunos com necessidades educativas especiais, registra-se uma estabilidade (ou mesmo um aumento) no percentual de alunos frequentando contextos escolares separados (Banks e McCoy, 2017; Easnie, 2020; Klemm, 2018; Knauf e Knauf, 2019). Para além da solidez e legitimidade do sistema de educação estatal, especial e separado, fatores relativos às características gerais do sistema escolar são algumas das barreiras à implementação da inclusão escolar, como é o caso da identificação precoce e a diferenciação de percursos escolares dos alunos (Entrich, 2021).

No extremo oposto, na Itália, - onde as classes especiais há muito são proibidas por lei (Lei nº 517/1977) e as escolas especiais estaduais representam uma pequena minoria - registra-se, entretanto, há cerca de duas décadas, um aumento constante de certificados de deficiência (Istat, 2016), acompanhado pelo alargamento das categorias imputáveis às necessidades educativas especiais (MIUR, C.M. n. 8/2013; L. nº 170/2010). Uma tendência semelhante também é observada em outros países com altos níveis de inclusão (Riddell e Carmichael, 2019).

A transformação do setor, de um conjunto de estruturas separadas para um complexo de conhecimentos, serviços e profissionalizações de apoio ao sistema geral de educação, parece ter ocorrido apenas em alguns contextos e apenas parcialmente. O setor continua representando um complemento do sistema de ensino geral, uma forma de compensação das suas carências. Por outro lado, na absorção parcial do setor no planeamento mais amplo da inclusão escolar, alguns fenômenos problemáticos que o caracterizaram por muito tempo parecem ter se diluído: a abordagem médico-individual, os mecanismos de delegação, a reprodução das desigualdades e a marginalização dos alunos com deficiência (Alessio, 2011; Ianes, Demo e Anna, 2020; Miur, 2019a). Numerosas vozes céticas se levantaram no cenário acadêmico no que se refere à inclusão escolar (Ianes e Augello, 2019; Imray e Colley, 2017; Kauffman et al., 2021). Entre os argumentos trazidos pelos autores se encontram questões econômicas, relacionadas à incapacidade de garantia de um mesmo nível de recursos e de serviços especializados em um modelo integrado de apoio e de intervenção, mas também preocupações em relação aos métodos de ensino e às estratégias de individualização.

No que diz respeito à eficácia e à qualidade do sistema inclusivo, a investigação não é capaz de fornecer informações abrangentes, devido à falta de mecanismos - internacionais, nacionais e regionais - de monitoramento e avaliação (Smith e Douglas, 2014). Este último aspecto dificulta a realização de um debate baseado em evidências empíricas e, conseqüentemente, limita a discussão a meros argumentos ideológicos

entre alinhamentos setoriais e interesses de categorias. Se, sobre a aprendizagem e a manifestação de comportamentos-problema, os resultados aparecem moderadamente a favor do contexto inclusivo, permanecem em aberto algumas questões a respeito da participação efetiva dos alunos com deficiência nas atividades didáticas, a respeito de suas relações significativas com os colegas e, na ausência de dados, sobre seu bem-estar psicofísico (Anna, Pellegrini, Ianes e Vivanet, 2020; Krämer, Möller e Zimmermann, 2021; Mamas, Daly, Cohen e Jones, 2021; Oh-Young e Filler, 2015). Enfim, existe ainda uma quantidade limitada de estudos que abordam estratégias de individualização emprestadas do setor especial, que comprovam a eficácia de sua aplicação no sistema educacional geral, de maneira coerente com os princípios da inclusão (Cottini e Morganti, 2015).

OS FUNDAMENTOS *ESPECIAIS* DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Cada campo de pesquisa tem as suas próprias metodologias de investigação e referências conceituais e, deste ponto de vista, a superdotação não é uma exceção, salvo o fato de ser, tratando-se de uma pequena parcela da população com competências elevadas ou muito elevadas, uma área extremamente rica em construtos e estudos multiformes, a ponto de tornar-se um campo de pesquisa “isolado” (Dai, 2016, p. 46) e controverso (Matthews e Foster, 2005). De fato, embora reconhecendo as características, métodos e propósitos típicos da superdotação, seria ambicioso afirmar que possam ser traçados pontos de convergência com uma definição teórica da literatura nacional e internacional (Carman, 2013; Mcbee e Makel, 2019). Apesar de eminentes estudiosos possuírem uma liderança indiscutível, sob a égide de teorias que se tornaram referências no setor⁵, a superdotação parece ser um campo de pesquisa instável, fragmentado e heterogêneo (Ambrose, Van Tassel-Baska, Coleman e Cross, 2010; Dai, 2011), com base em evidências empíricas escassas e conflitantes, ancoradas principalmente em técnicas e ferramentas de identificação e na eficácia de estratégias e programas específicos. Estudos recentes (Dai, 2016; 2018; Dai e Chen, 2013; Lo e Porath, 2017; Lo et al., 2019) reconstruíram as etapas históricas da educação de alunos com altas habilidades/superdotação com um duplo propósito: por um lado, para conceitualizar as mudanças paradigmáticas ocorridas desde meados do século XIX até à atualidade com a finalidade, entre outras coisas, de tornar o campo de estudo menos misterioso (ver *Mistery Model* de Matthews e Foster, 2005), por outro, para chamar a atenção à necessidade de inserir a educação de alunos

5 Para uma visão geral dos modelos teóricos de Altas Habilidades/Superdotação, ver os textos de Zanetti (2017) e Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius e Dixson (2019).

com altas habilidades/superdotação em posições menos categóricas e mais inclusivas, tanto conceitual quanto operacionalmente.

A educação de alunos com altas habilidades/superdotação, ao longo da história, oscilou entre dois polos opostos (Dai, 2010). Por um lado, falou-se de *natureza* em referência à conceitualização da superdotação como uma inteligência geral elevada (g de Spearman), inata e fixa; por outro, numa fase histórica posterior, tornou-se predominante a abordagem do *estímulo*, segundo a qual a superdotação seria fruto de uma trajetória de desenvolvimento, desencadeada pela relação entre sujeito e contexto. A abordagem inatista da superdotação atraiu para si fortes críticas nos últimos anos (Borland, 2003; 2005; Sapon-Shevin, 1996), em razão de sua estreita e fundadora relação com a medição da inteligência geral através de testes de QI, que o tornavam uma ferramenta unidimensional, quantitativa e simplista. Alguns especialistas (Dai, 2016; Lo e Porath, 2017; Matthews e Foster, 2005) definiram esse paradigma com diferentes designações, que, em português, podemos denominar de reducionista, na medida em que se caracteriza como uma abordagem a alta capacidade cognitiva unitária, inata e permanente ao longo do tempo. A inteligência geral eleva-se assim a um status, traço identitário da pessoa (*person-based*) e do conjunto de sujeitos que, pela mesma razão, pode-se chamar de homogêneo.

A superdotação, em suas etapas históricas (Jolly, 2018), evoluiu para uma complexidade cada vez maior (Jolly, 2018). O paradigma reducionista foi considerado inadequado por vários pontos de vista (Dai, 2016). Por um lado, porque as teorias da inteligência, a partir de Thurstone, ultrapassaram a visão unitária, alcançando abordagens múltiplas e hierárquicas; por outro, porque a medição da inteligência geral, além de ser considerada arbitrária e atórica do ponto de vista metodológico (Dai, 2016), é pouco útil do ponto de vista educacional. Em primeira instância, é incapaz de prever qualquer sucesso futuro, seja educacional ou profissional. Mas, sobretudo porque é estruturada como índice numérico, uma pontuação, que não é capaz de informar sobre as múltiplas potencialidades e especificidades do sujeito, nem sobre em quais campos e domínios disciplinares essas potencialidades poderiam ser aplicadas (Olivieri, 2018), não contribuindo, assim, de forma alguma, ao subsídio do planejamento didático-pedagógico. Por fim, o teste de QI é elitista e injusto. Do ponto de vista histórico, a medição da inteligência se constituiu como um meio sobre o qual se opera uma potente ação seletiva. Por exemplo, Terman, o fundador da educação dos superdotados, pretendia utilizar o índice de QI como discriminador para limpar das ruas de débeis mentais, criminosos, para eliminar a pobreza e a ineficiência industrial, a fim de “preservar o Estado para uma classe de pessoas que merecem possuí-lo” (Richardson, 2000, p. 36). Além disso, estudos recentes (Borland e Wright, 1994;

Carman e Taylor, 2010; Hodges, Tay, Maeda e Gentry, 2018) destacaram como a utilização de testes de inteligência, mesmo aqueles chamados *testes não verbais*, supostamente livres de qualquer viés cultural (Richardson, 2000), tendem a falhar em oferecer uma representação justa entre estudantes identificados com altas habilidades/superdotação pessoas do sexo feminino, indivíduos socioeconomicamente desfavorecidos, minorias étnicas e linguísticas.

O Paradigma do Desenvolvimento do Talento (Dai e Chen, 2013), nascido na segunda metade do século XX, redefiniu a superdotação, atribuindo a ela qualidade de natureza potencial, passível de desenvolvimento e de transformação, partindo de critérios experienciais e contextuais. Desde esse ponto de vista, a superdotação se configura como multidimensional, ou seja, composta por traços cognitivos, não cognitivos e co-cognitivos, como motivação, liderança, criatividade, habilidades de domínios específicos; situada (estritamente relacionada ao contexto); distribuída pelas pessoas (com base nas ferramentas, recursos e oportunidades disponíveis); e coletiva (co-construída com outros) (Dai, 2018).

A ideia *centrada na capacidade*, baseada na estigmatização da diversidade, para a qual a pessoa, independentemente do contexto em que se encontra, possui por natureza traços distintivos especiais, que não podem sofrer variações, atribuiu um papel secundário à educação precisamente pela pequena margem de desenvolvimento possível, deixando assim a educação para o campo especial. Por outro lado, o potencial, dinâmico e multifacetado, configura-se como uma possibilidade para todos, desde que os contextos, os modelos e as estratégias educativas sejam capazes de ir ao encontro de toda a multiplicidade de diferenças individuais. Porém, apesar de terem contribuído para a superação de certos dogmas que tornavam a educação de alunos com altas habilidades/superdotação elitista e injusta, as tensões entre as posições antagônicas descritas até o momento persistem tanto do ponto de vista epistemológico quanto prático. Nesse sentido, Borland (2005) tem defendido a necessidade de uma nova mudança de paradigma para que a esfera da superdotação também alcance posições inclusivas.

RUMO A UM PARADIGMA INCLUSIVO DA SUPERDOTAÇÃO

A educação de alunos com altas habilidades/superdotação encontra-se atualmente naquela fase descrita por Kuhn (1969), na qual os pesquisadores de um setor que passa por uma mudança de paradigma se encontram com um pé nas posições que estão prestes a serem superadas e o outro naquelas para as quais se está caminhando. Nesse contexto, surge a justaposição de dois paradigmas: o Paradigma do Desenvolvimento, anteriormente descrito, e aquele que tem sido definido como *Paradigma da Transação* ou *Paradigma da*

Diferenciação (Dai e Chen, 2013; Dai, 2016; 2018; Lo e Porath, 2017; Lo et al., 2019). As tensões que emergem entre essas duas posições, não totalmente opostas, permitem identificar elementos de continuidade e de descontinuidade em toda a evolução do campo da “superdotação” (Dai, 2016; 2018), os quais, na opinião dos autores, enfatizam analogias e paralelismos entre educação de alunos com altas habilidades/superdotação, educação especial e educação inclusiva.

O jogo de forças entre o sistema educacional e o sistema político-econômico surge como uma primeira questão relevante na mudança de paradigma no âmbito da “superdotação”. O Paradigma de Desenvolvimento de Talentos identificou e conceituou em diferentes modelos aquelas características (por exemplo, habilidade geral, habilidade acadêmica, motivação, liderança, criatividade, perseverança, etc.), através das quais se define o perfil do sujeito com altas habilidades/superdotação. No entanto, como salientou Borland (2005), essas características são em grande parte legitimadas pela cultura e pelo período histórico em que se exprimem, mais do que por provas empíricas. Um indivíduo superdotado deve, portanto, possuir em grande quantidade as capacidades valorizadas pela comunidade em que vive, pois podem ser lucrativamente gastas pelo sistema de produção. Nas sociedades neocapitalistas, nas quais predomina a cultura do lucro e do desempenho, o desenvolvimento e a educação do potencial elevado entram numa relação que, levada ao extremo, poderia ser chamada de heteronomia frente às demandas do mercado econômico globalizado. Os “superdotados”, mais do que os demais alunos, com base em medidas quantitativas e padronizadas (testes de QI, testes de desempenho etc.), ainda muito difundidas, se configuram como um protótipo de recurso humano e as suas capacidades como um precioso *capital humano*⁶, indispensável no mecanismo competitivo dos sistemas neoliberais⁷. Nesse contexto, “O reconhecimento do talento pode, portanto, ser considerado hoje como uma forma de investimento econômico” (Benetton, 2017, p. 67), como também sublinham estudos recentes (Smith, 2014; Tomlinson, 2008), que evidenciaram as desigualdades de sistemas educacionais sob a falsa lógica da meritocracia, segundo a qual a seleção e os métodos pelos quais alguém é acreditado como potencial líder e gestor do futuro se dá por meio de uma seleção “predeterminada por mecanismos de predestinação social” (Baldacci, 2019, p. 23).

6 “[...] estoque de conhecimentos e habilidades incorporados pelo indivíduo e utilizáveis no processo de produção” (Baldacci, 2019, p. 219).

7 A esse respeito, ver Empoli (2000).

Um segundo aspecto diz respeito à ligação entre a multidimensionalidade dos construtos das superdotação⁸ desenvolvidos em relação à teoria das múltiplas inteligências (Gardner, 1987; Sternberg, 1984), aos modelos educativos e às estratégias de ensino. Nesse sentido, o enriquecimento, a *aceleração*⁹ e o *agrupamento de habilidades*, entre as estratégias mais conhecidas e utilizadas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação, a fim de maximizar o desenvolvimento do potencial, do talento e da criatividade, podem assumir a forma de intervenções e programas especiais, exclusivamente concebidos e desenhados para alunos com altas habilidades/superdotação. O desafio educativo consiste em realizar, através do percurso de um domínio específico, produtos autênticos que tenham um impacto direto na realidade¹⁰. Há, portanto, uma tendência a se fugir do contexto escolar, estabelecendo ligações contínuas com as exigências do mundo do trabalho. Por outro lado, a diferenciação tem em vista a heterogeneidade da turma, com a urgência de responder às necessidades específicas de cada um em relação ao contexto em que essas emergem (Dai, 2018), sem segundas intenções. Em consonância com os princípios da educação inclusiva anteriormente expostos, a diferenciação evita a ideia de programas de afastamento típicos da educação de alunos com altas habilidades/superdotação, adotando uma abordagem educacional reativa, voltada para o reconhecimento de habilidades, interesses e preferências individuais.

Nesse contexto, as evidências empíricas no setor, embora não sejam numerosas e se refiram a estratégias e programas específicos, desenvolvidos no âmbito da educação de alunos com altas habilidades/superdotação, dão indícios no que diz respeito à eficácia para a população superdotada, mas não sobre os efeitos em toda a população estudantil e em contextos inclusivos. Nem mesmo Mitchell (2014), em sua coletânea de meta-análises, tratou de estratégias de ensino para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. Por um lado, porque não são inteiramente percebidos como uma população que pode encontrar dificuldades educacionais, a menos que essa condição ocorra concomitantemente com um déficit; por outro, porque algumas estratégias de

8 Dentre os modelos componentes, ver aqueles teorizados por Tannenbaum (1983), Gagné (2004) e Renzulli (2016).

9 A aceleração consiste em uma série de estratégias de ensino que permitem que o aluno avance no currículo escolar em um ritmo mais rápido ou assistindo diretamente a aulas ou cursos avançados. O adiantamento de uma série ou mais, o acesso antecipado aos níveis escolares subsequentes, a frequência em cursos avançados, são as formas mais comuns de aceleração. No entanto, recomendamos o texto de Assouline, Colangelo, VanTassel-Baska e Lupkowski-Shoplik (2015) para uma discussão mais aprofundada.

10 Para obter um exemplo, consulte o *Schoolwide Enrichment Model* de Renzulli e Reis (2014).

ensino, como a aceleração e o *agrupamento de habilidades* (Steenbergen-Hu, Makel e Olszewski-Kubilius, 2016), por exemplo, apesar de serem moderadamente eficazes, são pouco implementáveis em um contexto escolar de inclusão total. Um caso à parte diz respeito ao enriquecimento que, com base nos estudos de Renzulli e Reis (2014), com algumas adaptações, poderia demonstrar-se eficaz em contextos inclusivos (Morganti, Marsili e Signorelli, 2017).

Um último aspecto a destacar diz respeito à perpetuação, entre os paradigmas até aqui descritos, de algumas práticas de identificação antiquadas, entre as quais o QI continua a desempenhar um papel hegemônico (Mcclain e Pfeiffer, 2012), como meio de identificação de sujeitos com necessidades de intervenções educativas específicas. A analogia com o campo da educação especial pode resumir-se na ideia de que a cada intervenção educativa especial deve corresponder necessariamente uma certificação sustentada por dados majoritariamente quantitativos. Desse ponto de vista, Ambrose (2021) alertou para o risco de uma confiança e dependência excessivas em procedimentos mecanicistas, que podem levar a abordagens dogmáticas e desalinhadas dos objetivos da educação. Além disso, uma consequência dessa visão rígida é a dicotomia que se cria e que investe tanto sob os sujeitos identificados com altas habilidades/superdotação, como aqueles não identificados com elas (Borland, 2005). Um ponto de ruptura é representado pelo novo paradigma de “superdotação”, que vai além das formas de identificação, enquadrando-se no movimento de inclusão total. Baseado em uma epistemologia relacional, segundo a qual a “superdotação” é um construto fluido e socialmente construído (Borland, 2005), a nova abordagem não vê necessidade em rotular os sujeitos, mas traz à tona a ideia de que “uma educação ‘superdotada’”, ao invés de “uma educação para os ‘superdotados’”, pode assegurar que todos os alunos recebam o desafio educativo adequado (Lo e Porath, 2017, p. 351).

CONCLUSÕES

A separação dos domínios, dos construtos e dos campos de investigação da educação especial e da educação de alunos com altas habilidades/superdotação ajudou a alimentar um desenvolvimento paralelo (Smith, 2005), considerando o campo da “superdotação”, por vezes, como um ramo do setor mais amplo da educação especial (Silverman, 2018) e outras vezes como um campo totalmente isolado. Do ponto de vista histórico, os testes de QI destinados a categorizar a população estudantil são um denominador comum a ambas as disciplinas educativas. A distribuição normal da inteligência geral representou, nos extremos da curva em forma de sino, os dois grupos minoritários da população escolar,

aos quais foi dedicado o mesmo modelo educativo especializado e segregador, embora com objetivos diferentes: a excelência, por um lado, e a normalização, a reeducação e a proteção, por outro. A atenção dispensada a essas duas parcelas da população escolar é pautada, em primeira instância, por interesses econômicos. Por um lado, a área especial tem desenvolvido profissionais, estratégias, intervenções e estruturas orientadas para a educação de alunos com deficiência, dificuldades ou outras desvantagens de forma a prevenir a improdutividade do produto da educação escolar, a marginalização e o desvio social. Por outro, indivíduos superdotados sempre foram considerados recursos indispensáveis para o progresso e para o desenvolvimento econômico de um país, despertando forte interesse de instituições públicas e empresas privadas.

Embora assumindo a forma de dois setores teoricamente distintos, a discussão anterior mostrou que eles estão ligados por questões metodológicas e epistemológicas comuns. Em primeiro lugar, a sua existência baseia-se na mudança dos sistemas de classificação e identificação das diferenças entre os alunos, que os estigmatizam, mas também os sujeitam a pressões sociais. Em ambos os casos, as categorias não representam adequadamente a heterogeneidade das necessidades e das características dessas populações. Ambos os setores justificam a separação do ponto de vista da eficiência, seja do sistema educacional como um todo, seja dos seus subsetores (geral, “superdotado” e especial): cada setor oferece profissionalismo, intervenções e serviços especializados em resposta às necessidades específicas da população escolar que os atende. No entanto, a presumível especificidade dos dois setores, entendida como herança de estratégias de ensino especializado e de profissionalizações especializadas e totalmente diferenciadas, no que diz respeito àquelas do sistema geral, é frequentemente questionada, podendo representar apenas um pretexto para justificar a separação, com outros fins que não a eficácia.

Como dissemos, múltiplos direitos coexistem no amplo quadro da educação inclusiva (Ramberg e Watkins, 2020): a possibilidade de acesso ao sistema educacional geral (*presence*), a participação efetiva nas atividades de ensino e relacionamentos significativos (*placement*), a qualidade da experiência de aprendizagem (*participation*), e, finalmente, o alcance de metas significativas para o sujeito e o bem-estar individual (*progress*). Além disso, tal como se afirma na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, art. 24.º), o usufruto efetivo da inclusão escolar só é alcançado quando existe um conjunto de medidas adequadas para satisfazer as necessidades individuais dos alunos com deficiência (suportes, ajudas e outras adaptações).

Embora as questões de equidade e participação no sistema educacional geral tenham sido colocadas no centro da legislação nacional desde a década de 1970, as

questões de excelência e de altas habilidades/superdotação só recentemente entraram no cenário educacional italiano com plenos direitos (Miur, 2019b; 2020). Na verdade, apenas no início dos anos 1980 é que começou-se a falar de altas habilidades/superdotação¹¹ na Itália, através de iniciativas privadas isoladas. Mesmo a comunidade científica italiana, impulsionada pelo setor da psicologia¹², seguido pelo pedagógico¹³, só recentemente aumentou sua atenção para questões de altas habilidades/superdotação. No entanto, o crescente interesse na Itália pela educação de alunos com altas habilidades/superdotação pode ser considerado positivo mesmo que pareça ser um tema exclusivamente acadêmico ou circunscrito a pequenas iniciativas locais. De fato, ao contrário de outros países, ainda não existe uma formação institucionalizada específica para os professores, nem curriculares, nem especializadas. Além disso, existem fortes dúvidas quanto à referida legislação que deixa à autonomia de cada escola a possibilidade de oferecer cursos personalizados para alunos com superdotação (Plano de Aprendizagem Personalizado), enquadrando-os na macrocategoria das Necessidades Educativas Especiais. Essa dinâmica parece colidir com os princípios de um sistema educativo nacional inclusivo que, ao fazê-lo, se limitou a referenciar as práticas standardizadas e categorias pré-estabelecidas. Isso atesta que o paradigma da educação inclusiva ainda parece parcialmente ofuscado por uma abordagem especial.

Finalmente, no que diz respeito à deficiência, ainda que o projeto inclusivo se mantenha firme na Itália, o mesmo continua a ser alvo de críticas deslegitimadoras, especialmente no que se refere à profissionalismo do professor auxiliar, à inadequação das estruturas, dos mecanismos de delegação e micro-exclusões. Além disso, o crescimento lento e silencioso das escolas particulares especiais (Merlo, 2015), que por enquanto representa apenas um fenômeno minoritário, deveria chamar nossa atenção para futuras possíveis tendências. À luz do que foi dito, ambos os setores aqui considerados, com a sua riqueza particular de conhecimentos e profissionalismo específicos, se configuram como potenciais aliados dos processos de inclusão. Por outro lado, se incorporados nos sistemas de ensino geral sem serem submetidos a um processo de análise prévia, correm o risco de reproduzir as questões críticas intrínsecas aos sistemas de educação segregada.

11 Pensemos na fundação, em 1984, da escola Emilio Trabucchi, dedicada às crianças com elevado potencial intelectual, nas numerosas associações que surgiram posteriormente na região, como Eurotalent, IAG, AISTAP, AGET, GATE-Italy e LabTalento, e em projetos específicos como *Education to Talent* e *Academy of Distinction*.

12 Ver, por exemplo, os números 3 e 4 do *Giornale Italiano di Psicologia* (2020).

13 Ver, por exemplo, o número 2 de 2018 da Revista *Formazione e Insegnamento* ou o volume 16, número 1 da Revista *L'integrazione Scolastica e Sociale* de 2017.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. **Prospects**, 49, p. 123-134, 2020.

AMBROSE, Don. The Blunting of Occam's Razor: Omnicompetent Reductionism Distorting Conceptions of Giftedness. **Gifted Education International**, 38(3), p. 379-385, 2021.

AMBROSE, Don; VAN TASSEL-BASKA, Joyce; COLEMAN, Laurence J.; CROSS, Tracy L. Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? **Journal for the Education of the Gifted**, 33(4), p. 453-478, 2010.

ASSOULINE, Susan G.; COLANGELO, Nicholas; VAN TASSEL-BASKA, Joyce; LUPOKWISK-SHOPLIK, Ann. **A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students**. Iowa City, IA: Belin-Blank Center, 2015.

BALDACCI, M. **La scuola al bivio**. Mercato o democrazia? Milano: FrancoAngeli, 2019.

BANKS, Joanne; MCCOY, Selina. An Irish solution...? Questioning the expansion of special classes in an era of inclusive education. **The Economic and Social Review**, 48(4), p. 441-461, 2017.

BENETTON, Mirca. Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento. **STUDIUM EDUCATIONIS: Rivista semestrale per le professioni educative**, 1, p. 65-88, 2017.

BERNARDINI, Maria Giulia. **Disabilità, giustizia, diritto**. Itinerari fra filosofia del diritto e Disability Studies. Torino: Giappichielli, 2016.

BORLAND, James H. **The death of giftedness**. In: James H. Borland, Rethinking gifted education, p. 105-124. New York, NY: Teachers College Press, 2003.

BORLAND, James H. **Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness**. In: Robert J. Sternberg & Janet E. Davidson, Conceptions of giftedness (2^a ed.), p. 1-19. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BORLAND, James H.; WRIGHT, Lisa. **Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students**. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), p. 164-171, 1994.

CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana**. Trento: Erickson, 2007.

CARMAN, Carol A.; TAYLOR, Debra K. Socioeconomic Status Effects on Using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) to Identify the Gifted/Talented. **Gifted Child Quarterly**, 54(2), p. 75-84, 2010.

CARMAN, Carol A. Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. **Journal of Advanced Academics**, 24(1), p. 52-70, 2013.

COTTINI, Lucio; MORGANTI, Annalisa. **Evidence-based education e pedagogia speciale**: Principi e modelli per l'inclusione. Roma: Carocci, 2015.

ALESSIO, Simona d'. **Inclusive Education in Italy**: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica. London: Sense Publishers, 2011.

EMPOLI, Giuliano da. **La guerra del talento**: Meritocrazia e mobilità nella nuova economia. Venezia: Marsilio, 2000.

DAI, David Yun. **The nature and nurture of giftedness**: A new framework for understanding gifted education. New York, NY: Teachers College Press, 2010.

DAI, David Yun. **Hopeless anarchy or saving pluralism?** Reflections on our field in response to Ambrose, VanTassel-Baska, Coleman, and Cross. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), p. 705-730, 2011.

DAI, David Yun. **Envisioning a New Century of Gifted Education**. In: D. Ambrose & R. J. Sternberg, *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*, p. 45-63. Rotterdam: Springer, 2016.

DAI, David Yun. **A history of giftedness**: Paradigms and paradoxes. In: S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, p. 1-14. Berlino: Springer Science & Business Media, 2018.

DAI, David Yun; CHEN, Fei. Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. **Gifted child quarterly**, 57(3), p. 151-168, 2013.

DAVIS, Lennard J. **Normalità, potere e cultura**. In: R. Medeghini, *Norma e normalità nei Disability Studies: Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, p. 41-64. Trento: Erickson, 2015.

BRUIN, Kate de. The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. **International Journal of inclusive education**, 23(7), p. 811-826, 2019.

ANNA, Silvia dell'; PELLEGRINI, Marta; IANES, Dario; VIVANET, Giuliano. Learning,

Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. **International Journal of Disability, Development and Education**, 2020.

EASNIE. **European Agency for Special Needs and Inclusive Education**. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018. Dataset Cross-Country Report (J. Ramberg, A. Lénárt, & A. Watkins, Eds.). Odense, Denmark: Easnie, 2020.

EASNIE. **European Agency for Special Needs and Inclusive Education**. Preventing School Failure: A Review of the Literature (G. Squires and A. Kefallinou, Eds.). Odense, Denmark: Easnie, 2019.

EASNIE. **European Agency for Special Needs and Inclusive Education**. Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice (A. Kefallinou & V. J. Donnelly, Eds.). Odense, Denmark: Easnie, 2017.

ENTRICH, Steve R. Cross-national differences in Inclusive Education coverage: an empirical analysis. **IAFOR Journal of Education: Inclusive Education**, 9(1), p. 21-40, 2021.

FARRELL, Michael. **Debating Special Education**. London: Routledge, 2010.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine; ROUSE, Martyn. **Achievement and Inclusion in Schools** (2^a ed.). London: Routledge, 2016.

ORIZIO, B. **La Pedagogia Speciale in Europa**: Analisi comparativa. In: A. Lascioli, Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca, p. 585-656. Milano: FrancoAngeli, 2007.

GAGNÉ, François. **Transforming gifts into talents**: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), p. 119-147, 2004.

GARDNER, Howard. **Formae mentis**: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Tradução de: L. Sosio. Milano: Feltrinelli, 1987.

GÖRANSSON, Kerstin; NILHOLM, Claes. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, 29(3), p. 265-280, 2014.

HERNÁNDEZ-TORRANO, Daniel, SOMERTON, Michelle; HELMER, Janet. Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. **International Journal of Inclusive Education**, 2020.

HODGES, Jaret; TAY, Juliana; MAEDA, Yukiko; GENTRY, Marcia. A meta-analysis of gifted and talented identification practices. **Gifted Child Quarterly**, 62(2), p. 147-174, 2018.

IANES, Dario; AUGELLO, Giuseppe. **Gli inclusioscettici**: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla. Trento: Erickson, 2019.

IANES, Dario; DEMO, Heidrun; ANNA, Silvia dell'. Inclusive education in Italy: historical steps, positive developments, and challenges. Prospects. **Comparative Journal of Curriculum, Learning and Assessment**, 49, p. 249-263, 2020.

IMRAY, Peter; COLLEY, Andrew. **Inclusion is dead**. Long live inclusion. London: Routledge, 2017.

ISTAT. Istituto nazionale di Statistica. **L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado – Anno scolastico 2015-2016**, 2016.

KAUFFMAN, James M.; AHRBECK, Bernd; ANASTASIOU, Dimitris; BADAR, Jeanmarie; FELDER, Marion; HALLENBECK, Betty A. Special Education policy prospects: lessons from social policies past. **Exceptionality**, 29(1), p. 16-28, 2021.

KUHN, Thomas S. **La struttura delle rivoluzioni scientifiche**. Tradução de: A Carugo. Torino: Einaudi, 1969.

KLEMM, Klaus. **Unterwegs zur inklusiven Schule**: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2018.

KNAUF, Helen; KNAUF, Marcus. Schulische Inklusion in Deutschland 2009-2017. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention, am 26. März 2019. **Bielefeld Working paper 1**, 2019.

KRÄMER, Sonja; MÖLLER, Jens; ZIMMERMANN, Friederike. Inclusive Education of Students with general learning difficulties: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, 91(3), p. 432-478, 2021.

JOLLY, Jennifer L. **A history of American gifted education**. New York, NY: Routledge, 2018.

LASCIOLI, Angelo. **Pedagogia speciale in Europa**: Problematiche e stato della ricerca. Milano: FrancoAngeli, 2007.

Lei de 4 de agosto de 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione

degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

Lei de 8 de outubro de 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

LO, Owen C.; Porath, Marion. Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. **Gifted Child Quarterly**, 61(4), p. 343-360, 2017.

LO, Owen C.; PORATH, Marion; YU, Hsiao-Ping; CHEN, Chen-Ming; TSAI, Kuei-Fang; WU, I-Chen. Giftedness in the making: A transactional perspective. **Gifted Child Quarterly**, 63(3), p. 172-184, 2019.

LO, Owen C.; LIN-YANG, Rachel C.; CHOROSTOWSKI, Megan. **Giftedness as a framework of inclusive education**. Gifted Education International, 2021.

MAGNÚSSON, Gunnlaugur. An amalgam of ideals: Images of inclusion in the Salamanca Statement. **International Journal of Inclusive Education**, 23(7-8), p. 677-690, 2019.

MAMAS, Christoforos; DALY, Alan J.; COHEN, Shana. R.; JONES, Gabrielle. Social participation of students with autism spectrum disorders in general education settings. **Learning, Culture and Social Interaction**, 2021.

MATTHEWS, Dona J.; FOSTER, Joanne F. Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. **Roeper Review**, 28(2), p. 64-69, 2005.

MCBEE, Matthew T.; MAKEL, Matthew C. The quantitative implications of definitions of giftedness. **AERA Open**, 5(1), p. 1-13, 2019.

MCCLAIN, Mary-Catherine; PFEIFFER, Steven. Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. **Journal of Applied School Psychology**, 28(1), p. 59-88, 2012.

MEDEGHINI, Roberto. **Norma e normalità nei disability studies**: Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità. Trento: Erickson, 2015.

MERLO, Giovanni. **L'attrazione speciale**: Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale. Santarcangelo di Romagna: Maggioli, 2015.

MITCHELL, David. **What really works in special and inclusive education**: Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge, 2014.

MIUR. **Ministero dell'Istruzione**, dell'Università e della Ricerca. I principali dati relativi

agli alunni con disabilità – Anno scolastico 2017/2018, 2022.

MIUR. **Ministero dell'Istruzione**, dell'Università e della Ricerca. Nota Ministeriale del 3 aprile 2019, n. 562. Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti, 2022.

MIUR. **Ministero dell'Istruzione**, dell'Università e della Ricerca. Atto Di Indirizzo Politico – Istituzionale per l'anno 2020, 2022.

MIUR. **Ministero dell'Istruzione**, dell'Università e della Ricerca. Circolare Ministeriale n. 8, Prot. 561, Roma, 6 Marzo 2013.

MORGANTI, Annalisa; MARSILI, Francesco; SIGNORELLI, Alessia. Una proposta inclusiva tra gli approcci alla gifted education: The schoolwide enrichment model. **L'inclusione Scolastica e Sociale**, 16(1), p. 35-41, 2017.

NOCERA, S. Sono ancora esistenti le scuole speciali? **I problemi della pedagogia**, XXXIV(1/2), p. 55-67, 1988.

OECD. **Organization for Economic Co-operation and Development**. PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed. Paris: PISA OECD Publishing, 2019.

OECD. **Organization for Economic Co-operation and Development**. Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD Publishing, 2013.

OH-YOUNG, Conrad; FILLER, John. A meta-analysis of the effects of placement on academic and social outcome measures of students with disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, 47, p. 80-92, 2015.

OLIVIERI, Diana. **I mille volti del talento**: Oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza. Roma: Armando, 2019.

POWELL, Justin J. W. **Barriers to inclusion**: Special education in the United States and Germany. London: Routledge, 2011.

RAMBERG, Joacim; WATKINS, Amanda. Exploring Inclusive Education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. **FIRE**: Forum for International Research in Education, 6(1), p. 85-101, 2020.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness**: A developmental model for promoting creative productivity. Prufrock Press, 2016.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model**: A how-to

guide for talent development. Prufrock Press, 2014.

RICHARDSON, Ken. **Che cos'è l'intelligenza**. Tradução de: S. Frediani. Torino: Einaudi, 2000.

RIDDELL, Sheila; CARMICHAEL, Duncan. The biggest extension of rights in Europe? Needs, rights and children with additional support needs in Scotland. **International Journal of Inclusive Education**, 23(5), p. 473-490, 2019.

RIX, Jonathan. **Must inclusion be special?** Rethinking educational support within a community of provision. London: Routledge, 2015.

SAPON-SHEVIN, Mara. Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. **Journal for the Education of the Gifted**, 19(2), p. 194-214, 1996.

SCHIANCHI, Matteo. **Storia della disabilità**: Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare. Roma: Carocci, 2012.

SILVERMAN, Linda K. **Assessment of giftedness**. In: S. I. Pfeiffer, Handbook of giftedness in children, p. 183-207. Cham: Springer, 2018.

SLEE, Roger. **The Irregular School**: Exclusion, Schooling and Inclusive Education. London: Routledge, 2011.

SMITH, Emma; DOUGLAS, Graeme. Special Educational needs and school accountability: an international perspective. **International Journal of Inclusive Education**, 18(5), p. 443-458, 2014.

SMITH, Chris M. **Including the gifted and talented**: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners. Taylor & Francis Limited, 2005.

SMITH, Laura Mazzoli. Giftedness and globalisation: The challenge of cultural diversity for gifted education programmes in a neoliberal educational marketplace. **Gifted Education International**, 30(3), p. 197-211, 2014.

STEENBERGEN-HU, Saiying; MAKEL, Matthew C.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula. What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. **Review of Educational Research**, 86(4), p. 849-899, 2016.

STERNBERG, Robert J. Toward a triarchic theory of human intelligence. **Behavioral and Brain Sciences**, 7(2), p. 269-287, 1984.

TANNENBAUM, Abraham J. **Gifted children**: Psychological and educational perspectives. Macmillan Publishing Company, 1983.

TOMLINSON, Sally. Gifted, Talented and High Ability: Selection for Education in a One-Dimensional World. **Oxford Review of Education**, 34(1), p. 59-74, 2008.

TOMLINSON, Sally. The irresistible rise of the SEN industry. **Oxford Review of Education**, 38(3), p. 267-286, 2012.

TOMLINSON, Sally. **A sociology of Special and Inclusive Education**: Exploring the manufacture of inability. London: Routledge, 2017.

UE. **União Europeia**. Parere del Comitato economico e sociale europeo sul tema «Liberare il potenziale dei bambini e dei giovani ad elevate capacità intellettive nell'Unione europea» (parere d'iniziativa), 16 e 17 gennaio 2013.

UN. **Nações Unidas**. Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol, 2006.

UN. **Nações Unidas**. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment No. 4: Right to Inclusive Education, 2 September 2016.

UNESCO. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**: A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: Unesco, 2017.

WOLFENBERGER, Wolf. **The principle of normalization in human services**. National Institute on Mental Retardation, 1972.

WORRELL, Frank C.; SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; DIXSON, D. D. Gifted students. **Annual review of psychology**, 70, p. 551-576, 2019.

ZANETTI, Maria Assunta. **Bambini e ragazzi ad alto potenziale**: Una guida per educatori e famiglie. Roma: Carocci, 2017.

Recebido em: 20 dez. 2023

Aceito em: 17 fev. 2024