



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

# EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-14, jan-dez. 2025  
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.46003>

## OUTROS TEMAS

### A ênfase do capital humano nas políticas educacionais inclusivas para o sujeito com altas habilidades ou superdotação

*The emphasis on human capital in inclusive educational policies for the subject with high abilities or giftedness*

*El énfasis en el capital humano en las políticas educativas inclusivas para el sujeto con altas capacidades o superdotación*

**Bruna Mendonça<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9226-5318](https://orcid.org/0000-0002-9226-5318)  
[brunabmendonca@gmail.com](mailto:brunabmendonca@gmail.com)

**Patrícia Gräff<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-3315-2401](https://orcid.org/0000-0002-3315-2401)  
[patricia.graiff@uffs.edu.br](mailto:patricia.graiff@uffs.edu.br)

**Recebido em:** 06 maio. 2024.

**Aprovado em:** 05 set. 2025.

**Publicado em:** 10 nov. 2025.

**Resumo:** As políticas educacionais inclusivas emergem especialmente na década de 1990, em virtude da ascensão neoliberal, de modo que essa racionalidade política passa a governar os corpos por meio de estratégias biopolíticas. O presente estudo tem como escopo problematizar como as políticas educacionais têm orientado o atendimento à pessoa com altas habilidades ou superdotação no Brasil. Trata-se de um estudo que segue uma abordagem epistemológica pós-crítica, de cunho qualitativo e documental. As discussões realizadas ao longo do estudo amparam-se nos estudos foucaultianos em Educação, pinçando a biopolítica como conceito-ferramenta para a análise. O *corpus* documental selecionado para a pesquisa evidencia estratégias biopolíticas de investimento sobre os corpos superdotados e, entre as práticas de fomento que aparecem com maior ênfase para o capital humano desses sujeitos, estão: a) aceleração e enriquecimento; e b) atendimento educacional especializado. Com base nas análises empreendidas, foi possível aferir que as políticas educacionais que versam sobre altas habilidades ou superdotação buscam potencializar habilidades vinculadas às inteligências cognitivas, isso porque a governamentalidade neoliberal busca, por meio desses sujeitos, a criação de produtos e a resolução de problemas de ordem econômica, ao tempo que o sujeito superdotado contribui para a manutenção e o funcionamento das engrenagens das esferas econômica e geopolítica.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Capital humano; Altas habilidades ou superdotação.

**Abstract:** Inclusive educational policies emerged especially in the 1990s, due to the neoliberal rise, so that this political rationality began to govern bodies through biopolitical strategies. The scope of this study is to problematize how educational policies have guided care for people with high abilities or giftedness in Brazil. This is a study that follows a post-critical epistemological approach, of a qualitative and documentary nature. The discussions held throughout the study are based on Foucauldian studies in Education, highlighting biopolitics as a tool concept for analysis. The documentary corpus selected for the research highlights biopolitical strategies of investment in gifted bodies, and among the promotion practices that appear with greater emphasis on the human capital of these subjects are: a) acceleration and enrichment; and b) specialized educational services. Based on the analyzes undertaken, it was possible to verify that educational policies that deal with high abilities or giftedness seek to enhance abilities linked to cognitive intelligence, this is because neoliberal governmentality seeks, through these subjects, to create products and resolve problems of an order. economic, at the same time that the gifted subject contributes to the maintenance and functioning of the gears of the economic and geopolitical spheres.

**Keywords:** Educational policies; Human capital; High abilities or giftedness.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

**Resumen:** Las políticas educativas inclusivas surgieron especialmente en la década de 1990, debido al ascenso neoliberal, por lo que esta racionalidad política comenzó a regir los cuerpos a través de estrategias biopolíticas. El alcance de este estudio es problematizar cómo las políticas educativas han orientado la atención a personas con altas capacidades o superdotación en Brasil. Se trata de un estudio que sigue un enfoque epistemológico poscrítico, de carácter cualitativo y documental. Las discusiones sostenidas a lo largo del estudio se basan en los estudios foucaultianos en Educación, destacando la biopolítica como concepto herramienta de análisis. El corpus documental seleccionado para la investigación destaca estrategias biopolíticas de inversión en superdotados, y entre las prácticas de promoción que aparecen con mayor énfasis en el capital humano de estos sujetos se encuentran: a) aceleración y enriquecimiento; y b) servicios educativos especializados. A partir de los análisis realizados se pudo constatar que las políticas educativas que abordan las altas capacidades o superdotación buscan potenciar habilidades vinculadas a la inteligencia cognitiva, esto se debe a que la gubernamentalidad neoliberal busca, a través de estos sujetos, crear productos y resolver problemas de orden económico, al mismo tiempo que el sujeto superdotado contribuye al mantenimiento y funcionamiento de los engranajes de las esferas económica y geopolítica.

**Palabras clave:** Políticas educativas; Capital humano; Altas habilidades o superdotación.

## Introdução

A partir da ascensão da racionalidade neoliberal no Brasil, na década de 1990, vemos emergir, no campo educacional, políticas que objetivam a inclusão – propagada discursivamente pelo ideário de Educação para Todos. Dentre esse conjunto de políticas, se encontram aquelas voltadas para o sujeito com altas habilidades ou superdotação (AH/SD)<sup>2</sup>, que preveem a garantia da identificação e do atendimento curricular dentro das instituições escolares comuns, respectivamente, por meio da Lei nº 9.394 (1996), pelo Decreto nº 7.611 (2011) e pelo Parecer nº 13 (2009). Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Ministério da Educação [MEC], 2008, p. 15), pessoas com AH/SD são aquelas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade

e artes”. Além do potencial, a política menciona “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (MEC, 2008, p. 15).

As políticas educacionais que tratam sobre a identificação e o atendimento à pessoa com AH/SD são entendidas neste estudo como práticas biopolíticas de normalização e de investimento no capital humano, podendo ser visualizadas, também, como políticas de governo dos indivíduos, na perspectiva neoliberal. Essa afirmação se justifica pelo seguinte excerto:

Tendências atuais na educação do superdotado destacam a relevância de se *preparar o aluno para a definição e solução de problemas* [ênfase adicionada], produzindo conhecimento por meio de práticas que envolvam o pensamento crítico e criativo, paralelamente ao cultivo de um conjunto de traços de personalidade como persistência, autoconfiança e independência de pensamento, indispensáveis a uma melhor expressão do potencial superior (MEC, 2007, p. 9).

Ao se referir às atuais *tendências* no campo da educação, o documento (MEC, 2007) se reporta às políticas educacionais contemporâneas e, sem mencionar o termo, nos apresenta um interesse muito específico por parte da governamentalidade neoliberal na fabricação do homem contemporâneo. O homem neoliberal, como apontam Dardot e Laval (2016), é o sujeito competitivo e que está imerso na competição. Ele é fruto de uma “homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (Dardot & Laval, 2016, p. 326). Partindo desse discurso, criam-se técnicas que contribuem para a fabricação desse novo sujeito, chamado de empresário de si (Dardot & Laval, 2016).

Trata-se de olhar para o homem como sujeito ativo, “que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo à sua atividade profissional” (Dardot & Laval, 2016, p. 327). Participação ativa e constante é uma notória característica do sujeito com AH/SD – essa

<sup>2</sup> Neste artigo, utilizaremos a grafia *altas habilidades ou superdotação*, conforme estabelecido no Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, além de outras providências, e, pela Lei nº 12.796 de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e orientar outras providências.

comparação é evidenciada na concepção de superdotação pela Teoria dos Três Anéis, elaborada por Renzulli e Reis (1986), estudiosos que têm se dedicado, por anos, à temática. Para os teóricos, a superdotação se dá pela confluência de três fatores, sendo eles: habilidade acima da média, que consiste no potencial superior em qualquer área do conhecimento; comprometimento com a tarefa, que "é uma forma refinada ou focalizada de motivação, que funciona como a energia colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho" (Vieira, 2014, p. 313); e criatividade, característica presente em todos os superdotados (Renzulli & Reis, 1986; Renzulli, 2004). A criatividade envolve comportamentos como: originalidade, curiosidade, sensibilidade, abertura a novas experiências, fluência e flexibilidade (Vieira, 2014). Para a constituição do sujeito superdotado, Renzulli (2004) destaca a importância da intersecção dessas características, embora cada traço possa se apresentar com maior destaque devido às condições ambientais e sociais em que está inserido – com estímulo e investimento. As emoções e o estado de personalidade do sujeito também interferem na extensão desses anéis, conforme aponta Renzulli (2004). Cabe ressaltar que a superdotação é entendida pelo autor como uma habilidade ou inteligência superior em alguma área de conhecimento.

Embora Renzulli (2004) não tenha dedicado seus estudos à associação entre a superdotação e os princípios neoliberais, é oportuno destacar que suas teorizações são o resultado da emergência de teorias em relação a essa temática, sobretudo, como aponta o autor, com o propósito de potencializar programas especiais de atendimento. "Em qualquer esforço para definir e identificar um grupo-alvo, está implícita, em primeiro lugar, a suposição de que colocaremos à disposição serviços especiais que capitalizem sobre as características de determinados jovens que chamaram a nossa atenção" (Renzulli, 2004, p. 81).

Para o foco que nos interessa neste artigo, importa perguntar: qual a relação entre altas

habilidades ou superdotação e o capital humano? O que aproxima ambos os conceitos é a potencialidade que o sujeito com superdotação, em suas diferentes habilidades motoras, artísticas e cognitivas – especialmente a última – tem em possibilitar ao Estado. Para a racionalidade neoliberal, interessa principalmente o estímulo ao trabalho intelectual, para a produção de pesquisas e tecnologias. Assim, a pessoa com AH/SD, apesar de fazer parte do grupo de sujeitos considerados como anormais no campo da educação, na perspectiva das políticas educacionais neoliberais, inclui-se perfeitamente à lógica de mercado. Para ele, no jogo da concorrência e da competição, a pessoa com AH/SD oferece diferentes produtos que possibilitam, ainda mais, a manutenção da liberdade e o investimento no capital.

Para além das análises pedagógicas, o que as políticas educacionais nos indicam é a compreensão desse sujeito superdotado como fonte de fortuna, proveniente das práticas de governo neoliberal, mas, principalmente, na condição de indivíduo produtor de riquezas. "Nota-se que, ao longo das últimas décadas, os recursos naturais e o próprio capital financeiro vêm perdendo valor em relação aos recursos humanos. Especialmente os produtos de alta tecnologia tornaram-se fator importante na geração de riquezas" (MEC, 2007, p. 15). Desse modo, torna-se evidente o interesse pela educação do superdotado, apontado como agente de manutenção da liderança política, econômica, científica e da Educação Superior, como acontece nos Estados Unidos da América (EUA) (MEC, 2007). O que nos leva a considerá-lo como sujeito em potencial ao capital humano.

Castro-Gómez (2010) ressalta que o capital humano – a partir de uma incursão pela obra *Nascimento da Biopolítica* de Foucault (2008) –, se constitui por dois elementos, o primeiro é o herdado e o segundo o adquirido.

O capital humano inato ou herdado é que vem ligado às potencialidades genéticas de um indivíduo, enquanto aqueles adquiridos têm a ver com ações estratégicas empreendidas por um sujeito para potencializar esse capital herdado e/ou para transmitir novo capital (Castro-Gómez, 2010, p. 205).

A partir de Foucault (2008) e por intermédio dos pensamentos de Castro-Gómez (2010), essa constituição do capital humano pode estar associada às características da pessoa com AH/SD por meio da Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 2004), uma vez que a emergência do superdotado se dá por uma condição biopsicossocial. Para Resende (2018), o capital humano – formado pelos elementos inatos e adquiridos (Foucault, 2008; Castro-Gómez, 2010) – produz, nas palavras do autor, o capital-competência ou competências-máquinas, que, “por consequência, serão remunerados por renda, implica investimentos educacionais, tanto no que diz respeito à instrução propriamente dita como à formação profissional e quaisquer outras atividades formativas” regidas pela sociedade do conhecimento (Resende, 2018, p. 87).

Renzulli (2004) menciona que havia duas finalidades para oferecer uma educação especial aos sujeitos com elevado potencial, no início da década de 1960, especialmente: “aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte, e não apenas consumidores das informações existentes” (Renzulli, 2004, p. 81), tornando-os especialmente úteis aos poderes governamentais e financeiros. Colaborando com Renzulli (2004), Virgolim (2007, p. 15), pesquisadora na temática, argumenta que “a inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças [superdotadas] constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável”. A autora menciona ainda que “o mundo de hoje clama por boas ideias, por mudanças em nossas noções pré-concebidas, principalmente quando os velhos hábitos já não resolvem novos problemas” (Virgolim, 2007, p. 15). As mudanças que Virgolim (2007) alega só se tornarão possíveis por meio de determinadas inteligências, especialmente aquelas associadas às competências cognitivas. Isso porque, na compreensão da racionalidade neoliberal, essas competências são fundamentais para a criação de produtos que servirão de apoio e progresso para a economia e de outros

elementos que estão sob os interesses neoliberais. A intensa inclinação por inteligências da área lógico-matemática e linguística, por exemplo, acaba ordenando uma escala de poderes e de valorização entre as competências humanas.

A ascensão da valorização do capital humano é decorrência da própria diminuição dos recursos naturais e do valor do capital financeiro, que vem perdendo força em comparação ao capital humano (MEC, 2007). Essa afirmação está presente na idealização de Schultz (1971), famoso economista da Escola de Chicago e um dos precursores da teoria do capital humano, ao destacar que

(...) durante as décadas recentes, o ponto de vista predominante tem sido o de que a fonte da abundância moderna é a industrialização, a saber, as usinas de aço, as organizações para fabricar máquinas, a eletrificação e um punhado de indústrias leves complementares (Schultz, 1971, p. 12).

Porém, esse entendimento, segundo Schultz (1971), tem perdido força nos processos de modernização contemporâneos e nos ganhos de capital financeiro. O autor defende que “o investimento no homem pode aumentar tanto suas satisfações quanto os serviços produtivos, que são a sua contribuição quando trabalha”, o que o tornaria uma fonte inesgotável de recursos (Schultz, 1971, p. 14).

Nessa esteira, consideramos que a constituição da inclusão como imperativo (Lopes, 2009) na esfera da razão neoliberal de consumo e produção de bens abriu caminho para a produção de um território muito específico – ocupado pelo sujeito com AH/SD, sobretudo por suas habilidades cognitivas –, voltado à produção de riquezas e à resolução de problemas de ordem social e econômica. No Brasil, as políticas educacionais reconhecem esse território e impulsionam as práticas educacionais para atendê-lo. Contudo, a ênfase no sujeito com deficiência, no campo da Educação Especial, associada à escassa formação de professores para a identificação e atendimento do sujeito com AH/SD constituem alguns dos elementos que produzem um histórico de invisibilidade dessa parcela da população nas escolas. Adicionada a isso, a frágil política de formação

de professores impede que muitos sujeitos com AH/SD alcancem seu potencial. Nessa direção, o país falha em investir em seu capital humano mais promissor, o que contribui para um cenário de *fuga de cérebros*, no qual o potencial intelectual, um ativo estratégico para o desenvolvimento nacional, é exportado para outros territórios, em vez de ser valorizado e capitalizado.

Investimentos recentes na criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S visam impulsionar o reconhecimento desses escolares e o direcionamento de ações que potencializem as suas habilidades. Nesse sentido, os dados estatísticos levantados pelo Censo Escolar de 2023, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC, 2023) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que 38.019 sujeitos com AH/SD foram cadastrados no Censo Escolar daquele ano, apesar de estimativas que anunciam um quantitativo de mais de 2,5 milhões de alunos com AH/SD no Brasil (Pérez & Freitas, 2014) e traduzem a sua invisibilidade na educação. Embora reconheçamos esse quadro, a análise desse artigo se volta aos textos das políticas educacionais, naquilo que refere ao contingente da população com AH/SD.

A partir desse conjunto de apontamentos iniciais, essa pesquisa visa responder à seguinte questão: como as políticas educacionais têm orientado o atendimento à pessoa com AH/SD no Brasil, de modo a potencializar o capital humano desse sujeito? Para responder à problemática, o texto está organizado em três seções: na primeira, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que orientou nossas análises em relação ao *corpus* documental; a segunda seção refere-se às estratégias identificadas na superfície analítica (resultados), organizadas em duas categorias, a saber: a) aceleração e enriquecimento; e b) atendimento educacional especializado, as quais jogam luz sobre as conexões entre as estratégias de atendimento aos alunos com AH/SD e a teoria do capital humano, embasadas pelos estudos foucaultianos em Educação; por fim, trazemos as considerações finais.

## Abordagem teórico-metodológica

Neste estudo, compreendemos as políticas educacionais contemporâneas como estratégias de um dispositivo biopolítico que emergem da inclusão enquanto imperativo (Lopes, 2009) de uma racionalidade neoliberal, investida de interesses da ordem econômica e social. Desse modo, as políticas educacionais inclusivas constituem estratégias biopolíticas que visam ao governo da população. Assumimos, para tanto, nesta pesquisa, o termo inclusão na perspectiva da Educação Especial, de maneira que a expressão pode ser interpretada por diferentes frentes.

(...) não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material, o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 948).

Ao tratarmos das políticas educacionais de inclusão, estamos analisando estratégias potentes para o funcionamento e a manutenção de uma governamentalidade neoliberal, compreendida como uma prática de condução do modo de vida do corpo-espécie da população (Foucault, 2008). "Assim sendo, analisamos a inclusão como uma estratégia para produzir determinadas práticas que governam sujeitos cada vez mais regidos por uma lógica neoliberal" (Santos & Klaus, 2013, p. 62).

Desse modo, tomamos como base para a fundamentação teórica e analítica os estudos foucaultianos em educação (Foucault, 2008; Castro-Gómez, 2010; Laval, 2020), pinçando deles a biopolítica como conceito-ferramenta para a análise das políticas educacionais voltadas à AH/SD (Renzulli & Reis, 1986; Renzulli, 2004; Virgolim, 2007; Vieira, 2014). Na teorização foucaultiana, a biopolítica faz a "transição entre a análise das disciplinas e a abordagem pela governamentalidade" (Laval, 2020, p. 90), passando a governar

não mais o indivíduo, mas um coletivo populacional por meio de um conjunto de dispositivos. Se antes a política era pensada a partir de formas de governo pautadas pela guerra e pela morte, a biopolítica passa a ser categorizada pela maximização da vida. Sob a perspectiva de Foucault, a biopolítica, conforme Pagni (2019, p. 43), se constitui em um conjunto de tecnologias que “configura-se em uma forma de exercer um poder sobre a vida da população com vistas a formar políticas capazes de governar, de regulamentar e normalizar os seus modos de existência”. Nessa esteira, a biopolítica emerge do quadro de uma racionalidade política (Revel, 2005).

Posto isso, buscamos, dentro do quadro das normativas brasileiras, produzido a partir de 1990, políticas educacionais que tratassem sobre AH/SD e, principalmente, que apresentassem estratégias para o desenvolvimento do capital humano desses sujeitos. Utilizamos como fonte de busca a página eletrônica do MEC. Considerando a problemática dessa pesquisa, os caminhos metodológicos assumidos neste trabalho seguem uma abordagem epistemológica pós-crítica, tendo como base a pesquisa documental como técnica para produção de dados. Nas palavras de Gil (2008), a pesquisa documental,

(...) consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (p. 51).

Os documentos selecionados para a análise deste estudo foram: 1) as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (Ministério da Educação e do Desporto, 1995); 2) a Lei nº 9.394 (1996); 3) o Programa do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (MEC, 2006), que constitui uma “estratégia de inclusão [e] tem por objetivo a expansão do atendimento às necessidades educacionais

especiais” dos alunos com AH/SD (pp. 18-19); 4) o *Volume 1: Orientação a Professores* (MEC, 2007), que integra os materiais instrucionais da coletânea, intitulada *A construção de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação*, elaborada pela Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação (SEESP/MEC), em 2007, cujos materiais instrucionais foram produzidos por pesquisadores de AH/SD; 5) A Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); 6) a Resolução CNE/CEB nº 4 (2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e 7) o Decreto nº 7.611 (2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

É necessário pontuar que os documentos selecionados para análise conjuram os resultados da produção discursiva sobre a necessidade de investimento na formação de professores para reconhecer as características, bem como orientar o atendimento dos alunos com AH/SD no que refere ao “planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com superdotação” na Educação Básica (MEC, 2007, p. 9). Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância desses aspectos, evidencia-se uma ausência de diretrizes operacionais para a formação de professores. A formação, nesse contexto, é, frequentemente, genérica e superficial, o que contribui para a criação de um fosso na preparação de educadores para atuar com a diversidade de potencialidades presentes no ambiente escolar. Esse fosso não diz respeito apenas à falta de cursos específicos ou de conteúdos sobre AH/SD nos currículos de licenciatura, mas à inexistência de políticas educacionais consistentes, bem como de programas de formação continuada que promovam o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas a esses alunos.

A partir da imersão no *corpus* documental que compõe essa pesquisa, foi possível sistematizar as nossas discussões em duas categorias

analíticas, que constituem a centralidade da argumentação que desenvolvemos ao longo do texto. Para isso, nosso olhar esteve focado na recorrência e na emergência dos temas presentes nos materiais analisados. As categorias produzidas a partir desse exercício serão exploradas na quarta e na quinta seção deste texto, a partir das problematizações sobre as estratégias de investimento no corpo do sujeito com AH/SD, que constituem a próxima seção.

### Mas o que motiva o interesse e o investimento nesses sujeitos?

O crescente e latente interesse pela temática das AH/SD se dá pelas vantagens que esses sujeitos, no tange às suas potencialidades enquanto recursos humanos, poderão oferecer a curto e a longo prazo para a sociedade, no que diz respeito à sua contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico. Nos EUA, as políticas educacionais voltadas para esses sujeitos se pautam na capacidade do Estado em manter seu poderio industrial, científico, bélico, entre outros, em relação aos demais países. Essa constante disputa pela supremacia geopolítica e econômica destaca-se com maior força na década de 1960, de acordo com Renzulli (2004). Segundo o autor, um dos interesses na educação do superdotado nos EUA foi o lançamento do satélite Sputnik pela Rússia em 1957, colocando o país em uma *situação* de desconforto político diante do cenário internacional da época. Outro elemento materializado no *corpus* documental "está relacionado à emergência de um novo conceito de riqueza" (MEC, 2007, p. 15). Segundo os materiais analisados, "esta nova fonte de riqueza depende diretamente do capital intelectual de mais elevado nível, que tem sido considerado, na atual sociedade do conhecimento, como o maior recurso a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade" (MEC, 2007, p. 15).

Se as políticas educacionais já traduzem o interesse nos sujeitos com AH/SD, a partir da e devido à sua potencialidade como fonte de riqueza e de capital cognitivo, na perspectiva foucaultiana, compreendemos a potência desse

sujeito na constituição de capital humano. A noção de capital humano "refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de suas existências" (Gadelha, 2013, p. 238). Tomando essa definição, destacamos algumas estratégias biopolíticas presentes nos documentos analisados, que potencializam esse rendimento de capital humano a partir da intervenção docente, seja ou não professor especialista na temática. As estratégias que passaremos a problematizar neste estudo são práticas educacionais potentes para o atendimento ao sujeito foco desta pesquisa, ao tempo que são colocadas como ações orientativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, 1996) e no Decreto nº 7.611 (2011). Essas estratégias são possíveis pelo movimento de investimento na formação de professores, a partir da identificação das AH/SD nas instituições de ensino e das propostas educacionais, que passam a mobilizar as práticas direcionadas a esses sujeitos. Parece-nos que um profissional bem formado é capaz de identificar comportamentos que divergem dos padrões tradicionais e, por vezes, consegue desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras, que estimulem o engajamento intelectual, emocional, motor e demais potencialidades. Além disso, essa formação pode garantir práticas inclusivas alinhadas à legislação educacional, evitando, assim, o desperdício de talentos.

Cabe destacar que ambas as técnicas que serão apresentadas a seguir são estratégias que passam a ser orientadas, pelos documentos, após a finalização dos processos de identificação e de triagem desses sujeitos (MEC, 2007). No entanto, Renzulli (2004) defende que as técnicas de enriquecimento podem ser desenvolvidas com todos os sujeitos incluídos nas instituições de ensino, não se limitando apenas ou exclusivamente ao superdotado, uma vez que todo o ser humano apresenta, com maior ou menor ênfase, alguma inteligência. O objetivo dessas estratégias é "desenvolver as habilidades identificadas e oferecer uma formação ampla ao indivíduo de

acordo com suas potencialidades" (MEC, 2007, p. 69). Cabe destacar que os documentos não mencionam o termo "estratégias", mas "modalidades de atendimento" para a pessoa com AH/SD. As modalidades de atendimento visam ao aprofundamento das habilidades cognitivas, artísticas e corporais do sujeito com AH/SD, e são desenvolvidas dentro dos sistemas de ensino, como estratégias de atendimento a esse público.

Durante a análise dos documentos, observamos, com maior recorrência, a aceleração (Ministério da Educação e do Desporto, 1995; Lei nº 9.394, 1996; MEC, 2006, 2007), o enriquecimento (Ministério da Educação e do Desporto, 1995; Lei nº 9.394, 1996; MEC, 2006, 2007; Resolução CNE/CEB nº 4, 2009) e o atendimento educacional especializado (Ministério da Educação e do Desporto, 1995; Lei nº 9.394, 1996; MEC, 2006, 2007, 2008; Resolução CNE/CEB nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2011) como estratégias de investimento no capital humano para os sujeitos com AH/SD. Essas estratégias são atrativas para o Estado por seu baixo custo financeiro e por não exigirem a aquisição de novos mobiliários e a construção de laboratórios, por exemplo. São ações de fácil acesso e prometem resultados rápidos, o que as tornam economicamente viáveis. Considerando as estratégias descritas pelas políticas educacionais e afirmadas pelos pesquisadores (Renzulli, 2004; Vieira, 2014), organizamos nossas análises em duas categorias: a) aceleração e enriquecimento; e b) atendimento educacional especializado, que compõem o núcleo das análises que empreendemos e, por isso, orientam as seções a seguir.

### Aceleração e enriquecimento

Acelerar e enriquecer são estratégias que atendem a diferentes necessidades, "todas são utilizadas, uma vez que a aceleração, por exemplo, conduzida de forma adequada, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de forma apropriada, também ocasionará uma aceleração" (MEC, 2007, p. 70). Ora, se o sujeito com AH/SD necessita de ambientes potencializadores no que

condiz com suas habilidades intelectuais, motoras e artísticas, o avanço/flexibilização curricular é uma importante estratégia, tanto no que se refere ao investimento financeiro na educação, por parte do Estado, como no ganho que esse sujeito poderá, em contrapartida, oferecer à sociedade. De acordo com o *Volume 1: Orientação a Professores* (MEC, 2007), a aceleração é atribuída para concluir em menor tempo a escolarização. Em virtude disso, ela constitui a estratégia mais utilizada e reconhecida no meio educacional, porque o processo que é realizado para essa estratégia está vinculado ao conhecimento acadêmico, à capacidade intelectual e cognitiva do aluno (MEC, 2007).

Vieira (2014, p. 345), pesquisadora na temática, evidencia alguns *problemas* que envolvem a aceleração, entre eles, a autora menciona o "descompasso existente no desenvolvimento desses sujeitos, pois, ao priorizar a área cognitiva no avanço de séries, é esquecido que nem sempre as áreas afetivas, psicomotora e/ou social acompanham o mesmo ritmo". A partir do destaque feito por Vieira (2014), ao mencionar a aceleração, consideramos que essa estratégia gera, também, uma escala de importância e de valorização entre os tipos de inteligência, "pois se trata de uma alternativa mais barata e não envolve (embora devesse) profissionais especializados para a sua concretização" (Pérez, 2014, p. 462). "Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação [inteligência] é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social" (MEC, 2007, p. 43). A atribuição que é dada à concepção de inteligência e, conseqüentemente, ao sujeito com AH/SD acaba determinando quais habilidades têm maior ou menor valor no contexto contemporâneo, repercutindo nas práticas de investimento do capital humano. Como afirma Gardner (1994, p. 21), a inteligência "implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural".

Na esfera do capital humano e para os princí-

pios neoliberais, os aspectos cognitivos, como a inteligência lógico-matemática e a inteligência espacial, assumem protagonismo em relação às inteligências linguísticas, motoras e artísticas, por exemplo. De acordo com os documentos analisados (MEC, 2007, p. 20), a inteligência lógico-matemática se "expressa em atividades de matemáticos e cientistas, caracterizando-se pela facilidade de raciocínio, reconhecimento e solução de problemas lógico-matemáticos". Já a inteligência espacial é exibida "por jogadores de xadrez, navegadores, pilotos de avião, arquitetos e engenheiros" (MEC, 2007, p. 20). Nessa direção, Vieira (2014, p. 345) argumenta que "à medida que é promovida uma atenção especial para os aspectos cognitivos, faz-se maior o desequilíbrio com as outras áreas do desenvolvimento". Em tese, as políticas educacionais analisadas acabam elegendo uma pequena parcela de sujeitos para um tipo específico de investimento – aceleração. Isso em virtude dos produtos e riquezas que cada sujeito poderá oferecer ao Estado, oriundos de suas habilidades cognitivas superiores. Como destaca Renzulli (2004), a(s) "capacidade(s) cognitiva(s) são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas" (p. 82).

Entre os documentos analisados, o *Volume 1: Orientação a professores* (Ministério da Educação, 2007) menciona dez tipos de aceleração baseados em estudiosos como Freeman e Guenther (2000), que se dedicam à pesquisa na temática de AH/SD. No material, destacam-se:

01. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – do nível da Educação Infantil em diante; 02. Saltar séries escolares – promoção para séries seguintes; 03. Aceleração por disciplina – frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas; 04. Agrupamento vertical – em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados; 05. Cursos especiais fora da escola que ofereçam mais conhecimento em áreas curriculares específicas; 06. Estudos paralelos – cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ao mesmo tempo, e assim por diante; 07. Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou

terça parte do tempo previsto; 08. Planos de estudo auto-organizados – estratégia em que os alunos desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam; 09. Trabalho com um mentor, especialista de uma certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela; 10. Cursos paralelos – por correspondência, televisivados ou outra forma de ensino à distância (MEC, 2007, p. 73).

Como afirma o documento (MEC, 2007), a aceleração pode ser positiva para a instituição escolar, pois utilizará os mesmos recursos humanos (professores) e estruturais. Para o aluno com AH/SD, a aceleração está na resposta rápida e no *ganho* de sua aprendizagem. Segundo o documento, se mantém "a *motivação* do aluno, que por sua vez preenche mais rapidamente os requisitos de sua formação" (MEC, 2007, p. 73). O termo *motivação* baseia-se, dentro dos estudos das AH/SD, nas características intelectuais, que vêm acompanhadas da linguagem, criatividade e liderança. De acordo com Renzulli (2004), a *motivação* está vinculada diretamente com o comprometimento com a tarefa, é o quanto de energia ou tempo o sujeito investe em uma tarefa ou na resolução de problemas. Essa *motivação* pode ser observada pela: persistência, interesse constante em determinados assuntos, requer pouca intervenção do professor ou do mediador; obstinação em informações, e compromisso com projetos de longo prazo – aspectos muito peculiares à condição da teoria do capital humano. Embora *motivação* e investimento estejam longe de ser palavras sinônimos, a *motivação* é resultante do quanto o sujeito com AH/SD envolve-se em uma tarefa. Para Vieira (2014, p. 312), a *motivação* "funciona como energia colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho".

Schultz (1971) sustenta a ideia de que o investimento no corpo humano é responsável, em maior parte, pelo crescimento e pelo rendimento do trabalhador. O autor acredita que o investimento e a qualificação do corpo, por meio da educação, geram resultados positivos, fazendo com que esse corpo-espécie sinta-se motivado e busque, cada vez mais, a satisfação

peçoal e profissional. Conseqüentemente, gera produtividade econômica e altas taxas de lucro ao capital. Como atestam Dardot e Laval (2016, p. 246), o investimento também está na esteira do aprender. Segundo os autores, aprender "a procurar informação torna-se uma competência vital no mundo competitivo". Essa busca pelo aprender sempre e cada vez mais está intrinsecamente relacionada ao jogo do mercado, produzido pela razão neoliberal.

Outra técnica de atendimento, descrita nas políticas educacionais, se caracteriza pelas atividades de enriquecimento curricular, podendo ser organizado como intra ou extracurricular. O primeiro se direciona ao âmbito da sala comum e "deve abranger o acréscimo ou aprofundamento dos conteúdos previstos no currículo e nos projetos" (Vieira, 2014, p. 339); o segundo reporta-se aos outros espaços de atendimento oferecidos no turno oposto à matrícula do aluno. O enriquecimento extracurricular refere-se às atividades relacionadas ou não ao currículo da escola. A partir dos documentos analisados, apenas o *Volume 1: Orientação aos professores* (MEC, 2007) propõe práticas de enriquecimento, descritas como Tipo I, Tipo II e Tipo III – inseridas no Modelo de Enriquecimento Curricular, desenvolvido por Renzulli e Reis (1986). De acordo com Vieira (2014, p. 341), "cada tipo se caracteriza pelo aprofundamento com que o tema escolhido é estudado e com a própria construção do conhecimento que evolui de um nível empírico ao abstrato, do simples ao complexo e do mais fácil ao mais difícil". Conforme Renzulli (2004), o Tipo I diz respeito a atividades exploratórias; o Tipo II, atividades de treinamento; e o Tipo III se orienta pela construção de atividades/ produtos de forma individual ou coletiva. Neste estudo, não elaboraremos maiores análises em relação aos tipos de enriquecimento expresso no documento analisado, por não caracterizar o foco da pesquisa.

A aceleração e o enriquecimento nada mais são do que estratégias de investimento no capital humano, sob a ótica foucaultiana, pois estamos tratando de sujeitos que já apresentam habilidades intelectuais, e que necessitam de aprimoramento e potencialização das suas aptidões,

ligadas diretamente às práticas biopolíticas de governo. Trata-se de uma forma de poder que busca maximizar os processos vitais da população, governando os indivíduos por meio de seus próprios interesses. Desse modo, tanto a aceleração como o enriquecimento constituem estratégias dessa ação de maximização de riquezas, uma vez que os sujeitos são submetidos a um conjunto de estratégias, que elevam ainda mais suas capacidades cognitivas, motoras e artísticas, ou de ações de aprimoramento de outras aptidões ainda não desenvolvidas.

### Atendimento educacional especializado

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço prestado pela Educação Especial de maneira gratuita e sem obrigatoriedade de frequência, sendo que sua oferta deve ser feita prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da escola, no turno inverso à escolarização do aluno. O AEE foi instituído pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, enquanto serviço, e se encontra regulamentado pelo parágrafo único do artigo 60, da LDB (Lei nº 9.394, 1996).

Entende-se por AEE um serviço que "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas" (MEC, 2008, p. 14). Além disso, o atendimento "complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (MEC, 2008, p. 14). O objetivo dessa estratégia, ao sujeito com AH/SD, está em suprir e complementar suas necessidades de aprendizagem, visando ao amplo desenvolvimento pessoal, bem como à criação de oportunidades que desafiem e potencializem suas habilidades (MEC, 2007).

Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 4 (2009, p. 1), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, define, em seu artigo dois, que o AEE

“tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Para os sujeitos com AH/SD, a Resolução nº 4 (2009, p. 2) estabelece, em seu artigo sete, que:

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

Já no Decreto nº 7.611 (2011, p. 1), que dispõe sobre a educação especial, o AEE é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas”: complementar e suplementar, sendo a última voltada para as AH/SD. Para Vieira (2014, p. 331), o AEE “a esses alunos deve estar integrado ao contexto do projeto educativo da escola e não ser encarado como uma atividade extracurricular com objetivo meramente lúdico ou ocupacional”. Em consonância a Vieira (2014), Delpretto e Zardo (2010) destacam alguns objetivos do AEE para a pessoa com AH/SD, entre eles:

Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (p. 23).

Importa que tais objetivos, expressos pelas autoras, estejam em conformidade com os interesses e as demandas individuais de cada sujeito. Sobretudo, que as estratégias utilizadas possam atender e potencializar a área identificada, seja ela a superdotação acadêmica ou produtiva-criativa,

como menciona Renzulli (2004), na concepção de superdotação.

Posto isso, as políticas educacionais (MEC, 2007, 2008; Resolução CNE/CEB nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2011) são compreendidas, na esteira do que propomos ao longo deste artigo, como práticas decorrentes do investimento no capital humano para o sujeito com AH/SD e para atuação dos professores da Educação Básica, a partir de 1990. As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, de 1995 (Ministério da Educação e do Desporto, 1995), documento que antecede as normativas apresentadas, argumentam, em seu texto, que o potencial humano é

(...) considerado atualmente o maior e o melhor recurso natural de um país. *Todo investimento usado para atendimento educacional* [ênfase adicionada] do aluno portador de altas habilidades/superdotado e/ou talentoso terá alto retorno, trazendo benefícios recíprocos tanto para esse aluno quanto para a sociedade em que vive (p. 25).

Na perspectiva da educação inclusiva, o AEE é uma ferramenta de atendimento extracurricular que acontece dentro das instituições escolares, no contraturno do ensino comum, e que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Lei nº 9.394, 1996). O AEE visa atender alunos de forma a desenvolver recursos e estratégias para a progressão dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino comum (MEC, 2008). Para os princípios da governamentalidade neoliberal, o AEE é uma estratégia de potencialização de corpos ou, nas palavras de Dardot e Laval (2016) e Resende (2018), uma máquina-competência. Isso pode ser aferido quando o NAAH/S destaca que a proposta de AEE tem como objetivo “a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, *com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos* [ênfase adicionada]” (MEC, 2006).

Considerando os aspectos abordados, podemos compreender que o AEE assume duas funções para a perspectiva neoliberal. A primeira, como uma estratégia, com fins de normalizar os

corpos, e a segunda com a função de potencializar as habilidades dos sujeitos. A última acaba ganhando maior ênfase, uma vez que as habilidades podem ser utilizadas como benefício à comunidade e na manutenção dos interesses do mercado. Para tanto, o AEE é relevante enquanto estratégia ao capital humano, porque promove uma variedade de experiências e aprendizagens, de modo que estimula o desenvolvimento e favorece o potencial de cada sujeito. Dessa forma, compete ao AEE explorar todas as possíveis habilidades intelectuais, artísticas e motoras dos sujeitos que nele estão incluídos. Equivale dizer que o AEE consiste em incitar os interesses e a curiosidade do sujeito com AH/SD, de maneira a produzir riquezas úteis tanto para si como para os outros.

Embora reconheçamos os avanços das políticas para AH/SD, no que concerne à identificação e o atendimento nas últimas décadas, a implementação de políticas de formação de professores está aquém. No conjunto de documentos analisados, apenas as Diretrizes (Ministério da Educação e do Desporto, 1995) e a PNEEPEI (MEC, 2008) destacam a formação de professores como ponto-chave para o desenvolvimento do potencial humano. No entanto, tais documentos não apresentam estratégias para sua efetivação. Destacamos que o NAAH/S, dentre os documentos, talvez represente uma tentativa mais concreta de impulsionar essa formação. O documento prevê, por exemplo, que a unidade de atendimento ao professor deve "oferecer cursos de formação continuada de professores e profissionais da educação" (MEC, 2006, p. 20). Apesar disso, o que se observa são ações pontuais e isoladas, em sua maioria concentradas no espaço acadêmico. Além disso, há um hiato dessas políticas na transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, impedindo a continuidade do atendimento. Essa desarticulação coloca em evidência a carência de uma política robusta, pensada para o desenvolvimento do potencial humano desses sujeitos ao longo da vida.

## Considerações finais

O objetivo deste estudo foi problematizar como as políticas educacionais têm orientado o atendimento a pessoas com AH/SD no Brasil, a partir de 1990. A partir dos documentos selecionados para a análise, evidenciamos duas estratégias que se destacam dentro das políticas, sendo elas aceleração e enriquecimento, e o atendimento educacional especializado. Contudo, notamos, com base nos estudos foucaultianos em educação, que as estratégias de atendimento, na perspectiva neoliberal, fazem parte de um conjunto de estratégias biopolíticas de potencialização do capital humano. Isso porque o comportamento instituído por essa racionalidade ao sujeito contemporâneo deve produzir o indivíduo proativo, o protagonista de seus saberes e de sua vida, o ser que vive na busca pelo aprender a aprender, o criativo, o ser flexível, o autoconfiante, entre outros. Características essas muito próximas ao que é descrito dentro das normativas nacionais, fundamentadas pela Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004), ao descrever as características do sujeito superdotado.

Conforme destaca Renzulli (2004), havia dois grandes motivos para oferecer a Educação Especial ao sujeito com AH/SD. O primeiro é "fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente" (Renzulli, 2004, p. 81). E o segundo é ajudar a solucionar problemas da sociedade contemporânea, de ordens econômica, ambiental e política (Renzulli, 2004). De acordo com o autor, o segundo motivo, muitas vezes, esteve atrelado ao discurso da solução de problemas ou, nas palavras dele, à *cura do câncer*, o que torna a identificação e as práticas de atendimento úteis para o poder político e financeiro do Estado.

O exercício empreendido neste estudo não buscou um posicionamento favorável ou contrário às formas de atendimento que são direcionadas ao sujeito com AH/SD, mas se concentrou em olhar para essas estratégias como ferramentas de

condução e potencialização do capital humano, que visam, sobretudo, à manutenção dos saberes-poderes produzidos pela razão neoliberal. Com base nas afirmações de Renzulli (2004) e das políticas educacionais (MEC, 2006, 2007), a educação olha para esses sujeitos como fontes inesgotáveis de riquezas. Como argumenta Virgolim (2007, p. 15), "o século XXI nasce como o prenúncio de uma nova era, em que cada vez mais as nações percebem que os talentos humanos são seus bens mais preciosos".

## Referências

- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Delpretto, B. M. de L., & Zardo, S. P. (2010). Alunos com Altas habilidades/Superdotação no contexto da educação inclusiva. In B. M. de L. Delpretto, F. A. Giffoni, & S. P. Zardo (Orgs.), *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação* (Vol. 10, pp. 19-26). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&Itemid=30192)
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas*. EPU.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)* (Coleção tópicos). Martins Fontes.
- Gadelha, S. (2013). Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 233–256. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a12.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Artes Médicas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). Atlas.
- Laval, C. (2020). *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal* (M. P. Cunha & N. K. Ota, Trans.). Elefante.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34(2), 153–169. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>
- Ministério da Educação e do Desporto. (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*.
- Ministério da Educação. (2006). *Documento Orientador: Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação*. Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>
- Ministério da Educação. (2023). *Censo Escolar: Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>
- Pagni, P. A. (2019). *Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar*. Unesp. <https://editoraunesp.com.br/livros/2019/biopolitica-deficiencia-e-educacao-outros-olhares-sobre-a-inclusao-escolar>
- Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009. (2009). *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Aceleração: mais rápido não é sinônimo de melhor. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 455-476). Papirus.
- Pérez, S. G. B. P., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627–639. <https://doi.org/10.5902/1984686X14274>
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1), 75–131. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55-90). Prufrock Press. [https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2019/11/The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness\\_2.pdf](https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2019/11/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_2.pdf)
- Resende, H. de. (2018). A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação* (pp. 77–94). Intermeios.

Resolução CNE/CEB nº 4/2009. (2009). *Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares)

Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Claraluz.

Santos, I. M. dos, & Klaus, V. (2013). A inclusão e o sujeito empresário de si. In E. T. H. Fabris, & R. R. Klein (Orgs.), *Inclusão e biopolítica* (pp. 61–78). Autêntica Editora.

Schultz, T. W. (1971). *O Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Zahar.

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28(100), 947–963. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

Vieira, N. J. W. (2014). Altas Habilidades/Superdotação. In A. C. P. Siluk (Org.), *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica* (pp. 307–358). UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação.

Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

---

### Bruna Mendonça

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Orientação Educacional (UNINTER). Especialista em assuntos educacionais na rede estadual de ensino na cidade de Chapecó. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn/UFFS/CNPq).

---

### Patrícia Gräff

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão Educacional e Graduada em Educação Especial – licenciatura plena e Pedagogia licenciatura plena, pela Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn/UFFS/CNPq). Integra a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias Educacionais (RIIATE). Docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC.

---

### Endereço para correspondência

Universidade Federal da Fronteira Sul

Rodovia SC-404, km 2

Área Rural, 89815-899

Chapecó, SC, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*