



Identificação de Estudantes da Educação Especial: Avaliação do Desempenho Escolar, Pertencimento, Violência e Bullying

Tatiana de Cassia Nakano¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, Campinas-SP, Brasil

RESUMO

A identificação do público-alvo da educação especial tem-se mostrado um desafio no Brasil, dada a subnotificação dos casos. Diante disso, propôs-se a utilização dos resultados de um banco de dados contendo o desempenho de 100.181 estudantes em uma prova educacional aplicada em larga escala, a fim de que uma triagem dos alunos com indicadores de deficiência intelectual (DI) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) fosse realizada. A partir do desempenho em matemática e português, alunos com AH/SD acadêmica ($n=2.149$) e estudantes com DI ($n=2.287$) foram identificados. O primeiro grupo apresentou médias significativamente maiores em pertencimento escolar e, o segundo, em medida de violência e bullying. Série escolar, período em que estuda e nível socioeconômico influenciam o desempenho escolar de ambos os grupos. Os resultados podem guiar a elaboração de medidas preventivas que objetivem o aumento da vivência de sentimentos de inclusão, pertencimento e engajamento escolar.

Palavras-chave: necessidades educativas especiais; inclusão escolar; educação inclusiva; deficiência; altas habilidades/superdotação.

ABSTRACT – The Identification of Special Education Students: An Assessment of School Performance, Belonging, Violence, and Bullying

Identifying the target audience for special education in Brazil has proven challenging due to the underreporting of cases. In response to this, the proposal was made to use a large-scale educational test database containing the results from 100,181 students to screen for indicators of intellectual disability (ID) and giftedness (AH/SD). Based on the performance of students in Mathematics and Portuguese, 2,149 students were identified with academic AH/SD and 2,287 students as having academic ID. School belonging was significantly higher in the first group, whereas violence and bullying were significantly more prevalent in the second group. In both groups, school grade, study period, and socioeconomic status influenced school performance. The findings of the study can be used to develop preventive measures aimed at enhancing students' sense of belonging, inclusion, and engagement at school.

Keywords: special educational needs; school inclusion; inclusive education; deficiency; giftedness.

RESUMEN – Identificación de Estudiantes de Educación Especial: Evaluación del Desempeño Escolar, Pertenencia, Violencia y Bullying

Identificar el público objetivo de la educación especial ha demostrado ser un desafío en Brasil, dado el subregistro de casos. Ante esto, se propuso utilizar los resultados de una base de datos que contiene el desempeño de 100.181 estudiantes en una prueba educativa aplicada a gran escala, de modo que se pueda realizar un cribado de estudiantes con indicadores de discapacidad intelectual (DI) y altas habilidades/superdotação. (AH/SD). A partir del desempeño en matemáticas y portugués, se identificaron estudiantes con AH/SD académico ($n=2.149$) y estudiantes con DI ($n=2.287$). El primer grupo presentó medias significativamente más altas en pertenencia escolar y el segundo en medidas de violencia y acoso escolar. El grado escolar, el período de estudio y el nivel socioeconómico influyen en el desempeño escolar de ambos grupos. Los resultados pueden guiar el desarrollo de medidas preventivas que tengan como objetivo aumentar la vivencia de sentimientos de inclusión, pertenencia y compromiso escolar.

Palabras clave: necesidades educativas especiales; inclusión escolar; educación inclusiva; discapacidad; altas habilidades/superdotação.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é um tema que vem ganhando espaço dentro da perspectiva global de busca pela igualdade e respeito à diversidade (Oliveira et al., 2022). Para que tal meta possa ser atingida, tais princípios precisam ser incorporados a diversos contextos, sendo que, dentre eles, talvez o mais importante seja o escolar. Visa-se assim que as referências

históricas marcadas pela segregação, preconceito e rejeição possam ser superadas, de modo a garantir o acesso à educação e permanência de pessoas com qualquer tipo de necessidade especial (Göransson et al., 2022).

Diversos documentos internacionais que garantem o direito à educação especial em todos os níveis de ensino foram desenvolvidos na última década (Navarro-Mateu

¹ Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Puc-Campinas. Avenida John Boyd Dunlop, s/n, Jardim Ipaussurama, 13034-685, Campinas, SP. E-mail: tatiananakano@hotmail.com

et al., 2021), almejando-se que o público-alvo da educação especial tenha acesso à educação de qualidade e em igualdade com outros indivíduos que não pertencem a essa modalidade de ensino (Byrne, 2022). No Brasil, diversas regulamentações na educação especial foram criadas de modo a incluir três tipos de estudantes: aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a garantir, a estes, direito a atendimento educacional especializado, independente de qual seja sua condição (Rosa & Lima, 2022).

Entretanto, ainda que a legislação brasileira defina, de forma explícita, as políticas públicas na área da educação, somente sua existência não é suficiente para seu cumprimento na prática (Vieira, 2010). Dentre as principais dificuldades, a identificação desses alunos se mostra um ponto importante, dada a subnotificação dos casos (Dainez et al., 2022). Segundo dados do Censo Escolar de 2023 (Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Anísio Teixeira, 2022), cerca de 3,16% dos estudantes matriculados na educação básica fazem parte da educação especial. Destes, 50,0% encontram-se matriculados na condição de estudantes com deficiência intelectual (DI) e 0,05% como estudante com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Parte dessa dificuldade pode ser compreendida perante a constatação de que a identificação desses estudantes, comumente, se marca pelo uso de critérios baseados na conveniência prática, de modo que eles variam amplamente enquanto decisão para a admissão de um estudante em programas especiais (Silverman & Gilman, 2020). A ausência de procedimentos e critérios de identificação consistentes faz com que muitos desses alunos não sejam classificados com precisão (Matthews & Rhodes, 2020). Dentre os procedimentos mais comuns, pode-se destacar a utilização de testes de avaliação da inteligência como único critério ou ainda a identificação realizada com base somente na indicação do professor (Nakano, 2022). Ambos os critérios se mostram questionáveis, apesar de continuarem a ser uma prática padrão na identificação (Ricciardi et al., 2020).

Em uma situação idealizada, a realização de um processo de triagem de possíveis déficits, transtornos e potenciais elevados, envolvendo todos os estudantes matriculados no país, em todos os níveis de ensino, seria a solução mais promissora e justa. No entanto, sabemos que tal medida se mostra inviável em larga escala, especialmente se considerarmos que esse tipo de avaliação é longo, possui um custo elevado e teria que envolver muitos profissionais capacitados para tal tarefa (Nakano & Campos, 2019). Além disso, acabaria por incluir, desnecessariamente, indivíduos que não possuem nenhum comportamento indicador de DI ou AH/SD.

Diante dessas limitações, medidas padronizadas de desempenho escolar têm sido empregadas como método alternativo na triagem de indicadores da presença de AH/

SD do tipo cognitiva. Nos Estados Unidos, por exemplo, os resultados no *Scholastic Aptitude Test* (SAT) e *American College Test* (ACT) já têm sido empregados na identificação dos superdotados (Sternberg et al., 2021; Vu et al., 2019). É importante esclarecer que o tipo de conteúdo avaliado nas provas marca-se pelo conhecimento acumulado ao longo da escolarização sendo, portanto, uma medida de inteligência cristalizada. Desse modo, pode-se pensar nos desvios normativos como indicadores de DI e de AH/SD.

Sabendo que o Brasil conta com diversas avaliações escolares em larga escala, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como provas estaduais de avaliação do rendimento escolar, a adoção de alguma sistemática de avaliação baseada nos resultados dessas provas pode ser considerada uma alternativa à ausência de identificação do público-alvo da educação especial (Veltrone & Mendes, 2011), ampliando seu uso para a identificação dos estudantes que apresentam déficit.

Nesse contexto, a proposta do estudo aqui apresentado fez uso do resultado dos estudantes nessas avaliações educacionais em larga escala para identificação de dois grupos que apresentam desempenho cognitivo que desvia da média, de modo a possibilitar uma primeira triagem desses estudantes. De um lado, os chamados estudantes com deficiência intelectual, compreendidos como indivíduos que apresentam funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (*American Psychiatric Association*, 2023) e, de outro lado, alunos com AH/SD, ou seja, aqueles que apresentam potencial acadêmico e cognitivo significativamente acima da média (Renzulli, 2014). Considerando-se que não é mais exigida a apresentação de um laudo confirmando a existência de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD para que o acesso a apoio pedagógico seja possível (Frederico & Laplane, 2020), a utilização de formas acessíveis de avaliação se mostra uma alternativa à ausência de identificação.

Sabe-se que, historicamente, as pessoas com deficiência têm enfrentado obstáculos importantes para acesso a uma educação adequada às suas necessidades (Gallert & Pertile, 2022) e, de forma similar, alunos com AH/SD nem sempre são identificados, deixando de receber atenção educacional especializada (Martins et al., 2023). É nesse contexto que a identificação desses alunos se mostra importante para o fomento de potencialidades, fornecer suporte nas fragilidades relacionadas ao desenvolvimento, bem como, auxiliar na decisão acerca das medidas educativas mais adequadas ao sujeito (Almeida et al., 2013). Ou seja, visando garantir o acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e não discriminatória e que proteja esses indivíduos de qualquer forma de violência e negligência (Volpato & Chemin, 2022).

Isso porque o ingresso dos alunos na educação especial no ensino regular traz, além da necessidade de enfrentar as próprias limitações, a vivência de diferenças, discriminação e preconceito (Dias & Pingoello, 2016) e dificuldades de natureza pedagógica e socioemocional (Oksendal et al., 2019). Essas situações ocorrem, de forma mais frequente, entre crianças e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais (Oliveira & Barbosa, 2012).

Como exemplo podemos citar a presença de violência no contexto da educação especial (Phil et al., 2018). Pesquisadores têm verificado que alunos com deficiência se mostram mais vulneráveis a sofrer violência escolar por parte de colegas, professores e funcionários da escola devido a estereótipos e preconceitos (Njelesani et al., 2022; Swearer et al., 2012), até quatro vezes mais do que os outros estudantes (Jones et al., 2012). Apesar dessa estimativa, quase nada se sabe sobre a violência que essas crianças sofrem na escola (Njelesani, 2019; Njelesani et al., 2018).

Outro aspecto importante se refere ao *bullying*. Pesquisas nessa temática tem demonstrado que estudantes superdotados são mais vítimas do que os estudantes regulares (González-Cabrera et al., 2022). Entretanto, apesar de prática frequente, a investigação sobre *bullying* envolvendo superdotados ainda se mostra extremamente limitada (Peterson, 2016). As consequências podem se manifestar sob a forma de abandono e desinteresse escolar, ausência de sentimento de pertencimento, vivência de violência escolar, isolamento social e baixa autoestima, aspectos já bastante comuns nos alunos da educação especial (Tessaro et al., 2022). É importante ressaltar que pesquisas voltadas à investigação de *bullying* ou violência escolar no contexto da educação especial se limitam a focar um dos públicos-alvo (deficientes ou superdotados), não havendo estudos que comparem esses dois grupos.

Diante do cenário apresentado, considerando-se as matrículas na educação especial na última década (Rodrigues, 2022), a hipótese trabalhada é a de que o número de estudantes identificados no Censo Escolar não reflete a totalidade dos indivíduos que atendem os critérios para serem inseridos nessa modalidade. Nesse sentido, a pesquisa buscou alcançar dois objetivos: 1. considerando-se o desempenho escolar em uma medida padronizada, identificar os estudantes que apresentam indicadores de DI e AH/SD e seu perfil sociodemográfico e 2. verificar se os dois perfis de estudantes apresentam diferenças, quando comparados aos estudantes sem nenhuma dessas condições, em relação a variáveis como pertencimento escolar, vivência de *bullying* e violência escolar.

Método

Participantes

Um banco de dados coletados em 2019 foi utilizado nas análises, contendo os resultados de 100.081

estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio em uma prova padronizada de desempenho escolar realizada por um Estado brasileiro. Dentre os participantes, a idade variou entre 10 e 19 anos ($M=14,7$ anos; $DP=2,61$), sendo, aproximadamente, metade de cada sexo.

Em relação à escolaridade, 37,0% são estudantes do 3º ano do ensino médio, 24,1% do 5º ano do ensino fundamental e 38,9% do 9º ano do ensino fundamental. A localização das escolas é predominantemente urbana (98,1%), sendo 90,9% estaduais e 9,01% municipais. A maior parte dos alunos estuda no período da manhã (65,9%), seguidos pela tarde (21,5%) e noite (12,6%). No ano analisado (2019), 6.358 escolas participaram da avaliação, envolvendo um total de 645 municípios.

Instrumentos

1. Desempenho escolar: envolve questões de múltipla escolha relativas à língua portuguesa e matemática. Na prova de matemática, contendo 24 questões, o aluno deve solucionar a questão proposta escolhendo, dentre as quatro alternativas, a correta. Na prova de língua portuguesa, contendo 24 questões, deve interpretar textos apresentados e escolher, dentre as quatro alternativas, a correta.

2. Pertencimento escolar: cinco itens foram traduzidos e adaptados da *Panorama Student Survey* (2019). Os estudantes responderam a questões como: “O quanto as pessoas na sua turma entendem você?”, dentro de uma escala Likert de cinco pontos, cujos descritores seguiam o conteúdo do item (1=não entendem nada a meu respeito; 5=entendem completamente).

3. Bullying: a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019, seis itens dicotômicos (sim/não) foram adaptados para avaliar *bullying* como vítima (exemplo de item: Nos últimos 30 dias, seus colegas lhe esculacharam, zombaram, zoaram, caçoaram, mangaram, intimidaram ou humilharam por causa da sua cor ou raça?) e um item para avaliar *bullying* como intimidador (exemplo de item: Nos últimos 30 dias, você esculachou, zombou, mangou, intimidou ou caçou algum de seus colegas da escola tanto que ele(a) ficou magoado(a), aborrecido(a), ofendido(a) ou humilhado(a)?).

4. Violência física ou psicológica: a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019, oito itens, sendo quatro referentes ao ambiente escolar (exemplo de item: Na escola, com que frequência você presencia um amigo ou conhecido sofrer violência psicológica [gritos, xingamentos, ameaças ou outras ofensas verbais, *bullying* etc.]?) e quatro referentes ao ambiente doméstico (exemplo de item: Na sua casa, com que frequência você sofre violência física [tapas, socos, pontapés etc.]?) foram respondidos pelos estudantes. O formato da resposta é do tipo Likert de quatro pontos (“1 – Muito pouco” a “4 – Muito”).

Procedimentos

Os convites para a participação das escolas na prova foram realizados pela Secretaria de Educação local, que também garantiu autorização ética para o estudo. A coleta de dados ocorreu em 2019 por meio de aplicações em lápis e papel, de forma coletiva em sala de aula. Seguindo o delineamento Blocos Incompletos Balanceados (BIB), foram elaborados sete cadernos, com cada aluno respondendo apenas um caderno.

Inicialmente a nota de cada aluno em português e matemática foi somada, de forma a dar origem a uma única medida de desempenho escolar. A partir do cálculo da média e desvio padrão obtida pela amostra total, os participantes foram separados em três grupos: 1. aqueles que apresentaram desempenho igual ou abaixo a dois desvios padrão, classificados com desempenho rebaixado e possível indicador de DI, 2. dois desvios padrão acima da média, classificados como desempenho cognitivo elevado (possível indicador de AH/SD acadêmica) e aqueles que não se enquadram em nenhuma das condições (considerados grupo regular, ou seja, com desempenho na média).

Tal critério foi adotado, considerando-se a recomendação da literatura científica, a saber: o DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2023) que classifica a deficiência intelectual como um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (cerca de dois desvios padrões abaixo) e o critério mais usualmente utilizado na identificação das AH/SD, o qual envolve o resultado, em teste de inteligência, dois desvios padrão acima da média normativa (McIntosh et al., 2018).

Análise dos dados

Após a identificação dos participantes de cada grupo critério (indicadores de DI e de AH/SD), o perfil desses estudantes foi analisado, no Estudo 1, considerando-se sua distribuição em relação a variáveis sociodemográficas: sexo, idade, ano escolar, nível socioeconômico, rede de ensino que frequenta, período em que estuda e se é identificado, no banco de dados, como estudante que apresenta necessidades especiais. O teste *t* de Student e a análise de regressão linear foram utilizados para identificar diferenças de médias entre os grupos.

No estudo 2, variáveis psicológicas dos estudantes, a saber, pertencimento escolar, rendimento escolar, vivência de *bullying* e violência escolar foram investigadas nos três grupos (estudantes com indicadores de DI, AH/SD e sem indicadores desses quadros) visando-se identificar diferenças entre eles. Para as variáveis sexo e identificação como estudante com necessidades especiais (NE), o teste *t* foi aplicado e, nas demais variáveis, a Análise Univariada da Variância. Todas as análises foram conduzidas nos programas estatísticos JASP e JAMOVI, tendo-se utilizado, como critério para determinar a significância do resultado, o valor de $p \leq 0,05$.

Estudo 1: Quantos são os estudantes que apresentam indicadores de DI e AH/SD e qual seu perfil sociodemográfico?

A partir da estimativa da média ($M=511,59$) e desvio padrão ($DP=84,70$) da amostra total na soma das pontuações nas provas de matemática e português, o critério para seleção dos participantes foi aplicado. Desse modo, o ponto de corte adotado para indicadores de DI ($-2DP$) foi de $M=342,19$ e, para indicadores de AH/SD foi de $M=680,99$.

O primeiro grupo, composto por estudantes que apresentam possíveis sinais indicadores de déficit cognitivo, foi composto por 2.287 estudantes, cerca de 2,3% da amostra total, sendo que a pontuação média desse grupo foi de 287,25 ($DP=25,01$). O segundo grupo, de estudantes com sinais indicadores de altas habilidades/superdotação contemplou um total de 2.149 alunos (2,1%), os quais apresentaram, em média, 729,21 pontos na soma das disciplinas ($DP=23,29$).

As características sociodemográficas dos grupos são apresentadas na Tabela 1, sendo importante destacar que, no caso da idade, dada a ampla faixa etária englobada (10 a 19 anos), optou-se por apresentar somente a média de idade de cada grupo, nesta e nas análises seguintes que envolveram essa variável. Os dados são apresentados na Tabela 1.

Os dados sociodemográficos demonstraram a predominância do sexo masculino nos dois grupos critério (indicadores de deficiência e indicadores de superdotação). Somente no grupo regular há maior número de participantes do sexo feminino. Considerando-se o ano escolar, os grupos critérios são compostos, majoritariamente por estudantes do 5º ano do ensino fundamental, ao passo que estudantes do 3º ano do ensino médio são maioria no grupo regular. Nos três grupos, a maior parte dos participantes estuda no período da manhã, em escolas estaduais e de localização urbana.

O nível socioeconômico (NSE) foi estimado com base no grau de escolaridade dos pais, posse de bens de consumo duráveis na residência e renda familiar, dentro de uma escala entre 0 e 10 (muito baixo até muito alto). No nível muito baixo, por exemplo, as famílias têm rendimento igual ou menor que um salário mínimo e predominam pais e mães com nível de instrução, no máximo, fundamental. É comum as casas não terem mais do que um banheiro e um quarto para dormir. Em termos de bens elementares, geralmente têm, no máximo, uma televisão e uma geladeira. Já no nível mais alto são incluídas famílias com rendimento acima de cinco salários mínimos e o pai e/ou a mãe quase sempre com nível superior. Predominam casas com três ou mais quartos e três ou mais banheiros, além de as famílias, em geral, possuírem mais de uma geladeira, mais de um computador e mais de um automóvel. No caso da amostra, o nível 5 foi o mais predominante em todos os grupos, classificado como médio, de maneira que é usual as famílias

terem rendimento acima de dois salários mínimos e o pai ou a mãe terem, pelo menos, o ensino médio. As famílias também costumam ter aspirador de pó, dois ou

mais celulares, mais de uma televisão e terem assinatura de TV a cabo ou de *Streaming*. Neste nível a maioria das famílias têm computador e automóvel.

Tabela 1
Dados Sociodemográficos dos Grupos

Variável sociodemográfica	Grupo	Deficiência		Regular		AH/SD	
		F	%	F	%	F	%
Sexo	Feminino	953	41,67	47861	50,30	1047	48,72
	Masculino	1.334	58,33	47284	49,69	1102	51,28
Ano escolar	5º EF	2.150	94,01	35100	36,89	1665	77,47
	9º EF	131	5,72	21891	23,00	-	-
	3º EM	6	0,26	38153	40,10	484	22,52
Período	manhã	1.403	61,34	62595	65,78	1719	79,91
	tarde	881	38,52	20345	21,38	144	6,70
	noite	3	0,13	12205	12,82	286	13,30
Necessidades especiais	sim	161	7,04	1221	1,28	13	0,60
	não	2.126	92,96	93924	98,71	2136	99,39
Idade		M	DP	M	DP	M	DP
		11,20	1,31	14,80	2,58	16,65	1,18
Dependência administrativa	Estadual	1.523	66,59	86849	91,28	2117	98,51
	Municipal	764	33,40	8296	8,71	32	1,48
Localização	Rural	64	2,79	1725	1,81	46	2,14
	Urbana	2.223	97,20	93420	98,18	2103	97,85
Nível socioeconômico	III	22	0,34	253	0,26	4	0,18
	IV	1.572	24,78	16.662	17,44	186	8,65
	V	4.230	66,69	64.214	67,22	1.304	60,65
	VI	516	8,13	1.432	14,90	652	30,32
	VII	-	-	52	0,05	2	0,14

Em relação à identificação, no banco de dados, como estudante que apresenta necessidades especiais, diferentemente do esperado, a maior parte do grupo com indicadores de deficiência (92,96%) e do grupo com indicadores de superdotação (99,39%) não são identificados pela escola e não se encontram matriculados na modalidade da educação especial. Além disso, ressalta-se que, dentre o grupo considerado regular, 1.221 estudantes são indicados como aqueles que apresentam necessidade especial no banco de dados utilizado, o que representa 1,2% da amostra, sendo importante ressaltar que tal classificação pode incluir outros tipos de necessidades especiais não analisadas no presente estudo (por exemplo, deficiência física).

Após a identificação dos estudantes, a influência dessas variáveis no desempenho escolar foi estimada. A estatística descritiva para cada grupo na nota total da prova, separada por variável de interesse, é apresentada na Tabela 2, juntamente com o resultado dos testes estatísticos utilizados.

Os resultados apresentados na Tabela 2 indicam a influência significativa da variável sexo somente no grupo

com indicadores de DI, sendo que médias mais altas são obtidas pelo sexo feminino. Em relação à identificação como estudante com necessidades especiais, tal variável não se mostrou significativa em ambos os grupos.

Considerando-se a série escolar, vemos que essa variável influencia, de forma significativa, o desempenho de ambos os grupos. No grupo com indicadores de DI a maior média é alcançada pelos alunos do 5º ano do EF, ao passo que, no grupo com indicadores de AH/SD, pelos alunos do 3º ano do EM. É importante ressaltar que, neste último grupo, não foram identificados estudantes pertencentes ao 5º ano do EF.

Tomando-se o período em que o aluno estuda, foi possível verificar a influência significativa dessa variável em ambos os grupos, sendo que, no grupo com indicadores de DI as médias mais altas são apresentadas pelos estudantes da tarde e, no grupo com indicadores de AH/SD, pelo grupo que estuda de manhã. Em relação ao nível socioeconômico, tal variável somente se mostra significativa no grupo com indicadores de DI, sendo que a média vai aumentando de acordo com o aumento do NSE do aluno.

Tabela 2

Estatística Descritiva por Grupo, Variável Sociodemográfica e Resultado de Teste Estatístico

Variável		Indicadores de DI				Indicadores de AH/SD			
Medida		M	DP	t (p)	d	M	DP	t (p)	d
Sexo	F	258,54	44,45	5,528 (<0,001)	0,140	728,71	22,26	-1,183 (0,237)	-0,051
	M	252,04	48,18			729,80	24,23		
Necessidades especiais	sim	255,43	53,71	0,174 (0,862)	0,011	729,90	17,24	0,105 (0,917)	0,029
	não	254,90	46,38			729,22	23,33		
Medida		M	DP	F (p)	η^2	M	DP	F (p)	η^2
Série escolar	5°	266,05	48,99	218,271 (<0,001)	0,064	-	-	48,076 (<0,001)	0,022
	9°	234,05	47,08			722,83	15,89		
	3°	253,04	38,40			731,08	24,73		
Período	M	252,73	49,15	46,349 (<0,001)	0,014	730,11	24,02	6,331 (0,002)	0,006
	T	265,77	46,23			725,33	17,79		
	N	250,42	37,97			725,83	20,70		
NSE	III	241,74	48,25	4,765 (0,003)	0,002	719,40	15,77	1,276 (0,277)	0,002
	IV	251,57	48,54			727,59	22,19		
	V	255,77	46,27			728,74	23,28		
	VI	258,49	43,49			730,76	23,65		
	VII	-	-			725,16	17,29		

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NSE=nível socioeconômico

Em seguida, a análise de regressão linear foi utilizada para verificar o quanto as variáveis conseguem prever a nota total dos estudantes. O efeito único de cada variável foi estimado separadamente (“R²”), seguido da estimativa do quanto aquela variável contribui na predição

do conjunto de variáveis (“mudança em R²”). Por fim, considerou-se ainda o efeito do conjunto de variáveis (“todas”) nos três grupos. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3

Regressão Linear Simples para Variáveis Sociodemográficas em Cada Grupo.

Grupo	Variável	R ²	p	Mudança em R ²	p
Indicadores de DI	idade	0,026	<0,001	0,055	<0,001
	sexo	0,005	<0,001	0,076	<0,001
	série	0,064	<0,001	0,016	<0,001
	período	0,014	<0,001	0,066	<0,001
	NSE	0,002	0,003	0,079	<0,001
	todas	0,081	<0,001		
Regular	idade	0,103	<0,001	0,075	<0,001
	sexo	0,002	<0,001	0,176	<0,001
	série	0,134	<0,001	0,044	<0,001
	período	0,022	<0,001	0,156	<0,001
	NSE	0,015	<0,001	0,163	<0,001
	todas	0,178	<0,001		
Indicadores de AH/SD	idade	0,119	<0,001	0,021	<0,001
	sexo	0,001	<0,001	0,035	<0,001
	série	0,022	<0,001	0,013	<0,001
	período	0,006	0,002	0,029	<0,001
	NSE	0,001	0,277	0,033	<0,001
	todas	0,035	<0,001		

A partir dos resultados foi possível verificar que o conjunto de variáveis prediz 8,1% da nota do grupo com indicadores de DI, 3,5% da nota do grupo com indicadores de AH/SD e 17,8% no grupo regular. Dentre as variáveis analisadas isoladamente, a série apresenta maior efeito único no grupo com DI (6,4%) e no grupo regular (13,4%). Já no grupo com AH/SD, a idade é o melhor preditor (11,9%). Interessantemente, as variáveis analisadas predizem, de forma significativa, a nota dos três grupos, com exceção de sexo e nível socioeconômico no grupo com indicadores de AH/SD.

Estudo 2: (2) os dois perfis de estudantes (DI e AH/SD) apresentam diferenças, quando comparados aos estudantes sem nenhuma dessas condições, em relação a variáveis como pertencimento escolar, rendimento escolar, vivência de bullying e violência escolar?

Dado o fato de que a prova foi aplicada usando a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) na sua montagem, nem todos os participantes possuem respostas nas medidas de interesse. Desse modo, optou-se por apresentar, em cada medida, o número de

participantes que tiveram seus resultados analisados.

Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos em relação à medida de pertencimento escolar ($F=117,5911$; $p<0,001$; $\eta^2=0,004$), sendo que o teste post hoc de Tukey indicou que todas as comparações dois a dois (deficiente x regular, deficiente x superdotado, regular x superdotado) apresentaram diferenças significativas. Maiores médias são obtidas pelo grupo com indicadores de AH/SD. Em relação à medida de violência geral ($F=477,606$; $p<0,001$; $\eta^2=0,034$), na escola ($F=141,616$; $p<0,001$; $\eta^2=0,010$) e em casa ($F=364,177$; $p<0,001$; $\eta^2=0,026$) as diferenças também se mostraram significativas, com o teste post hoc confirmando que todas as comparações são significativas. Nos três tipos de violência, maiores médias são apresentadas pelo grupo com indicador de deficiência, seguido pelo grupo regular.

Na medida de *bullying*, tanto como autor ($F=441,351$; $p<0,001$; $\eta^2=0,031$), quanto como vítima ($F=207,676$; $p<0,001$; $\eta^2=0,015$), há diferenças significativas entre os grupos, sendo que o grupo com indicadores de deficiência apresenta médias mais altas que os demais. Nos dois casos de *bullying*, todas as comparações das médias, par a par, se mostraram significativas segundo o teste *post hoc* realizado.

Tabela 4
Teste de Diferença de Médias Considerando-se os Grupos de Estudantes

Medida	Indicadores de DI			Grupo regular			Indicadores de AH/SD		
	n	M	DP	n	M	DP	n	M	DP
Pertencimento	1.106	2,71	0,81	52.140	2,83	0,82	1.183	3,18	0,80
Violência geral	502	3,35	2,53	25.784	1,10	1,65	579	0,59	1,10
Viol. escola	555	8,53	3,02	26.258	6,74	2,27	586	6,00	2,08
Violência casa	546	8,44	3,32	26.218	5,53	2,55	596	4,93	1,83
Bullying vítima	543	1,98	1,69	26.244	0,56	1,10	583	0,38	0,83
Bullying autor	593	0,35	0,47	26.806	0,10	0,30	595	0,04	0,20

Discussão

O presente estudo teve como objetivo identificar o perfil de dois grupos de estudantes englobados como público-alvo da educação especial brasileira, tomando-se critérios sugeridos pela literatura para identificação tanto de indicadores de DI quanto de AH/SD. Diferenças importantes em relação às variáveis série escolar e período em que estuda foram encontradas em ambos os grupos, de modo que o perfil sociodemográfico desses alunos pode ser conhecido. Em relação a variáveis como pertencimento escolar, vivência de *bullying* e violência escolar, o grupo com indicadores de AH/SD apresentou menor ocorrência desse tipo de dificuldade, bem como maior sentimento de pertencimento escolar.

Os resultados confirmaram a hipótese levantada inicialmente, sendo possível verificar que o número real de estudantes que apresenta desempenho desviante da média identificados pelo Censo Escolar (INEP, 2022) não reflete a totalidade dos indivíduos que atendem os critérios para serem inseridos nessa modalidade educacional, apesar do crescimento verificado nos últimos anos (Rodrigues, 2022). A subnotificação dos casos, especialmente e em nível mais grave, dos estudantes que apresentam potencial elevado segundo a proposta aqui apresentada (2,3%) e somente 0,05% segundo o censo escolar (INEP, 2022) foi apontada. Tal dado confirma a preocupação que envolve a possibilidade de que, embora pertencentes à educação especial, muitos superdotados, comumente, permanecem sem identificação durante

toda sua trajetória escolar (Martins et al., 2023). Tal prática se mostra bastante comum no Brasil, diferentemente da situação de outros países, os quais apresentam práticas regulares voltadas à identificação presentes em leis e diretrizes estaduais e, efetivamente, colocadas em prática, como é o caso dos Estados Unidos (Matthews & Rhodes, 2020). De acordo com Gubbins et al. (2020), a triagem universal é realizada junto a todos os estudantes do 2º e 3º ano, de modo a oferecer, a todo estudante, a chance de ser ter seu potencial identificado. A ressalva, no entanto, se ampara no fato de que somente a inteligência é avaliada nesse processo, por meio de testes que avaliam conhecimento.

Outro resultado interessante do estudo refere-se ao fato de que somente 1.480 estudantes são identificados, no banco de dados utilizado, como indivíduos que possuem necessidades especiais (1,42% do total), sendo que o presente estudo identificou 4,3% somente considerando um tipo específico de deficiência e de AH/SD. Ressalta-se o fato de que não são apresentadas, no questionário do censo, informações acerca do tipo de necessidade apresentada. Além disso, é importante ressaltar a existência de um quadro ainda pouco conhecido, denominado de dupla excepcionalidade, no qual, uma deficiência e transtorno pode ocorrer, conjuntamente, com uma superdotação (Alves & Nakano, 2015). Essa categoria não é contemplada no censo escolar, apesar do crescimento do interesse pela condição no Brasil (Pereira & Rangni, 2021). Assim, não sabemos se esses alunos são contabilizados duas vezes (como deficiente e superdotado) ou nenhuma. Consequentemente, equívocos podem estar sendo cometidos por profissionais que têm realizado essa indicação, usualmente o professor da sala de aula regular.

A maior facilidade em identificar alunos com DI do que alunos com AH/SD pode ser contextualizada se considerarmos que outras dificuldades, de origem não cognitivas, podem estar sendo confundidas, pelos professores, com comportamentos relacionados à deficiência intelectual (Oksendal et al., 2019; Oliveira & Barbosa, 2012; Tessaro et al., 2022). Como exemplo, podemos citar algumas características apresentadas pelos superdotados, tais como desinteresse por tarefas rotineiras, recusa em fazer tarefas que não representam desafios, impaciência, intolerância, resistência a figuras de autoridade, dificuldade de interação com pares da mesma idade, tendência a questionar regras (Aziz et al., 2021), as quais podem ser consideradas negativas pelo professor, fazendo com que esse aluno tenha mais chance de ser, de forma equivocada, compreendido como um aluno problema e não um superdotado (Weyns et al., 2021).

Tal situação comprova que, além de terem que enfrentar as limitações e dificuldades que, comumente, já apresentam, os alunos da educação especial ainda podem ser desafiados a superar situações que envolvem discriminação e preconceito (Dias & Pingoello, 2016). Na

amostra investigada, a vivência de *bullying*, por exemplo, se mostrou presente em todos os grupos e, em especial, no grupo com indicadores de deficiência intelectual. Esse resultado é relatado em outros estudos (Borges & Dellazzana-Zanon, 2019; Emerich et al., 2017; Rocha, 2020), inclusive em revisão de literatura na temática (Tessaro et al., 2022), de modo a confirmar que as crianças com deficiência possuem maior risco de serem vítimas de *bullying* do que crianças sem essa condição. Os estudantes com AH/SD, embora de forma menos intensa, também relataram vivência de *bullying*, confirmando a percepção da literatura (Ogurlu & Sariçan, 2018; Rondini & Silva, 2022). A violência contra estudantes também se mostra uma preocupação na literatura, dada sua ocorrência frequente junto aos indivíduos com deficiência (Mello et al., 2021; Mendes et al., 2020) e AH/SD (González-Cabrear et al., 2022). Dificuldades em relação ao sentimento de pertencimento escolar são relatadas em pesquisas focadas na educação especial (Fowler et al., 2019; Slee, 2019).

É importante ressaltar que, apesar do grupo com indicadores de AH/SD apresentar melhores resultados nas medidas avaliadas (pertencimento, além de relatar menos vivência de violência e *bullying*), tal grupo não está imune a outros tipos de dificuldades. Na ausência de um ambiente adequado de suporte, desajustes psicossociais e emocionais, incluindo baixa autoestima, isolamento social, ansiedade, assim como sentimentos de inadequação podem ser apresentados por esses indivíduos (Papadopoulou, 2021), resultantes, muitas vezes, das altas expectativas sobre seu desempenho (Chagas-Ferreira & Sousa, 2018). No entanto, a literatura tem demonstrado que, em ambientes favoráveis, esses indivíduos usualmente não apresentam diferenças em relação à população geral no que se refere às questões emocionais e possíveis dificuldades derivadas (Freitas et al., 2017). Atente-se ao fato de que tais questões emocionais não foram investigadas na base de dados analisada, de modo que resultados diferentes poderiam ter sido encontrados.

É nesse contexto que a avaliação psicológica pode trazer importantes contribuições. As dificuldades na identificação desses estudantes trazem, como resultado, o fato de que, apesar do censo apontar a existência de 1,3 milhão de estudantes da educação especial matriculados em escolas regulares (Queiroz & Melo, 2023), dentro da proposta de educação inclusiva, somente 39,7% tem acesso ao atendimento educacional especializado segundo o Censo Escolar de 2021 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2022). Tais dados confirmam que avanços precisam ser feitos nas políticas públicas para efetivar uma verdadeira inclusão dos alunos a que ela tem direito (Gabriel & Drago, 2021).

Nesse contexto, a proposta aqui apresentada buscou demonstrar como o Brasil pode minimizar a subnotificação dos estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, a partir do uso de dados já

disponíveis no país. No entanto, é importante esclarecer que, assim como afirmado ao longo do texto, a classificação aqui efetuada (em DI e AH/SD) consiste na identificação de indicadores desses quadros. Um processo de avaliação mais completo e individualizado de investigação se faz essencial para que o perfil desse estudante seja conhecido e para que tais quadros possam ou não serem confirmados. Tal processo inclui a utilização de métodos como observação, entrevista, análise de desempenho escolar, funcionalidade, assim como testes restritos ao psicólogo, para avaliação da inteligência, aspectos sociais, emocionais, dentre outros, bem como aspectos que se mostrarem prejudicados ou potencializados (Worrell et al., 2019). Especificamente no caso da DI, os critérios do DSM-5 (APA, 2019) deverão ser investigados para que o diagnóstico possa ser realizado.

O conhecimento do perfil desse estudante, identificado no estudo, poderá ser utilizado como base para guiar avanços nas políticas públicas destinadas à educação especial, de modo a garantir que a escola possa ser um espaço de aprendizagem e formação para todos os tipos de estudantes (Rocha et al., 2022). Somente por meio da disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade (Byrne, 2022), poder-se-á oferecer oportunidades desses alunos vivenciarem engajamento escolar, senso de pertencimento e identidade (Baglieri, 2023). Para que isso aconteça, a identificação desses alunos deve ser priorizada, podendo, a avaliação psicológica, trazer importantes contribuições para a área.

Considerações Finais

O levantamento do perfil do público-alvo da educação especial, conduzido por meio de uma proposta alternativa aos testes psicológicos, mostrou ser uma solução passível de ser adotada no Brasil, como forma de minimizar o problema da subnotificação dos casos. Além disso, a investigação de diferenças em variáveis psicológicas, a saber, a percepção de *bullying*, vivência de violência e pertencimento dos estudantes da educação especial no Brasil permitiu que a identificação de possíveis vulnerabilidades de cada grupo, bem como as fontes de resiliência pudessem ser conhecidas. A análise permitiu o reconhecimento acerca da importância de se ampliar o olhar predominantemente focado das avaliações educacionais nos aspectos cognitivos, de modo que estas passem a incluir, também, aspectos sociais e emocionais, tal como tem sido feito, por exemplo, no *Programme for International Student Assessment* (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2019).

Dentre as limitações, convém ressaltar que os resultados aqui apresentados se restringem à identificação de somente um tipo de deficiência e superdotação: aquelas que envolvem a avaliação do desempenho cognitivo. As demais manifestações dos quadros não foram contempladas, por exemplo, deficiências físicas e sensoriais e

superdotação em áreas relacionadas à criatividade, liderança, psicomotora, dentre outras. Além disso, é essencial enfatizar o fato de que o banco de dados avaliado engloba somente estudantes de um único Estado brasileiro e de somente três séries escolares, de modo que estudos futuros utilizando provas padronizadas nacionais podem ser conduzidos para que um panorama brasileiro possa ser conhecido. O ponto de corte tomado como critério para definição dos participantes de cada grupo também é um aspecto importante de ser considerado, de modo que tais situações implicam na necessidade de cautela na generalização dos resultados.

Não se pode descartar também a possibilidade de que algumas variáveis não controladas podem ter interferido no resultado de alguns participantes, especialmente os que apresentaram resultado rebaixado. Como exemplo podemos pensar em problemas no contexto familiar na época da avaliação, algum desconforto físico, desmotivação para realizar a prova, dentre outros. Além disso, é importante enfatizar que a avaliação tanto da DI quanto das AH/SD não deve ser reduzida a uma testagem cognitiva, devendo ser realizada dentro de um processo mais amplo e que contemple diferentes ferramentas a fim de que o perfil do indivíduo em diferentes áreas possa ser conhecido. É nesse contexto que a avaliação psicológica assume um papel essencial nesses processos.

Por fim, é importante ressaltar ainda que os resultados do grupo com indicadores de DI podem ter sido influenciados pela presença de outros quadros similares, por exemplo, transtornos de aprendizagem. Entretanto, se considerarmos que a classificação dos participantes foi feita a partir da estimativa de uma média geral das disciplinas de português e matemática, um desempenho de $-2DP$ somente seria possível em um caso em que ambas as habilidades estivessem prejudicadas, por exemplo, em um quadro misto de dislexia e discalculia. Em outra situação, em que somente uma das habilidades estivesse prejudicada, possivelmente o desempenho na outra não seria baixo o suficiente para a classificação como DI. Mas essa hipótese não deve ser totalmente descartada.

Diante dos pontos enfatizados, sugere-se que novos estudos possam ser conduzidos com os estudantes identificados como pertencentes a cada um dos grupos, de modo a se analisar outras características psicológicas que também foram avaliadas no banco analisado, por exemplo, competências socioemocionais e interesses profissionais.

Ainda assim, almeja-se que os resultados do estudo possam auxiliar pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas acerca da necessidade de que a visão preconceituosa e limitadora a respeito do público-alvo da educação especial possa ser superada, de modo a garantir acesso ao mesmo tipo de oportunidade de escolarização oferecida aos demais alunos, sendo imprescindível esforços voltados à sua identificação.

Agradecimentos

Não há menção.

Financiamento

Instituto Ayrton Senna, Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica e Rede Nacional de Ciência para a Educação.

Contribuições dos autores

Declaramos que todos os autores participaram da elaboração do manuscrito.

Disponibilidade de dados e materiais

Todos os dados e sintaxes gerados e analisados durante esta pesquisa serão tratados com total sigilo devido às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Porém, o conjunto de dados e sintaxes que apoiam as conclusões deste artigo estão disponíveis mediante razoável solicitação ao autor principal do estudo.

Conflitos de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesses.

Referências

- Almeida, L. S., Fleith, D.S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas*. 1ª ed., Minhografe – Artes Gráficas.
- Alves, R. J. R., & Nakano, T.C. (2015). Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório. *Avaliação Psicológica*, 28(2), 280-291. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528208>.
- American Psychiatric Association. (2023). *DSM-5-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Artmed.
- Aziz, A. R. A., Razak, N. H. A., Sawai, R. P., Kasmani, M. F., Amat, M. I., & Shafie, A. A. H. (2021). Exploration of challenges among gifted and talented children. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(4), 242-251. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.760>.
- Baglieri, S. (2023). *Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Embracing Diversity in Education*. Routledge.
- Borges, A. K. S., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2019). Bullying e inclusão no ensino fundamental I: ações de professores. *Revista Educação Especial*, 32, e9/ 1-18. <https://doi.org/10.5902/1984686X31773>.
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318. <http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>.
- Chagas-Ferreira, J. F., & Sousa, R. A. R. (2018). O Desenvolvimento Socioemocional de Superdotados: Descrevendo Singularidades e Identificando Possibilidades de Atendimento. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vásquez-Justo. (Orgs.), *Educação de Superdotados e Talentosos: Emoção e Criatividade* (pp. 127-138). Juruá.
- Dainez, D., Smolka, A. L. B., & Souza, F. F. (2022). A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educação & Sociedade*, 43, e256418, 1-17. <http://doi.org/10.1590/ES.256418>.
- Dias, F. B., & Pingoello, I. (2016). Bullying na educação inclusiva. *Revista de Educação do Vale dos Arinos*, 3(1), 40-54. <http://doi.org/10.30681/relva.v3i1.1458>.
- Emerich, D. R., Carvalho, F. A., & Melo, M. H. S. (2017). Rejeição e vitimização por pares em crianças com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, 30(58), 389-404. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22217>.
- Fowler, S. A., Coleman, M. R. B., & Bogdan, W. K. (2019). The state of the special education profession survey report. *Teaching Exceptional Children*, 52(1), 8-29. <https://doi.org/10.1177/0040059919875703>
- Frederico, J. C. C., & Laplane, A. L. F. (2020). Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 465-480. <http://doi.org/10.1590/1980-547020v26e0156>.
- Freitas, M. F. R. L., Schelini, P. W., & Pérez, R. (2017). Escala de identificação de dotação e talento: estrutura e consistência internas. *Psico-USF*, 22(3), 473-484, 2017. <http://doi.org/10.1590/1413-82712017220308>.
- Gabriel, E., & Drago, R. (2021). Educação especial e educação inclusiva no contexto das políticas públicas: uma revisão histórica e legal. *Revista Transformar*, 15(2), 66-83. <http://fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/631>.
- Gallert, C., & Pertile, E. B. (2022). Decreto n. 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial. *Revista de Educação Pública*, 31, 1-22. <http://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.12764>.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Ortega-Barón, J., Montiel, I., & Machimbarrena, J. M. (2022). Are Gifted Students More Victimized than Nongifted Students? A Comparison in Prevalence and Relation to Psychological Variables in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 43(1), 90-109. <https://doi.org/10.1177/02724316211058065>.
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2022). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367-1382. <http://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>.
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Peters, P. M., Carpenter, A. Y., Hamilton, R., McCoach, D. B., Puryear, J. S., Langley, S. D., & Long, D. (2020). Promising practices for improving identification of english learners for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(4), 336-369. <https://doi.org/10.1177/0162353220955241>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2022). *Censo Escolar 2021*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf.
- Jones, J. K., & Hébert, T. P. (2012). Engaging Diverse Gifted Learners in U.S. History Classrooms. *Gifted Child Today*, 35(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/1076217512455476>.
- Martins, B., Chacon, M. C. M., & Galvão, G. L. (2023). Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas: Parâmetros para a Avaliação da Inclusão em Sala de Aula. In A. S. Rebelo, B. A. Martins, & D. N. Guimarães (Orgs.), *Políticas e Práticas Educacionais em Perspectiva Inclusiva* (pp. 35-52). Anped.

- Matthews, M. S., & Rhodes, H. A. (2020). Examining Identification Practices and Services for Young Advanced and Gifted Learners in Selected North Carolina School Districts. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 411-435. <https://doi.org/10.1177/1932202X20908878>.
- McIntosh, D. E., Dixon, F. A., & Pierson, E. E. (2018). Use of Intelligence Tests in the Identification of Giftedness. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* (pp. 587-607). The Guilford Press.
- Mello, N. F., Pereira, E. L., Pereira, V. O. M., & Santos, L. M. P. (2021). Cases of violence against people with disabilities notified by Brazilian health services, 2011-2017. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 30(3), e20207467, 1-9. <https://doi.org/10.1590/S1679-49742021000300007>.
- Mendes, M. J. G., Schroeder, T. M. R., & Denari, F. E. (2020). Violência contra pessoas com deficiência: um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e3308080, 1-14. <https://doi.org/10.14244/198271993308>.
- Nakano, T. C. (2022). Diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, ed. esp.*, 7-21. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9110/6925>.
- Nakano, T. C. & Campos, C. R. (2019). Avaliação Psicológica das Altas Habilidades/Superdotação: Problemas e Desafios. In C. R. Campos & T. C. Nakano (Orgs.), *Avaliação Psicológica Direcionada a Populações Específicas: Técnicas, Métodos e Estratégias* (pp. 99-128). Vetor.
- Navarro-Mateu, D., Gómez-Domínguez, T., Cuxart, M. P., & Roca-Campos, E. (2021). Dialogic learning environments that enhance instrumental learning and inclusion of students with special needs in secondary education. *Frontiers in Psychology*, 12, 662650, 1-14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>.
- Njelesani J. (2019). "A child who is hidden has no rights": Responses to violence against children with disabilities. *Child, Abuse & Neglect*, 89(1), 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.12.024>.
- Njelesani J., Hashemi G., Cameron C., Cameron D., Richard D., & Parnes P. (2018). From the day they are born: A qualitative study exploring violence against children with disabilities in West Africa. *BMC Public Health*, 18(1), 153-157. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5057-x>.
- Njelesani, J., Lai, J., Gigante, C. M., & Trelles, J. (2022). Will You Protect Me or Make the Situation Worse?: Teachers' Responses to School Violence Against Students With Disabilities. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(23-24), 21723-21748. <https://doi.org/10.1177/08862605211062996>.
- Ogurlu, U. & Sarıçam, H. (2018). Bullying, Forgiveness and Submissive Behaviors in Gifted Students. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2833-2843. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1138-9>.
- Oksendal, E., Brandlistuen, R. E., Holte, A., & Wang, M. V. (2019). Peer-victimization of Young Children with Developmental and Behavioral Difficulties—A Population-Based Study. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(5), 589-600. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy112>.
- Oliveira, A. L., Quixabeira, A. P., Araújo, B. C., Santos, L. C., Matos, A. D., Vasconcelos, E. S., Silva, F. J. A., Vieira, M. A., & Abrão, R. K. (2022). Reflexões sobre a educação especial. *Research, Society, and Development*, 11(8), e10711830659, 1-13. <http://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30659>.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747-755. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2019). *Creative thinking framework*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>.
- Panorama Student Survey (2019). (<https://go.panoramaed.com/thanks/download-student-survey>).
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? *Children*, 8(11), 953. <http://doi.org/10.3390/children8110953>.
- Pereira, J. D. S., & Rangni, R. A. (2021). Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 25(2), 1084-1105. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15104>.
- Peterson, J. S. (2016). Gifted Children and Bullying. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (pp. 155-163). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>.
- Phil, P., Grytnes, R., & Andersen, L. P. S. (2018). Violence prevention in special education schools – an integrated practice? *Research in Developmental Disabilities*, 77, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.015>.
- Queiroz, F. M. M. G., & Melo, M. H. S. (2023). Direito à Educação das Pessoas com Deficiência: Apoios necessários à Escolarização Inclusiva. In A. S. Rebelo, B. A. Martins, & D. N. Guimarães (Orgs.), *Políticas e Práticas Educacionais em Perspectiva Inclusiva* (pp. 53-73). Anped.
- Renzulli, J. S. (2014). A Concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis: um Modelo de Desenvolvimento para a Promoção da Produtividade Criativa. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade* (pp. 219-264). Papirus.
- Ricciardi, C., Haag-Wolf, A., & Winsler, A. (2020). Factors Associated with Gifted Identification for Ethnically Diverse Children in Poverty. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 243-258. <https://doi.org/10.1177/0016986220937685>.
- Rocha, L. R. M., Lacerda, C. B. F., & Lizzi, R. A. S. (2022). Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da Lei de Reserva de Vagas. *Revista Praxis Educacional*, 18(49), e9175, 1-25. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9175>.
- Rocha, T. L. (2020). Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência. *Cadernos da Fucamp*, 19(38), 80-95. <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2094>.
- Rodrigues, M. P. (2022). Evolução de matrículas de educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 a 2020 no Brasil. *Research, Society, and Development*, 11(1), e2811123794, 1-9. <http://doi.org/10.334448/rsd-v11i1.24794>.
- Rondini, C. A., & Silva, A. A. (2022). Bullying and giftedness in school environment. *Gifted and Talented International*, 37(1), 14-24. <http://doi.org/10.1080/15332276.2021.1978351>.
- Rosa, J. G. L., & Lima, L. L. (2022). Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270026, 1-21. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>.
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57, 1569-1581. <https://doi.org/10.1002/pits.22361>.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>.
- Sternberg, R. J., Desmet, A., Ford, D. Y., Gentry, M., & Grantham, T. C. (2021). The legacy: coming to the terms with origins and development of the gifted-child movement. *Roeper Review*, 43(4), 227-241. <http://doi.org/10.1080/02783193.2021.1967544>.

- Tessaro, M., Trevisol, M. T. C., & Pieczkowski, T. M. Z. (2022). Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, 35, e14, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X67847>.
- Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paideia*, 21(50), 413-421. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300014>.
- Vieira, N. J. W. (2010). Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 23(37), 273-286. <http://doi.org/10.5902/19846X1443>.
- Volpato, A. C., & Chemin, M. R. C. (2022). Políticas públicas de educação básica inclusiva sob a ótica de Declaração Universal sobre bioética e direitos humanos. *Revista Educação UNG-SER*, 17(1), 161-172. <http://dx.doi.org/10.33947/1980-6469-v17n1-4947>.
- Vu, P., Harshbarger, D., Crow, S. & Henderson, S. (2019). Why STEM? Factors that Influence Gifted Students' Choice of College Majors. *International Journal of Technology in Education and Science*, 3(2), 63-71. <https://www.learntechlib.org/p/207265/>.
- Weyns, T., Preckel, F., & Verschuere, K. (2021). Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, e103215, 1-9. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>.
- Worrell, F. C., Subotnick, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>.

recebido em setembro de 2023
aprovado em fevereiro de 2024

Sobre a autora

Tatiana de Cassia Nakano é psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas). Atualmente é docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia na mesma universidade.

Como citar este artigo

Nakano, T. C. (2024). Identificação de estudantes da educação especial: avaliação do desempenho escolar, pertencimento, violência e bullying. *Avaliação Psicológica*, 23(3), 343-354. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2024.2303.09>