

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

LUCÉLIA RODRIGUES MUNIZ PIRES

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM ALUNOS COM
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS**

GOIÂNIA

2025

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA
COLETÂNEA DE ARTIGOS**

LUCÉLIA RODRIGUES MUNIZ PIRES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria - UNIALFA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional. Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

Goiânia

2025

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

P667d

Pires, Lucélia Rodrigues Muniz.

Os desafios da formação docente para atuar com alunos com altas habilidades ou superdotação na perspectiva inclusiva : uma coletânea de artigos / Lucélia Rodrigues Muniz Pires. – 2025.

143 f.: il. 30cm.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria de Jesus.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Altas Habilidades (AH) – Superdotação (SD). 2. Educação inclusiva. 3. Formação de professores. 4. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). I. Jesus, Edna Maria de. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 376:377.8

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus e depois à minha família que me viu perseverar pelo caminho que às vezes, na ânsia por querer alcançar meu objetivo, parecia longo demais para ser percorrido. Agora, ao final percebo que foi, porém no percurso, tive oportunidades imensas de aprender e crescer profissionalmente. O caminho do conhecimento é longo, mas o amor da família é o farol que ilumina cada passo. Aos que me deram a mão e aos que me esperaram no colo, dedico a colheita!

LUCÉLIA RODRIGUES MUNIZ PIRES

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM ALUNOS COM
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional. Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus.

Goiânia, 04 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

Presidente da Banca

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte

Avaliador Interno

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias

Avaliadora Externa

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta jornada acadêmica é, acima de tudo, um testemunho da graça e da força que me foram concedidas. Por isso, o primeiro e mais profundo agradecimento é a Deus, pela vida, pela saúde e pela sabedoria que iluminaram cada passo deste percurso.

À minha família, meu porto seguro e a razão maior de toda a minha dedicação. O amor incondicional e o apoio irrestrito de vocês foram o alicerce que sustentou os momentos de maior desafio, mas que consegui me manter firme nessa caminhada. Me desculpem pelas ausências e obrigada por entenderem que foi necessário.

Em especial, dedico um agradecimento comovido à minha neta, Aurora. Você chegou ao mundo e, com sua presença, ressignificou o tempo e a prioridade. Lembro-me com carinho dos dias em que, recém-nascida, você assistia às aulas aos finais de semana no meu colo, permitindo que eu aproveitasse cada instante ao seu lado. Hoje, ao vê-la andar pela casa e por muitas vezes me encontrar debruçada sobre o *notebook* finalizando esta dissertação, meu coração se enche de ternura e a promessa se renova: "Princesa, a vovó já está concluindo. Daqui a uns dias, teremos mais tempo para vivermos várias aventuras!" Sua alegria, sua curiosidade e inteligência são a minha inspiração mais pura.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, que generosamente compartilharam seus conhecimentos, suas orientações e suas experiências, contribuindo de forma decisiva para a minha formação e para a qualidade deste trabalho. Em particular, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Edna, por sua inestimável sabedoria, paciência e por guiar esta pesquisa com rigor e dedicação.

Às minhas queridas colegas de profissão e de vida, Àdila, Daniella e Rosa Mônica. Nossa parceria transcende os anos e os muros da academia. Nos momentos de desespero e incerteza, a certeza de que teríamos uma à outra para segurar a mão foi o que nos manteve firmes. À minha colega de profissão e grande amiga Suely Furtado, que com tanto carinho e dedicação me trouxe tantos ensinamentos acerca do mestrado e sempre me incentivou a ingressar nesse mundo da pesquisa. A amizade de vocês é um presente inestimável.

Por fim, a todos os novos colegas que o percurso do Mestrado me permitiu conhecer. A troca de ideias, o companheirismo e o apoio mútuo enriqueceram imensamente esta experiência, provando que a jornada do conhecimento é sempre mais leve quando compartilhada. A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste sonho, minha eterna gratidão.

**“Sem a educação das sensibilidades,
todas as habilidades são tolas e sem sentido.”
Rubem Alves**

RESUMO

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS

Esta dissertação, estruturada em formato de coletânea de artigos, analisa a relação entre educação inclusiva, formação de professores e desenvolvimento regional, com foco na identificação e no atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) no município de Inhumas (GO). Fundamentada em abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a pesquisa articula estudos teóricos, análise documental e um questionário de natureza descritiva, aplicado a professores da rede municipal. O primeiro artigo discute os fundamentos conceituais e legais das Altas Habilidades ou Superdotação, evidenciando a importância da identificação como ato pedagógico e inclusivo. O segundo, aborda as interfaces entre políticas educacionais e desenvolvimento regional, demonstrando que a valorização das potencialidades humanas é elemento essencial para a construção de territórios equitativos e sustentáveis. O terceiro artigo, de natureza empírica, analisa a formação e a atuação docente, a partir de um questionário exploratório, apontando tendências que indicam insuficiências na preparação dos professores para reconhecer e estimular o potencial dos alunos superdotados. Os resultados indicam a necessidade de políticas públicas integradas, formação continuada e práticas pedagógicas que considerem a diversidade como princípio de equidade. Nesse contexto, a pesquisa também se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, especialmente ao ODS 4 e ao ODS 10, ao evidenciar a importância da equidade, da inclusão e da valorização das capacidades humanas para o desenvolvimento regional. Conclui-se que investir na formação docente e na valorização das altas habilidades é investir na transformação social e no fortalecimento do desenvolvimento regional, reafirmando a escola como espaço de inovação, inclusão e promoção humana.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Desenvolvimento Regional. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Inhumas (GO).

ABSTRACT

THE CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION FOR WORKING WITH STUDENTS WITH GIFTEDNESS AND TALENT IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: A COLLECTION OF ARTICLES

This dissertation, structured as a collection of articles, analyzes the relationship between inclusive education, teacher training, and regional development, focusing on the identification and educational support of students with High Abilities or Giftedness (HA or G) in the municipality of Inhumas, Goiás (Brazil). Grounded in a qualitative and exploratory approach, the study integrates theoretical research, documentary analysis, and a descriptive questionnaire applied to teachers from the municipal school system. The first article examines the conceptual and legal foundations of High Abilities or Giftedness, highlighting identification as a pedagogical and inclusive process. The second explores the interfaces between educational policies and regional development, demonstrating that valuing human potential is essential for building equitable and sustainable territories. The third article, with an empirical character, analyzes teacher training and professional practices through an exploratory questionnaire, indicating tendencies that reveal gaps in the preparation of educators to recognize and foster the potential of gifted students. The findings point to the need for integrated public policies, continuous professional development, and pedagogical practices that consider diversity as a principle of equity. In this context, the research aligns with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, especially SDG 4 and SDG 10, by emphasizing the importance of equity, inclusion, and human capacity development for regional advancement. It is concluded that investing in teacher training and in the valuation of high abilities means investing in social transformation and in strengthening regional development, reaffirming schools as spaces of innovation, inclusion, and human promotion.

Keywords: High Abilities or Giftedness. Inclusive Education. Teacher Training. Regional Development. Sustainable Development Goals (SDGs). Inhumas (GO).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Representação da Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986).....	34
Figura 2 - A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.	36
Figura 3 – Formação dos professores sobre AH ou SD	87
Figura 4- Autopercepção de preparo docente após cursos sobre AH ou SD (Questão 15).....	89
Figura 5 – Compreensões docentes sobre a identificação de estudantes com AH ou SD (Questão 17).	90
Figura 6 – Percepções docentes sobre os direitos dos estudantes com AH ou SD.....	95
Figura 7 – Disciplina de inclusão cursada na graduação (Questão 7).....	96
Figura 8 – Percepção da presença de estudantes com AH ou SD na escola (Questão 12)	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas e estratégias do PME de Inhumas para Educação Especial.....	102
Quadro 2 - Distribuição de respostas à definição de estudante com AH ou SD (Questão 9).	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH ou SD – Altas Habilidades ou Superdotação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BIRD - Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CID – Código Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DMGT – Modelo Diferenciado da Dotação e do Talento (de Gagné)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

GO – Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFG – Instituto Federal de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAEE – Núcleo de Atendimento Educacional Especializado

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNDR – Política Nacional de Desenvolvimento Regional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PME – Plano Municipal de Educação

PPC – Projeto Político de Curso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Q – Questão (referente às questões do questionário aplicado)

QI – Quociente de Inteligência

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNIALFA – Universidade Alves Faria

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UEPM – Unidade Escolar Pública Municipal

UNIMAIS – Centro Universitário Mais

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	16
2 –PRIMEIRO ARTIGO: A IDENTIFICAÇÃO COMO ATO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LEGAIS E EDUCACIONAIS DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.....	23
2.1- Introdução.....	24
2.2 - O que são Altas Habilidades ou Superdotação?	25
2.3 – O perfil dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e a importância da identificação.....	29
2.4 - Diagnóstico ou Identificação? Uma discussão conceitual?	39
2.5 - Considerações Finais	44
2.6 - Referências	46
3 – SEGUNDO ARTIGO: DESENVOLVIMENTO REGIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DA SUPERDOTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EQUITATIVOS.....	50
3.1 - Introdução.....	51
3.2 - Metodologia.....	55
3.3 - Resultados e Discussões	56
3.3.1 - Desenvolvimento Regional: Conceito e Marcos Legais.....	56
3.3.2 - Superdotação: Conceito e Características.....	60
3.3.3 - A Superdotação e o Desenvolvimento Regional	64
3.3.4 - Conclusão	70
3.3.5 - Referências	72
4 – TERCEIRO ARTIGO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE INHUMAS (GO)	77
4.1 - Introdução.....	78
4.2 - Perfil dos Participantes e Formação Acadêmica	79
4.3 - Fundamentos Teóricos e legais e a Formação Docente.....	83
4.4 - Formação Inicial e Continuada de Professores.....	86
4.5 - Percepções Docentes sobre a Preparação para o Atendimento a Altas Habilidades ou Superdotação.....	88
4.6 - Estratégias de Formação e Políticas Públicas.....	91
4.7- Desafios na Formação Docente para Identificação e Atendimento de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.....	96

4.8 - Estratégias para a Formação Docente no Contexto das altas habilidades ou superdotação	100
4.9 - Alinhamento ao Plano Municipal de Educação de Inhumas	101
4.9.1- Propostas de Implementação a partir das Metas/Estratégias do Plano Municipal de Educação e dos Achados do Levantamento Exploratório.....	102
4.9.2 - Indicadores para Monitoramento Vinculados às Metas do Plano Municipal de Educação	103
4.10 - Formação Docente: Um Processo Contínuo e Reflexivo para o Atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação.....	103
4.11 - A Teoria dos Três Anéis e sua Aplicação na Formação Docente	105
4.12 - Perspectivas e Desafios Futuros na Formação de Professores para o Atendimento a Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.....	108
4.13 - Considerações Finais	112
4.14 - Referências	115
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6 – REFERÊNCIAS	124
7 - APÊNDICE	
7.1 - Apêndice A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
7.2 - Apêndice B - Questionário exploratório aplicado aos docentes.....	128
8 - ANEXO	
8.1 - Anexo A - Escalas de Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (Renzulli et al.,2001).....	134
8.2 – Anexo B: Lista base de indicadores de superdotação: Parâmetros para observação de alunos em sala de aula (Delou, 1987/2013)	139

1 – INTRODUÇÃO

A necessidade de escrever sobre Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) surge da crescente conscientização sobre a importância de identificar e apoiar estudantes que apresentam capacidades excepcionais em determinadas áreas. Enquanto a visão da educação, em sua maior parte, sempre foi voltada para os alunos com algum tipo de deficiência, seja ela física ou mental, a invisibilidade da eficiência de alunos superdotados ou com altas habilidades permaneceu latente. Isso pode ser atribuído, em parte, à falta de conhecimento e de compreensão sobre o fenômeno da superdotação e as implicações que ele traz para o processo de ensino e aprendizagem. Como salientam Freitas e Negrini:

Ressaltar a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação ainda se faz necessário, uma vez que as escolas ainda não se sentem preparadas para atendê-los e, mesmo sem perceber, realizam práticas excludentes e desestimulantes para estes alunos, que vão à escola em busca de novos desafios para a aprendizagem (Freitas e Negrini, 2008, p. 283).

A educação inclusiva, ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais como parte constitutiva da condição humana, representa um dos maiores desafios e conquistas das políticas educacionais contemporâneas. No Brasil, embora a legislação e as políticas públicas tenham avançado no sentido de garantir o direito à educação para todos, ainda há grupos de estudantes invisibilizados, como é o caso dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) reconhecer a inclusão como princípio norteador das políticas educacionais, sua implementação ainda enfrenta desafios quanto ao reconhecimento e atendimento desses estudantes. Esses sujeitos, historicamente negligenciados pelas práticas pedagógicas tradicionais, demandam um olhar sensível, fundamentado e comprometido com o potencial humano em todas as suas dimensões.

Dessa forma, pesquisar e escrever sobre o tema se justifica pela importância científica, social e pessoal, considerando essencial analisar as políticas públicas de educação sob uma perspectiva inclusiva. Nesse contexto, a investigação proposta nesta dissertação assume relevância social e acadêmica ao articular o estudo da superdotação à formação de professores e ao desenvolvimento regional, com foco no município de Inhumas (GO). A escolha desse tema decorre de uma trajetória profissional profundamente vinculada à essa rede municipal de ensino, na qual se observa a carência de políticas efetivas voltadas à identificação e ao atendimento de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Essa lacuna, associada à necessidade de formação docente específica, suscita o questionamento sobre como as práticas

pedagógicas e as políticas educacionais locais podem contribuir para a valorização do potencial desses estudantes e, simultaneamente, para o fortalecimento do desenvolvimento regional.

A educação é vista como um direito social fundamental, assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 208, que determina o acesso universal à educação de qualidade para todos os cidadãos (Brasil, 1988). Este princípio reflete a importância de uma educação inclusiva, capaz de atender às necessidades de cada aluno, independentemente de suas peculiaridades, sejam elas relacionadas a deficiências, dificuldades de aprendizagem ou, no caso em questão, Superdotação e Altas Habilidades. Isso também ficou claro na Declaração de Salamanca (1994) que valida a concepção de uma educação que respeita as diferenças e proporciona oportunidades equitativas para todos, o que é essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Assim sendo, a escola, fomentada pelo governo, deverá criar um ambiente que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os seus alunos independentemente de qualquer especificidade.

Nesse sentido, o ensino especial no Brasil tem evoluído nas últimas décadas, com a legislação educacional incorporando a necessidade de atender a diferentes tipos de necessidades educativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, (Brasil, 1996) em seu artigo 59, inciso III, reconhece expressamente a importância de oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação e a fomentação de políticas públicas que contemplem o acolhimento a esses alunos, além de garantir o desenvolvimento de suas capacidades e a maximização de seu potencial com foco em alguns pontos importantes como: identificação e atendimento, currículos e métodos específicos, aceleração dos estudos, professores especializados e educação especial para o trabalho.

Assim, a pesquisa busca compreender de que modo o reconhecimento e o atendimento educacional especializado a alunos com AH ou SD se articulam às políticas de educação inclusiva e ao processo de desenvolvimento humano e territorial, garantindo que todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial, independentemente de suas características individuais.

Nesse mesmo horizonte, destaca-se que as discussões apresentadas nesta dissertação se articulam diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas – ONU (2015), em especial ao ODS 4: Educação de Qualidade, que trata da promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e ao ODS 10: Redução das Desigualdades, voltado à redução das desigualdades sociais e territoriais. A articulação entre esses objetivos e o tema investigado reforça que a identificação e o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação constituem um

compromisso não apenas nacional, mas também global, sobretudo em contextos como o de Inhumas (GO), onde ocorrem desigualdades que impactam o desenvolvimento regional. Nesse sentido, os achados da pesquisa evidenciam que a valorização do potencial humano, quando incorporada às políticas e práticas educacionais, aproxima o município de Inhumas das metas globais de equidade, inovação e sustentabilidade defendidas pela Agenda 2030.

Nesse contexto, compreender como se dá a identificação dos estudantes torna-se um elemento central para efetivar esse compromisso com a equidade e com o desenvolvimento regional. A identificação precoce desses estudantes permite que a escola ofereça intervenções pedagógicas adequadas, evitando o subaproveitamento de suas habilidades e prevenindo possíveis problemas emocionais decorrentes da falta de desafios que esses estudantes têm necessidade em solucionar, por isso, alguns pesquisadores como Virgolim (2007) afirma que a identificação deve ser feita por meio de diferentes instrumentos que possibilitem uma leitura integral do sujeito, podendo validar com maior firmeza as características observadas por pais, professores, colegas e até por eles mesmos. Assim, sua inclusão não só promove seu desenvolvimento individual, mas também contribui para a diversidade e a riqueza do ambiente educacional como um todo, bem como a visão de um desenvolvimento social e regional em que estão inseridos como afirma Virgolim: “A inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável”. (Virgolim, 2007, p. 15)

O objetivo geral desta dissertação é analisar a relação entre a educação inclusiva, a formação de professores e o desenvolvimento regional, com ênfase nas práticas de identificação, acolhimento e inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no município de Inhumas (GO), buscando compreender como tais ações e estratégias impactam a formação docente e contribuem para o fortalecimento da educação e do desenvolvimento regional.

Como objetivos específicos, propõe-se:

- Discutir os fundamentos teóricos, legais e educacionais que sustentam a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação no contexto da educação especial;
- Examinar a relação entre as políticas de desenvolvimento regional e a valorização do potencial humano, destacando o papel da superdotação como fator de inovação e equidade;
- Investigar a percepção, formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de Inhumas (GO) no que se refere ao reconhecimento e à atuação pedagógica com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação;

A dissertação adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental/empírico, conforme a natureza de cada artigo. De acordo com Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, sendo apropriada para a compreensão profunda dos fenômenos sociais e educacionais em seus contextos. Quanto ao caráter exploratório, busca-se “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41), o que orienta o mapeamento das categorias e o refinamento dos objetos de análise. Permitindo assim, uma aproximação inicial com o objeto de estudo, auxiliando na construção do problema e na formulação de hipóteses, o que é fundamental para a análise de temas pouco explorados no contexto regional específico.

No primeiro artigo, desenvolveu-se uma revisão teórica e conceitual com a análise documental, utilizando a pesquisa bibliográfica dos principais marcos legais e teóricos sobre as Altas Habilidades ou Superdotação, sendo ela o principal procedimento metodológico. O estudo fundamentou-se na revisão de literatura especializada sobre Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) e na análise de documentos normativos brasileiros, como a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) e a PNEPEI (2008). O foco metodológico foi a construção de um referencial sólido, essencial para a compreensão do conceito de identificação como um processo pedagógico, e não meramente diagnóstico. Como técnica de organização e interpretação, adotou-se a Análise de Conteúdo, entendida de acordo com Bardin (2011) como:

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 37).

O segundo artigo aprofunda a revisão bibliográfica e análise documental, mantendo a natureza qualitativa, teórica e documental, enfocando a relação entre desenvolvimento regional, educação inclusiva e valorização do potencial humano. Essa escolha metodológica se alinha à concepção de Minayo (2012, p. 23), segundo a qual a pesquisa qualitativa “aprofunda-se na complexidade dos fenômenos e na sua inserção em contextos históricos e culturais”, favorecendo a interpretação interdisciplinar e contextualizada dos dados e das políticas públicas analisadas. A metodologia envolveu a articulação de conhecimentos de diferentes áreas (educação, políticas públicas e economia), por meio da análise crítica de autores clássicos e contemporâneos como Furtado (1997), que aborda as desigualdades regionais, Freire (2000) e Sen (1999) e de documentos institucionais como os do Ipea e MEC.

O terceiro artigo, por sua vez, adota um método empírico, descritivo e exploratório, valendo-se de um questionário on-line composto predominantemente por questões fechadas, elaboradas para captar tendências gerais e mapear percepções dos docentes da rede municipal de ensino de Inhumas (GO), sobre formação e atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação, próprias de um estudo exploratório. Como destaca Gil (2008), questionários são amplamente utilizados em pesquisas exploratórias e descritivas por permitirem captar percepções, opiniões e crenças de grupos específicos. Assim, seu uso neste estudo mostrou-se adequado para levantar tendências gerais entre os docentes da rede municipal de Inhumas. Os dados coletados ofereceram subsídios iniciais para a discussão dos desafios práticos e da necessidade de formação continuada, articulando as reflexões teóricas dos artigos anteriores ao cotidiano escolar.

Dessa forma, os três artigos se complementam ao combinar procedimentos teóricos, documentais e empíricos, garantindo triangulação metodológica e coerência entre as dimensões de análise, fundamentos, políticas e práticas. Essa integração contribui para a robustez interpretativa da pesquisa e para o alcance do objetivo central de compreender como a formação docente e a inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação podem promover o desenvolvimento regional sustentável e equitativo.

Sendo assim, essa dissertação está organizada em formato de coletânea de artigos científicos, sendo cada um deles interligado pelo eixo temático central da dissertação.

O primeiro artigo, intitulado “A Identificação como Ato Pedagógico: fundamentos teóricos, legais e educacionais das Altas Habilidades ou Superdotação”, apresenta uma reflexão teórica acerca da evolução do conceito de superdotação, dos principais modelos explicativos, como os de Renzulli (2004) e Gardner (1994) e também das legislações e estudos nacionais que embasam o atendimento educacional especializado no Brasil.

A inclusão escolar de estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) apresenta uma barreira bastante complexa, pois o termo inclusão, geralmente, está associado, de maneira restrita, a pessoas com Deficiência Física (DF), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros. Ainda existe a ideia (mitos) de que estudantes com AH ou SD, não merecem ou não necessitam de atenção diferenciada, pois já possuem uma condição privilegiada.

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na

promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população (Virgolim, 2007, p.11).

O artigo enfatiza que a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, deve ser compreendida como um ato pedagógico, contínuo e inclusivo, sustentado pela observação docente, pela colaboração entre escola e família e por políticas públicas que garantam o desenvolvimento integral desses sujeitos, tirando-os da invisibilidade.

O segundo artigo, “Desenvolvimento Regional e Educação Inclusiva: o papel da Superdotação na Construção de Territórios Equitativos”, estabelece a relação entre educação, inclusão e desenvolvimento regional, evidenciando que a valorização das potencialidades humanas é elemento estratégico para a inovação e a coesão social. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, o estudo discute a importância da educação inclusiva, especialmente no campo das Altas Habilidades ou Superdotação, como vetor de desenvolvimento humano sustentável. Analisa também as políticas públicas que articulam equidade educacional e desenvolvimento regional, ressaltando que o investimento em talentos e competências locais pode contribuir para o fortalecimento dos territórios e para a redução das desigualdades neles contidos.

O terceiro artigo, “A Formação de Professores para o Atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação: um olhar sobre a Rede Municipal de Inhumas (GO)”, agrega à dissertação uma leitura situada das práticas e percepções docentes no contexto municipal. Por meio de um questionário on-line de natureza exploratória, levantaram-se informações iniciais sobre como os profissionais compreendem sua própria formação e seu preparo para identificar e atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Embora não pretenda produzir generalizações, esse mapeamento permite aproximar o debate teórico dos artigos anteriores da realidade vivenciada nas escolas, revelando tendências, dúvidas recorrentes e lacunas formativas. A articulação dessas percepções com os aportes de autores como Nóvoa (2019), Tardif (2005), Libâneo (2013), Freire (1996), Virgolim (2007) e Sabatella (2023) reforça a importância de processos formativos contínuos que sustentem práticas inclusivas e sensíveis à diversidade humana.

A organização da dissertação em formato de coletânea de artigos permite uma visão ampla e integrada do fenômeno estudado, articulando teoria, política e prática em torno de um mesmo eixo central: a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça as Altas Habilidades ou Superdotação como parte da diversidade humana e que colabore para o desenvolvimento regional. Espera-se contribuir para o debate acadêmico e subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes e alinhadas com a complexidade e a diversidade

do potencial humano. Ao enfatizar o caso de Inhumas (GO), a presente pesquisa busca não apenas compreender a realidade local, mas também oferecer subsídios para outras redes municipais e regionais que enfrentam desafios semelhantes, reafirmando que investir na formação docente e na valorização do potencial humano é investir na construção de territórios mais justos, equitativos e sustentáveis.

2 –PRIMEIRO ARTIGO: A IDENTIFICAÇÃO COMO ATO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LEGAIS E EDUCACIONAIS DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Lucélia Rodrigues Muniz Pires¹
Edna Maria de Jesus²

Resumo

O artigo analisa os fundamentos teóricos, legais e educacionais que sustentam a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) como um ato essencialmente pedagógico e inclusivo. Fundamenta-se em abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, com base em revisão bibliográfica e documental de autores e legislações nacionais e internacionais. Discutem-se as principais concepções sobre superdotação a partir das teorias de Renzulli, Gardner e Sternberg, evidenciando a superação da visão psicométrica tradicional e a valorização de dimensões criativas, emocionais e contextuais do potencial humano. Destaca-se que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto, expresso na LDBEN, nas políticas nacionais de educação especial e nos pareceres do CNE, ainda persistem desafios quanto à efetiva implementação de práticas de identificação e atendimento. Conclui-se que identificar é um ato pedagógico e ético que reconhece as singularidades e potencialidades dos estudantes, devendo orientar-se por critérios amplos e multidimensionais que assegurem uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação; Educação Inclusiva; Identificação Pedagógica; Legislação Educacional; Potencial Humano.

Abstract

This article analyzes the theoretical, legal, and educational foundations that support the identification of students with Giftedness or High Abilities (HA) as an essentially pedagogical and inclusive act. It is based on a qualitative, descriptive, and analytical approach, supported by bibliographical and documentary review of national and international authors and legislation. The study discusses the main conceptions of giftedness through the theories of Renzulli, Gardner, and Sternberg, emphasizing the shift from a traditional psychometric perspective to one that values creative, emotional, and contextual dimensions of human potential. It highlights that, although Brazil has a robust legal framework, expressed in the National Education Guidelines and Framework Law, the National Policies for Special Education, and the CNE opinions, challenges remain regarding the effective implementation of identification and support practices. The study concludes that identification must be understood

¹ Mestranda em Desenvolvimento Regional – Educação e Desenvolvimento Regional

Instituição: UNIALFA E-mail: luceliaeducarinf@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4177-7091>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7556435447375016>

³ Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO). Instituições: UNIALFA; IAESup; Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

as an ethical and pedagogical act that recognizes students' singularities and potentialities, guided by broad, multidimensional criteria to ensure a truly inclusive and equitable education.

Keywords: Giftedness or High Abilities; Inclusive Education; Pedagogical Identification; Educational Legislation; Human Potential.

2.1- INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva no Brasil tem avançado no reconhecimento das diferenças individuais como um princípio fundamental do direito à educação. Esse movimento implica compreender que a equidade educacional envolve a garantia de práticas pedagógicas que valorizem as singularidades de cada estudante e não apenas seu acesso à educação. Nesse contexto, os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) emergem como um grupo que, embora contemplado nas políticas públicas, ainda enfrenta invisibilidade e escassez de práticas efetivas de identificação e atendimento.

O conceito de superdotação passou, historicamente, por transformações significativas. Antes restrito à medição de quocientes intelectuais elevados, o termo evoluiu para uma concepção mais ampla e dinâmica, que reconhece múltiplas formas de expressão do potencial humano. Conforme Renzulli (2004) e Gardner (1994), as Altas Habilidades não se limitam à inteligência lógico-matemática, mas englobam dimensões criativas, artísticas, interpessoais e intrapessoais. Nessa perspectiva, a superdotação deve ser entendida como uma manifestação multifatorial, resultante da interação entre características pessoais e oportunidades oferecidas pelo contexto educacional (Renzulli, 2004). Tal compreensão amplia o papel da escola, que passa a ser corresponsável pela identificação e pelo desenvolvimento dessas potencialidades, reconhecendo-as como parte da diversidade humana que são.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9.394/1996) e os documentos orientadores subsequentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), consolidam a superdotação como uma das áreas da educação especial, reforçando o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado de forma suplementar e não segregadora. Entretanto, conforme destaca Delou (2012), o principal desafio não está no reconhecimento legal, mas na implementação efetiva de mecanismos que assegurem a identificação e o desenvolvimento pleno desses estudantes.

As discussões teóricas sobre o tema também evoluíram significativamente. Renzulli (2004), ao propor a Teoria dos Três Anéis, amplia o conceito de superdotação ao articular habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, deslocando o foco de

um modelo estritamente psicométrico, como os testes de quociente de inteligência (QI) usados para “medir” apenas áreas específicas de capacidades, para uma visão mais dinâmica e processual do potencial humano. Essa concepção converge com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), segundo a qual o ser humano manifesta diferentes formas de inteligência: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial, reforçando que a escola deve reconhecer e estimular a pluralidade das capacidades.

No cenário brasileiro, autoras como Alencar (2007), Fleith (2007), Virgolim (2019) e Sabatella (2023) têm aprofundado o debate sobre a necessidade de uma identificação multidimensional, pautada em critérios pedagógicos e contextuais. Esses estudos apontam que a identificação deve ser compreendida como um ato educativo, pedagógico e inclusivo, sustentado pela observação contínua, pelo diálogo entre escola e família e pelo acompanhamento multiprofissional. Tal perspectiva se contrapõe à noção de “diagnóstico” enquanto rótulo fixo, defendendo a superdotação como potencial em desenvolvimento, passível de ser aprimorado por meio de experiências significativas e ambientes enriquecedores que irão proporcionar isso.

Dessa forma, compreender a identificação como um processo pedagógico é essencial para romper com visões reducionistas e elitistas que historicamente associaram a superdotação a um privilégio intelectual e estritamente acadêmico. A abordagem contemporânea requer o compromisso de todos os atores educacionais: gestores, professores e especialistas. Somando-se com práticas formativas, políticas públicas coerentes e estratégias curriculares que estimulem o talento e a criatividade. Como observa Renzulli (2012) devemos rotular os serviços e intervenções pedagógicas necessárias para desenvolver altas potencialidades e não os próprios estudantes. Reafirmando que a verdadeira inclusão acontece quando a escola reconhece e potencializa a diversidade humana em toda a sua amplitude.

2.2 - O que são Altas Habilidades ou Superdotação?

De acordo com Alencar (2007), uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos. Isso passa-nos a ideia de que igualdade não é homogeneidade, ou seja, que a educação deve respeitar a diversidade das potencialidades humanas. Assim, no que tange à educação dos alunos superdotados ou altamente habilidosos, vem surgindo no mundo todo, estudos que mostram o quanto esses alunos merecem atenção especial e precisam ser prontamente reconhecidos para que o trabalho escolar desenvolvido com eles, tenha efeito positivo, não os deixando perder seu interesse pelos estudos.

Compreender essa diversidade, contudo, exige clareza conceitual sobre o que se entende por superdotação e altas habilidades. Os termos são frequentemente usados como sinônimos, mas podem apresentar nuances diferentes dependendo do contexto e do autor que os utiliza, como por exemplo, o psicólogo Gagné que sobre isso ressalta que a literatura especializada apresenta uma multiplicidade de definições para os termos superdotação e talento, o que gera uma verdadeira confusão conceitual entre pesquisadores e educadores. O autor compara essa diversidade de significados à “Torre de Babel”, sugerindo que a falta de consenso teórico dificulta o avanço das práticas de identificação e atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Seu modelo, portanto, surge como uma tentativa de organizar e clarificar esses conceitos dentro de uma estrutura coerente e operacionalizável (Gagné, 2008).

O termo superdotação, para alguns estudiosos, como o psicólogo Gagné, está mais ligado ao domínio cognitivo, como por exemplo, um desempenho acadêmico elevado ou um marcante raciocínio abstrato. É o que ele esboça em seu Modelo Diferenciado da Dotação e do Talento (DMGT), que o autor desenvolveu voltado para o campo da educação, em que separa o conceito de “dotação (potencial, aptidão e capacidades naturais), de talento (desempenho, realização, habilidades desenvolvidas sistematicamente, perícia, eminência e prodigiosidade)” (Gagné, 2008, p. 17).

Embora seu modelo reconheça fatores não cognitivos, ele ainda enfatiza que a superdotação começa com habilidades cognitivas inatas. O que pode explicar a ênfase em identificar os alunos mais especialmente no aspecto intelectual/cognitivo, ao invés de numa visão mais ampla de sua inteligência que pode ser manifestada em várias outras áreas. Visto que acontece com frequência tanto no Brasil, quanto em outros países a prática de selecionar alunos destaques, levando em consideração apenas os resultados de testes de inteligência ou a junção deles com o seu rendimento acadêmico, provando o que Renzulli elucida:

As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva 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. (Renzulli, 2004 p.82)

Essa predominância na ênfase nesse aspecto pode ser, provavelmente, pela “dificuldade de avaliar e medir com precisão algumas dessas categorias, aliada a uma maior valorização da inteligência, no sentido tradicional do termo” (Alencar, 2007, p.21). Dessa forma, a superdotação é vista como algo extraordinário, porém não se considera, nessa ótica, que ali dentro existe a alta habilidade, seja em uma, ou mais áreas. Salienta-se aqui então, que o termo altas habilidades vem de um talento, de uma capacidade que se destaca, significa que há na

criança ou no jovem indicadores de habilidade superior em determinada área do conhecimento, quando comparados aos seus pares, conforme Virgolim (2007).

Na legislação brasileira, os termos altas habilidades e superdotação aparecem como sinônimos. A própria forma de abreviação evoluiu de AH/SD para AH ou SD, indicando que o estudante é considerado com altas habilidades ou superdotado, sem que essa alteração modifique o sentido histórico da expressão, mas eliminando a ideia de separação que a barra oblíqua representava (Brasil, 2020). O Decreto nº 7.611/2011, ao dispor sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, consolidou o uso da terminologia “altas habilidades ou superdotação”, substituindo o texto do Decreto nº 6.571/2008, e garantindo que o Atendimento Educacional Especializado - AEE seja ofertado de forma suplementar à formação dos estudantes identificados com esse perfil (Brasil, 2008; Brasil, 2011).

Em consonância com essas normativas, a Lei nº 13.234/2015 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), introduzindo formalmente a terminologia “altas habilidades ou superdotação” e estabelecendo a necessidade de identificação, cadastramento e atendimento dos alunos com essas características em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015; Brasil, 2022). Além disso, documentos oficiais do Ministério da Educação, como o volume Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades/Superdotação, reforçam a unificação dos termos e orientam as redes de ensino quanto à estruturação do atendimento especializado (Brasil, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades / superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (Brasil, 2006, p.12)

Dessa forma, as definições para o termo Altas Habilidades ou Superdotação na educação brasileira, seguem o parâmetro trazido por tais documentos, que são baseados nas teorias mais estudadas e aceitas internacionalmente e no Brasil, enfatizando que a superdotação pode ocorrer em diferentes domínios, como intelectual, acadêmico, liderança, psicomotricidade e artes, reforçando a ideia de que não há um único perfil de estudante com altas habilidades, reconhecendo talentos diversificados além do tradicional foco no Quociente de Inteligência (QI).

Em literaturas revistas, as definições encontradas são também variadas, mas todas voltadas para pesquisas internacionais, como as citadas anteriormente e aceitas por estudiosos brasileiros traçando os perfis de pessoas/estudantes com altas habilidades ou superdotação. A

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNNEPEI (Brasil, 2008) define os alunos com altas habilidades/superdotação da seguinte forma:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2008, p.15).

A definição apresentada pelo documento oficial brasileiro está bem alinhada com o que vem sendo estudado no mundo todo, sobre superdotação e altas habilidades. Ela amplia o conceito tradicional de inteligência, considerando a diversidade de talentos e a importância da criatividade e do engajamento. Essa abordagem sugere que o sistema educacional deve oferecer estímulos adequados para que os alunos superdotados possam desenvolver todo o seu potencial.

O documento mais recente dessa mesma normativa, editado em 2020, traz a seguinte definição para os estudantes alto habilidosos ou superdotados a serem atendidos pela educação especial: “Educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (Brasil, 2020, p. 60). Essa definição, reforça uma visão mais abrangente e inclusiva da superdotação, reconhecendo diferentes formas de inteligência e enfatizando a necessidade de incentivar a criatividade e o envolvimento com a aprendizagem. Essa atualização evidencia a continuidade das diretrizes inclusivas e o reconhecimento do potencial como critério de identificação, reafirmando o compromisso da política educacional brasileira com a equidade e a valorização das múltiplas formas de inteligência e expressão.

Esse mesmo documento frisa que esses estudantes se tratam de um “fenômeno”, podendo pertencer a qualquer classe social ou grupo étnico, se caracterizando por apresentarem habilidades acima da média em áreas variadas do conhecimento seja ela: acadêmica, artística, psicomotora, liderança, etc. ou apenas em uma área. Elucida também, que podem apresentar um grau alto de produtividade criativa e têm um comprometimento com o que se propõem a fazer.

Todas essas definições praticamente se completam e vão de acordo com as teorias de dois dos maiores estudiosos na área das AH ou SD, que possuem suas teorias aceitas e seguidas por grandes autores brasileiros que estudam sobre o tema, são eles: Howard Gardner, que traz a “Teoria das Inteligências Múltiplas” e Joseph Renzulli com a “Teoria dos Três Anéis”, sendo que ambos os autores e suas teorias serão tratados com mais detalhes, no decorrer desse trabalho.

2.3 – O perfil dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e a importância da identificação

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) consagra a educação como um direito de todos, determinando que o Estado deve garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esse princípio amplia a compreensão da educação inclusiva, ao reconhecer que diferentes grupos sociais necessitam de atenção específica para que o direito seja efetivado. Em diálogo com essa perspectiva, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) orienta que as escolas acolham todas as crianças, respeitando suas singularidades e respondendo às suas necessidades por meio de estratégias pedagógicas diversificadas. No caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação, tais marcos legais e internacionais reforçam que a inclusão passa pelo reconhecimento de seus potenciais e pela adoção de políticas que garantam visibilidade, atendimento adequado e oportunidades de desenvolvimento.

Nesse cenário, a legislação educacional brasileira avança ao detalhar tais princípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que contempla de forma específica a educação de alunos com altas habilidades ou superdotação. Essa lei aborda aspectos como: identificação e atendimento, currículos e métodos específicos a serem trabalhados com os mesmos, aceleração nos estudos, professores especializados e educação especial para o trabalho. Essas medidas visam garantir que estudantes altamente habilidosos ou superdotados recebam um atendimento educacional adequado, podendo assim, desenvolver plenamente seu potencial. Porém a realidade vivenciada por tais alunos e professores não está tão próxima do que está garantido em lei. A LDBEN, aborda a educação desses alunos em seus seguintes artigos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A legislação brasileira não apenas reconhece esses alunos, mas prevê estratégias diferenciadas para atender suas necessidades, como a aceleração escolar, enriquecimento curricular e programas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao qual esses alunos têm acesso, formação de professores e a intersecção da educação com os serviços sociais, preparando esses alunos para o mercado de trabalho. Esse aspecto coloca o Brasil à frente de muitos países que ainda não possuem regulamentação específica para superdotados, porém deve-se levar em consideração que a prática pode diferir do que a lei garante.

Além da garantia geral prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que assegura o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (art. 59), o ordenamento jurídico brasileiro avançou com a promulgação da Lei nº 13.234/2015, que incluiu o artigo 59-A à LDBEN. Essa atualização prevê a identificação precoce e a criação de um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, “a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (Brasil, 2015).

Tal medida representa um importante marco para a efetivação de políticas voltadas à valorização do potencial desses estudantes, reforçando a necessidade de intervenção governamental para que estudantes superdotados recebam o suporte adequado, garantindo que suas habilidades não sejam desperdiçadas. O termo "desenvolvimento pleno" indica que o objetivo não deve ser apenas o de identificar alunos com altas habilidades, mas fornecer meios para que eles alcancem seu máximo potencial. Isso implicará no desenvolvimento das potencialidades dos alunos superdotados, uma vez que elas não ocorrem automaticamente, mas sim, dependem de ações concretas do poder público, envolvendo a criação de programas educacionais específicos, capacitação de professores e adaptação do currículo para atender às necessidades desse grupo. Pois é eminente que, sem políticas adequadas, muitos alunos superdotados podem não ter suas habilidades reconhecidas ou estimuladas.

O investimento nesses estudantes não só beneficia o indivíduo, mas também contribui para o desenvolvimento social, regional e científico do país. Por isso, a União, e os demais entes federados devem estabelecer diretrizes e procedimentos para identificação precoce, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação conforme previsto no art. 9º, IV-A e parágrafo único do art. 59 da LDBEN. Pois o quanto antes realizada essa identificação, mais resultados positivos serão alcançados com eles. Porém deve-se considerar que somente a identificação não é suficiente

para atender as demandas desses estudantes, uma vez que é necessário também entender e trabalhar as especificidades de todos eles para que a educação prevaleça de forma equitativa.

Nesse contexto, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), instituídos em todas as unidades federativas, assumem papel fundamental na implementação dessas políticas. De acordo com o documento orientador do NAAH/S (Brasil, 2006), esses núcleos têm como principais objetivos identificar alunos com altas habilidades ou superdotação, capacitar os profissionais da educação para reconhecê-los e acolhê-los, atender às suas demandas e potencializar suas habilidades, além de oferecer apoio pedagógico a professores e famílias e suporte psicológico aos estudantes e seus responsáveis. Dessa forma, os NAAH/S representam um instrumento essencial para transformar diretrizes legais em práticas educacionais concretas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD).

A identificação desses alunos é um desafio, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a identificação deve ser realizada de forma multidimensional, considerando não apenas testes de inteligência, mas também observações pedagógicas, relatórios familiares e análises da produção criativa dos alunos, ressaltando aqui, a importância dos NAAH/S se fazerem atuantes, dando suporte às famílias, escolas e estudantes.

Nos últimos anos, além dos avanços em âmbito federal, observa-se a criação de legislações estaduais que buscam fortalecer o atendimento às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Essas medidas evidenciam um esforço regional para alinhar-se às normativas nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o recente Parecer CNE/CP nº 51/2023, reafirmando o papel das políticas públicas como instrumentos de democratização educacional e de enfrentamento da invisibilidade histórica que ainda marca os estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2009; Brasil, 2023).

Para Delou (2007, p. 27), “podemos ousar dizendo que se os alunos com altas habilidades ou superdotação, brasileiros, têm hoje uma legislação que garante direitos educacionais avançados e que reconhece as suas singularidades escolares”, o que sugere que o Brasil já possui um arcabouço legal sólido para assegurar que estudantes superdotados recebam atendimento educacional adequado. Entretanto, em outra obra, a autora ressalta que, embora o país disponha de marcos legais que reconhecem o direito ao atendimento educacional especializado, o desafio está em garantir a efetiva implementação desses dispositivos. Para ela,

a identificação deve estar diretamente vinculada ao acesso a serviços e recursos pedagógicos diferenciados, sob pena de se tornar apenas uma classificação vazia (Delou, 2012). Nessa mesma direção, outros estudiosos reforçam que a simples existência de normas não basta; é fundamental que o processo de identificação esteja atrelado a práticas pedagógicas efetivas e contextualizadas. Nesse sentido, Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) destacam que:

A sistemática de identificação da criança superdotada deve considerar a definição de superdotação que se mostrar mais adequada ao contexto em questão. Essa identificação só terá sentido se for possível oferecer também um conjunto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno.

Desse modo, a utilidade pedagógica desses procedimentos depende de sua vinculação a um plano de ensino individualizado e a estratégias de enriquecimento desenvolvidas tanto em classes comuns quanto em salas de recursos, centros especializados e em parcerias com instituições de ensino superior, programas artísticos e esportivos, conforme previsto nas Diretrizes Operacionais e reafirmado pelo Ministério da Educação (MEC). Em termos práticos, portanto, identificar é um ato educacional contínuo, respaldado por normas e informado por evidências de aprendizagem e de produção do estudante, que visa regular a oferta de apoios e oportunidades, não rotular o estudante.

A literatura nacional reforça que a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação não pode ser compreendida como um ato pontual ou meramente burocrático, mas como um processo contínuo e multifacetado. Para Alencar e Fleith (2001), ainda persiste a visão reducionista de que apenas o desempenho acadêmico elevado caracteriza a superdotação, o que leva à invisibilidade de alunos cujo potencial se expressa em áreas artísticas, de liderança ou psicomotoras. As autoras enfatizam que a escola deve ampliar seus critérios de observação, considerando aspectos motivacionais e criativos, em consonância com a perspectiva de Renzulli sobre a interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Nesse mesmo sentido, Virgolim (2007) alerta que a prevalência de mitos e concepções elitistas sobre a superdotação, como a ideia de que o superdotado é sempre um “gênio” ou que não precisa de apoio pedagógico, compromete tanto a identificação quanto a oferta de atendimento. Segundo a autora, a permanência desses equívocos, além de outros, contribui para que muitos estudantes tenham seus talentos negligenciados e invisibilizados, resultando em baixa motivação e risco de fracasso escolar. Isso evidencia que a formação docente é elemento-chave na superação das barreiras atitudinais que dificultam o reconhecimento das potencialidades.

A identificação de altas habilidades ou superdotação é um processo complexo e essencial para atender adequadamente os estudantes que apresentam características peculiares e potencial elevado em diferentes áreas do conhecimento, pois irá garantir inicialmente que esses alunos recebam o suporte necessário para desenvolver plenamente seu potencial e de forma igualitária. Esse encadeamento enfatiza o papel da escola como locus de evidências e decisões pedagógicas, articulado a serviços especializados quando necessário. Nessa mesma perspectiva, Renzulli (2004) defende que a verdadeira igualdade educacional só é alcançada quando se reconhecem as diferenças individuais dos estudantes, inclusive daqueles com desempenho elevado, assegurando-lhes o mesmo direito à inclusão que os alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo o autor:

Acredito que a verdadeira igualdade somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação. Também acredito que a igualdade não é produto de experiências de aprendizagem idênticas para todos os alunos. Pelo contrário, é fruto de uma ampla gama de experiências diferenciadas oferecidas em um continuum de atendimento diversificado. (Renzulli, 2004, p.61)

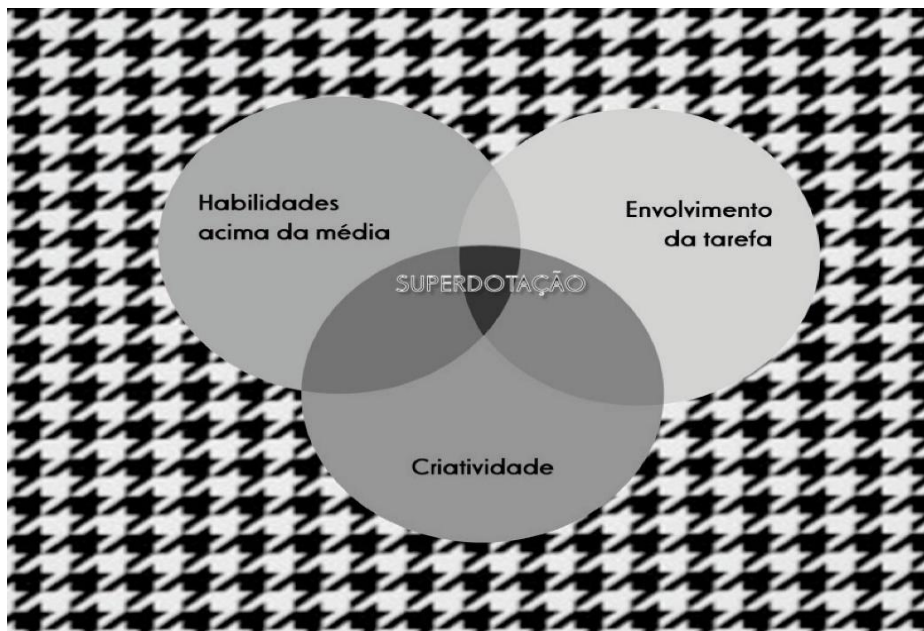
Essa compreensão amplia o conceito de inclusão e reforça que o direito à educação implica não apenas o acesso, mas também a oferta de experiências diversificadas, capazes de favorecer o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas potencialidades e ritmos de aprendizagem.

Conforme ressaltado por Renzulli (2004), o reconhecimento das altas habilidades requer uma abordagem que transcenda os testes de inteligência tradicionais, abrangendo também dimensões como criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidades específicas em áreas diversas. Essa concepção está alinhada à Teoria dos Três Anéis, criada por ele, que enfatiza a interação entre capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa como elementos fundamentais para a identificação de estudantes superdotados. Mas o que seria essa teoria?

Renzulli propõe a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, apresentando este conceito a partir de uma representação gráfica na forma de intersecção de três círculos, que representam três traços considerados fundamentais para se reconhecer as altas habilidades ou superdotação. De acordo com o autor, citado em Virgolim (2007 p. 36 e 37) em seu Modelo dos Três Anéis, Renzulli pontua que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos com similaridade, mas, se lhe forem oferecidas oportunidades adequadas, poderá desenvolver profusamente todo o seu potencial. Demonstrando também, que uma criança pode se destacar mais em um dos aspectos como por exemplo, ter grande envolvimento com a tarefa,

mas ainda não demonstrar criatividade, mas mesmo assim, ser considerada para programas de enriquecimento destinada a esses alunos superdotados, pois o desenvolvimento dos outros traços pode acontecer no decorrer do tempo, por meio de estímulos e oportunidades adequadas. É o que mostra o diagrama, criado por ele:

Figura 1 - Representação da Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1978)



Fonte: Renzulli (1986, p.8)

Nesse diagrama de Venn, Renzulli (1986), apresenta a sua teoria, que é uma das mais conhecidas sobre superdotação. Esse modelo sugere que a superdotação não é determinada apenas pelo alto QI, mas pela combinação de três fatores essenciais: **habilidades acima da média**, que seria a capacidade intelectual ou talento superior à média dos seus pares; **criatividade**, demonstrada pela capacidade de pensar de forma original e inovadora e o **envolvimento com a tarefa** que compreende a motivação, persistência e dedicação à atividade que desenvolve. Mesmo sendo imprescindível a intersecção desses três traços, é possível que ela demonstre aptidão maior em algum deles.

Para Virgolim (2019), a superdotação não se define apenas pelos aspectos cognitivos, mas também pelos fatores afetivos e motivacionais que impulsionam o indivíduo a transformar seu potencial em desempenho real. A autora destaca que a criatividade, a emoção e a motivação constituem dimensões essenciais do desenvolvimento de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Assim, podemos concluir que o que faz a superdotação e os talentos notáveis são os fatores não cognitivos, entre os quais podemos ressaltar: a criatividade, que implica fazer coisas de modo diferente, com uso de habilidades e talentos de formas distintas e com diferentes perspectivas; a emoção ou afetividade, que permite sentimentos diferenciados com relação às suas próprias experiências e a compreensão empática da

sua área de talento; e a motivação, que implica uma energia voltada para a obtenção de uma meta. Portanto, programas que focalizem o desenvolvimento da criatividade, da motivação e da inteligência emocional são necessários para todas as crianças, mas particularmente para aquelas com altas habilidades/superdotação, já que as ajudam a se desenvolver de forma saudável sem o risco de isolamento social e da falta de desafios, fatores que contribuem para problemas emocionais e sociais (Virgolim, 2019, p.80).

Dessa forma, a autora concorda com a teoria de Renzulli, mas explicita também sua concordância com Gardner, na sua Teoria das Inteligências múltiplas, desenvolvida pelo psicólogo no final do século XX, levando em consideração duas das 9 inteligências descritas pelo estudioso, que são a inteligência intrapessoal e interpessoal como fundamentais para o sucesso do superdotado. Outro aspecto que ela deixa claro é a necessidade de programas educacionais que estimulem esses fatores, pois crianças superdotadas frequentemente enfrentam desafios emocionais e sociais, como isolamento e falta de estímulo adequado, reforçando a ideia de que a educação para superdotados não deve se limitar ao desenvolvimento cognitivo, mas sim abranger um suporte mais amplo, garantindo um crescimento equilibrado e saudável. No que tange à Teoria de Gardner, Ourofino e Guimarães destacam que:

Este autor define inteligência como uma ou mais habilidades que levam o indivíduo à resolução de problemas ou a formulação de produtos em função de seu ambiente e de sua cultura. Sua teoria propõe que o ser humano é dotado de oito inteligências distintas, autônomas, que interagem entre si, mas que podem existir em diferentes níveis. O indivíduo altamente capaz poderá exibir uma ou mais inteligências e não necessariamente todas elas (Ourofino e Guimarães, in Fleith, 2007, p.45)

As autoras nesse trecho reforçam a autonomia das inteligências citadas, que podem ser manifestadas em diferentes níveis em cada indivíduo, ele não precisando apresentar alto desempenho em todas elas. Esse aspecto é elementar para a educação, pois reforça a necessidade de abordagens pedagógicas diversificadas que valorizem diferentes formas de aprendizagem e talento, em vez de um modelo único de avaliação. Elas ressaltam também como o ambiente e a cultura as quais o indivíduo está inserido, poderá interferir e permitir que cada um desenvolva seu potencial de maneira única e significativa. Em sua citação sobre as teorias, as autoras falam de 8 inteligências, pois à época do estudo feito pelas mesmas, a “inteligência existencialista” ainda não havia sido incorporada à lista de inteligências múltiplas propostas por Gardner. No livro *Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente*, Virgolim (2019, p. 77) faz referência à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, ressaltando que ela “ainda está em fase de testes”. A autora também destaca a inteligência espiritual ou existencial, compreendida como a capacidade do indivíduo de se envolver com aspectos mais amplos e simbólicos da existência humana, relacionados aos conteúdos cósmicos e à busca por significado.

Figura 2 - A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.



Fonte: Keeps (2023) Disponível em: <https://keeps.com.br/inteligencias-multiplas-o-que-e-e-como-aplicar-a-teoria-de-gardner/> Acesso em 16 set. 2024.

Essas contribuições teóricas de Gardner e suas releituras contemporâneas, como as de Virgolim (2019), apontam para uma concepção de inteligência mais ampla e inclusiva. De acordo com essa perspectiva, a identificação dos sujeitos com altas habilidades ou superdotação deve estar a serviço de seu próprio desenvolvimento global. Os princípios norteadores deste processo são considerar a importância da identificação dentro de seu próprio contexto e não ser um meio de quantificar alguém por meio de testes de inteligência.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, nesse sentido, contribui para o debate sobre os potenciais cognitivos. Apesar de ainda menos aplicada e estudada nas escolas, é provável que esta abordagem de identificação, aponte muito mais crianças com altas habilidades ou superdotação, uma vez que considera uma ampla gama de habilidades e não somente aquelas competências tradicionalmente avaliadas pelos testes de inteligência. Gardner (1995) fundamenta-se em avanços da neurociência e da ciência cognitiva para propor mudanças de

ordem epistemológica e axiológica na compreensão da inteligência humana, deslocando-a de uma visão única e estática para uma concepção múltipla e dinâmica.

Sabatella (2023) também explicita sobre a identificação desses alunos superdotados destacando que ele deve ser realizado de forma multidimensional, integrando diferentes instrumentos e perspectivas. Essa abordagem inclui a aplicação de testes psicométricos, observações pedagógicas, entrevistas com familiares, relatos de professores e análise de produções criativas. Segundo a autora, a triangulação de dados provenientes de diferentes fontes é essencial para garantir a precisão da identificação e evitar interpretações enviesadas “Os superdotados são um enigma, pois diferem uns dos outros muito mais do que se parecem. Os indicativos que ajudam a identificar uma criança superdotada podem ser opostos para definir outra” (Sabatella, 2023, p.105). Essa visão da autora enfatiza a necessidade de abordagens personalizadas e flexíveis para identificar e apoiar as crianças superdotadas, já que as pesquisas mostram que elas têm diferentes formas de aprender e se expressar, e que um único critério ou teste não pode absorver toda a complexidade de suas capacidades que se manifestam de formas tão diversas.

Fleith (2007) insere-se à discussão e reforça a importância de uma abordagem educativa inclusiva e equitativa, destacando que a identificação é apenas o primeiro passo para a criação de um plano educacional personalizado. Segundo a autora, identificar as altas habilidades é fundamental para implementar estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento pleno dos estudantes, tais como o enriquecimento curricular, o agrupamento por interesses comuns e a aceleração escolar. “Ademais, uma educação democrática é aquela que leva em consideração as diferenças individuais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos” (Fleith, 1999, apud Fleith, 2007, p. 10). Dessa forma, a autora trata de como a verdadeira educação democrática deve ser construída, oferecendo os desafios necessários a cada indivíduo de acordo com suas particularidades, não tratando o seu desenvolvimento de forma homogênea, mas valorizando as habilidades e interesses de cada um o que refletirá na construção também de uma sociedade mais equitativa, em que todos tenham a chance de crescer e se destacar de acordo com suas competências.

A identificação também possui uma função social e política relevante. Segundo Sabatella (2023), a identificação precoce de estudantes com altas habilidades permite que sejam implementadas políticas educacionais que promovam a equidade e a inclusão, garantindo que esses estudantes tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento compatíveis com seu potencial. Além disso, o reconhecimento das altas habilidades contribui para a formação de

uma sociedade mais diversa e inovadora, ao valorizar diferentes tipos de inteligências e talentos, conforme Zenita Guenther (2006), em consonância com Sabatella.

Torna-se aqui crítico lembrar a necessidade de se usar técnicas mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e precisos de diagnóstico e bons programas de desenvolvimento e estimulação do potencial destas crianças, para que possamos estabelecer políticas de aproveitamento de talentos e competências em nosso país (Guenther, 2006, p. 30).

Fica evidente, portanto, que o desafio atual transcende a terminologia e reside na efetiva implementação de práticas pedagógicas que transformem o potencial em talento. Dessa maneira, a identificação das altas habilidades ou superdotação é um processo essencial para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como para orientar a elaboração de práticas educacionais que favoreçam o engajamento e a realização de seu potencial. Uma vez que no Brasil, a legislação educacional, como as citadas anteriormente, reforça a importância de identificar e atender os alunos com altas habilidades ou superdotação, garantindo a eles o direito à educação especial como um suporte para seu desenvolvimento integral.

Outra teoria bastante divulgada no meio das pesquisas sobre superdotação ou altas habilidades é a Teoria Triárquica da Inteligência, desenvolvida por Robert Sternberg na década de 1980, representa um marco significativo na compreensão da inteligência humana. Segundo esta teoria, a inteligência não pode ser reduzida a um único fator, mas deve ser compreendida por meio de três componentes distintos e interrelacionados. Como explica Sternberg, a inteligência deveria ser vista como um autogoverno mental, manifestando-se através de diferentes processos cognitivos que se adaptam às demandas do contexto (Gama, 2014).

Os três tipos de inteligência propostos por Sternberg são fundamentais para uma compreensão mais ampla das capacidades humanas. A inteligência analítica refere-se à capacidade de analisar, avaliar, julgar, comparar e contrastar informações, sendo tradicionalmente a mais valorizada nos contextos educacionais formais. A inteligência criativa envolve a capacidade de criar, inventar, descobrir e imaginar, permitindo aos indivíduos gerar soluções inovadoras para problemas complexos. Por fim, a inteligência prática relaciona-se com a capacidade de aplicar, utilizar, implementar e ativar conhecimentos em situações do mundo real, demonstrando habilidades de adaptação ao contexto ou ambiente (Sternberg, 1985).

Esta perspectiva triárquica oferece uma base teórica robusta para a identificação de estudantes com altas habilidades, uma vez que reconhece que a superdotação pode manifestar-se de diferentes formas. Um estudante pode demonstrar excelência em uma ou mais dessas dimensões, não necessariamente em todas simultaneamente. Tal compreensão é particularmente relevante no contexto educacional brasileiro, onde a identificação de altas

habilidades ainda enfrenta desafios significativos relacionados à falta de consenso sobre os critérios e métodos mais adequados.

A aplicação prática da teoria de Sternberg na educação de superdotados permite o desenvolvimento de currículos especiais que atendam às diferentes manifestações da inteligência.

Os diferentes processos definidos por Sternberg podem ser aplicados a cada uma das inteligências de Gardner, não só na identificação de alunos superdotados, como também no desenvolvimento de currículos especiais que de fato levem alunos superdotados ao maior desenvolvimento possível de seus potenciais (Gama 2014, p. 665).

Esta integração teórica oferece uma estrutura abrangente para o trabalho educacional com estudantes de altas habilidades. A relevância da teoria de Sternberg torna-se ainda mais evidente quando consideramos os desafios contemporâneos da identificação de altas habilidades. Pesquisas recentes indicam que "a identificação das altas habilidades/superdotação (AH/SD) se mostra uma questão complexa e marcada pela falta de consenso" (Nakano et. al, 2025, p. 1). Neste contexto, a perspectiva triárquica oferece uma alternativa inclusiva e abrangente aos métodos tradicionais de identificação, que frequentemente se limitam à avaliação da inteligência analítica através de testes padronizados.

Na prática, a identificação de altas habilidades exige o trabalho colaborativo de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, pedagogos, professores especializados e, quando possível, profissionais das áreas específicas em que o estudante demonstra potencial mais alto. Isso fará com que a identificação seja compreendida como uma ferramenta para a promoção de uma educação mais justa e inclusiva, conforme preconizado pelas diretrizes nacionais e ainda darão a esses alunos a oportunidade de mostrar seus talentos e capacidades para a sociedade, que consequentemente se beneficiará das suas ideias, colaborando assim para o seu desenvolvimento.

2.4 - Diagnóstico ou Identificação? Uma discussão conceitual?

No campo da Educação Especial, sobretudo no atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD), existe um debate terminológico relevante acerca do uso do termo “diagnóstico”. As políticas educacionais brasileiras não empregam esta expressão como central, preferindo a noção de identificação ou avaliação pedagógica e psicológica de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD), e não “diagnóstico”, termo que, quando usado, costuma remeter a finalidades clínicas e médicas. A legislação e os pareceres nacionais da educação, reforçam esse enquadramento. A superdotação, segundo

Virgolim (2007), é uma condição educacional, e não clínica, cabendo à escola e à equipe pedagógica promover a identificação e o atendimento especializado de forma contínua e contextualizada. Nessa perspectiva, não há um diagnóstico médico formal com base no CID (Código Internacional de Doenças), pois o fenômeno não se enquadra como uma patologia. Ainda assim, conforme a Resolução nº 6, de 29 de março de 2019, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), quando a avaliação é realizada exclusivamente por psicólogos, o documento resultante é o laudo psicológico.

No campo educacional que é o foco deste estudo, o processo de identificação ocorre de maneira diferente. Segundo a cartilha da Faders (2020), o instrumento mais adequado é o relatório multiprofissional de indicadores de superdotação, elaborado a partir de observações e avaliações pedagógicas que visam reconhecer e identificar as potencialidades e necessidades do estudante, a fim de oferecer suporte adequado ao seu desenvolvimento. A validade da avaliação pedagógica e do parecer multiprofissional, em detrimento de um laudo psicológico, é reforçada pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que explicita que, para atendimento educacional aos superdotados, torna-se necessário “organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação” (Brasil, 2001, p. 5). Nota-se, portanto, a ênfase na avaliação multidimensional voltada ao contexto escolar, que reconheça o estudante em sua totalidade e se distancie da ideia de diagnóstico clínico.

O Ministério da Educação (Brasil, 2022) reforça que a identificação pode ocorrer por meio de avaliação externa ou pareceres pedagógicos emitidos por profissionais da escola ou dos núcleos de apoio. A colaboração entre escola, família e profissionais é essencial para uma identificação precisa e a elaboração de um parecer pedagógico consistente.

Um dos instrumentos que podem ser utilizados como ferramenta, são as escalas de observação sistemática, desenvolvidas para apoiar o professor na observação de diferentes áreas do desenvolvimento humano. Trata-se de um recurso que subsidia a identificação de características cognitivas, criativas e socioemocionais dos estudantes, ampliando o olhar para além do rendimento acadêmico, oferecendo indicadores que contemplam aspectos cognitivos, criativos e socioemocionais relevantes para a identificação de Altas Habilidades ou Superdotação. Exemplos desses instrumentos podem ser consultados nos Anexos, onde se encontram escalas adaptadas do manual de Renzulli et al. 2001, traduzida por Virgolim, como também a Lista Base de Indicadores de Superdotação (Delou, 1987/2013), incluída como anexo por se tratar de um instrumento clássico que pode ser utilizado para apoiar a observação e identificação de estudantes com características de Altas Habilidades ou Superdotação.

Nesse sentido, as escalas não substituem a análise pedagógica e o acompanhamento contínuo, mas funcionam como instrumentos de apoio, permitindo maior objetividade na coleta de dados e colaborando para que a escola promova encaminhamentos adequados ao AEE e ao enriquecimento curricular (Alencar; Fleith, 2001). Além disso, documentos do MEC recomendam combinar procedimentos escolares (observação docente sistemática, indicadores de criatividade/engajamento, desempenho acadêmico, produtos criativos) com avaliações especializadas quando necessário, para ampliar o atendimento e fundamentar decisões pedagógicas (Fleith, 2007). O parecer pedagógico, portanto, é um guia dinâmico para a escola, permitindo a adaptação curricular e a promoção de um ambiente que estimule o desenvolvimento do aluno, não se restringindo dessa forma, a testes psicométricos, que não avaliam o estudante como um todo. Certamente, após a realização de avaliações que permitam identificar as habilidades mais e menos desenvolvidas, torna-se possível estimular cada uma delas de forma adequada, tanto na infância quanto nas demais etapas do desenvolvimento humano (Gardner, 1995).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ao definir o público-alvo da Educação Especial, também reforça essa compreensão ao caracterizar em seu artigo 4º, III, os alunos com AH ou SD como aqueles que apresentam “potencial elevado em qualquer uma das áreas do conhecimento humano e grande envolvimento na aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 2) em áreas como intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade, sem empregar “diagnóstico” como categoria central, mas como base para planejamento pedagógico e enriquecimento (artigos. 1º–3º, 4º, 7º). Essa mesma norma determina a matrícula na classe comum com oferta complementar do AEE, assegurando o desenvolvimento por meio de recursos e estratégias que eliminem barreiras a esses estudantes. Assim, o foco recai sobre a observação e identificação educacional, e não sobre um diagnóstico nos moldes médicos.

Na mesma direção, a Lei nº 13.234/2015, ao alterar a LDBEN, determina que o poder público deve promover a “identificação, o cadastramento e o atendimento” de alunos com AH ou SD (Brasil, 2015). Dessa forma, novamente, o termo diagnóstico não aparece como requisito legal para garantir o direito ao atendimento educacional especializado, privilegiando então a lógica educacional (identificar – cadastrar – atender) e não uma nomenclatura diagnóstica. É o que traz o documento Diretriz Específica para o Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, do MEC:

Torna-se necessária uma cuidadosa avaliação destes interesses, estilos de aprendizagem e traços de personalidade para que este aluno seja adequadamente atendido em suas necessidades educacionais e socioafetivas específicas. Além disso, as relações destas características com as especificidades de sua aprendizagem e

escolarização, evidenciados nos contextos educacionais, demandam serviços especializados de educação devido à grande amplitude na aquisição e organização de conhecimentos que podem resultar de seu desempenho superior. (Brasil, 2022, p. 9-10)

Na literatura científica, observa-se consenso semelhante convergindo em evitar um “diagnóstico” único e fixo e adotar processos de identificação múltiplos, contínuos e contextuais. Renzulli (2012, p. 152) defende que “devemos rotular os serviços necessários para desenvolver altas potencialidades em vez de rotular os estudantes como dotados ou não”, sublinhando que a ênfase deve estar nas práticas educacionais de enriquecimento e não na cristalização de um diagnóstico, o que reforça a centralidade do planejamento educacional sobre a rotulagem individual.

Estudos nacionais também reforçam essa perspectiva, como Zaia e Nakano (2020, p. 38) destacam que instrumentos de triagem, como escalas de identificação, “são o primeiro passo no procedimento de identificação”, devendo ser complementados por múltiplas fontes de informação como professores, família, desempenho acadêmico e produções criativas, da mesma forma, indicam que os principais construtos avaliados são inteligência, criatividade e motivação. Da mesma forma, Alencar e Fleith (2006) salientam que uma boa educação para todos não pode ser idêntica para todos, sendo necessário reconhecer diferenças e responder às necessidades educacionais específicas dos superdotados. Defendem identificação precoce e respostas educacionais (enriquecimento, aceleração, mentorias), insistindo que o foco é atender às necessidades educacionais e evitar invisibilidade, um objetivo pouco compatível com a ideia de “diagnóstico” como estado clínico acabado.

Diante desse cenário, é possível afirmar que o termo “diagnóstico” pode ser utilizado em contextos clínicos ou psicológicos/neuropsicológicos específicos (relatórios técnicos, pareceres clínicos, laudos), sobretudo em relatórios multiprofissionais. Mas não é requisito legal para que a escola identifique e atenda o estudante com AH ou SD, conforme a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 e o Parecer 17/2001. Entretanto, no âmbito educacional e nas políticas públicas, a terminologia preferida e legalmente estabelecida é identificação, avaliação, ou parecer pedagógico. O uso do termo “diagnóstico”, quando empregado de forma restritiva, corre o risco de reduzir um fenômeno dinâmico o desenvolvimento do talento a um rótulo estático, o que contraria a concepção contemporânea de superdotação como um potencial em constante evolução. O parecer pedagógico, em substituição ao diagnóstico clínico, emerge como ferramenta essencial para orientar as práticas educacionais, considerando a superdotação não como um transtorno, mas como um potencial a ser desenvolvido.

Assim, no Brasil, o termo tecnicamente adequado em políticas e práticas escolares é **identificação**, compreendida como processo pedagógico sustentado por observações e avaliações contínuas, podendo, quando necessário e indicado, ser complementada por pareceres psicológicos. Já o uso do termo “**diagnóstico**” permanece restrito ao âmbito clínico, aplicado em situações específicas, mas não é a categoria central para garantir o atendimento educacional de estudantes com AH ou SD. Essa distinção é coerente com a LDBEN (Brasil, 1996), com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) e com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001), além de alinhada à literatura especializada que advoga processos multidimensionais, contextuais e contínuos de identificação e desenvolvimento de talentos. Portanto, ao articular legislação, diretrizes oficiais e literatura especializada, torna-se evidente que a identificação de alunos com AH ou SD deve ser compreendida como ato pedagógico e inclusivo, fundamentado em critérios amplos, multiprofissionais e processuais. Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em dezembro de 2023, mas ainda não homologado pelo MEC, sinaliza avanços nesse debate ao reiterar que:

A elegibilidade desses estudantes com altas habilidades/superdotação para o Atendimento Educacional Especializado [...] deve ser delineada, preferencialmente, mediante avaliação pedagógica e, se necessário, avaliação psicológica, neuropsicológica, ou ainda, avaliação biopsicossocial [...]. A identificação dos estudantes superdotados é um ato pedagógico nos sistemas de ensino e é realizada por equipe de profissionais de forma inter e multidisciplinar. (Brasil, 2023, p. 12).

Diante do que foi exposto, percebe-se que a temática das AH ou SD permanece como um campo de grande complexidade, marcado por debates acerca de sua definição conceitual e das formas de avaliação mais adequadas. Essas incertezas repercutem diretamente nas políticas e práticas educacionais, refletindo-se, em muitos casos, na fragilidade do atendimento especializado. Ainda que existam dispositivos legais que assegurem o direito a serviços diferenciados, sua efetivação ainda é bastante limitada, seja pela ausência de estruturas institucionais, seja pelo desconhecimento de instrumentos e procedimentos adequados para o processo de identificação. Além disso, a carência de formação específica dos profissionais da educação contribui para que potenciais talentos permaneçam invisibilizados, reforçando a necessidade de investir em formações e práticas pedagógicas mais consistentes e fundamentadas em abordagens multidimensionais.

A colaboração entre família, escola e profissionais, aliada a métodos de identificação abrangentes e políticas públicas adequadas e postas em prática, é essencial para assegurar que esses estudantes recebam o suporte necessário para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Mais do que nomear, identificar significa garantir direitos e potencializar

talentos, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da educação inclusiva e do desenvolvimento humano. Para que dessa forma, a inclusão alcance o seu real significado.

2.5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite compreender que a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) constitui um ato essencialmente pedagógico e inclusivo, cujo propósito vai muito além da mera classificação de indivíduos. Identificar significa reconhecer potencialidades, compreender singularidades e oferecer oportunidades reais de desenvolvimento, de modo a concretizar o princípio da equidade que fundamenta a educação brasileira, de modo especial, a educação inclusiva.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que os conceitos de superdotação e altas habilidades não se referem apenas a capacidades cognitivas excepcionais, mas abrangem múltiplas dimensões do talento humano. A partir das contribuições de Renzulli (2004) e Gardner (1994), compreende-se que as manifestações da superdotação resultam da combinação de fatores pessoais, motivacionais e contextuais, e podem emergir em diferentes áreas do conhecimento e da vida cotidiana e isso ressalta o papel da escola, em reconhecer e nutrir essas potencialidades, evitando o risco da invisibilidade ou do subaproveitamento desses talentos.

Constatou-se que, apesar dos avanços legais e conceituais expressos em documentos como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) e os Pareceres CNE/CEB nº 17/2001 e CNE/CP nº 51/2023, ainda há uma distância significativa entre o que está previsto nas normativas e o que se efetiva nas práticas escolares cotidianas. Tal lacuna evidencia que o desafio atual não se restringe à formulação de políticas públicas, mas à sua implementação efetiva e contextualizada nas redes de ensino, exigindo formação continuada dos professores e estrutura adequada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os referenciais teóricos abordados reforçam essa necessidade de reinterpretação do papel da escola. Renzulli (2004) e Gardner (1994) apontam que o talento e a superdotação não são características fixas, mas potencialidades que se revelam quando o ambiente escolar oferece estímulos adequados e oportunidades criativas. Do mesmo modo, autoras como Alencar (2007), Fleith (2007) e Virgolim (2019) defendem que a verdadeira inclusão exige um olhar pedagógico atento, sensível às diversas manifestações da inteligência e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa compreensão desloca a superdotação apenas da

esfera clínica para o âmbito educacional, tornando a escola o espaço privilegiado para o florescimento do potencial humano desses estudantes.

Como observa Sabatella (2023), a identificação deve ser entendida como um processo dinâmico, multidimensional e contextual, que reconhece a singularidade de cada estudante e evita o reducionismo de rótulos. Como explicita em seu livro “Podemos dizer que identificar superdotados é quase como tentar analisar uma sinfonia – somos cercados por um amplo espectro de qualidades e detalhes” (Sabatella, 2023, p.105). Essa concepção dialoga com a perspectiva de Delou (2012), ao afirmar que o reconhecimento dos estudantes com AH ou SD não se esgota na identificação, mas se consolida na garantia de atendimento pedagógico qualificado, que favoreça tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o equilíbrio emocional e social. Assim, o processo de identificação deve ser visto como um instrumento de justiça educacional, que possibilita o acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem e de participação social.

Em síntese, o enfrentamento dos desafios relacionados à identificação e ao atendimento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação requer a articulação entre teoria, legislação e prática pedagógica. Mais do que um requisito técnico, trata-se de uma responsabilidade ética e formativa que demanda o compromisso coletivo de professores, gestores, famílias e órgãos públicos. Somente a partir dessa integração será possível consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão da inteligência humana e de promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.6 – REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 51-59, 2006.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 51/2022: **Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. Relatora: Suely Melo de Castro Menezes. Brasília, DF, 2022. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 51, de 5 de dezembro de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades/superdotação.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. (Série Diretrizes, v. 9).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, DF: MEC, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). Resolução nº 6, de 29 de março de 2019. **Institui regras para elaboração de documentos escritos produzidos pelo psicólogo decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP nº 007/2003.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-n-6-2019-institui-regras-para-elaboracao-de-documentos-escritos-produzidos-pelo-psicologo-decorrentes-de-avaliacao-psicologica>. Acesso em: 8 out. 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão.** In: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores.* Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 1, p. 19-30.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **O atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: possibilidades e desafios.** In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação.* Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

FADERS – **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. Cartilha sobre Altas Habilidades/Superdotação na Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.** Organização: Mirelle Melo Ferreira Duarte. Porto Alegre: FADERS, 2020. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1 – orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. S. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GAGNÉ, F. **Modelo diferenciado de superdotação e talento.** In: BENITO, Y.; ALONSO, J. A. (orgs.). **Superdotados, talentos, criativos e desenvolvimento emocional.** Loja: Universidad Técnica Particular de Loja, 2008. p. 15-44.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. **As teorias de Gardner e de Sternberg na educação de superdotados**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 665–674, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 9 out. 2025.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Verenesse. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.12-36.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CP nº 7, de 15 de dezembro de 2006. **Estabelece normas e parâmetros para o atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação no sistema estadual de ensino de Goiás**. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 15 dez. 2006.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. **Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades / superdotação**. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação: orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 53-66.

KEEPS. **Inteligências múltiplas: o que é e como aplicar a teoria de Gardner**. 2023. Disponível em: <https://keeps.com.br/inteligencias-multiplas-o-que-e-e-como-aplicar-a-teoria-de-gardner/>. Acesso em: 16 set. 2024.

NAKANO, Tatiana de Cassia; NEGREIROS, Júlia Reis; FUSARO, Luana Hillary. **Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1–24, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304246>. Acesso em: 3 out. 2025.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. **Concepções de inteligência e altas habilidades/superdotação**. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 41–52.

RENZULLI, Joseph S. et al. **Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (R)**. Tradução de Ângela M. Virgolim, 2001. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001. Documento disponibilizado no Curso de AEE em Altas Habilidades/Superdotação (UnB) 2025.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness? Reexamining a definition**. Phi Delta Kappan, v. 60, n. 3, p. 180–184, 1978.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity**. Storrs, CT: University of Connecticut, 1986.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. **Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century**. Gifted Child Quarterly, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 3. ed. Curitiba: InterSaberes, 2023.

STERNBERG, Robert J. **Além do QI: Uma Teoria Triárquica da Inteligência Humana**. Cambridge University Press, 1985.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 30 abr. 2025.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

ZAIA, P.; NAKANO, T. de C. **Escala de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação: evidências de validade de critério**. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica (RIDEP), n. 55, v. 2, p. 31-41, 2020.

3 – SEGUNDO ARTIGO: DESENVOLVIMENTO REGIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DA SUPERDOTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EQUITATIVOS¹

Lucélia Rodrigues Muniz Pires²

Edna Maria de Jesus³

Maria de Lourdes Alves⁴

Resumo

Este artigo explora a interconexão entre desenvolvimento regional, educação e, especificamente, educação especial e superdotação, defendendo que a inclusão e a valorização do potencial humano são cruciais para a construção de territórios equitativos e inovadores. A análise perpassa a evolução histórica do desenvolvimento regional, o papel estratégico da educação como vetor de transformação social e a importância da educação inclusiva para o fortalecimento do capital humano. Discute-se que, apesar dos avanços legislativos no Brasil, a efetivação das políticas de educação especial e superdotação enfrenta desafios significativos, como desigualdades regionais, carência de infraestrutura e formação profissional inadequada. O estudo ressalta que a identificação e o estímulo a indivíduos com altas habilidades são essenciais para a inovação e o dinamismo econômico. Conclui-se que o investimento em uma educação de qualidade e inclusiva para todos é indispensável para um desenvolvimento regional justo e sustentável, alinhado aos princípios do ODS 4 e do ODS 10 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, exigindo articulação entre governo, instituições de ensino, setor produtivo e sociedade civil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional. Educação Inclusiva. Educação Especial. Superdotação. Políticas Públicas.

¹ Artigo publicado na Revista Aracê [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7386, 2025. DOI: [10.56238/arev7n8-171](https://doi.org/10.56238/arev7n8-171). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7386>. Acesso em: 2 nov. 2025. Cumpre acrescentar a Revista ARACÊ (ARE) ISSN 2358-2472 QUALIS CAPES 2017-2020 A2 é uma revista qualificada na área da Educação.

² Mestranda em Desenvolvimento Regional – Educação e Desenvolvimento Regional Instituição: UNIALFA E-mail: luceliaeducarinf@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4177-7091>; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7556435447375016>.

³ Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO). Instituições: UNIALFA; IAESup; Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Instituições: Universidade Estadual de Goiás (UEG); IAESup. E-mail: lurdinhaalvespibid@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6647-7482>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1563563233983157>

Abstract

This article explores the interconnection between regional development, education, and, more specifically, special education and giftedness, arguing that inclusion and the appreciation of human potential are crucial for building equitable and innovative territories. The analysis encompasses the historical evolution of regional development, the strategic role of education as a driver of social transformation, and the importance of inclusive education for strengthening human capital. The study discusses that, despite legislative advances in Brazil, the implementation of special education and giftedness policies faces significant challenges, such as regional inequalities, insufficient infrastructure, and inadequate professional training. The findings highlight that identifying and fostering individuals with high abilities is essential for innovation and economic dynamism. It concludes that investing in quality and inclusive education for all is indispensable for achieving fair and sustainable regional development, aligned with the principles of SDG 4 and SDG 10 of the 2030 Agenda for Sustainable Development, requiring coordination among government, educational institutions, the productive sector, and civil society.

Keywords: Regional Development. Inclusive Education. Special Education. Giftedness. Public Policies.

3.1 - INTRODUÇÃO

O desenvolvimento regional, enquanto campo de estudo e intervenção, tem ganhado destaque nas últimas décadas, impulsionado pela complexidade crescente das dinâmicas territoriais e pela persistência de desigualdades socioeconômicas em diferentes escalas. Compreender os fatores que condicionam o crescimento ou a estagnação de regiões específicas tornou-se essencial para a formulação de políticas públicas mais eficazes e sustentáveis. Este artigo se propõe a aprofundar a análise das interconexões entre o desenvolvimento regional, a educação e, de forma mais específica, a educação especial e a superdotação. Elementos que, embora muitas vezes analisados separadamente, revelam-se interdependentes na construção de sociedades mais inclusivas e inovadoras.

A trajetória histórica do pensamento sobre o desenvolvimento regional inclui diversas abordagens teóricas, desde interpretações estruturalistas centradas na dicotomia centro-periferia, como a de Furtado (1997), até visões mais amplas que compreendem o desenvolvimento como um fenômeno multidimensional, englobando fatores econômicos, sociais, culturais e ambientais (Cardoso; Faletto, 1970). A constatação de que o crescimento não ocorre de forma uniforme nos territórios, gerando disparidades que tendem à reprodução histórica (Myrdal, 1965), reforça a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades locais e regionais. A Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), no contexto brasileiro, expressa o reconhecimento governamental de que as disparidades socioeconômicas entre as regiões brasileiras constituem um problema estrutural que demanda

intervenção pública coordenada e sistemática. A PNDR, portanto, alinha-se ao espírito do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 10, da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhecendo que a superação das desigualdades regionais é um pré-requisito para o desenvolvimento nacional sustentável. Mesmo que ainda enfrente desafios importantes na sua efetivação, sendo eles multidimensionais, incluindo aspectos estruturais (persistência das concentrações econômicas), institucionais (complexidade da coordenação intergovernamental e setorial), financeiros (limitações orçamentárias e dependência do setor público), metodológicos (dificuldades de monitoramento e avaliação) e conceituais (debates sobre o papel do Estado no desenvolvimento regional) (Ipea, 2017).

Nesse cenário, a educação ocupa um lugar estratégico. Mais do que um direito social, ela constitui um instrumento de transformação e mobilidade social, sendo capaz de impulsionar o desenvolvimento humano e fortalecer a coesão territorial. Ao promover o acesso ao conhecimento e à formação profissional, a educação contribui para ampliar as capacidades locais de inovação e participação social. A relevância da educação para o desenvolvimento regional é destacada por pensadores como Furtado, que embora não tenha tratado do tema diretamente em muitos de seus textos, reconhecia implicitamente sua importância como elemento estruturante do progresso regional (Diniz, 2009). Já autores como Freire (2000) e Sen (1999) oferecem uma leitura crítica e emancipadora da educação, enxergando-a como promotora de liberdade, dignidade e autonomia dos indivíduos.

A relevância desta discussão é amplificada ao se considerar o contexto das políticas globais de desenvolvimento, notadamente a Agenda 2030. O ODS 4, que tem como meta a garantia de uma educação de qualidade que seja inclusiva e equitativa, oferecendo a todas as pessoas oportunidades contínuas de aprendizagem ao longo de toda a vida (ONU, 2015), fornece o arcabouço teórico e normativo que sustenta a urgência de se debater a inclusão da superdotação. Ao focar na equidade e na qualidade educacional, esse ODS exige que os sistemas de ensino atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com altas habilidades, cujo potencial é vital para a inovação e o dinamismo regional, elementos cruciais para o alcance das metas de desenvolvimento sustentável.

É nesse contexto que a educação especial se integra ao debate como dimensão fundamental para um desenvolvimento regional mais justo e equitativo. Como definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em sua nova redação dada pela lei 12.796, de 2013:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Atender às necessidades educacionais específicas como rege a LDBEN é fundamental para se garantir um acesso igualitário à educação, o que consequentemente refletirá em um desenvolvimento também mais equitativo. A nova redação da lei de 2013, incluiu nessa modalidade os estudantes com altas habilidades ou superdotação, trazendo ainda a ênfase nessa nomenclatura. Isso implica valorizar o potencial humano em sua totalidade. Compreende-se por superdotação e altas habilidades de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2022), na Diretriz de Altas Habilidades ou Superdotação:

Estudantes com altas habilidades ou superdotação devem ser compreendidos em uma perspectiva multidirecional, que envolve características únicas do desenvolvimento humano e suas relações com o contexto familiar e social. Essa condição envolve aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores, sensoriais e de personalidade evidenciados ao longo do desenvolvimento humano e estão sujeitos às influências do meio social, histórico e cultural em que o indivíduo se situa, caracterizando necessidades muito específicas à sua condição, aspectos estes que colaboram para a especificidade das ações educacionais a serem desenvolvidas como garantia de direitos e desenvolvimento pleno (Brasil, 2022, p.10). Além disso, há que se diferenciar o binômio “altas habilidades” de “superdotação”. Enquanto o termo “altas habilidades” enfatiza os aspectos que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura), o termo “superdotação” faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade (Brasil, 2022, p.5)

No entanto, negligenciar esses aspectos representa não apenas a violação de direitos, mas também a perda de oportunidades para o crescimento regional. Capacidades que poderiam impulsionar a inovação, o capital social e a coesão territorial são desperdiçadas quando esses indivíduos não recebem a atenção devida, especialmente em regiões periféricas, como já indicava a abordagem estrutural de Furtado (1997).

A perspectiva centro-periferia, como formulada por Furtado, tornou-se uma das bases teóricas mais importantes na análise das desigualdades territoriais. Seu argumento de que as lógicas de funcionamento do centro e da periferia são distintas permite compreender a assimetria do desenvolvimento econômico em escala global e nacional. Evitando a terminologia marxista da época por razões político-estratégicas (Lopes, 2024), Furtado construiu uma teoria sofisticada das relações entre dominação econômica e subdesenvolvimento, com implicações diretas para o planejamento regional. Essa contribuição permanece atual diante dos desafios da globalização, das crises socioambientais e da necessidade de pensar o desenvolvimento como algo que deve incluir todos os territórios e populações.

Como reforçam Cardoso e Faletto (1970, p. 16), “o desenvolvimento é em si mesmo um processo social”, que significa que as transformações econômicas não podem ser

compreendidas isoladamente das relações sociais e institucionais que lhes dão sustentação. Da mesma forma, Myrdal (1965, p. 51) já alertava que “as forças de mercado tendem, em geral, a ampliar as desigualdades regionais”, o que exige intervenção pública coordenada. Essa constatação histórica ressalta a pertinência do ODS 10, da Agenda 2030 – ONU (2015), que busca ativamente reduzir as desigualdades dentro e entre os países, tornando a intervenção pública coordenada um imperativo para o desenvolvimento equitativo. Neste cenário, a análise crítica do desenvolvimento regional demanda o estudo das suas múltiplas dimensões: econômicas, sociais, culturais e políticas, e a integração de políticas públicas capazes de promover justiça territorial.

Assim, o presente artigo se dedica à análise teórica e prática do vínculo entre desenvolvimento regional, educação especial e superdotação. Parte-se da hipótese de que políticas educacionais mais inclusivas e voltadas ao reconhecimento de talentos podem não apenas promover justiça social, mas também se constituírem como vetores estratégicos de inovação, coesão territorial e desenvolvimento humano sustentável.

A urgência em promover um desenvolvimento regional que seja, ao mesmo tempo, justo e sustentável, exige que a análise das políticas públicas transcenda as fronteiras nacionais e se alinhe aos compromissos globais. Nesse sentido, a interconexão entre a educação inclusiva e o desenvolvimento de talentos, como a superdotação, deve ser examinada sob a ótica da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, um plano de ação universalmente acordado que estabelece um roteiro para a prosperidade humana e do planeta. A relevância do tema central deste artigo, portanto, encontra um poderoso eco no alicerce teórico e prático dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 – ONU (2015), em particular no que tange à garantia de uma educação de excelência para todos.

A discussão sobre a interconexão entre educação, inclusão e desenvolvimento regional ganha uma dimensão de urgência e relevância global ao ser enquadrada no contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa “educação inclusiva e equitativa de qualidade” (ONU, 2015, p. 20), estabelece o marco normativo internacional para a tese central deste trabalho. A ênfase na educação inclusiva e equitativa é particularmente pertinente, pois abrange a necessidade de eliminar disparidades e garantir o acesso a todos os níveis de ensino para grupos vulneráveis. Nesse sentido, a atenção à superdotação, frequentemente negligenciada nas políticas de inclusão, alinha-se ao princípio fundamental do ODS 4 de que nenhum indivíduo deve ser deixado para trás (ONU, 2015), reforçando a premissa de que o pleno desenvolvimento do potencial humano é um imperativo ético e estratégico.

Nesse contexto, a Meta 4.5 desse ODS, “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis” (ONU, 2015, p. 21), oferece um ponto de convergência com a proposta de valorização da superdotação como vetor de desenvolvimento regional. Ao garantir que o potencial de cada indivíduo seja plenamente realizado, independentemente de sua condição ou localização geográfica, a educação de qualidade (ODS 4) se torna um motor para a inovação e a coesão territorial, atacando a raiz das disparidades e promovendo a inclusão social, econômica e política de todos, em consonância com a meta do ODS 10 “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles” (ONU, 2015, p. 26). Portanto, a inclusão efetiva dos estudantes com altas habilidades ou superdotação não é apenas uma questão de justiça social, mas uma estratégia de desenvolvimento que potencializa o capital intelectual regional. A valorização da superdotação como vetor de desenvolvimento regional estabelece uma conexão direta com o ODS 10 que trata da redução das desigualdades (ONU, 2015). A negligência histórica com a identificação, acolhimento e o atendimento especializado aos estudantes com altas habilidades, é uma manifestação direta da desigualdade de oportunidades, mostrando assim as assimetrias regionais.

Para investigar essa interconexão entre o desenvolvimento regional equitativo, a educação inclusiva e os imperativos da Agenda 2030, a presente pesquisa adota uma abordagem metodológica específica, detalhada a seguir.

3.2 - Metodologia

A pesquisa desenvolvida neste artigo adota uma abordagem qualitativa, com foco teórico e documental. Trata-se de um estudo exploratório que segundo Goldenberg (2011), é fundamental nas investigações qualitativas, pois permite ao pesquisador uma aproximação inicial com o objeto de estudo, ajudando na construção do problema e na formulação de hipóteses. E tratamos como objetivo principal compreender como a educação inclusiva, especialmente no que se refere à superdotação, pode contribuir para o desenvolvimento regional e, por conseguinte, para a redução das desigualdades regionais, em consonância com o ODS 10 da Agenda 2030, ONU (2015). A investigação fundamenta-se na análise crítica de referenciais teóricos e normativos, articulando conhecimentos de diferentes áreas como educação, políticas públicas e economia, de forma interdisciplinar.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica criteriosa, contemplando autores clássicos e contemporâneos que tratam das temáticas envolvidas, tais como Furtado (1997), Freire (2000), Sen 1999), Renzulli (2004), Alencar 2001, Virgolim (2022), entre outros.

Também foram examinados documentos legais e institucionais, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 10.502/2020, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como diretrizes do MEC e dados de organismos como o INEP e o Ipea.

A escolha metodológica visa à construção de uma análise reflexiva e contextualizada, que possibilite compreender as implicações sociais e territoriais do atendimento educacional às altas habilidades ou superdotação no Brasil. O caráter da pesquisa qualitativa de acordo com Eizirik (2003), é especialmente valiosa quando se busca compreender a complexidade da experiência humana e o significado que os sujeitos atribuem às suas vivências e experiências. Dessa forma, permite captar dimensões simbólicas, históricas e culturais, essenciais à análise das desigualdades regionais e do papel transformador da educação inclusiva no fortalecimento de territórios mais justos e sustentáveis.

3.3 - Resultados e Discussões

3.3.1 - Desenvolvimento Regional: Conceito e Marcos Legais

A compreensão do desenvolvimento regional como campo de estudo requer uma análise da sua evolução histórica e conceitual, que se entrelaça com as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas ao longo do tempo. O interesse por esse tema, como objeto de estudo sistemático ganhou força principalmente após a Segunda Guerra Mundial, período marcado pela necessidade de reconstrução econômica e pela emergência de novas configurações geopolíticas. Como observa Madureira (2015):

Crescimento e desenvolvimento econômico foram considerados sinônimos até a II Guerra Mundial. A reconstrução dos países atingidos pela guerra, juntamente com a política do Welfare State (estado do bem-estar) propiciaram a distinção desses termos: crescimento econômico passou a ser entendido como aumento na renda per capita do país, enquanto o desenvolvimento econômico passou a ser visto como uma melhoria da qualidade de vida da população em geral. Nos anos 1950, surge um ramo da ciência dedicado ao estudo do desenvolvimento regional. Nesse sentido, foram elaboradas teorias que visavam ao crescimento e ao desenvolvimento de regiões distintas. (Madureira, 2015, p.1)

Nesse contexto histórico, foram criadas instituições internacionais voltadas para a promoção do desenvolvimento, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas. Conforme destaca Haffner (1996), a ONU surgiu como um organismo que trataria da paz mundial, educação, alimentação e coordenaria programas que auxiliassem no desenvolvimento de países mais atrasados e afetados pela guerra.

Instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criadas para apoiar a reconstrução dos países afetados pela guerra e promover o desenvolvimento econômico, especialmente nos países recém-independentes.

Entende-se que uma das expressões do modelo interventor foi o Welfare State (estado do bem estar). Segundo Galbraith (1989), esse modelo era baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo principal era o de proporcionar à sociedade padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar os ciclos econômicos e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. (Madureira, 2011, p.71)

Assim, o autor destaca que a essência do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), conforme a visão de Galbraith, é apontada para um modelo híbrido, onde a economia de mercado coexiste com uma forte atuação estatal. O objetivo central dessa intervenção é garantir que todos os cidadãos tenham acesso a benefícios sociais básicos e a um padrão de vida digno, equilibrando a economia.

Diversos marcos históricos influenciaram decisivamente a evolução das teorias de desenvolvimento regional. A Grande Depressão dos anos 1930 evidenciou os limites do liberalismo econômico e a necessidade de intervenções estatais para promover o desenvolvimento, influenciando o surgimento de abordagens keynesianas que reconheciam o papel ativo do Estado na economia, trazendo por exemplo, políticas públicas de investimento com o objetivo de restaurar a economia e promover o desenvolvimento (Sicsú, 2012).

A Segunda Guerra Mundial e o período de reconstrução europeia, impulsionado pelo Plano Marshall⁵, constituíram um laboratório para políticas de desenvolvimento regional, demonstrando a importância do planejamento e da cooperação internacional para a superação de desigualdades territoriais. Lassance (2021) utiliza a experiência do Plano Marshall para ilustrar um ponto importante sobre a formulação de políticas públicas em contextos de crise.

⁵ O Plano Marshall, oficialmente denominado Programa de Recuperação Europeia (European Recovery Program), foi uma iniciativa dos Estados Unidos implementada entre 1948 e 1952, sob a liderança do Secretário de Estado George Marshall. Este programa destinou aproximadamente 13 mil milhões de dólares (equivalentes a cerca de 143 mil milhões de dólares atuais) para a reconstrução económica dos países europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial. Mais do que uma simples ajuda financeira, o Plano Marshall representou uma estratégia geopolítica abrangente que visava conter a expansão soviética, fortalecer as economias capitalistas ocidentais e criar mercados para os produtos norte-americanos. A sua implementação exigiu a criação de instituições de cooperação económica entre os países europeus, como a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), precursora da atual OCDE, estabelecendo assim as bases para a futura integração europeia. O programa é amplamente reconhecido como um dos mais bem-sucedidos exemplos de cooperação internacional para o desenvolvimento, tendo contribuído significativamente para a rápida recuperação económica da Europa Ocidental e para a estabilidade política do continente durante o período da Guerra Fria (Judt, 2005; Lassance, 2021).

A experiência desenvolvida pelo Plano Marshall na Europa, de 1948 a 1951, revela como uma política pública desenhada às pressas, de forma reativa a uma situação complexa e em meio a uma crise aguda – o que é uma característica muito comum às políticas públicas –, não tem como resultado inexorável uma solução precária e inconsistente no longo prazo. Por mais que a solução a um problema coletivo, na forma de uma política pública, possa ser montada a partir de respostas imediatas e provisórias, é possível simultaneamente dar a ela sentido estratégico e integrado (Lassance, 2021.p. 45).

Assim, Lassance (2021), argumenta que, embora o plano tenha sido uma resposta rápida a uma situação complexa e urgente na Europa pós-guerra, isso não significou que a iniciativa necessitasse de visão estratégica ou de uma abordagem integrada. Pelo contrário, o autor sugere que o Plano Marshall demonstra a possibilidade de conciliar a necessidade de ações imediatas com a construção de soluções robustas e com sentido de longo prazo, desafiando a ideia de que políticas criadas sob pressão são inevitavelmente precárias ou inconsistentes.

Outros marcos históricos como crise do petróleo nos anos 1970 e a subsequente reestruturação produtiva em escala global, a queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra Fria, no final dos anos 1980, marcaram o início de uma nova ordem geopolítica e econômica mundial, caracterizada pela intensificação da globalização e pela emergência de novas potências econômicas, pois provocaram o enfraquecimento das políticas estatais de caráter redistributivo e fortaleceram uma lógica de competitividade entre territórios, favorecendo regiões com maior capacidade de adaptação à nova ordem econômica mundial (Cano; Brandão, 2015). A crise financeira global de 2008 e seus desdobramentos, entre eles destacam-se a retração dos investimentos públicos, o crescimento das taxas de desemprego e o agravamento das desigualdades entre os territórios, evidenciaram, mais uma vez, a persistência de desigualdades regionais e a vulnerabilidade de determinados territórios diante de choques econômicos externos (Sicsú, 2019). Esse contexto reforça a necessidade de abordagens que considerem a resiliência e a sustentabilidade como dimensões fundamentais do desenvolvimento regional.

Tais marcos históricos, entre outros, contribuíram para consolidar um campo teórico diversificado e dinâmico, que busca compreender a complexidade dos processos de desenvolvimento territorial e suas implicações sobre desenvolvimento regional em diferentes contextos históricos e geográficos.

O desenvolvimento regional vem se consolidando como um campo de estudo fundamental para a compreensão das dinâmicas territoriais e das desigualdades socioeconômicas que caracterizam diferentes espaços geográficos. No decorrer das últimas décadas, este tema ganhou relevância crescente tanto no âmbito acadêmico quanto na formulação de políticas públicas, refletindo a necessidade de compreender os processos que

condicionam o desenvolvimento de determinadas regiões em detrimento de outras. Parte-se da constatação de que o crescimento econômico não se distribui de forma homogênea no território, gerando disparidades que tendem a perpetuar-se ao longo do tempo. No Brasil, é um tema complexo e multifacetado, que envolve aspectos históricos, culturais, econômicos, sociais e políticos, cuja origem remonta à própria formação desigual do território nacional (Brandão, 2011; Cano, 2007).

A Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), implementada pelo governo brasileiro, visa reduzir as desigualdades regionais por meio de estratégias que consideram as especificidades de cada território. No entanto, estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) indicam que a efetividade dessas políticas tem sido limitada. O instituto aponta que as estratégias de desenvolvimento regional no país têm se caracterizado por uma perspectiva setorial. Essa abordagem resulta em uma integração deficiente entre os diversos níveis governamentais e uma participação restrita da sociedade civil (Ipea, 2017, p. 1).

De acordo com o Ipea (2017), apesar de avanços pontuais, as políticas de desenvolvimento regional no Brasil ainda enfrentam desafios estruturais significativos. Entre eles, destacam-se a fragmentação institucional, a ausência de coordenação entre os entes federativos, a baixa participação da sociedade civil, a descontinuidade das ações governamentais e a frágil capacidade técnica em nível local. Essa configuração compromete a efetividade das políticas públicas e limita as possibilidades de transformação sustentável dos espaços regionais e a participação da sociedade civil, enfraquecendo as possibilidades de transformação dos territórios. A busca por essa justiça territorial é o cerne do ODS 10, da ONU (2015), que orienta a necessidade de políticas que promovam a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de sua origem geográfica. Nesse contexto, torna-se urgente repensar as estratégias de desenvolvimento com base em uma perspectiva mais integrada e territorializada. É nesse ponto que a educação ganha relevância: não apenas como um direito social fundamental, mas como um elemento estratégico que contribui para a formação de sujeitos críticos, a qualificação da força de trabalho e o fortalecimento das capacidades locais de inovação e transformação social. Sujeitos esses, que podem fazer parte da Educação Especial, como o caso dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, que dessa forma se beneficiarão da aplicação dessas estratégias.

3.3.2 - Superdotação: Conceito e Características

Superar os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva, exige um esforço coordenado entre os diferentes níveis de governo e a sociedade civil. É necessário investir na formação inicial e continuada de professores, repensar as práticas pedagógicas, garantir financiamento adequado e promover uma cultura de respeito à diversidade. A colaboração entre as escolas, as famílias e os serviços de saúde e assistência social também é fundamental para oferecer um apoio abrangente aos estudantes e seus responsáveis. Somente por meio de um compromisso coletivo será possível transformar a utopia da inclusão em realidade cotidiana nas escolas e, com isso, impulsionar um desenvolvimento mais justo e humanizado nas diferentes regiões do país. A superdotação foi comumente associada apenas ao desempenho acadêmico excepcional ou à obtenção de resultados elevados em testes de inteligência padronizados.

Entretanto, a compreensão contemporânea desse fenômeno é mais ampla e complexa. Renzulli (1978), por exemplo, propôs o Modelo dos Três Anéis, no qual a superdotação emerge da interação ou intersecção entre três elementos: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade elevada. As habilidades podem ser de natureza geral — como raciocínio lógico e verbal — ou específicas, evidenciando-se em áreas particulares como música, matemática, linguagens ou esportes (Renzulli; Reis, 2004). Já o comprometimento refere-se ao envolvimento ativo, à motivação intrínseca e à persistência diante de desafios, aspectos que demonstram elevado grau de autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem (Fleith, 2007). A criatividade, por sua vez, manifesta-se na capacidade de propor soluções inovadoras, pensar de forma original e expressar ideias de modo flexível, o que amplia a compreensão da superdotação para além dos limites do desempenho acadêmico tradicional (Alencar, 2001). Essa concepção rompe com visões reducionistas e reforça a importância de ambientes educacionais enriquecedores e políticas públicas eficazes para que o potencial de estudantes com altas habilidades ou superdotação seja identificado, valorizado e devidamente cultivado.

Em literaturas revistas, as definições encontradas para altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) são variadas, mas a maioria, voltadas para pesquisas internacionais, como a teoria de Joseph Renzulli e aceitas por estudiosos brasileiros traçando os perfis de pessoas/estudantes com altas habilidades ou superdotação. A Política Nacional de Educação traz da seguinte forma:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p.15).

O documento editado em 2020, traz a seguinte definição para os estudantes alto habilidosos ou superdotados a serem atendidos pela educação especial, conforme o artigo 5º do Decreto n. 10.502/2020: “Educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (Brasil, 2020, p. 60). Essa definição, reforça ainda mais, uma visão mais completa e inclusiva da superdotação, reconhecendo diferentes formas de inteligência e enfatizando a necessidade de incentivar a criatividade e o envolvimento com a aprendizagem.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 reconhece os estudantes com altas habilidades ou superdotação como público alvo da Educação Especial, garantindo-lhes o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). Esse atendimento de natureza complementar ou suplementar ao ensino regular, visa recursos e estratégias que estimulem o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, sem que sejam segregados do ambiente escolar comum. A legislação, portanto, busca assegurar que esses estudantes recebam o suporte necessário para florescer em suas áreas de talento, ao mesmo tempo em que se integram plenamente à comunidade escolar.

O cerne dessa política reside na compreensão de que a educação especial não constitui um sistema paralelo, mas uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Seu objetivo primordial é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, eliminando barreiras e promovendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar (Brasil, 2008). Este atendimento complementar ou suplementar visa fornecer recursos e estratégias pedagógicas específicas que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades e a desenvolver suas potencialidades, garantindo sua plena participação no ambiente escolar comum (Kassar, 2011; Garcia, 2013).

Os avanços legislativos, como a própria PNEEPEI e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei n.13.146/2015), estabelecem um marco legal robusto para a educação inclusiva. No entanto, a transposição da lei para a prática cotidiana das escolas revela uma série de desafios persistentes, que são acentuados pelas profundas desigualdades regionais do Brasil. Freitas et al. (2024a) destacam, inclusive, que tais disparidades regionais representam um dos principais entraves na efetivação das políticas inclusivas. Enquanto escolas situadas em grandes centros urbanos ou regiões mais

desenvolvidas podem dispor de mais recursos financeiros, humanos e materiais para implementar práticas inclusivas, instituições em áreas rurais, periferias urbanas ou localidades economicamente desfavorecidas enfrentam carências significativas.

Apesar desses avanços normativos, a implementação efetiva dessa política ainda enfrenta desafios consideráveis. A falta de formação específica para professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a dificuldade em identificar precocemente os estudantes superdotados constituem barreiras que persistem. Muitos talentos permanecem ocultos ou subdesenvolvidos devido à ausência de um olhar atento e de intervenções pedagógicas apropriadas. A superdotação, quando não identificada e estimulada, pode levar a problemas de desajuste escolar, desmotivação e até mesmo evasão, o que representa uma perda significativa para o indivíduo e para a sociedade (Fleith, 2007).

A falta de infraestrutura física adequada (rampas, banheiros adaptados, sinalização tátil e visual, salas de AEE - Atendimento Educacional Especializado), a escassez de materiais didático-pedagógicos acessíveis, a insuficiência de profissionais de apoio (como intérpretes de Libras, professores de AEE) e a dificuldade em garantir formação continuada de qualidade para todos os docentes são barreiras concretas que limitam o acesso e a participação dos alunos público-alvo da educação especial (Freitas et al., 2024b; Instituto ChameX, 2024). Soma-se a isso a persistência de atitudes excludentes, preconceitos e a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar, que dificultam a construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo (Garcia, 2013).

A superdotação ou altas habilidades, demanda atenção e compreensão aprofundadas, mas ainda é frequentemente negligenciada nas políticas e práticas educacionais. Longe de se restringir a um quociente de inteligência (QI) elevado, a superdotação compreende um conjunto diverso de características que podem se manifestar em diferentes domínios da atividade humana, incluindo habilidades intelectuais, criativas, artísticas, de liderança e psicomotoras (Virgolim, 2012). Dessa forma, a identificação e o atendimento educacional especializado a esses indivíduos são indispensáveis não apenas para o pleno desenvolvimento de seu potencial, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, inovadora e sensível à diversidade.

Apesar do reconhecimento da importância da superdotação para o progresso territorial, a sua integração efetiva nas estratégias de desenvolvimento ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos reside na falta de uma política pública abrangente e articulada que contemple a identificação, o atendimento e o acompanhamento desses indivíduos desde a educação básica até o ensino superior e o mercado de trabalho (Alencar, 1992). A fragmentação das ações e a descontinuidade de programas dificultam a construção de

um ecossistema favorável ao desenvolvimento pleno dos superdotados (Faber & Alves, 2023).

Outro desafio que merece destaque é a formação de profissionais, pois muitos professores ainda não dispõem dos conhecimentos e das metodologias necessárias para reconhecer e trabalhar com alunos superdotados, o que compromete a eficácia do atendimento educacional. A ausência de disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de licenciatura, aliada à escassez de oportunidades de formação continuada, perpetua práticas pedagógicas inadequadas, que dificultam o desenvolvimento integral desses estudantes. Conforme apontam Pérez e Freitas (2022), essa lacuna formativa compromete a identificação precoce das altas habilidades e contribui para a desmotivação e o subaproveitamento do potencial desses alunos. É fundamental investir na capacitação dos educadores, promovendo uma formação que os habilite a reconhecer e nutrir talentos em suas salas de aula.

Adicionalmente, a questão do financiamento é um entrave considerável. A implementação de programas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para superdotados, a aquisição de materiais didáticos específicos, a adaptação de currículos e a oferta de atividades extracurriculares enriquecedoras demandam recursos financeiros que nem sempre estão disponíveis, especialmente em regiões mais carentes. A desigualdade regional, já apontada no artigo como um fator que afeta a educação inclusiva de forma geral (Freitas et al., 2024), também se manifesta na oferta de suporte para a superdotação, criando disparidades no acesso a oportunidades de desenvolvimento.

Para superar esses desafios, algumas recomendações podem ser consideradas. Primeiramente, é imperativo fortalecer a legislação existente e criar políticas públicas mais robustas e integradas, que garantam a continuidade e a transversalidade das ações voltadas para a superdotação. Isso inclui a criação de centros de referência, a promoção de parcerias entre instituições de ensino e pesquisa, e o estabelecimento de mecanismos de financiamento específicos para a área.

Também é fundamental investir massivamente na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. É imprescindível desenvolver e implementar, em larga escala, programas de capacitação, abordando não apenas os aspectos teóricos da superdotação, mas também as estratégias pedagógicas e as ferramentas práticas para o atendimento desses alunos. A sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a importância da superdotação também é fundamental para desmistificar os mitos e preconceitos, que ainda persistem no ambiente escolar, e promover uma cultura de valorização do talento.

Por fim, a articulação entre os diferentes setores da sociedade é indispensável. A colaboração entre o poder público, as instituições de ensino, o setor produtivo e as famílias podem gerar sinergias que impulsionem o desenvolvimento de programas e projetos inovadores. A criação de redes de apoio e a troca de experiências entre diferentes regiões podem contribuir para a disseminação de boas práticas e para a construção de um modelo de desenvolvimento regional que seja verdadeiramente inclusivo e que valorize o potencial de todos os seus cidadãos, incluindo aqueles com altas habilidades e superdotação. Somente assim será possível transformar o potencial individual em um motor de progresso coletivo e sustentável.

3.3.3 - A Superdotação e o Desenvolvimento Regional

A relação entre educação e desenvolvimento regional é profundamente estratégica. A educação, em suas múltiplas dimensões, tem o potencial de atuar como alicerce para o fortalecimento das capacidades humanas e institucionais nos territórios. Ao ampliar o acesso ao conhecimento, à formação crítica e à qualificação profissional, ela contribui para revitalizar as economias locais, reduzir desigualdades regionais e promover maior coesão social. Assim, compreender o papel da educação no contexto do desenvolvimento regional exige olhar para além de indicadores quantitativos, considerando também os aspectos culturais, sociais e econômicos que moldam as realidades locais.

A educação, nesse sentido, funciona como um elemento chave para romper com a reprodução das desigualdades, ao oferecer oportunidades de mobilidade social, qualificação profissional e, fundamentalmente, ao promover a formação de uma consciência crítica e cidadã. Freire (2000, p. 28) reforça essa visão ao afirmar que a educação "não pode ser uma prática neutra", devendo posicionar-se a favor da libertação dos oprimidos.

A relação entre superdotação e desenvolvimento regional é um campo de estudo emergente e de grande relevância. Indivíduos com altas habilidades e superdotação representam um capital humano de valor inestimável para o progresso de uma região. Ao serem devidamente identificados, estimulados e terem suas potencialidades desenvolvidas, esses talentos podem se tornar agentes de inovação, empreendedorismo e transformação social, impulsionando o desenvolvimento local e regional (Virgolin, 2012).

Ampliando a perspectiva, Sen (1999) argumenta que o desenvolvimento deve ser entendido como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. A educação, para Sen, é uma "capacidade" fundamental, pois permite aos indivíduos não apenas

melhorar suas condições econômicas, mas também participar mais ativamente da vida social e política, fazer escolhas informadas e levar a vida que valorizam. Portanto, investir em educação é investir na expansão das capacidades humanas, o que constitui a essência do verdadeiro desenvolvimento regional. A falta de acesso a uma educação de qualidade, por outro lado, representa uma privação significativa de liberdade e um obstáculo ao desenvolvimento.

Nesse contexto, a educação constitui uma das capacidades centrais, pois amplia as oportunidades de escolha dos indivíduos, fortalece sua participação social e permite que atuem plenamente em suas comunidades. Quando estudantes com altas habilidades ou superdotação não têm acesso a políticas educacionais adequadas, ocorre uma forma de privação de liberdade que inibe o florescimento de seus talentos e, por conseguinte, o potencial de contribuição para o progresso econômico e social de seus territórios. Assim, investir em políticas inclusivas voltadas para essa população significa não apenas assegurar um direito constitucional, mas também ampliar as bases humanas e sociais que sustentam a coesão e a prosperidade das regiões.

Atualmente, a educação se destaca como um dos pilares fundamentais para o avanço do país, desempenhando um papel indispensável na valorização dos indivíduos e no fortalecimento de sua autonomia, pois contribui significativamente para a elevação de sua renda e, conseqüentemente, melhora na qualidade de vida. Por meio dela, é possível consolidar redes de capital social mais eficazes, além de impulsionar estratégias voltadas ao desenvolvimento das diferentes regiões.

As políticas educacionais, quando integradas a uma estratégia mais ampla de desenvolvimento regional, podem gerar impactos sinérgicos. A instalação de instituições de ensino superior (IES), por exemplo, não apenas qualifica a mão de obra local, mas também atrai talentos, fomenta a pesquisa e a inovação, e dinamiza a economia local, como discutido por Diniz (2009) ao abordar a evolução do pensamento de Furtado sobre estruturas espaciais e o papel dos núdulos urbanos. Da mesma forma, a educação básica de qualidade, incluindo a educação integral, prepara os jovens para os desafios futuros, fortalece o tecido social e contribui para a construção de comunidades mais resilientes e participativas (Oliveira et al., 2024).

A expansão e interiorização do ensino superior público no Brasil, ocorrida nas últimas décadas, teve como um de seus objetivos explícitos a promoção do desenvolvimento regional e a redução das desigualdades. Estudos como os citados por Rolim e Serra (2009) e outros (Ipea, 2022; Araújo et al., 2021) buscam avaliar o impacto real dessa expansão. Embora os resultados variem e os desafios metodológicos sejam consideráveis, há evidências de que a presença de

novas IES em regiões menos desenvolvidas contribui para a dinamização econômica, a melhoria de indicadores sociais e a criação de novas oportunidades para a população local. No entanto, para que esse potencial se concretize plenamente, é necessária uma forte articulação entre as IES, o poder público, o setor produtivo e a sociedade civil, garantindo que a produção de conhecimento e a formação de profissionais, estejam alinhadas às demandas e vocações regionais.

A articulação entre as políticas educacionais e as estratégias de desenvolvimento regional é, portanto, um campo fértil para a análise e intervenção. No Brasil, a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) busca reduzir as desigualdades econômicas e sociais, promovendo a equidade no acesso a oportunidades e serviços públicos essenciais, como a educação (Brasil, [s.d.]). Contudo, a implementação eficaz dessas políticas enfrenta desafios significativos, desde a coordenação entre diferentes níveis de governo (federal, estadual, municipal) até a garantia de recursos adequados e a adaptação às especificidades de cada território. A descentralização, embora possa aproximar as decisões da realidade local, também pode acentuar desigualdades se não for acompanhada de mecanismos de apoio técnico e financeiro aos municípios e regiões mais carentes (Souza, 2006).

A qualidade da educação básica é um fator determinante para o desenvolvimento regional sustentável. Indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são ferramentas indispensáveis para monitorar e avaliar o progresso educacional no Brasil. O Ideb combina dados de fluxo escolar (aprovação) e desempenho dos alunos em avaliações padronizadas - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), oferecendo uma visão sintética da qualidade da educação oferecida. Ao equilibrar fluxo e aprendizagem, o Ideb sinaliza a necessidade de melhorias tanto em sistemas que retêm alunos sem garantir aprendizado, quanto naqueles que apressam a aprovação sem qualidade (Inep, 2024).

A relação entre o Ideb e o desenvolvimento regional é direta. Municípios e regiões com melhores indicadores educacionais tendem a apresentar maior dinamismo econômico, melhores condições sociais e maior capacidade de inovação. Uma população com melhor formação básica está mais apta a ingressar no mercado de trabalho, a prosseguir nos estudos em níveis mais elevados e a participar ativamente da vida cívica. Como destaca o próprio Inep (2024), o Ideb funciona como um "condutor de política pública em prol da qualidade da educação", pois, além de avaliar o desempenho, estabelece metas que incentivam a busca por qualidade, equidade e excelência, que visam equiparar o sistema educacional brasileiro ao de países

desenvolvidos. Alcançar essas metas é fundamental não apenas para a educação em si, mas para o projeto de desenvolvimento do país como um todo, reduzindo as disparidades regionais que ainda marcam o território brasileiro.

Investir na melhoria da qualidade da educação básica, portanto, é uma estratégia central para promover o desenvolvimento regional. Contudo, a efetividade da educação como motor do desenvolvimento regional depende de múltiplos fatores e isso se estende para a educação especial. A qualidade do ensino envolve não apenas garantir o acesso, mas também assegurar condições adequadas como a formação e valorização dos professores, a adequação dos currículos às realidades locais, a infraestrutura escolar, os materiais didáticos e a gestão democrática e eficaz, são elementos essenciais. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais estejam articuladas com outras políticas setoriais (saúde, emprego, infraestrutura, cultura) para garantir uma abordagem integrada e sustentável do desenvolvimento (Pedrosa et al., 2023).

É nesse cenário educacional que a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, representa um pilar fundamental para a construção de um desenvolvimento regional que seja verdadeiramente equitativo e democrático. A garantia do acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, não é apenas uma questão de direito, mas também um fator estratégico para o fortalecimento do capital humano e social das regiões. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, marca um avanço significativo nesse sentido, ao romper com o modelo segregacionista e defender a matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino (Brasil, 2008; Garcia, 2013).

A articulação entre a educação especial inclusiva e o desenvolvimento regional se manifesta em diversas dimensões. Primeiramente, ao garantir o direito à educação para todos, promove-se a cidadania e a inclusão social, elementos essenciais para um desenvolvimento humano sustentável, como preconizado por Amartya Sen (1999). Em segundo lugar, a qualificação desses indivíduos amplia suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e de participação ativa na vida econômica e política da região. Em terceiro lugar, a própria implementação de políticas inclusivas pode dinamizar a economia local, por meio da geração de demanda por profissionais especializados, tecnologias assistivas e adaptações na infraestrutura urbana e escolar.

A superação das desigualdades educacionais dentro das próprias regiões também é um desafio premente, exigindo ações afirmativas e políticas focadas nos grupos mais vulnerabilizados, como por exemplo, os estudantes que fazem parte da educação especial,

incluindo aqueles com altas habilidades ou superdotação frequentemente negligenciados nas políticas regionais.

O avanço socioeconômico regional, é um processo multidimensional que transcende o crescimento econômico, abrangendo aspectos sociais, culturais, ambientais e políticos. Nesse contexto, a educação e, mais especificamente, a educação especial voltada para a superdotação desempenha um papel estratégico. Ao investir na formação e no desenvolvimento desses indivíduos, uma região não apenas cumpre um dever social de inclusão, mas também fortalece sua capacidade de gerar conhecimento, tecnologia e soluções para os desafios locais e globais. Nessa perspectiva, Alencar (1986) destaca que o desenvolvimento de uma nação está profundamente relacionado à valorização de talentos, especialmente os intelectuais, desde os primeiros anos da infância. Para isso, é essencial que se promovam condições educacionais que incentivem a excelência e favoreçam a formação de profissionais competentes e qualificados.

Um exemplo da contribuição da superdotação para o desenvolvimento regional pode ser observado na área da inovação. Pessoas superdotadas, frequentemente demonstram pensamento criativo e produtivo, características essenciais para a geração de novas ideias, produtos e serviços. Ao serem incentivados e terem acesso a ambientes que fomentem a pesquisa e o desenvolvimento, esses indivíduos podem catalisar o surgimento de novas indústrias, aprimorar as existentes e atrair investimentos para a região. A presença de polos de excelência acadêmica e tecnológica, muitas vezes impulsionados por talentos individuais, é um fator determinante para o dinamismo econômico regional (Fleith, 2007).

Além do impacto econômico direto, a fomentação de políticas educacionais focadas na superdotação também tem efeitos significativos no fortalecimento do tecido social e cultural das regiões. Pessoas com habilidades excepcionais nas artes, na liderança ou em áreas sociais tendem a exercer papéis transformadores em suas comunidades, contribuindo para a construção da identidade local, o engajamento cívico e o bem-estar coletivo. Segundo Virgolim e Albuquerque (2022), ao promover a expressão criativa, a participação ativa e o pensamento crítico, esses indivíduos ampliam as possibilidades de desenvolvimento humano e social, gerando ambientes mais resilientes, inclusivos e inovadores.

Para que o potencial da superdotação seja plenamente aproveitado em prol do crescimento regional sustentável, é fundamental que haja uma articulação entre as políticas educacionais, sociais e econômicas. Isso implica em criar redes de apoio que conectem escolas, universidades, empresas, órgãos governamentais e a sociedade civil. A colaboração entre esses atores pode facilitar a identificação de talentos, o desenvolvimento de programas educacionais específicos, fomentando áreas de interesse dos estudantes, a oferta de oportunidades de estágio

e emprego, e a criação de ambientes propícios à inovação e ao empreendedorismo. É um investimento de longo prazo que gera retornos significativos para toda a sociedade.

Enfrentar esses desafios requer políticas públicas que sensíveis às especificidades territoriais, promovendo uma distribuição mais equitativa de recursos e investimentos. É imprescindível fortalecer a colaboração entre União, estados e municípios, garantindo apoio técnico e financeiro às rédeas de ensino, especialmente àquelas localizadas em contextos mais vulneráveis. A articulação intersetorial, envolvendo educação, saúde e assistência social, também é indispensável para garantir um atendimento integral às necessidades dos estudantes e de suas famílias, contribuindo para que a educação inclusiva cumpra seu papel como vetor eficaz de justiça social e de fortalecimento das bases para um desenvolvimento mais equânime e sustentável.

A articulação entre educação inclusiva, superdotação e desenvolvimento regional dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Agenda 2030 da ONU (2015). O ODS 4: “Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizado por toda a vida para todos” (ONU, 2015, p. 20), converge integralmente com os argumentos apresentados neste artigo, ao sustentar que a inclusão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação não é apenas uma demanda da educação especial, mas uma estratégia estruturante para ampliar o acesso, a equidade e a qualidade do ensino em todas as regiões brasileiras. Como reforça Sen (1999), a educação consiste em uma das capacidades centrais que expandem as liberdades humanas, e, portanto, promover equidade educacional significa também fortalecer bases para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e dos territórios.

Além disso, o debate apresentado neste estudo também se relaciona ao ODS 10: que visa “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles” (ONU, 2015, p. 26). A negligência histórica em relação à superdotação aprofunda desigualdades sociais e territoriais, especialmente em regiões periféricas, onde a ausência de políticas inclusivas agrava desigualdades já existentes. Ao garantir mecanismos de identificação, acolhimento, atendimento e estímulo aos estudantes superdotados, o Estado contribui para democratizar oportunidades, promover mobilidade social e fortalecer as capacidades regionais de inovação. Dessa forma, integrar as metas dos ODS às políticas educacionais significa compreender a educação especial como eixo estratégico para a redução das desigualdades e para a construção de territórios mais justos, resilientes e sustentáveis.

3.3.4 - Conclusão

Ao longo deste artigo, exploramos a intrínseca relação entre o desenvolvimento regional, a educação e, de forma mais aprofundada, a educação especial e a superdotação. Evidenciou-se que o desenvolvimento de uma região transcende a métrica econômica, abrangendo dimensões sociais, culturais e humanas que, quando negligenciadas, perpetuam ciclos de desigualdade e subdesenvolvimento. As reflexões desenvolvidas reforçam, ainda, a convergência entre a temática investigada e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sobretudo os ODS 4 e 10 da ONU (2015), que orientam a construção de sociedades mais inclusivas, justas e resilientes. Atender educacionalmente estudantes com altas habilidades ou superdotação significa ampliar o acesso à educação de qualidade, promover equidade e combater formas persistentes de desigualdade territorial e social, predisposições essenciais para se alcançar os compromissos da Agenda 2030 da ONU (2015). Dessa forma, podemos perceber que a educação verdadeiramente inclusiva, irá transcender a esfera da justiça social, posicionando-se como um vetor estratégico para o desenvolvimento regional equitativo e sustentável.

Nesse contexto, a educação se estabelece não apenas como um direito fundamental, mas como um vetor estratégico para a transformação social e econômica dos territórios. A capacidade de formar sujeitos críticos, qualificar a força de trabalho e fortalecer as capacidades locais de inovação é um diferencial que impulsiona o progresso territorial, conforme destacado por Ipea (2017) e Diniz (2009). A visão de Paulo Freire (2000) sobre a educação como prática da liberdade e a concepção de Amartya Sen (1999) sobre o desenvolvimento como expansão das liberdades reais dos indivíduos sublinham o papel emancipatório da educação na construção de sociedades mais justas e dinâmicas.

A inclusão da educação especial e o fomento à superdotação no escopo do crescimento regional sustentável revelam-se imperativos éticos e pragmáticos. Reconhecer e atender às necessidades educacionais especiais significa garantir que nenhum indivíduo seja deixado para trás, promovendo a plena participação de todos na vida social e econômica de sua região. Da mesma forma, identificar e nutrir os talentos de indivíduos superdotados, como proposto por Renzulli (1978) e Virgolim (2012), representa um investimento estratégico no capital humano, capaz de gerar inovações e soluções criativas para os desafios regionais. A diversidade de habilidades e potenciais, quando devidamente valorizada, torna-se um catalisador para o progresso e a resiliência das comunidades.

O reconhecimento e o investimento nesse capital humano, muitas vezes negligenciado, convergem diretamente com o imperativo global estabelecido pelo ODS 4 da ONU (2015), que

clama por uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Como destaca Sen (1999), expandir as capacidades humanas é condição indispensável para a efetivação do desenvolvimento, e, nesse sentido, políticas educacionais que valorizem a diversidade ampliam as oportunidades individuais e potencializam o progresso das comunidades locais. Assim, reconhecer a superdotação como parte integrante das estratégias de desenvolvimento regional permite alinhar o planejamento educacional brasileiro às metas globais de sustentabilidade e inclusão, mobilizando os talentos regionais, para assim, construir sociedades mais inovadoras e resilientes.

Em síntese, a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação não se limita a uma questão de equidade, mas constitui uma alavanca para o desenvolvimento local e regional. Compreender e implementar políticas e práticas educacionais que atendam à diversidade humana é essencial para a construção de um futuro mais justo e inovador. Este artigo buscou contribuir para o debate sobre o papel estratégico da educação especial no contexto do desenvolvimento regional, oferecendo subsídios que promovam reflexão, ação e compromisso contínuo com a valorização do potencial de cada cidadão como agente de transformação territorial.

3.3.5 - REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **A identificação e o atendimento ao superdotado**. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 12, n. 1, p. 40-47, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414 98931992000100005>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Amanda Beatriz Albernaz de; PASQUALETTO, Antônio; PIETRAFESA, Pedro Araújo; BELTRÃO, Ilana Marques de Jesus. **Ensino superior brasileiro e sua influência no desenvolvimento regional**. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, e187101018759, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18759>. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019 2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. Relatora: Suely Melo de Castro Menezes. Brasília, DF: CNE/CP, 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro 2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao>. Acesso em: 10 de julho 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretriz de Altas Habilidades ou Superdotação. Documento técnico elaborado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE**, novembro de 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR**. Brasília, DF: MIDR, [s.d.]. Disponível em: Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRANDÃO, Carlos Antônio. **Políticas e experiências de desenvolvimento regional no Brasil: uma abordagem crítica.** In: CARVALHO, C. H. R. (Org.). Ensaio sobre políticas públicas para o desenvolvimento regional. Fortaleza: IPECE, 2011. p. 15–48.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil: 1930–1995.** 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica.** 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1970.

DINIZ, Clélio Campolina. **Celso Furtado e o desenvolvimento regional.** Nova Economia, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 227–249, maio/ago. 2009. Disponível em: . Acesso em: 26 maio 2025.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos: implicações para a educação.** In: VIRGOLIM, Angela M. R. (org.). Altas habilidades/superdotação: desenvolvimento e educação. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 27-45.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Fábio A. de; FERREIRA, Gustavo S.; COSTA, Larissa E. G.; MELO, Eduardo A.; SANTOS, Mário S. **Educação inclusiva no Brasil: avanços legislativos e desafios práticos.** Revista Caderno Pedagógico, v. 21, n. 13, p. 380, 2024a. Disponível em: . Acesso em: 26 maio 2025.

FREITAS, Suellen N. de; PÉREZ, Clarissa A.; FERREIRA, Ana R. **A inclusão escolar e a desigualdade regional: desafios no atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e148352, 2024b. DOI: https://doi.org/10.1590/2175_6236148352

FREITAS, Suellen N.; PÉREZ, Clarissa A. **Formação docente e atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, p. 123–138, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0130>

FURTADO, Celso. **A fantasia desfeita.** In: FURTADO, Celso. Obra autobiográfica de Celso Furtado. Tomo II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 24.

GALBRAITH, John Kenneth. **Uma viagem pelo tempo econômico.** São Paulo: Pioneira, 1994.

GARCIA, Regina Maria Célia. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 101–119, jan./mar. 2013. Disponível em: . Acesso em: 26 maio 2025.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Editora Record, 2011. HAFFNER, Jean. CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina: uma perspectiva sobre o desenvolvimento latino-americano. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, [2024]. Disponível em: . Acesso em: 26 maio 2025.

INSTITUTO CHAMEX. **Educação inclusiva no Brasil: a luta contra desigualdades nas escolas**. [S.l.]: Instituto Chamex, 2024. Disponível em: . Acesso em: 26 maio 2025.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Avaliação de impacto de políticas de desenvolvimento regional**. Brasília, DF: Ipea, [s.d.]. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23979>. Acesso em: 26 maio 2025.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Avaliação de políticas públicas no Brasil: uma análise da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR)**. Brasília: Ipea, 2017.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI: universidade e território**. Brasília, DF: Ipea, 2022. Disponível em: . Acesso em: 02 de junho.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. spe1, p. 41 58, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK>. Acesso em: 26 maio 2025.

LASSANCE, Antônio. **O Plano Marshall: Uma abordagem atual à formulação, ao desenho e à coordenação de políticas públicas e programas governamentais**. Texto para Discussão, n. 2661. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2021.

LOPES, Carlos. **Celso Furtado e a industrialização de Getúlio**. Hora do Povo, 28 out. 2024. Disponível em: <https://horadopovo.com.br/celso-furtado-e-a-industrializacao-de-getulio/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MADUREIRA, Eduardo Miguel Prata. **Da Grande Depressão ao Welfare State: Mudanças no Conceito de Desenvolvimento Econômico**. Revista Tecnologia e Sociedade, v.7, n. 1, p. 70-78, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/435>. Acesso em: 27 maio 2025.

MADUREIRA, Eduardo Miguel Prata. **Desenvolvimento Regional: Principais Teorias**. Revista Thêma et Scientia-Vol.5, nº 2, jul/dez 2015. Disponível em: <https://themaetscientia.fag.edu.br/index.php/rtes/article/view/671>

MYRDAL, G. **Teoria Econômica e Regiões Subdesenvolvidas**. Lisboa: Editora Saga, 1965. 240 p.

ONU. **Transformar Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 06 setembro 2024.

PEDROSA, H. S. D. A.; SANDER, N. L.; SOUZA, A. de O.; LADVOCAT, M. **Políticas públicas para o desenvolvimento regional na educação especial: uma abordagem integrada a partir da Política de Educação Especial (PEE)**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINAR, 7., 2024, [S.l.]. Anais [...]. [S.l.]: Seven Publicações, 2024. p. [não paginado]. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/anais7/article/download/3893/7263/16292>. Acesso em: 26 maio 2025.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-121, jan./abr. 2004.

RENZULLI, Joseph S. **The Three-Ring Conception of Giftedness**. In: RENZULLI, Joseph S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. Storrs, CT: University of Connecticut, 1978. p. 1-12.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Talent Development**. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2004.

ROLIM, C.; SERRA, M. **Ensino superior e desenvolvimento regional: avaliação do impacto econômico de longo prazo**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 11, n. 1, p. 85-106, maio 2009. Disponível em: <https://www.revistaaber.org.br/rberu/article/view/29>. Acesso em: 26 maio 2025.

SEIZIRIK, Marisa Faermann. **Por que fazer pesquisa qualitativa?** Rev. bras. psicoter, p. 19-32, 2003.

FABER, Juliana Aparecida; ALVES, Andréa Guisso. **Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/2763.6047.rdpes.2023.e0014>

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SICSÚ, João. **A economia da depressão está de volta? Economia e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 3 (46), p. 391-407, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/SWPGmp7FQnpq5wjZMFJwPmx/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SICSÚ, João. **A grande recessão mundial e a luta dos economistas: um balanço crítico das propostas de política econômica.** Revista de Economia Política, v. 39, n. 3, p. 437-454, jul./set. 2019.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Za85N5ZXPXrXdkM8Z7q7tSD/>. Acesso em: 26 maio 2025.

VIRGOLIM, A. M.; ALBUQUERQUE, M. R. A. **Políticas públicas e os desafios da educação de alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, e32, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X68742>.

VIRGOLIM, Ana Maria R. **A educação do superdotado: um desafio a ser superado.** In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Orgs.). Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012. p. 17.

4 – TERCEIRO ARTIGO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE INHUMAS (GO)

Lucélia Rodrigues Muniz Pires¹

Edna Maria de Jesus²

Resumo

O artigo analisa a formação inicial e continuada de professores da rede municipal de Inhumas (GO) no contexto do atendimento a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD), compreendendo-a como elemento essencial para a efetivação da Educação Inclusiva. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e caráter exploratório, realizado com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de questionário on-line, utilizado como instrumento para levantar percepções gerais sobre o tema. O estudo investigou o perfil profissional, aspectos da formação acadêmica e impressões docentes relacionadas à identificação e o atendimento de estudantes com AH ou SD. A análise das respostas, com o apoio de procedimentos descritivos e categorização temática, indicou que, embora a maioria possua formação em Pedagogia, o tema ainda é pouco abordado na formação inicial. Conclui-se que a formação continuada, articulada aos saberes experienciais dos professores é fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento do desenvolvimento educacional e regional.

Palavras-chave: Formação Docente; Altas Habilidades ou Superdotação; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Inhumas (GO).

Abstract

This article analyzes the initial and continuing education of teachers in the municipal school system of Inhumas (GO) within the context of serving students with High Abilities or Giftedness (HA or G), understanding teacher education as an essential element for the implementation of Inclusive Education. This qualitative and exploratory study was conducted with early elementary school teachers through an online questionnaire, used as an instrument to gather general perceptions on the topic. The investigation examined teachers' professional profiles, aspects of their academic training, and their impressions regarding the identification and educational support of students with HA or G. The analysis of responses, supported by descriptive procedures and thematic categorization, indicated that although most participants hold degrees in Pedagogy, the topic is still scarcely addressed in initial teacher education. The study concludes that continuing education, articulated with teachers' experiential knowledge,

¹ Mestranda em Desenvolvimento Regional – Educação e Desenvolvimento Regional. Instituição: UNIALFA. E-mail: luceliaeducarinf@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4177-7091>; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7556435447375016>.

² Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO). Instituições: UNIALFA; IAESup; Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

is fundamental for consolidating inclusive pedagogical practices and strengthening educational and regional development.

Keywords: Teacher Education; High Abilities or Giftedness; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Inhumas (GO).

4.1 – INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação e para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. No contexto das Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD), essa formação adquire relevância especial, pois o reconhecimento e o atendimento a esses estudantes exigem competências profissionais específicas, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a diversidade. No entanto, como apontam diversos estudos, o tema ainda é pouco explorado nos cursos de licenciatura e nas políticas de formação continuada, o que gera lacunas no preparo docente e contribui para a invisibilidade desses estudantes no ambiente escolar (Pérez; Freitas, 2014; Alencar; Fleith, 2010).

Segundo Tardif (2005, p. 54), “os saberes da experiência não são saberes como os demais, mas retraduzidos e polidos pelas certezas construídas na prática”. Essa perspectiva ressalta que a formação docente deve valorizar tanto a dimensão teórica quanto os saberes que emergem do cotidiano escolar. Nóvoa (2019, p. 6) complementa ao afirmar que “a atenção deve se concentrar no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente”. Essa concepção amplia a compreensão de que o desenvolvimento profissional do professor ocorre de maneira contínua e contextualizada, a partir da reflexão sobre a própria prática.

No campo da Educação Inclusiva, Libâneo (2013) ressalta que o professor deve ser preparado para atuar com intencionalidade e criticidade, reconhecendo as singularidades de cada aluno e adequando sua intervenção pedagógica às diferentes necessidades educacionais. Essa ideia se aproxima da visão de Freire (1996, p. 25), para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Desse modo, a formação docente deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a capacidade de observar, interpretar e intervir de forma propositiva no desenvolvimento dos estudantes.

O presente artigo tem como objetivo analisar a formação inicial e continuada de professores da rede municipal de Inhumas (GO) no que se refere à identificação e ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. O estudo é parte integrante

de uma pesquisa mais ampla, vinculada à dissertação intitulada “*Os Desafios da formação docente para atuar com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Perspectiva Inclusiva: Uma Coletânea de Artigos*”.

Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, que incluiu a aplicação de questionário on-line, direcionado a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, por meio da plataforma *Google Forms*. O instrumento buscou levantar percepções gerais sobre a formação acadêmica docente, práticas inclusivas e as experiências prévias ao reconhecimento inicial de estudantes com indicativos de Altas Habilidades ou Superdotação e o grau de preparo percebido para lidar com essa demanda educacional. Permitindo então, delinear tendências e apontamentos relevantes para a discussão proposta.

A análise dos dados baseou-se em procedimentos descritivos, com caracterização temática inspirada em Bardin (2011), possibilitando organizar os conteúdos das respostas em eixos temáticos: formação docente, práticas inclusivas e percepção sobre o processo de identificação. Os resultados sugerem que, embora a maioria dos participantes tenha formação em Pedagogia e cursos de especialização na área educacional, o contato específico com a temática das AH ou SD permanece pontual e insuficiente, corroborando estudos anteriores (Pérez; Freitas, 2014; Fleith; Alencar, 2015). Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas que promovam formação docente continuada e específica, voltada ao reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, em consonância com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Assim, compreender a formação de professores no contexto das AH ou SD é essencial para consolidar práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, capazes de reconhecer o talento como elemento constitutivo da diversidade humana. A partir dessa análise, o artigo contribui para o debate sobre a formação docente como eixo de transformação da educação municipal e para a ampliação do entendimento sobre o papel das escolas na promoção do desenvolvimento humano e regional.

4.2 - Perfil dos Participantes e Formação Acadêmica

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu por meio de um questionário composto majoritariamente por questões fechadas (e algumas abertas), de caráter exploratório, elaborado com o objetivo de captar tendências gerais relacionadas à formação e à atuação docente nos

anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Inhumas (GO). Conforme Gil (2008), pesquisas exploratórias utilizam instrumentos que permitem uma aproximação inicial com o fenômeno investigado, possibilitando identificar percepções gerais e padrões emergentes. Nessa perspectiva, o questionário adotado não teve a finalidade de constituir uma amostra representativa, mas de oferecer indícios relevantes que contribuíssem para a compreensão do contexto estudado.

O instrumento foi aplicado de forma digital, utilizando-se a plataforma *Google Forms*, e distribuído às diretoras das escolas municipais por intermédio do aplicativo *WhatsApp*, mediante autorização formal da Secretária Municipal de Educação. Embora o público-alvo contemplasse as doze escolas municipais que ofertam turmas do 1º ao 5º ano, a participação ocorreu de forma voluntária, resultando em respostas provenientes de parte das unidades. Essa característica não compromete a investigação, uma vez que o propósito do questionário foi explorar percepções iniciais e delinear um panorama preliminar, e não constituir uma amostra representativa. Trata-se, portanto, de um instrumento exploratório, sem pretensão de representatividade estatística. Entre as escolas informadas pelos respondentes, sobressaem UEPM Moacir Luiz de Paula Brandão (11 respondentes), UEPM Infância Feliz (8), UEPM Sossego da Mamãe (7), UEPM Odilon Roriz (6) e UEPM Padre Feliciano (6), evidenciando boa distribuição das respostas pela rede municipal.

Dessa forma, a análise dos dados foi realizada com base nas respostas obtidas de parte das unidades escolares, compreendido aqui como indícios relevantes sobre o perfil e a formação dos profissionais que compõem a rede municipal de ensino. Os resultados obtidos são discutidos à luz de autores que abordam a formação docente e os saberes profissionais, bem como das normativas legais que asseguram o direito ao atendimento educacional especializado de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e demais dispositivos que orientam a política de inclusão educacional no país. Os achados devem ser compreendidos como indícios iniciais, coerentes com o caráter qualitativo e exploratório desta investigação.

O questionário contou com 53 respondentes e revela um corpo docente predominantemente experiente. Entre aqueles que informaram o segmento de atuação a maioria é formada por professores(as) do Ensino Fundamental (31 respondentes - 60%), seguida de diretores(as) (8 respondentes - 15%), coordenadores (as) pedagógicos(as) (5 respondentes - 10%) e professores de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou professor de apoio (2 respondentes - 4%). Quanto à formação, o grupo é majoritariamente de licenciados,

sobretudo em Pedagogia (com 90% dos respondentes) e áreas afins. Esse quadro é coerente com o foco desta pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse cenário reforça a necessidade de que a formação inicial contemple, de modo explícito, conteúdos sobre a Educação Especial, mais especificamente sobre as Altas Habilidades ou Superdotação, que é o centro dessa pesquisa. Como argumenta Tardif (2005), os docentes constroem seus conhecimentos ao longo da vida, a partir de diversas fontes, incluindo a formação inicial, a prática cotidiana e as interações com seus pares. O autor expõe que os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas profissionais que mobilizam diferentes tipos de saberes no exercício da docência, inclusive os saberes da formação profissional, provenientes da formação inicial, obtidos em cursos de pedagogia e/ou outras licenciaturas.

A formação de professores é um tema central na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, pois influencia diretamente a qualidade do ensino no Brasil. A LDBEN estabelece parâmetros para a qualificação dos docentes, destacando em alguns dos seus artigos, a necessidade de formação em nível superior, a valorização profissional e a formação continuada. Como cita no artigo 61, parágrafo II:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Além disso, o artigo 62 reforça que a formação dos docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, oferecido por instituições de ensino superior reconhecidas. Essa exigência visa a formação mínima para o professor exercer a profissão na educação infantil e nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, como também, garantir que os professores tenham conhecimento técnico e pedagógico para desenvolver um ensino de qualidade.

No que se refere à faixa etária, predominaram adultos de meia-idade entre 41–45 anos (31%), depois 36–40 (23%) e 46–50 (17%). Quanto ao tempo de magistério, destacam-se profissionais com 16–24 anos (37%) e mais de 25 anos (31%). Já o tempo na instituição, distribui-se entre 1–5 anos e 16–24 anos (36% cada), com participação menor de 6–15 anos (21%). Esses indicadores, compreendidos aqui em caráter exploratório, delineiam um coletivo docente com expressivo capital de experiência, capaz de articular vivências e conhecimentos profissionais nas discussões sobre Altas Habilidades ou Superdotação. Embora não se trate de uma amostra representativa, o conjunto de respostas oferece indícios relevantes sobre como

essa experiência acumulada se relaciona às percepções e práticas discutidas nesta dissertação. Os percentuais apresentados têm finalidade descritiva, própria de estudos exploratórios.

Esse desenho confere materialidade à proposta de Nóvoa (2019): a formação ganha força quando articula, na e pela profissão, o conhecimento produzido na universidade, as aprendizagens situadas na escola e os processos identitários do docente. O autor explicita que, a formação docente vai além do domínio de conteúdos e metodologias, pois é um processo contínuo de construção da identidade profissional. Ele destaca a importância da reflexão sobre a prática como um dos principais elementos do desenvolvimento do professor. Nas palavras de Nóvoa

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. (Nóvoa, 2019, p.6)

Dessa forma, o autor defende que a formação docente deve ir além do tecnicismo, valorizando a experiência e a reflexão crítica sobre a prática. Ele propõe que a identidade profissional do professor se constrói ao longo da carreira, por meio de aprendizagens coletivas e narrativas da própria trajetória que fora desenvolvida nas experiências da sala de aula e na escola como um todo. Porém, ele estabelece que há uma oposição “inútil e improdutivo” ao pensar na formação de professores apenas nas universidades ou dentro das escolas, e que é necessário que se encontre um terceiro termo, além da formação acadêmica e a formação pela prática: a profissão. Pois de acordo com ele, é no entrelaçamento dos três é que ganhará força uma formação profissional em um sentido mais completo: a formação para a profissão (Nóvoa, 2019).

Em paralelo, as tendências observadas neste levantamento exploratório sustentam a valorização dos saberes da experiência como referência formativa (Tardif, 2005): conhecimentos retraduzidos e polidos na prática cotidiana, que funcionam como matriz para decisões didáticas. Essa perspectiva destaca a importância da experiência na formação profissional, pois os docentes aprendem continuamente a partir de sua vivência e reflexão sobre o próprio trabalho. Sobre isso, Tardif afirma: “Os saberes da experiência não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2005, p. 54). Essa compreensão dos saberes experienciais é essencial para interpretar os dados do levantamento exploratório desta pesquisa, especialmente no que diz respeito às percepções docentes sobre identificação e atendimento de estudantes com AH ou SD.

Tal perspectiva leva a refletir sobre a natureza dos saberes que surgem da experiência prática, especialmente no contexto do trabalho, em contraste com o conhecimento acadêmico formal ou teórico. Destacando que os saberes experienciais não são simples repetições ou transposições de saberes acadêmicos ou científicos, mas sim uma forma distinta de conhecimento que se constrói no cotidiano das práticas, nos desafios do trabalho e nas interações práticas do dia a dia, dentro da sala de aula ou na troca de experiências. Em termos operacionais e práticos, esse capital de experiência encontrado, pode (e deve) ser convertido em comunidades de prática, mentorias e devolutivas pedagógicas que articulem a reflexão sobre o fazer docente com procedimentos institucionalizados (protocolos de observação, diferenciação e enriquecimento), alinhando a prática cotidiana à formação para a profissão (Nóvoa, 2019) e valorizando os saberes experienciais como núcleo de desenvolvimento profissional (Tardif, 2005).

Quanto à pós-graduação indicada na questão 3, observa-se que a maior parte dos respondentes cursou especialização (*lato sensu*) (90,4%), enquanto o mestrado aparece de forma pontual (5,8%) e não houve doutorado; 3,8% indicaram não ter pós. Entre os temas mais recorrentes das especializações, destacam-se Gestão escolar/educacional (32,7%), Psicopedagogia (26,9%), Educação Inclusiva/Libras (19,2%), Educação Especial/AEE (11,5%), Educação Infantil/Alfabetização (9,6%) e Coordenação/Orientação pedagógica (5,8%). Em diálogo com esse perfil, a questão 7 sugere que, na graduação, 32 respondentes (61,5%) tiveram disciplina sobre inclusão (incluindo conteúdos relativos às Altas Habilidades ou Superdotação) enquanto 20 (38,5%), não tiveram essa oportunidade formativa. Ou seja, considerados em caráter exploratório, esses dados delineiam um grupo com pós-graduação vinculada ao cotidiano da escola, o que também é um aspecto positivo, contudo evidenciam a baixa incidência de formação *stricto sensu* e exposição desigual a conteúdos de inclusão na formação inicial, além de formações específicas em Altas Habilidades ou Superdotação ainda pouco frequentes. Esse conjunto de indícios contribui para compreender a percepção de preparo parcial para identificação e atendimento desses estudantes, aspecto discutido ao longo dessa dissertação.

4.3 - Fundamentos Teóricos e legais e a Formação Docente

Ao se considerar que a formação de professores é um elemento essencial para a qualidade da educação e o desenvolvimento social é importante que os docentes tenham uma base teórica e prática sólida, além de formação continuada para enfrentar os desafios da sala de

aula. Essa formação é destacada no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que menciona a importância de planos de carreira que incentivem a capacitação dos professores. Segundo a LDBEN, os sistemas de ensino devem assegurar oportunidades de aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento permanente, garantindo a melhoria contínua do ensino. É o que se destaca em seus parágrafos II e V:

- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

A formação docente influencia diretamente na aprendizagem dos alunos, pois professores qualificados têm maior capacidade de adaptar conteúdos, utilizar metodologias inovadoras e atender às necessidades reais dos estudantes. A LDBEN (1996), enfatiza essa importância ao determinar que a educação deve ser promovida por profissionais capacitados, garantindo assim a efetividade do ensino, reconhecendo que a qualificação do professor não se encerra na graduação, sendo necessário que ele continue aprendendo e se aperfeiçoando ao longo da carreira. Esse processo tem um impacto positivo no bem-estar docente e irá refletir diretamente na educação e trabalho com os alunos. Diante desse marco legal, os indícios exploratórios das questões Q3 e Q7 sugerem que, há necessidade de uma formação que uma base teórica consistente, inclusive sobre AH ou SD, e organização do trabalho docente, como prevê o Art. 67, para que o professor possa identificar sem estereótipos e atender com diferenciação e enriquecimento. Dessa forma, os achados do instrumento exploratório reforçam a distância entre o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação efetivamente vivenciada pelos docentes.

Desse modo, a LDBEN estabelece um conjunto de diretrizes para assegurar a qualidade da formação docente no Brasil. A exigência de cursos superiores específicos, a valorização da formação continuada e a criação de planos de carreira são medidas fundamentais para garantir um ensino de qualidade. Essa base legal sustenta a análise apresentada neste estudo, ao reforçar que a formação docente é componente estruturante para o trabalho com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Portanto, o investimento na formação dos professores não apenas eleva a qualidade da educação, mas também fortalece o papel do docente na sociedade, promovendo o desenvolvimento educacional, regional e social do país.

Outro estudioso que escreveu sobre a formação de professores foi Freire (1996), que traz uma visão crítica e libertadora da educação, defendendo que a formação de professores deve ir além do ensino de técnicas e conteúdos, promovendo uma consciência crítica nos docentes. Ele propõe uma abordagem dialógica, na qual o professor e os alunos aprendem juntos

por meio da troca de experiências e reflexões De acordo com o autor “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 1996. p. 25). O professor é visto como um produtor de conhecimentos, e para isso deve estar aberto às indagações, questionamentos e posicionamentos de seu aluno, ao estar na sala de aula. Perspectiva essa, que demanda espaços dialógicos de estudo e de troca de experiências sobre identificação e atendimento de AH ou SD.

De certa forma que Freire, assim como Tardif, valoriza as experiências e trocas vivenciadas em sala de aula, para que haja o processo de formação do professor. O autor critica modelos educacionais que desconsideram o contexto social dos estudantes e propõe uma educação que respeite e dialogue com a realidade de cada indivíduo. Dessa forma, ele sugere que a formação docente deve incluir elementos que ajudem o professor a compreender a diversidade cultural e a utilizar metodologias que tornem o ensino mais significativo para os alunos, como cita em seu renomado livro *Pedagogia da Autonomia*:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido ensinar não “é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, ambas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 25)

Freire também enfatiza a importância da humanização no processo educativo. Para ele, um professor bem formado é aquele que consegue estabelecer uma relação de respeito e confiança com os alunos, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador. Ele ressalta que a educação deve ser um ato de liberdade, e não de opressão, e que os professores têm um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Freire, “a educação deve ser um ato de conhecimento e um ato político, pois não existe neutralidade no ato de educar” (1996, p. 58). Assim, ele discorre que, a formação do professor deve incentivar essa postura crítica, preparando-o para atuar de forma participativa e comprometida com a transformação social.

A formação de professores é um processo complexo que envolve diversos aspectos, desde a construção da identidade profissional até a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de uma consciência crítica tanto em professores, quanto alunos. Apesar de apresentarem abordagens e pensamentos diferentes, os autores em discussão, concordam que a formação docente deve ir além da simples transmissão de conteúdos, preparando os professores para atuar de forma crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Dessa forma, investir na formação dos professores não apenas melhora a qualidade da educação, mas também

contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e igualitária, ampliando as possibilidades de se obter sucesso no desenvolvimento regional do espaço o qual esses sujeitos se encontram inseridos.

4.4 - Formação Inicial e Continuada de Professores

Os cursos de Pedagogia desempenham um papel fundamental na formação dos professores, proporcionando os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), a formação do pedagogo deve garantir uma base sólida que contemple aspectos históricos, filosóficos e metodológicos da educação, além do desenvolvimento de competências essenciais à prática docente. Esse panorama é essencial para compreender os resultados identificados no levantamento exploratório desta pesquisa, especialmente no tocante à baixa presença de conteúdos específicos sobre Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial.

Nesse contexto, pode-se destacar a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). A referida norma, define princípios, competências e saberes essenciais que devem ser assegurados pelos cursos de licenciatura, enfatizando a articulação entre teoria e prática, a valorização da diversidade e o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, enfim, princípios essenciais para a formação docente. Assim, ao orientar que essa formação contemple o atendimento às necessidades especiais de todos os estudantes, incluindo aqueles com Altas Habilidades ou Superdotação, a resolução reforça a importância de integrar essa temática tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, garantindo que o professor desenvolva competências reflexivas e práticas que amparem uma atuação pedagógica inclusiva de fato (Brasil, 2019). Essa diretriz ajuda a interpretar os dados do questionário, que revelam assimetria entre o que a legislação determina e o que efetivamente é ofertado aos docentes da rede municipal.

Complementarmente, as tendências observadas nas questões 14,15 e 17 sugerem que o a preparação oferecida aos professores, sobre as Altas Habilidades ou Superdotação, sobretudo na formação inicial, ainda é percebida como insuficiente. Embora os dados não tenham caráter representativo, oferecem indícios valiosos sobre o modo como os docentes vêm sendo

preparados para lidar com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Para Libâneo (2013) a formação de professores é um processo que envolve tanto conhecimento teóricos quanto práticos. Para ele, o ensino não pode ser baseado apenas na reprodução de conteúdo, pois é necessário que os docentes compreendam as necessidades dos alunos e desenvolvam estratégias pedagógicas eficientes. Isso se aplica tanto a pedagogos, quanto a professores de disciplinas específicas.

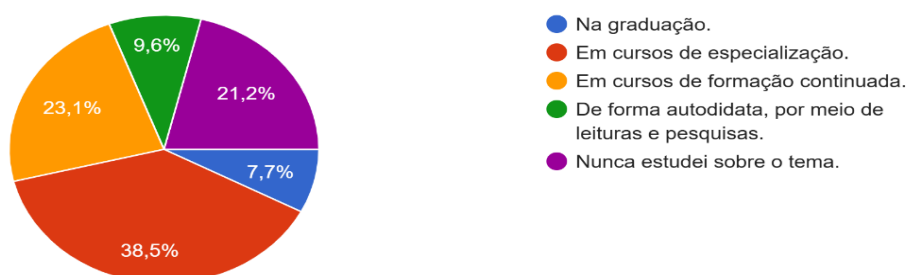
A educação de alunos com altas habilidades ou superdotação, seja no contexto do ensino regular ou em formas de atendimento especializado, permite aos professores rever seus referenciais teórico-metodológicos os incentivando, diante do enfrentamento das diferenças de seus alunos, a buscar por uma formação continuada (Freitas; Fleith 2007). Esses elementos sustentam a necessidade de fortalecer a formação continuada no município de Inhumas.

Essa busca por aprimoramento aparece também no levantamento exploratório realizado com os docentes. Na questão 14, observa-se que os percursos de formação continuada variam significativamente entre os docentes (Figura 3). A maioria dos professores revelou ter estudado o tema em cursos de especialização (38,5%) e em formação continuada (23,1%), o que indica movimento importante de qualificação profissional. Embora a busca por qualificação seja evidente, é notável e chama atenção o fato de que uma parcela significativa (21,2%) afirme nunca ter estudado o assunto, enquanto menções à graduação (7,7%) e ao estudo autodidata (9,6%) surgem em menor proporção. Esse panorama inicial sugere que, embora exista esforço formativo, a temática das Altas Habilidades ou Superdotação ainda não ocupa lugar consolidado nos percursos docentes, o que dialoga diretamente com o cerne desta pesquisa: a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada para que os professores identifiquem, compreendam e atendam adequadamente esses estudantes. Esses indícios dialogam com a literatura apresentada a seguir, que fundamenta o papel da formação docente no atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação.

Figura 3- Formação dos professores sobre AH ou SD (Questão 14)

14 - Já fez cursos ou estudou sobre esse tema?

52 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaborado pela autora

A perspectiva da inclusão impõe aos educadores a necessidade de reavaliar e ajustar suas metodologias de ensino, visando atender à diversidade presente na sala de aula, abrangendo os variados estilos, ritmos de aprendizagem, habilidades e interesses dos estudantes. Mantoan (1997) conclui que “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas” (p. 17).

No que tange sobre a educação especial, sobretudo a respeito da inserção de disciplinas e cursos específicos com foco na educação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, Pérez e Freitas explicitam que:

Os professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial, e essa também é uma afirmação praticamente unânime dos pedagogos, psicólogos e educadores de todos os cantos do País. (Pérez; Freitas, 2014, p. 634).

Assim, as percepções identificadas no levantamento exploratório alinham-se ao diagnóstico reiterado pela literatura.

Além da formação inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ressaltam a necessidade da formação continuada como um processo permanente, essencial para que o professor se mantenha atualizado e apto a responder às transformações sociais e educacionais. Assim, conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o pedagogo deve estar preparado para atuar como profissional pesquisador, refletindo sobre sua prática e buscando alternativas para aprimorar seus conhecimentos acadêmicos e consequentemente, a qualidade da educação (Brasil, 2006, p. 12). Esses dispositivos legais ajudam a contextualizar as lacunas observadas no levantamento exploratório desta pesquisa.

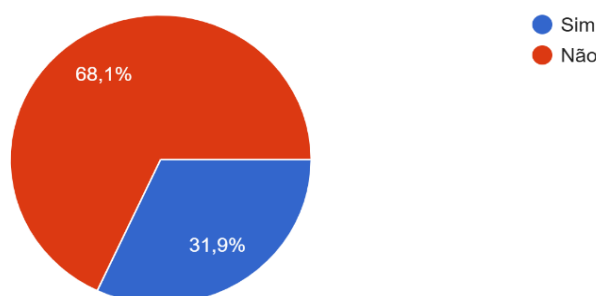
4.5 - Percepções docentes sobre a preparação para o atendimento a Altas Habilidades ou Superdotação

Na questão 15 (Figura 4), em que nem todos participantes responderam (42 respostas), observa-se que somente 31,9% afirmam sentir-se preparados, para lidar com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, ao passo que 68,1% declaram não se sentirem aptos após os cursos realizados. Esse panorama, ainda que exploratório, sugere que a exposição existente à temática nem sempre se traduz em domínio prático de aspectos fundamentais, como protocolos de identificação, instrumentos de observação e estratégias de enriquecimento. Trata-se de um indicativo relevante para compreender as lacunas formativas que atravessam a atuação docente nesse campo.

Figura 4- Autopercepção de preparo docente após cursos sobre AH ou SD (Questão 15)

15 - Se já estudou, você se sente preparado(a) para lidar com estudantes com Altas habilidades ou Superdotação após esses cursos?

47 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaborado pela autora.

No âmbito deste levantamento exploratório, é possível identificar que a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação depende diretamente da atuação conjunta do professor e da instituição escolar. O docente, por meio da convivência diária, é o primeiro a notar indícios de um potencial acima da média, realizando a identificação inicial. A partir desse ponto, o desenvolvimento do aluno será profundamente influenciado pela qualidade das interações estabelecidas e, sobretudo, pela política de atendimento adotada pela escola, que pode tanto estimular quanto restringir seu progresso. Fatores como programas de enriquecimento, estratégias pedagógicas específicas e o ambiente da sala de aula são determinantes na trajetória educacional do aluno superdotado (Maia-Pinto; Fleith 2002).

Na questão 17 (Figura 5), observa-se que a maioria dos respondentes demonstram um entendimento adequado a respeito do tema: 73,1% associam a identificação do estudante com AH ou SD ao alto envolvimento e ao destaque em uma ou mais áreas do conhecimento, compreensão essa, alinhada à literatura. Entretanto, 23,1% ainda vinculam essa identificação a um perfil autodidata que se sobressai em todas as áreas, um equívoco frequente ligado aos mitos sobre a superdotação. Respostas residuais (1,9% cada) apontam apenas “opiniões diferentes” ou “não sei”. Esse panorama exploratório evidencia percepções que, embora frequentes no cotidiano escolar, dialogam diretamente com reflexões de Freitas e Fleith (2007), ao afirmarem que:

Conhecer, portanto, as características individuais dos alunos com características de altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem. (p.91)

Esses indícios reforçam a utilidade exploratória do questionário ao revelar nuances conceituais que orientam as práticas docentes no município.

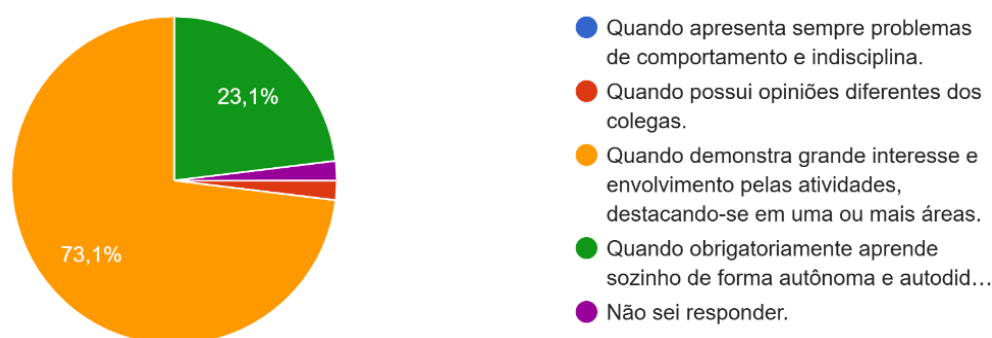
Em termos formativos, esse conjunto de respostas, aproxima-se diretamente do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006): é preciso consolidar a articulação entre teoria e prática na graduação e nas trilhas de formação continuada, de modo a transformar a presença do tema no currículo em competências docentes efetivas para identificar, sem estereótipos, e atender estudantes com AH ou SD, por meio de estratégias de enriquecimento e acompanhamento pedagógico consistente.

Figura 5 – Compreensões docentes sobre a identificação de estudantes com AH ou SD

(Questão 17)

17 - De que forma você acredita que o aluno com AH ou S pode ser identificado?

52 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaborado pela autora.

Em complemento, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 atualiza e complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, enfatizando a articulação teoria e prática. Embora não revogue a norma de 2019, o novo texto reforça princípios já antes trazidos, como a articulação entre teoria e prática, a centralidade da aprendizagem dos estudantes e o compromisso ético e inclusivo do docente, ao mesmo tempo em que introduz maior ênfase no seu envolvimento em contextos reais de escola e na formação voltada à diversidade. Considerando os achados desta pesquisa, analisados em caráter exploratório, (Q17), em que 73,1% dos respondentes associam a identificação de AH ou SD à combinação de desempenho destacado, criatividade e forte envolvimento, a norma reforça que a formação precisa converter essa compreensão em competências profissionais para identificar sem estereótipos e atender com diferenciação e enriquecimento, articulando-se ao AEE quando pertinente. Já as respostas que ainda vinculam AH ou SD ao perfil “autodidata em todas as áreas” (23,1%) evidenciam a necessidade de componentes curriculares e práticas supervisionadas que consolidem critérios e procedimentos pedagógicos alinhados às diretrizes formativas de 2024.

Nesse horizonte, é imprescindível acionar, na formação docente, os saberes curriculares e os saberes disciplinares (Tardif, 2005): os primeiros, vinculados aos programas e diretrizes que orientam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e planos de curso e os segundos, relativos ao domínio do conteúdo específico de cada área. Essa dupla sustentação, articulada à didática e aos estágios, é o que permite converter a CNE/CP nº 4/2024 em competência profissional do futuro professor, para identificar sem estereótipos, planejar e atender os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação com segurança conceitual e de modo consistente pedagogicamente. Esse aspecto dialoga diretamente com a dificuldade relatada pelos docentes no levantamento. Como observam Freitas e Fleith:

No Brasil, além de terem pouca visibilidade, os superdotados constituem ainda um grupo que é pouco compreendido. Observa-se, até mesmo, resistência à implementação de programas ou serviços de atendimento ao superdotado, fruto de uma série de idéias errôneas sobre este aluno (Freitas e Fleith, 2007, p. 86)

Concernente a essa ideia, a Diretriz do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2022), descreve etapas que começam na observação docente de indicadores em sala, seguem com registros em formulários do sistema de ensino, comunicação com a família, análise por equipe especializada e culminam em relatório descritivo do processo de identificação, com orientações para diferenciação em classe comum e para o AEE. Todavia, deve-se levar em consideração que nem sempre essas etapas são repassadas para o conhecimento dos professores, principais âncoras desse processo, o que impede a efetivação de práticas inclusivas e compromete a garantia do direito educacional dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Os resultados exploratórios desta pesquisa sugerem precisamente essa falta de acesso às etapas institucionais de identificação mencionadas pela diretriz.

4.6 - Estratégias de Formação e Políticas Públicas

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece que o curso de Pedagogia deve ser concebido como um espaço de formação ampla e interdisciplinar, que vá além da mera transmissão de conteúdo. Nesse sentido, o documento enfatiza que a formação do pedagogo deverá articular conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, articulando teoria e prática, promovendo a compreensão crítica da realidade educacional e da função social da escola" (Brasil, 2006). Essa diretriz dialoga diretamente com as lacunas formativas apontadas no levantamento exploratório, especialmente no que se refere ao contato inicial dos docentes com conteúdos sobre Educação Especial e Altas Habilidades ou Superdotação. Dessa forma é citado em seu Artigo 5º:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (Brasil, 2006. P.2)

Essa diretriz reforça a necessidade de uma formação que não apenas capacite tecnicamente o futuro professor, mas que também o prepare para atuar de maneira reflexiva e crítica, compreendendo os desafios e demandas do contexto educacional brasileiro, bem como respeitar a diversidade existente nas salas de aulas brasileiras.

Além disso, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento da identidade profissional do professor. Para isso, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Diretrizes para o Curso de Pedagogia) destaca a importância da prática como componente curricular obrigatório, enfatizando que a prática deve permear toda a formação do pedagogo, estando presente desde o início do curso, com o intuito de favorecer a construção da identidade profissional docente e a compreensão da dinâmica escolar como um todo. (Brasil, 2006).

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), entende-se que a formação do professor não deve se restringir ao domínio dos conteúdos específicos das disciplinas, mas sim, abranger aspectos que possibilitem a atuação pedagógica com autonomia e criatividade. Dessa forma, os cursos de Pedagogia devem estimular a pesquisa, a reflexão crítica e a inovação no ensino, preparando os docentes para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

As demandas por formação continuada na área de Altas Habilidades ou Superdotação, observadas no levantamento exploratório, convergem com o que preveem as DCNs/2006: percursos formativos que articulem teoria e prática, contemplando conteúdos aplicáveis ao cotidiano escolar e que dialoguem diretamente com a identificação e o atendimento desses estudantes. Esse conjunto formativo inclui estudos sobre protocolos e instrumentos de observação, critérios de identificação, planejamento de enriquecimento, diferenciação didática e acompanhamento articulado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também se destacam, na literatura, a relevância de estratégias como estudos de caso, observações em

sala, materiais-modelo, e comunidades de prática no interior da escola, que aproximam os docentes de situações reais e promovem aprendizagem colaborativa.

Quanto ao formato, nota-se a importância de cursos e capacitações com carga horária significativa, distribuída no calendário letivo e articuladas ao Plano Municipal de Educação (PME) de modo a garantir continuidade e profundidade nos processos formativos. Em síntese, trata-se de construir trilhas que transformem a base teórico-metodológica em competências operacionais e práticas, fortalecendo o perfil do professor-pesquisador: aquele que reflete, experimenta, avalia e retroalimenta sua própria prática, transformando assim, o que aprende, em habilidades reais para o trabalho. Sobre isso, Sabatella afirma que:

Esses profissionais sofrem o maior impacto pela falta de conhecimento, pois com a devida orientação teriam segurança para adaptar e enriquecer o currículo, organizar programas de atendimento e saber quando devem encaminhar os alunos para um trabalho de aprofundamento individualizado (Sabatella, 2023, p. 107)

Focando na formação continuada, Alencar (2007) enfatiza a necessidade de programas de capacitação que contemplem aspectos essenciais ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, como a identificação de talentos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, o enriquecimento curricular e a aceleração de estudos. A autora observa que a dificuldade em avaliar e medir com precisão determinadas categorias de habilidade, somada à valorização restrita da inteligência em seu sentido tradicional, tem contribuído para que muitos professores não se sintam preparados para reconhecer e atender adequadamente esses alunos.

A ênfase na inclusão e na diversidade de aprendizes implica que o processo de identificação deve ser flexível e adaptado às diferentes manifestações das altas habilidades, promovendo um olhar mais atento e menos restritivo por parte da escola e professores (Brasil, 2008). Para que a orientação da PNEEPEI se traduza em ação, é fundamental reconhecer o saber da experiência (Tardif, 2005) como alavanca formativa: o conhecimento produzido no dia a dia da docência, sustenta um olhar menos restritivo, se aliado à formação continuada dos professores, para que de fato incluam os estudantes com AH ou SD. Esses elementos dialogam com os achados exploratórios, que evidenciaram insegurança dos docentes quanto ao processo de identificação e encaminhamento.

Dessa forma, esses cursos contribuem para a construção de uma educação de qualidade, pautada na reflexão crítica e na atuação comprometida com a realidade social, regional e educacional do país. A legislação brasileira é fundamental para a educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o Atendimento

Educacional Especializado (AEE), definindo-o como um serviço de apoio suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, visando eliminar barreiras e promover o acesso e a aprendizagem no ensino regular. Sendo assim, salientam Freitas e Fleith:

Dessa forma, articular as temáticas “formação docente, diversidade e inclusão” torna-se uma tarefa desafiadora quando a sociedade e o sistema escolar buscam meios de garantir a todos os alunos o cumprimento dos seus direitos e deveres previstos constitucionalmente. A responsabilidade pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é de toda a comunidade escolar e representa uma oportunidade para que a escola questione e modifique suas práticas padronizadas e homogeneizadoras. Assim, se a sociedade quer assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades terá de refletir sobre as condições de acesso e de sucesso que é capaz de dar aos seus alunos (Freitas; Fleith, 2007. P. 86)

A LDB (Lei n. 9.394/1996) reconhece a educação especial “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 58) e determina que “os sistemas de ensino assegurarão” atendimento aos educandos com necessidades especiais, incluindo “aceleração” para superdotados (art. 59, II). O Art. 59-A, incluído pela Lei nº 13.234/2015, traz que:

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

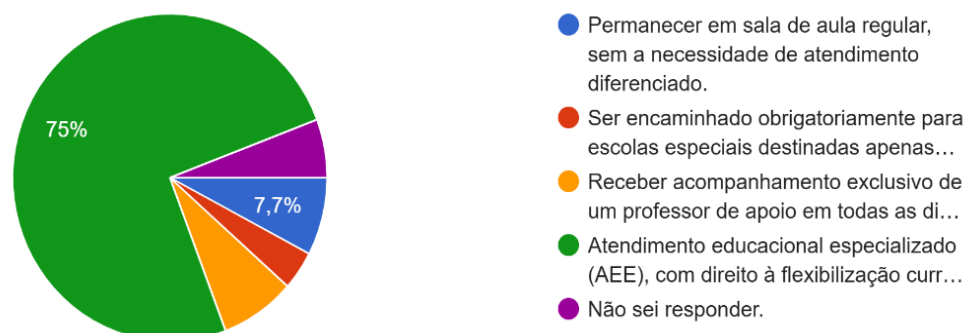
Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento (Brasil, 2025)

O levantamento exploratório reforça a relevância dessa medida ao mostrar lacunas significativas no conhecimento docente sobre políticas e serviços disponíveis.

Na questão 21 (Figura 6), 75,0% dos participantes reconheceram o que está previsto em lei, em relação aos direitos dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: permanência na classe comum, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar, enriquecimento e aceleração quando pertinente (LDB, arts. 58 e 59; Decreto nº 7.611/2011). As demais respostas: 7,7% que indicam “sem diferenciação”, 7,7% que mencionam “apoio exclusivo contínuo”, 3,8% que sugerem “escolas especiais” e 5,8% que assinalam “não sei”, revelam zonas de dúvida e interpretações equivocadas sobre o alcance dos direitos assegurados. Esse conjunto de respostas reforça a importância da identificação precoce e da apropriação normativa, bem como da formação continuada, para consolidar práticas alinhadas ao marco legal, especialmente ao que dispõe o art. 59-A da LDBEN (1996).

Figura 6 - Percepções docentes sobre os direitos dos estudantes com AH ou SD (Questão 21)
 21 - Qual alternativa você considera ser sobre os direitos assegurados aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD)?

52 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaborado pela autora.

O estudo elaborado por Castro e Britto (2023) para o Senado Federal apresenta diversas propostas para o aperfeiçoamento da legislação sobre altas habilidades ou superdotação. Entre as principais sugestões estão: a criação de diretrizes nacionais mais específicas para a identificação; o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para o atendimento; e a definição de mecanismos de avaliação e monitoramento das políticas implementadas. Isso fará com que os direitos desses estudantes sejam efetivamente assegurados.

Apesar de o direito ao atendimento especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação ser consagrado em lei, a realidade brasileira mostra um contingente pequeno de estudantes assim reconhecidos e adequadamente atendidos. O maior e atual desafio para alterar esse quadro é o de avançar na definição dos critérios para a identificação do público-alvo e a criação do referido cadastro, já previsto em lei. É preciso, assim, que o CNE avance logo nesse caminho (Castro e Britto, 2023, p.10)

Essa constatação se articula ao cenário identificado nesta pesquisa, em que parte dos docentes ainda demonstra desconhecimento sobre normativas específicas, o que sugere a lacuna entre a existência de políticas públicas inclusivas e a sua efetiva apropriação pelos profissionais da educação, limitando a passagem do plano legal para a ação pedagógica.

Estas propostas refletem a necessidade de evolução do marco legal para responder aos desafios identificados na implementação das políticas atuais. O aperfeiçoamento legislativo deve considerar tanto os avanços conceituais na área quanto as lições aprendidas com a experiência prática dos últimos anos.

4.7- Desafios na formação docente para identificação e atendimento de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação

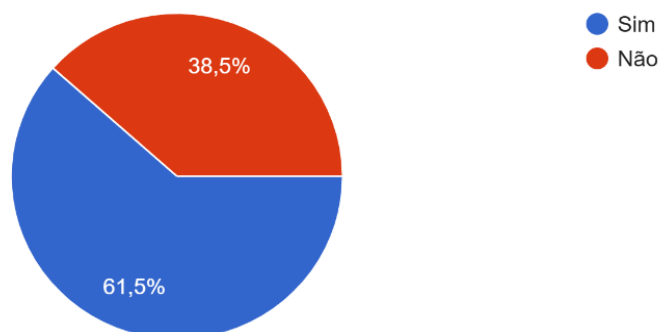
A formação de professores para o atendimento a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, representa um dos maiores desafios no contexto da educação inclusiva brasileira. Como destacam Freitas e Negrini (2008, p. 275), "ressaltar a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação ainda se faz necessário, uma vez que as escolas ainda não se sentem preparadas para atendê-los e, mesmo sem perceber, realizam práticas excludentes e desestimulantes para estes alunos". Essa realidade evidencia que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas para esse público, ainda persistem lacunas significativas na preparação dos docentes.

No levantamento exploratório realizado nesta pesquisa, observa-se que a formação inicial ainda não assegura a preparação necessária a todos os docentes: na Questão 7 (Figura 7), pouco mais da metade informou ter cursado alguma disciplina voltada à inclusão na graduação, ao passo que uma parcela expressiva relatou não ter tido essa oportunidade. Em caráter preliminar, os resultados sinalizam lacunas formativas coerentes com o alerta de Freitas e Negrini (2008), sugerindo que o tema das Altas Habilidades ou Superdotação ainda não está consolidado nos currículos de formação inicial, o que repercute diretamente na prática pedagógica dos docentes.

Figura 7 – Disciplina de inclusão cursada na graduação (Questão 7)

7 - Durante seu curso de graduação, você teve alguma disciplina que tratasse da inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas (incluindo AH ou SD)?

52 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaborado pela autora.

A literatura indica que a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação exige clareza conceitual e a superação de mitos que ainda atravessam o cotidiano escolar. A compreensão dos docentes frequentemente mistura elementos ligados à cognição, criatividade e desempenho elevado, ao mesmo tempo em que revela incertezas e interpretações

pouco precisas, cenário já apontado por diferentes autores da área. Por isso, torna-se fundamental que os processos formativos aprofundem os critérios de identificação e consolidem referenciais que auxiliem o professor na leitura pedagógica desse estudante. Como enfatiza Sabatella:

Inúmeras características nos levam à identificação dos superdotados, mas para que isso se efetive, é necessário queiramos encontrá-los, saibamos quais qualidades buscar e que dispamos dos preconceitos e mitos que existem pela falta de informação a respeito (Sabatella, 2023, p. 104)

Segundo Virgolin (2007), estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação precisam que seus professores reconheçam e legitimem suas capacidades, incorporando seus interesses intelectuais ao currículo. Quando não se sentem acolhidos e ao se perceberem “diferentes”, tentam ocultar o próprio potencial para se ajustar às expectativas escolares, podem surgir dificuldades emocionais e comportamentais. Além disso, o perfil desse alunado é diverso: não apenas nas realizações acadêmicas, mas também em termos de autoestima, traços de personalidade e interesses, o que exige respostas pedagógicas sensíveis e flexíveis.

As pessoas com Altas Habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais (Virgolin, 2007, p. 11).

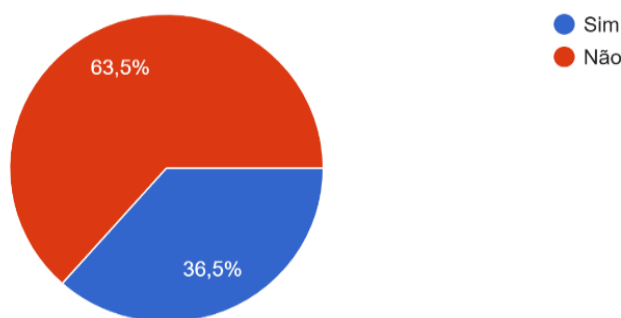
Dessa forma, é necessário compreender que o professor ao entrar em contato com o universo do estudante com Altas Habilidades, deve estar atento às peculiaridades de cada um, pois não existe um perfil único de superdotado. Sendo assim a atuação pedagógica deve dar importância à oferta de ambientes heterogêneos para promover a aprendizagem de todos os estudantes, de acordo com suas peculiaridades e necessidades.

Em coerência com esse quadro, na Questão 11 (Figura 8), os respondentes em sua maioria, atribuem à escola, o papel de promover a valorização da diversidade das habilidades e talentos desses estudantes. Para isso, é necessário identificar, enriquecer e acompanhar, por meio de estratégias de diferenciação didática articuladas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Relativo a isso, Renzulli (2004) defende que as estratégias de ensino voltadas aos estudantes com altas habilidades ou superdotação como o enriquecimento, aprendizagem independente, investigação guiada, flexibilidade curricular e o incentivo à criatividade, favorecem o desenvolvimento de todos os alunos e não apenas de grupos específicos, pois tornam o ensino mais dinâmico e significativo. O autor defende que as práticas desenvolvidas para estudantes com altas habilidades podem e devem ser aplicadas em uma

abordagem escolar ampla, porque promovem uma educação voltada ao potencial de cada indivíduo em suas múltiplas expressões.

Já na Questão 12 (Figura 8) identifica-se um cenário que reforça a hipótese de invisibilidade e subidentificação: embora alguns docentes relatem a existência de estudantes com indícios de AH ou SD em suas unidades escolares, uma parte significativa dos respondentes não reconhece ou não sabe informar sobre sua existência. Um dos principais desafios no cotidiano escolar está relacionado à invisibilidade desses alunos no sistema educacional. Mantoan (2009) defende que a inclusão vai além da simples inserção física dos alunos na escola, envolvendo a criação de condições pedagógicas, sociais e culturais que permitam a todos os estudantes, independentemente de suas características, a oportunidade de aprender e se desenvolver. No entanto, como observa a autora, "a inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós" (Mantoan, 2005, p. 24), algo que ainda não se concretiza plenamente no que se refere aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Figura 8 - Percepção da presença de alunos com AH ou SD na escola (Questão 12)
12 - Você tem conhecimento da existência de alunos com Altas habilidades ou Superdotação na sua escola?
52 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaborado pela autora.

Virgolim (2007) destaca que a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação deve ocorrer por meio de instrumentos variados, que permitam uma compreensão integral do sujeito e validem as observações de professores, colegas, familiares e do próprio estudante. No entanto, a autora reconhece que a ausência de formação específica entre muitos docentes dificulta esse processo e resulta na subnotificação de casos nas escolas brasileiras.

Alencar (2007, p. 5) argumenta que “uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos”, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que considerem as especificidades dos alunos com altas habilidades. A autora explica que a

dificuldade de avaliar e medir com precisão determinadas categorias de habilidades, somada à valorização excessiva da inteligência em seu sentido tradicional, tem contribuído para que muitos estudantes superdotados não sejam identificados e, conseqüentemente, deixem de receber o suporte educacional necessário ao pleno desenvolvimento de seu potencial.

Esse desafio está diretamente relacionado à formação inicial dos professores, que nem sempre contempla conteúdos voltados às necessidades educacionais especiais, como as altas habilidades ou superdotação. Sobre isso, Libâneo observa que:

Tal constatação atinge diretamente as concepções de formação e os formatos curriculares dos atuais cursos de formação de professores. Com efeito, a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar (caso do curso de pedagogia) ou uma formação pedagógica insuficiente em relação a requerimentos de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos (caso das demais licenciaturas) (Libâneo, 2015, p. 645)

Essa fragmentação, como destaca o autor, repercute diretamente na capacidade dos professores de compreender e atender às necessidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação. Em consonância, Nóvoa (2019) defende que a formação docente deve ultrapassar o domínio técnico e de conteúdos, configurando-se como um processo contínuo de construção da identidade profissional, pautado na reflexão sobre a prática:

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. (Nóvoa, 2019, p. 6)

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação, para a qual ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento, e não apenas transmiti-lo. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Essa concepção é especialmente relevante para o atendimento de alunos com altas habilidades, pois valoriza a autonomia, a criatividade e o protagonismo desses estudantes no processo de aprendizagem. Isso significa que, para o aluno com AH ou SD, a verdadeira aprendizagem ocorre quando ele é desafiado a resolver problemas autênticos, a formular perguntas em vez de apenas responder, e a criar produtos originais. Ao promover essa construção ativa do saber, a escola cumpre seu papel de não apenas identificar, mas de nutrir e transformar o potencial em talento manifesto, evitando a invisibilidade e o desperdício de capacidades.

Diante dessas reflexões, torna-se necessário avançar da compreensão teórica para a discussão de estratégias concretas que possam fortalecer a formação docente e aprimorar o

atendimento educacional a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, tema abordado na seção a seguir.

4.8 - Estratégias para a formação docente no contexto das Altas Habilidades ou Superdotação

Diante dos desafios apresentados, torna-se fundamental refletir sobre estratégias que possam favorecer uma formação docente mais efetiva no que se refere ao atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Entre essas estratégias, destaca-se a formação continuada, conforme Libâneo (2015). O autor ressalta que os desafios educacionais se modificam ao longo do tempo, assim como podemos destacar que o mundo também está em constante transformação, exigindo dessa forma, que os professores se atualizem constantemente para lidar com novas metodologias, tecnologias e demandas sociais. Dessa forma, o autor sugere que a formação docente deve ser um processo permanente e não termine na graduação, garantindo que os professores estejam sempre preparados para melhorar suas práticas e contribuir para uma educação de qualidade. Ao tratar da formação de professores e didática para desenvolvimento humano, o autor conclui reforçando que:

Os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais (Libâneo, 2015, p. 647).

Essa visão abrangente de Libâneo sobre a formação docente é essencial quando se trata do atendimento a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, que demandam do professor não apenas domínio teórico e metodológico, mas também sensibilidade, compreensão aprofundada de suas características e necessidades específicas e capacidade de articular práticas diferenciadas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

No âmbito da formação inicial, é fundamental a inclusão de disciplinas específicas sobre altas habilidades ou superdotação nos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Virgolin (2007) argumenta que a formação de professores deve contemplar conhecimentos sobre as diferentes teorias de inteligência e superdotação, instrumentos de identificação, estratégias de enriquecimento curricular e adaptações pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do potencial desses alunos.

Além da inclusão de disciplinas específicas, é importante que o tema das Altas Habilidades ou Superdotação seja abordado de forma transversal em diferentes componentes curriculares. Como afirma Tardif (2005), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, e a formação de professores deve refletir essa pluralidade, integrando conhecimentos de diferentes áreas para uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos educacionais.

Apesar dos avanços no campo da Educação Inclusiva, a formação docente ainda apresenta lacunas significativas no que se refere ao atendimento de estudantes com necessidades específicas. Como observa Barreto (2010, p. 85), “ainda são raros os cursos de licenciatura [...] que oferecem ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais”.

Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre a formação continuada como estratégia para suprir tais carências, articulando as diretrizes locais às políticas públicas nacionais. Em Inhumas, por exemplo, o Plano Municipal de Educação (PME) prevê ações e metas voltadas à qualificação docente no atendimento aos estudantes que fazem parte da Educação Especial, incluindo aqueles com Altas Habilidades ou Superdotação. Assim, a concretização dessas metas representa um caminho promissor para superar as lacunas indicadas pelo levantamento exploratório, fortalecendo a capacitação docente e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva no município.

4.9 - Alinhamento ao Plano Municipal de Educação de Inhumas

As propostas de intervenção a seguir derivam diretamente da análise exploratória, em particular das questões Q7, Q14 e Q17, que evidenciaram os principais desafios na formação inicial e continuada dos docentes e as áreas prioritárias para a ação. Este alinhamento garante que as soluções propostas sejam contextualizadas e respondam de forma coerente às necessidades formativas identificadas no levantamento.

Os achados do questionário reforçam a centralidade da formação continuada destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006) e dialogam diretamente com o PME de Inhumas. Em particular, destacam-se a Meta 17 (Estratégia 17.5) e Meta 15 (Estratégia 15.6) que oferecem o arranjo institucional necessário para transformar em ação os pontos levantados: exposição desigual a conteúdos de inclusão na graduação (Q7), formações sobre Altas Habilidades ou Superdotação ainda pouco frequentes (Q14), sentimento de preparo parcial (Q15) e noções conceituais heterogêneas sobre identificação (Q17).

Os resultados sugerem que há massa crítica importante de especializações lato sensu, entre os professores, ainda que persistam lacunas específicas em AH ou SD e desafios na transferência do conhecimento para a prática. As Estratégias 17.5 e 15.6 do PME respondem a esse diagnóstico ao prever convênios, programas específicos e ações estruturadas. Tais iniciativas podem priorizar trilhas formativas de curta e média duração, com oficinas presenciais e híbridas, estudos de caso, observação em sala, e comunidades de prática. Assim, cria-se a ponte entre a formação ampla prevista nas DCNs e a competência operacional necessária para identificar e atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação nos anos iniciais.

Quadro 1 - Metas e estratégias do PME de Inhumas para Educação Especial

Meta	Estratégia	Descrição
Meta 17	17.5	Estabelecer convênios com instituições de educação superior, a fim de garantir, no prazo de dois anos, a partir da vigência deste PME, a formação continuada em serviço em Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos , aos professores que atuam na educação básica do sistema de ensino.
Meta 15	15.6	Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação voltados à Educação Especial , assegurando que a prática pedagógica atenda à diversidade dos estudantes e promova a inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Plano Municipal de Educação de Inhumas (2015–2025, p.78; 80).

4.9.1- Propostas de implementação a partir das metas/estratégias do Plano Municipal de Educação e dos achados do levantamento exploratório

A partir da triangulação entre análise documental, revisão bibliográfica e resultados do levantamento exploratório, apresentam-se propostas objetivas coerentes com as metas e estratégias do PME. O foco é articular formação docente, protocolos de identificação e atendimento de AH ou SD e gestão do trabalho pedagógico, convertendo diretrizes em práticas de sala de aula.

- **Convênios (Meta 17.5):** firmar parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam no município (IFG, UEG, UNIMAIS), para trilhas certificadas focadas em identificação de AH ou SD e enriquecimento curricular, integrando AEE e fluxos de encaminhamento.
- **Programas específicos (Meta 15.6):** criar um programa anual de formação para Educação Especial com módulos teórico-práticos, roteiros e rubricas (instrumentos de observação e

identificação próprios), e acompanhamento pedagógico nos planejamentos, alinhado às necessidades formativas evidenciadas no levantamento.

- **Calendário e incentivos:** distribuir a carga horária ao longo do ano letivo; reconhecer progressão na carreira ou pontos em avaliação funcional para quem conclui trilhas, estabelecendo critérios adicionais de valorização profissional.
- **Articulação curricular:** alinhar conteúdos e produtos (planos, sequências, checklists, instrumentos de registro) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao PME, garantindo coerência e usabilidade imediata nas práticas pedagógicas em sala de aula.

4.9.2 - Indicadores para monitoramento vinculados às metas do Plano Municipal de Educação

Para garantir a efetividade das propostas e o alinhamento com o Plano Municipal de Educação (PME), recomenda-se a adoção de indicadores claros e mensuráveis. Estes indicadores estão diretamente vinculados às referidas estratégias do PME, permitindo monitorar e avaliar o progresso da formação docente e a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entre os indicadores sugeridos, destacam-se:

- Porcentagem de docentes inscritos e concluintes em trilhas conveniadas (Meta 17.5).
- Porcentagem de escolas com pelo menos um tutor/mentor envolvido nas ações de formação continuada (Meta 15.6).
- Produção aplicada: número de protocolos de identificação e planos de enriquecimento curricular e registros elaborados ou validados por escola.
- Percepção de preparo docente: aplicação de instrumento após a formação, com item inspirado na estrutura da Q15, para observar variações na autopercepção de preparo (não como “repetição” literal da questão, mas como um resultado comparativo se haverá o aumento da porcentagem de “Sim”.
- Qualidade do AEE: registros de atendimentos, estudos de caso acompanhados e observação da articulação entre sala regular e AEE por semestre.

4.10 - Formação Docente: Um Processo Contínuo e Reflexivo para o Atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação

Freire (1996) contribui para essa discussão ao afirmar que a formação docente deve ser um processo permanente e dialógico, baseado na reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, a relação entre ensinar e aprender é mútua e formativa para ambos os sujeitos do processo educativo:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, ambas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 25)

Essa concepção reforça a ideia de que a formação não se encerra na etapa inicial, mas se constrói continuamente na troca de saberes e na prática reflexiva, aspecto fundamental para o atendimento de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, que exigem constante reelaboração de estratégias pedagógicas e sensibilidade às suas necessidades singulares.

Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) afirmam que “a sistemática de identificação da criança superdotada deve considerar a definição de superdotação mais adequada ao contexto em questão” e que tal identificação “só terá sentido se for possível oferecer também um conjunto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno”. Essa reflexão evidencia que a formação docente precisa ir além do reconhecimento das características, capacitando o professor para planejar intervenções pedagógicas eficazes, capazes de estimular o potencial e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Nesse cenário, destaca-se a importância das instituições formadoras como agentes centrais no fortalecimento das políticas de formação docente. São elas que, ao articular teoria, prática e pesquisa, garantem a continuidade e a qualidade desse processo, preparando profissionais capazes de atender às demandas educacionais inclusivas ao trabalho com públicos específicos, como os estudantes com AH ou SD. As universidades e os centros de formação de professores, nesse sentido, desempenham um papel essencial. Como destaca Libâneo:

A Didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes - os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem - para, com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (Libâneo (2013, p. 53).

Essa concepção ressalta a importância da didática na formação de professores, algo essencial quando se trata do atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas. Libâneo (2013) defende que a didática é um dos pilares da formação do professor, pois o capacita a organizar o ensino de maneira coerente e significativa, articulando teoria e prática, de modo que o processo educativo se torne intencional, reflexivo e voltado às diferenças individuais dos alunos.

Nóvoa (2019) argumenta que há uma oposição "inútil e improdutiva" ao pensar na formação de professores apenas nas universidades ou dentro das escolas, e que é necessário que se encontre um terceiro termo, além da formação acadêmica e a formação pela prática: a profissão. O autor defende que é no entrelaçamento desses três elementos que ganhará força uma formação profissional em um sentido mais completo: a formação para a profissão.

Essa perspectiva de Nóvoa é particularmente relevante no contexto da formação de professores para o atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação, pois ressalta a necessidade de uma articulação efetiva entre teoria e prática, entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade escolar.

Tardif (2005) contribui para essa discussão ao classificar os saberes docentes em quatro grandes grupos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. O autor destaca a posição ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, justificando principalmente o fato de os professores manterem uma relação mais distante com os demais em detrimento aos saberes experienciais, pois sobre esses, os professores conseguem manter um controle no que parte da sua produção e validação.

Essa valorização dos saberes experienciais proposta por Tardif ressalta a importância de que as universidades e os centros de formação proporcionem aos futuros professores oportunidades de contato direto com a realidade dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, por meio de estágios supervisionados, projetos de extensão e pesquisa, entre outras atividades que articulem teoria e prática.

Freire (1996, p. 58) afirma que "a educação deve ser um ato de conhecimento e um ato político, pois não existe neutralidade no ato de educar". Essa concepção política da educação proposta por Freire é fundamental quando se trata da formação de professores para o atendimento a esses estudantes, pois ressalta a importância de uma postura crítica e comprometida com a transformação social.

4.11 - A Teoria dos Três Anéis e sua Aplicação na Formação Docente

Virgolim (2007) destaca a importância de que os cursos de formação de professores abordem as diferentes teorias de inteligência e superdotação, proporcionando aos futuros docentes uma compreensão aprofundada do fenômeno. A autora ressalta que:

O termo altas habilidades vem de um talento, de uma capacidade que se destaca, significa que há na criança ou no jovem indicadores de habilidade superior em determinada área do conhecimento, quando comparados aos seus pares. (Virgolim, 2007, p. 28)

Essa definição deve ser amplamente discutida nos cursos de formação de professores, contribuindo para a desconstrução de mitos e estereótipos relacionados às altas habilidades ou superdotação. Virgolim, discute aqui a teoria de Renzulli:

Habilidade acima da média engloba a habilidade geral e a específica. A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, essas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. **Envolvimento com a tarefa** se refere à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. A **criatividade** tem sido apontada como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano (...) No entanto, torna-se um desafio determinar os fatores que levariam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos de forma em produtos de nível superior ou em comportamentos de superdotação. (Virgolim, 2007, p. 36 e 37)

De acordo com a autora existe aqui uma questão muito importante: não basta ter habilidades e criatividade, é preciso que o superdotado saiba como utilizá-las e esteja motivado, para transformar seu potencial em realizações concretas, utilizando-o para seu bem comum, ou da comunidade. Isso reforça a ideia de que a superdotação não é apenas um dom inato, mas um fenômeno complexo que pode ser desenvolvido com estímulos adequados, os quais podem e devem ser oferecidos também na escola, daí a importância da formação profissional dos professores.

Na questão 9, quando apresentada a alternativa que define AH ou SD como a combinação de desempenho superior em uma ou mais áreas, criatividade e forte envolvimento com a tarefa, a maior parte dos respondentes (92,3%) a assinalou, demonstrando alinhamento conceitual ao modelo dos Três Anéis de Renzulli, leitura também enfatizada por Virgolim (2007). No percentual em que essa alternativa não foi escolhida, observa-se a tendência de reduzir o fenômeno a uma única faceta, principalmente “inteligência/alto desempenho” configurando o mito recorrente de que a superdotação ou altas habilidades se manifestam apenas na inteligência acadêmica. O que empobrece a identificação e pode invisibilizar estudantes cujo potencial se expressa sobretudo por originalidade, persistência ou características socioemocionais, ampliando a invisibilidade desse público. Em termos formativos, os achados sugerem que a tríade de Renzulli precisa ser trabalhada de forma integrada nas formações contínuas, convertendo-a em procedimentos pedagógicos que auxiliem nos critérios operacionais para triagem e acompanhamento dos estudantes.

Quadro 2 - Distribuição de respostas à definição de estudante com AH ou SD (Questão 9)

Categoria	Quantidade de respostas	Percentual (%)
Estudante que demonstra potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, criatividade e grande envolvimento com a aprendizagem.	48	92.3
Estudante que obrigatoriamente apresenta bom desempenho em todas as áreas escolares.	2	3.8
Indivíduo que costuma apresentar inadaptabilidade social e problemas de comportamento.	1	1.9
Pessoa com inteligência superior apenas em comparação ao restante da turma.	1	1.9

Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento exploratório.

Alencar (2007) ressalta a necessidade de que as universidades e os centros de formação promovam uma reflexão crítica sobre as concepções de inteligência, talento e superdotação que permeiam o imaginário social e educacional. Essa perspectiva de Alencar ressalta a importância de uma formação docente que valorize a diversidade e promova práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas de cada aluno.

Essa perspectiva ressalta a importância de experiências práticas durante a formação inicial, por meio de estágios supervisionados em escolas que possuam programas de atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação ou em Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) que foi um programa criado pelo Governo Federal e implantado nos estados brasileiros, com a intenção de levar informações e colaborar com a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

Delou (2007) destaca o papel dos NAAH/S na formação de professores. A autora argumenta que esses núcleos têm como uma de suas atribuições a formação continuada de professores para o atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, por meio de parcerias com universidades e secretarias de educação. Esse panorama dialoga com as percepções identificadas no levantamento exploratório.

Na questão 10, a ampla maioria (90,4% - 47/52) selecionou a alternativa que prevê flexibilização do ensino e atividades diferenciadas para estimular o potencial, que é exatamente a linha defendida por Alencar (2007). Uma minoria indicou apenas acrescentar mais conteúdos às atividades já existentes (5,8% - 3/52), opção que tende a intensificar quantidade sem,

necessariamente, qualificar a diferenciação pedagógica. A aceleração de estudos apareceu de forma residual (1,9% - 1/52), assim como sem resposta (1,9% 1/52). Essa tendência observada entre os respondentes, traz implicações importantes para as políticas de formação continuada.

Em termos de políticas de formação, os resultados da questão sugerem que o predomínio da escolha por flexibilização do ensino, corrobora a necessidade de formação continuada e apoio técnico, papel dos NAAH/S, destacado por Delou (2007), para transformar essa intenção majoritária em procedimentos efetivos: planejamento diferenciado, enriquecimento e acompanhamento pelo AEE quando pertinente. Essa articulação entre os NAAH/S, as universidades e os centros de formação, é fundamental para a qualificação dos docentes nessa área, ampliando o alcance e a efetividade das políticas públicas voltadas para esse público.

4.12 - Perspectivas e desafios futuros na formação de professores para o atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação

Ao analisar as perspectivas e desafios futuros na formação de professores para o atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, é importante considerar o contexto atual da educação brasileira e as tendências que se delineiam para os próximos anos. Freitas e Negrini (2008, p. 275) destacam que:

Ressaltar a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação ainda se faz necessário, uma vez que as escolas ainda não se sentem preparadas para atendê-los e, mesmo sem perceber, realizam práticas excludentes e desestimulantes para estes alunos, que vão à escola em busca de novos desafios para a aprendizagem.

Essa constatação evidencia que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão desses estudantes se efetive nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, os resultados da questão 13 do levantamento exploratório revelam três movimentos importantes:

- um grupo reconhece corretamente que estudantes com AH ou SD são público da educação especial na perspectiva inclusiva (67,3%);
- outro grupo nega essa vinculação, confundindo AH ou SD com “alto rendimento” sem direito à inclusão (23,1%);
- e um terceiro não sabe informar (9,6%).

Esse padrão indica uma lacuna conceitual bastante significativa: mesmo quando há indícios de AH ou SD, parte do corpo docente não possui o entendimento de que se trata de público da Educação Especial, o que dificulta processos como identificação, o encaminhamento e acompanhamento pedagógico desses estudantes.

Leis e diretrizes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008; 2020) asseguram que esses alunos sejam identificados, encaminhados e tenham acesso a programas específicos. Entretanto, a implementação efetiva dessas normativas depende, em grande parte, da formação adequada dos professores e da articulação entre diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Outro desafio significativo é a necessidade de uma maior integração entre a formação inicial e a formação continuada de professores. Nóvoa (2019, p. 6) argumenta que:

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Essa perspectiva ressalta a importância de compreender que a formação docente deve se estender ao longo de toda a carreira, num processo contínuo, integrando os conhecimentos adquiridos na formação inicial com aqueles desenvolvidos na prática cotidiana.

Além da atualização constante, Libâneo (2013) enfatiza que a formação continuada deve fortalecer a dimensão intelectual e política da docência, entendida como uma atividade intencional, reflexiva e fundamentada teoricamente. Para o autor, ensinar envolve escolhas pedagógicas conscientes, orientadas por princípios éticos e por um projeto educativo comprometido com a formação humana e social dos estudantes. Essa perspectiva é especialmente relevante no atendimento a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, pois exige que o professor articule fundamentos teóricos, sensibilidade pedagógica e tomada de decisão responsável para reconhecer potencialidades, planejar intervenções diferenciadas e promover aprendizagens significativas.

No que se refere às perspectivas futuras, destaca-se a tendência de uma abordagem mais interdisciplinar e colaborativa na formação de professores. Freire (1996, p. 25) defende que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, ambas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Essa concepção dialógica da formação docente proposta por Freire ressalta a importância da colaboração e da troca de experiências entre diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo: professores, alunos, gestores e demais profissionais.

No questionário exploratório, as respostas à questão 19, indicaram que apenas uma parte dos docentes relataram já ter dado aulas e experiências a estudantes com indícios de Altas Habilidades ou Superdotação, enquanto a maioria respondeu não terem vivenciado essa situação. Esse dado reforça a ideia de reconhecer o outro e de que a convivência direta influencia a percepção docente: onde a convivência foi reconhecida emergem relatos de ajustes pedagógicos e onde não foi, predomina a invisibilidade. Movimento que Mantoan (2009) descreve quando afirma que inclusão requer entender e reconhecer para, então, conviver e compartilhar. Essa tensão contribui para explicar por que, mesmo diante de normativas inclusivas, estudantes com características de AH ou SD ainda permanecem pouco identificados no cotidiano escolar.

Nesse sentido Virgolim (2007) destaca a importância de pesquisas que abordem não apenas o desempenho acadêmico dos alunos com altas habilidades, mas também aspectos criativos, artísticos e socioemocionais. Essa abordagem mais ampla e contextualizada proposta pela autora, é fundamental para a compreensão da complexidade do fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. Tal perspectiva amplia a capacidade dos professores de reconhecer diferentes expressões de potencialidade e orienta a construção de práticas pedagógicas sensíveis à singularidade dos estudantes, evitando reducionismos que perpetuam mitos e dificultam a identificação.

Entre os que responderam afirmativamente na questão 19, observa-se, nas respostas da questão 20, como esse reconhecimento é construído no cotidiano escolar. Os indícios mencionados pelos respondentes, concentram-se, em sua maioria, em apontamentos imprecisos, que apareceram de forma majoritária, ao lado de referências como criatividade ou soluções originais, curiosidade e interesse aprofundado, desempenho destacado em área específica e rapidez de aprendizagem ou autonomia. Esse conjunto de percepções dialoga com a proposta de Virgolim (2007) ao indicar que o reconhecimento inicial de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação tende a ocorrer por sinais dispersos e heterogêneos, o que reforça a necessidade de instrumentos mais precisos e sistemáticos. Para dessa forma, se obter uma abordagem ampla e contextualizada, que contemple aspectos cognitivos, criativos e socioemocionais. Apontando a necessidade de protocolos de observação por domínios na criatividade, curiosidade e desempenho em áreas específicas para dar precisão ao reconhecimento inicial e convertê-lo em práticas pedagógicas como o enriquecimento, a flexibilização curricular e quando pertinente, o acompanhamento no AEE.

Por fim, destaca-se a importância de uma maior sensibilização da sociedade em geral, e da comunidade educacional em particular, para a temática das Altas Habilidades ou Superdotação. Alencar (2007, p. 16) ressalta que:

A dificuldade de avaliar e medir com precisão algumas dessas categorias, aliada a uma maior valorização da inteligência, no sentido tradicional do termo, tem contribuído para que muitos alunos superdotados não sejam identificados e, consequentemente, não recebam o suporte educacional necessário para o desenvolvimento de seu potencial.

Essa constatação evidencia a necessidade de iniciativas que ampliem a conscientização sobre o tema, tais como campanhas informativas, eventos científicos, produções acadêmicas e espaços de diálogo que possam contribuir para a superação de mitos e preconceitos ainda presentes acerca do tema.

Em síntese, as perspectivas e desafios futuros na formação de professores para o atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação apontam para a necessidade de uma abordagem abrangente, interdisciplinar e colaborativa, que considere a complexidade do fenômeno e as demandas reais dos contextos educacionais.

No questionário exploratório, os achados referentes à questão 16, indicam que parte do corpo docente ainda carece de informações claras sobre políticas e serviços voltados à identificação e ao atendimento de estudantes com AH ou SD. Esse quadro reforça a necessidade de uma formação que integre critérios de identificação ao desenho de práticas de ensino e de apoio disponíveis na rede. A ausência de clareza sobre quais políticas e serviços amparam esse público ajuda a entender por que, na prática, identificar não basta. Como afirmam Guimarães e Ourofino (2007), a identificação só faz sentido se vier acompanhada de ações concretas de ensino e acompanhamento. Na formação, portanto, é essencial juntar: critérios e instrumentos adequados ao contexto da rede municipal de Inhumas e os caminhos de atendimento, para que o professor saiba como agir e o aluno, de fato, tenha atendimento adequado.

A sistemática de identificação da criança superdotada deve considerar a definição de superdotação que se mostrar mais adequada ao contexto em questão. Essa identificação só terá sentido se for possível oferecer também um conjunto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno (Guimarães e Ourofino (2007, p. 55)

Essa perspectiva reforça a importância de uma formação docente que não se limite à identificação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, mas que também proporcione conhecimentos sobre práticas educacionais adequadas para o desenvolvimento de seu potencial, contribuindo assim para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize e promova o desenvolvimento de todos os estudantes,

independentemente de suas características e potencialidades, valorizando-os em sua diversidade. Nesse sentido, Delou (2014, p. 12) adverte que “O Brasil não pode continuar a desprezar as suas melhores mentes, mantendo-as invisíveis ou negadas nas escolas e na sociedade”.

Dessa forma, reafirma-se que investir na formação inicial e continuada dos professores é condição essencial para que o sistema educacional brasileiro reconheça, estimule e atenda os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Ao articular teoria, prática e políticas públicas inclusivas, torna-se possível consolidar uma escola que acolhe as diferenças e transforma o potencial humano em oportunidade de crescimento individual e coletivo, um passo indispensável para o desenvolvimento regional, social e científico do país.

4.13 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitem identificar tendências relevantes acerca da formação docente na rede municipal de Inhumas (GO). Embora haja avanços em termos de qualificação e engajamento dos professores, ainda se observam lacunas no aprofundamento teórico e prático no campo das Altas Habilidades ou Superdotação. O questionário exploratório indicou que, embora a maioria dos professores tenha formação superior e cursos de pós-graduação, poucos tiveram contato com disciplinas ou conteúdos específicos sobre AH ou SD, o que limita o reconhecimento inicial de indicadores e o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas.

Essa constatação confirma o que afirmam Pérez e Freitas (2014, p. 634): “os professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH ou SD na sua formação inicial”. Essa lacuna formativa repercute diretamente nas práticas pedagógicas e reforça a importância de políticas que assegurem formação continuada com foco na diversidade e na inclusão. Além disso, as respostas ao questionário sugerem que muitos docentes desconhecem os protocolos institucionais para encaminhamento e acompanhamento de estudantes com AH ou SD, o que demonstra a necessidade de estruturas pedagógicas e administrativas mais consolidadas no município.

Autores como Libâneo (2015) e Nóvoa (2019) destacam que a profissionalização docente exige condições institucionais favoráveis à reflexão e à partilha de saberes, criando comunidades de aprendizagem entre educadores. Essa perspectiva é essencial para que a formação não se limite ao domínio técnico, mas alcance uma dimensão crítica e colaborativa.

Em consonância, Tardif (2005) reforça que o conhecimento profissional do professor é construído ao longo da carreira, pela articulação entre saberes teóricos e experienciais.

Do ponto de vista das políticas educacionais, os achados sugerem que a rede municipal de Inhumas ainda se encontra em processo gradual de consolidação de uma política efetiva para o atendimento de estudantes com AH ou SD. Esse cenário reflete um desafio nacional: transformar a legislação existente, já bastante avançada, em ações concretas nas escolas. Como ressalta Delou (2014, p. 12), “a simples identificação sem oferta de serviços e recursos pedagógicos diferenciados transforma-se em classificação vazia”.

A principal contribuição deste trabalho reside em destacar, a partir do instrumento exploratório utilizado, a distância entre a legislação e a prática pedagógica cotidiana no contexto investigado. O desafio atual não se restringe apenas à formação inicial, envolve a criação de um sistema de formação em serviço que una base teórica consistente sobre AH ou SD e a organização do trabalho docente, conforme previsto na LDBEN. Nesse sentido, a proposta de intervenção apresentada busca responder a essa necessidade em preencher essa lacuna, estruturando ações concretas de formação continuada e aprimoramento da infraestrutura pedagógica. Ao alinhar-se diretamente com a Meta 17 (Estratégia 17.5), e a Meta 15 (Estratégia 15.6), do Plano Municipal de Educação (PME), essa proposta de intervenção oferece um caminho institucionalizado para a qualificação do atendimento. Portanto, este estudo não apenas aponta lacunas, mas também propõe um modelo de ação que ajuda a transformar as diretrizes do PME em práticas pedagógicas efetivas e inclusivas.

Dessa forma, torna-se imperativo que o município invista na formação docente específica e na articulação intersetorial entre as escolas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as IES locais e os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Somente com uma rede integrada e colaborativa será possível garantir o direito ao desenvolvimento pleno desses estudantes e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores para o atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação não deve ser entendida como ação pontual e isolada, mas como processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e compromisso com a equidade. Investir na qualificação docente significa potencializar talentos, reduzir desigualdades e promover o desenvolvimento humano e regional. Assim, a valorização do potencial humano e a construção de práticas pedagógicas inclusivas tornam-se, ao mesmo tempo, um gesto pedagógico e um compromisso ético com a transformação social. A formação inicial e continuada precisa integrar conhecimentos teóricos, práticos e éticos, de modo a transformar o reconhecimento da

superdotação em práticas pedagógicas consistentes, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

4.14 – REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de S. **Criatividade e altas, habilidades/superdotação: questões educacionais e práticas de ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, M. A. S. C. **A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo**. IN: BARRETO, M. A. S. C.; MARTINS, I. O. R. (Org.) *Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade*. Vitória: UFES, p.81-94, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_CEB_2009_4.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 51/2022**: Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Relatora: Suely Melo de Castro Menezes. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_CP_2022_51.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2008.pdf> Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento orientador: Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC, 2020.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de; BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O atendimento escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação: desafios e propostas legislativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/Consultoria Legislativa/Senado Federal, dez. 2023. (Texto para Discussão nº 323). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 30 jun. 2025.

DELOU, Cristina M. C. **Educação de alunos com altas habilidades/superdotação: desafios e perspectivas para a escola inclusiva**. In: FLEITH, Denise de S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2014. p. 11–20.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão**. In FLEITH, D. (org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília: MEC, 2007. p. 25-40 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 25 fev. 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula**. 1987. Atualizado em 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

DELOU, Cristina M. **Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individual de Ensino com vistas à Aceleração de Estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli**. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014. v. 1, p. 411–426

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão; FLEITH, Denise de Souza. **Educação de alunos com características de altas habilidades/superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores: Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, Brasília, 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 85–94.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. **Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação**. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1 – Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 52–60. Disponível em: <documento no Domínio Público/MEC> Acesso em: 25 fev. 2025.

INHUMAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação da Cidade de Inhumas** – Goiás: gestão 2015–2025. Inhumas: Prefeitura Municipal, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, 40(2), 629–650. Porto Alegre, 2015. DOI: 10.1590/2175-623646132

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. Estudos de Psicologia (PUC-Campinas), Campinas, v. 19, n. 1, p. 78–90, jan./abr. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon/SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. **A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103> Acesso em 24 jun. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 16 jul. 2025.

PÉREZ, S. G.P.B. **Altas Habilidade/Superdotação: respostas a 30 perguntas**. Porto Alegre: Redes, 2011.

PÉREZ BARRERA, Susana Graciela; FREITAS, Soraia Napoleão. **Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627–640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274> Acesso em: 3 out. 2025.

RENZULLI, Joseph S. et al. **Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (R)**. Tradução de Ângela M. Virgolim, 2001. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001. Documento disponibilizado no Curso de AEE em Altas Habilidades/Superdotação (UnB) 2025.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 75–131, jan./abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 3ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIRGOLIM, Angela Málda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, estruturada no formato de coletânea de artigos, cumpriu seu objetivo geral de analisar a relação entre a educação inclusiva, a formação de professores e o desenvolvimento regional, com ênfase nas práticas de identificação, acolhimento e inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no município de Inhumas (GO), buscando compreender como tais ações e estratégias impactam a formação docente e contribuem para o fortalecimento da educação e do desenvolvimento regional.

Ao longo dos três artigos que a compõe, percebeu-se que a valorização do potencial humano, em toda a sua diversidade, transcende a esfera meramente pedagógica, configurando-se como um imperativo ético, legal e, sobretudo, um vetor estratégico para a construção de um desenvolvimento social e territorial mais equitativo e sustentável. Dessa maneira o percurso investigativo permitiu articular fundamentos teóricos, políticas públicas e práticas docentes, evidenciando que tal valorização é um caminho promissor para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora. A progressão metodológica adotada na pesquisa, que se iniciou com a fundamentação teórica e legal, avançou para a análise das políticas de desenvolvimento e culminou na investigação empírica do contexto local, permitiu uma aproximação inicial e integrada do fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD).

O primeiro artigo, ao analisar os fundamentos teóricos e legais, estabeleceu que a identificação de alunos com AH ou SD deve ser compreendida como um ato pedagógico, contínuo e multidimensional, e não como um diagnóstico estático ou meramente psicométrico. Esta conclusão se alinha à Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004), que define a superdotação pela confluência de habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, e à perspectiva de Alencar (2007), que defende a identificação como um processo inclusivo. A principal contribuição deste artigo reside na reafirmação da base legal LDBEN (1996); PNEEPEI (2008), que insere as Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Especial, fornecendo o alicerce conceitual para a dissertação. Essa concepção, aliada às contribuições de Gardner (1994) sobre as múltiplas inteligências, amplia a compreensão de talento humano e desafia os sistemas educacionais a desenvolverem práticas mais diversificadas e flexíveis. dimensões que dependem diretamente da formação docente e da atuação escolar.

No segundo artigo, a pesquisa elevou o debate para a esfera das políticas públicas e do desenvolvimento regional. Os resultados demonstraram que a educação inclusiva, ao garantir o pleno desenvolvimento do potencial de todos os indivíduos, inclusive aqueles com AH ou SD,

atua como um vetor de desenvolvimento regional equitativo e sustentável. A análise, ancorada em autores como Furtado (1997), que discute as desigualdades regionais, e Sen (1999), que define o desenvolvimento como expansão de capacidades, sugere que a negligência do potencial humano, especialmente em contextos periféricos, perpetua a assimetria e o subdesenvolvimento. Portanto, a inclusão de alunos superdotados não é um custo social, mas um investimento estratégico em capital humano e inovação. Esta é uma das contribuições originais da dissertação, ao conectar a área da Educação Especial a um campo tipicamente econômico e sociopolítico. A superdotação, quando reconhecida como potencial social, pode contribuir para a inovação, a sustentabilidade e o fortalecimento das comunidades locais. Tal afirmação reforça que o investimento na educação de estudantes com AH ou SD não é privilégio, mas condição necessária para o desenvolvimento científico, cultural e econômico do país. Ao relacionar esse potencial com a realidade de Inhumas (GO), observou-se que a ausência de políticas municipais específicas limita o aproveitamento pleno das capacidades dos estudantes, evidenciando a necessidade de integração entre planejamento educacional e estratégias de desenvolvimento regional.

O terceiro artigo, de natureza empírica, investigou a realidade da formação docente na rede municipal de Inhumas (GO). Os achados sugerem que, apesar de o corpo docente possuir experiência significativa, há uma lacuna na formação específica sobre AH ou SD. A exposição desigual a conteúdos de inclusão e a baixa incidência de formação *stricto sensu* indicam um preparo parcial para a identificação e o atendimento desses alunos. Esta tendência observada reforça a tese de Nóvoa (2019) sobre a importância da formação continuada e da construção da identidade profissional docente, e aponta para a necessidade urgente de que as políticas públicas de formação, como as sugeridas por Libâneo (2013), sejam direcionadas para suprir essa demanda específica. A análise das respostas docentes indica que, embora a maioria possua formação continuada, a abordagem sobre AH ou SD ainda é incipiente e, muitas vezes, restrita a conteúdos superficiais sobre inclusão. A contribuição deste artigo é a produção de dados primários que sinalizam o desafio prático, conectando o ideal legal e teórico (Artigo 1) com a realidade da sala de aula. Essa lacuna formativa tende a se refletir na insegurança dos professores para identificar e estimular esses estudantes, reforçando a importância de políticas consistentes de formação inicial e continuada.

Autores como Nóvoa (2019), Tardif (2005) e Libâneo (2013) sustentam que a formação docente precisa ultrapassar a dimensão técnica e instrumental, valorizando a reflexão sobre a prática, a construção da identidade profissional e o compromisso ético com a transformação

social. Essas ideias dialogam diretamente com os achados da pesquisa, pois demonstram que a formação significativa é aquela que se constrói no entrelaçamento entre teoria, prática e reflexão crítica.

Ademais, o estudo reafirma a necessidade de compreender a formação de professores como eixo central das políticas educacionais inclusivas, especialmente no que diz respeito às Altas Habilidades ou Superdotação. Freire (1996, p. 25) ensina que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Assim, o professor deve ser visto como mediador do desenvolvimento integral de seus alunos, reconhecendo e estimulando potencialidades que muitas vezes passam despercebidas em currículos rígidos e homogêneos. Cabe destacar então que equidade implica respeitar as diferenças e oferecer condições diversificadas de aprendizagem.

Os resultados apresentados ao longo desta dissertação permitem identificar lacunas que impactam diretamente a efetivação da educação inclusiva no município de Inhumas (GO), especialmente no que se refere ao atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Considerando essas evidências, tornam-se necessárias algumas recomendações que podem subsidiar o aprimoramento das políticas públicas e das práticas de formação docente no contexto municipal:

- **Revisão e Fortalecimento das Políticas de Identificação:** É fundamental que as Secretarias de Educação implementem protocolos de identificação que sejam, de fato, multidimensionais e contínuos, envolvendo a esfera professor-família-especialista, conforme preconizado por Alencar e Fleith (2001). A dependência exclusiva de instrumentos e testes psicométricos deve ser substituída pela observação pedagógica sistemática, desenvolvendo assim, um parecer pedagógico, que valorize os indicadores de criatividade, as habilidades acima da média e o envolvimento com a tarefa.

- **Formação Continuada Específica:** Deve-se instituir programas de formação continuada com foco obrigatório na temática das AH ou SD para todos os docentes e gestores da Educação Básica. Essa formação deve ir além do conhecimento conceitual, abordando metodologias de enriquecimento curricular e estratégias de atendimento educacional especializado (AEE), como defendido por Virgolim (2007). O investimento na qualificação docente é o elo fundamental para transformar o potencial em talento.

- **Articulação Intersetorial (Educação e Desenvolvimento):** Recomenda-se que os órgãos de planejamento regional e as Secretarias de Educação estabeleçam uma articulação mais estreita. A valorização do potencial humano deve ser incluída nos planos de desenvolvimento

regional, reconhecendo que o investimento na educação especial, e em particular na AH ou SD, é uma política de longo prazo que impacta diretamente a inovação e a competitividade territorial, conforme a visão de desenvolvimento de Sen (1999).

Diante dessas recomendações, evidencia-se também que as análises produzidas ao longo da dissertação evidenciam, ainda, a consonância entre os achados da pesquisa e os princípios estabelecidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015), especialmente o ODS 4 e o ODS 10, que reforçam a necessidade de garantir educação de qualidade e reduzir desigualdades estruturais. A inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação, em especial nas redes municipais, representa uma ação estratégica para ampliar capacidades humanas e democratizar oportunidades, fortalecendo o vigor regional. Nesse sentido, reconhecer e valorizar a superdotação significa alinhar políticas educacionais brasileiras às metas globais da Agenda 2030 da ONU (2015), contribuindo para territórios mais justos, resilientes e inovadores.

A partir dos três eixos investigativos utilizados na pesquisa, (teórico, político e empírico), conclui-se que a inclusão educacional de estudantes com AH ou SD requer um conjunto articulado de ações: políticas públicas consistentes, formação docente contínua e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. No caso de Inhumas, o fortalecimento das parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação, as universidades e centros de formação docente se mostram fundamentais para consolidar uma rede de apoio capaz de identificar, acompanhar e desenvolver o potencial desses estudantes. Além disso, a criação de espaços de enriquecimento curricular e a implementação de protocolos institucionais próprios, de observação, identificação e encaminhamento podem contribuir significativamente para tornar o atendimento mais efetivo e humanizado desses estudantes.

Em suma, esta dissertação reitera que a inclusão dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação é uma questão de justiça social e um motor de transformação. O desafio reside na transposição do reconhecimento legal para a prática pedagógica efetiva, o que exige um compromisso renovado com a formação docente e com a compreensão do papel estratégico da educação na construção de um futuro mais justo e próspero para todos.

Dessa forma, a dissertação reforça a importância de reconhecer que investir na formação de professores é investir na base do desenvolvimento regional e humano. A valorização dos talentos locais, mediada por práticas educativas inclusivas, favorece o protagonismo dos sujeitos e a inovação social. Pois a educação constitui um processo intencional, voltado à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade em que vivem e agir de forma transformadora sobre ela. Assim, reconhecer e promover o potencial dos alunos com Altas

Habilidades ou Superdotação é também um ato político, ético, social e indispensável à construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, bem como um a efetivação de um efetivo desenvolvimento regional.

6 – REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1994.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula**. 1987. Atualizado em 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Celso. **A fantasia desfeita**. In: FURTADO, Celso. **Obra autobiográfica de Celso Furtado**. Tomo II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Avaliação de políticas públicas no Brasil: uma análise da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR)**. Brasília: Ipea, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NEGRINI, Tatiane; NAPOLEÃO FREITAS, Soraia. **A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128950012>. Acesso em: 25 out. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015.

RENZULLI, Joseph S. et al. **Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (R)**. Tradução de Ângela M. Virgolim, 2001. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001. Documento disponibilizado no Curso de AEE em Altas Habilidades/Superdotação (UnB) 2025.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 75–131, jan./abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 3. ed. Curitiba: InterSaberes, 2023.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 30 abr. 2025.

VIRGOLIM, Ângela Márgda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br (ou versão espelhada). Acesso em: 26 set. 2024.

7 – APÊNDICE

7.1 – Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização para Aplicação de Pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Inhumas

Eu, **Elaene Cristina Brás**, Secretária Municipal de Educação de Inhumas/GO, após análise da solicitação apresentada por **Lucélia Rodrigues Muniz Pires**, servidora da rede municipal e pesquisadora, declaro estar ciente e autorizo a realização da pesquisa no Mestrado em Desenvolvimento Regional pela UNIALFA descrita a seguir:

Título da pesquisa: Os desafios da Formação Docente para atuar com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Perspectiva Inclusiva: uma coletânea de artigos

Objetivo da pesquisa: Analisar a relação entre a educação inclusiva, a formação de professores e o desenvolvimento regional, com ênfase nas práticas de identificação, acolhimento e inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no município de Inhumas (GO), buscando compreender como tais ações e estratégias impactam a formação docente e contribuem para o fortalecimento da educação e do desenvolvimento regional.

Instrumento de coleta de dados: Questionário digital (*Google Forms*), enviado por meio de aplicativo eletrônico (*WhatsApp*).

Declaro estar ciente de que a participação dos professores será voluntária, anônima e que os dados coletados terão caráter estritamente acadêmico, sendo resguardado o sigilo e a ética da pesquisa.

Inhumas _____ de outubro de 2025.

Assinatura: _____

Secretária Municipal de Educação de Inhumas

7.2- Apêndice B: Questionário exploratório aplicado ao público-alvo

Questionário

1- Segmento educacional em que atua:

- ☐ Professor de Educação Infantil
- ☐ Professor de Ensino Fundamental
- ☐ Professor da Educação Especial (Apoio ou AEE)
- ☐ Diretor(a)
- ☐ Coordenador(a) Pedagógico(a)
- ☐ Outro:

2 - Formação profissional:

Curso de graduação: _____

3 - Possui curso de pós-graduação (*lato sensu*/*stricto sensu*)? Se sim, qual?

4 - Qual a sua idade?

- ☐ Entre 25 e 30
- ☐ Entre 31 e 35
- ☐ Entre 36 e 40
- ☐ Entre 41 e 45
- ☐ Entre 46 e 50
- ☐ Outro: _____

5 - Tempo de exercício no magistério:

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 15 anos
- ☐ 16 a 24 anos

☐ mais de 25 anos

6 - Tempo de trabalho nessa instituição de ensino:

☐ 1 a 5 anos

☐ 6 a 15 anos

☐ 16 a 24 anos

☐ mais de 25 anos

7 - Durante seu curso de graduação, você teve alguma disciplina que tratasse da inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas (incluindo AH ou SD)?

☐ Sim

☐ Não

8 - Quais as primeiras palavras que vêm na sua mente quando se fala em Altas Habilidades ou Superdotação? (escreva no máximo três palavras)

9 - Qual resposta você considera correta, para definir um estudante/pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?

☐ Estudante que obrigatoriamente apresenta bom desempenho em todas as áreas escolares.

☐ Pessoa com inteligência superior apenas em comparação ao restante da turma.

☐ Estudante que demonstra potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, criatividade e grande envolvimento com a aprendizagem.

☐ Indivíduo que costuma apresentar inadaptabilidade social e problemas de comportamento.

☐ Não sei responder.

☐ Outro: _____

10 - Quais estratégias educacionais podem ser utilizadas no trabalho com o estudante com Altas Habilidades ou Superdotado?

☐ O acompanhamento deve ser exclusivamente psicopedagógico, fora da sala de aula.

☐ O estudante precisa obrigatoriamente de um professor exclusivo para acompanhamento individual.

- ☐ O atendimento deve ser feito acrescentando mais conteúdos às atividades escolares já existentes.
- ☐ O aluno deve ter oportunidades de flexibilização curricular, aceleração de estudos e atividades diferenciadas que estimulem seu potencial.
- ☐ Aceleração de estudos.
- ☐ Sem resposta.

11 - Para você, qual o papel da escola na educação do estudante com Altas Habilidades ou Superdotado?

- ☐ Trabalhar na preparação do professor e da escola.
- ☐ Elaborar práticas educacionais variadas.
- ☐ Deixar que o próprio aluno crie maneiras de aprender sempre mais.
- ☐ Promover uma cultura escolar que valorize a diversidade de habilidades e talentos.
- ☐ Sem resposta.

12 - Você tem conhecimento da existência de alunos com Altas habilidades ou Superdotação na sua escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13 - Você sabe informar se os alunos com AH ou S fazem parte da Educação Inclusiva?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar.

14 - Já fez cursos ou estudou sobre esse tema?

- ☐ Na graduação.
- ☐ Em cursos de especialização.
- ☐ Em cursos de formação continuada.
- ☐ De forma autodidata, por meio de leituras e pesquisas.
- ☐ Nunca estudei sobre o tema.

15 - Se já estudou, você se sente preparado(a) para lidar com estudantes com Altas habilidades ou Superdotação após esses cursos?

☐ Sim

☐ Não

16 - Você sabe se o governo (de qualquer esfera) fornece algum curso ou material de apoio para professores sobre as altas habilidades ou Superdotação?

☐ Sim

☐ Não

17 - De que forma você acredita que o aluno com AH ou S pode ser identificado?

☐ Quando apresenta sempre problemas de comportamento e indisciplina.

☐ Quando possui opiniões diferentes dos colegas.

☐ Quando demonstra grande interesse e envolvimento pelas atividades, destacando-se em uma ou mais áreas.

☐ Quando obrigatoriamente aprende sozinho de forma autônoma e autodidata, se destacando em todas as áreas de conhecimento.

☐ Não sei responder.

18 - Como é feita a orientação, por parte da escola e/ou secretarias, para essa identificação?

19 - Durante sua vida docente, você já deu aulas para uma criança com AH ou SD?

☐ Sim

☐ Não

20 - Se sim, quais indícios levaram você a afirmar que tais alunos possuíam AH ou SD?

21 - Qual alternativa você considera ser sobre os direitos assegurados aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD)?

- ☐ Permanecer em sala de aula regular, sem a necessidade de atendimento diferenciado.
- ☐ Ser encaminhado obrigatoriamente para escolas especiais destinadas apenas a superdotados.
- ☐ Receber acompanhamento exclusivo de um professor de apoio em todas as disciplinas, de forma individual.
- ☐ Atendimento educacional especializado (AEE), com direito à flexibilização curricular, enriquecimento e aceleração de estudos quando necessário.
- ☐ Não sei responder.

22 - Que tipo de formação acredita que o professor deveria receber para saber identificar e desenvolver um bom trabalho com alunos identificados com AH ou S?

23 - Em qual escola você está atuando no momento?

- ☐ UEPM Alessandro Miguel
- ☐ UEPM Cantinho do Saber
- ☐ UEPM Infância Feliz
- ☐ UEPM João Lobo Filho
- ☐ UEPM Manoel Luiz da Silva Brandão
- ☐ UEPM Moacir Luiz de Paula Brandão
- ☐ UEPM Monsenhor Angelino
- ☐ UEPM Odilon Roriz
- ☐ UEPM Padre Feliciano
- ☐ UEPM Professora Cleide Campos
- ☐ UEPM Sossego da Mamãe
- ☐ UEPM Uni Duni Tê

8 - ANEXO

8.1 – Anexo A: Escalas de Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (Renzulli et al., 2001)

ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA

SCALES FOR RATING THE BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF SUPERIOR STUDENTS-R

Joseph S. Renzulli/ Linda H. Smith/ Alan J. White/ Carolyn M. Callahan/ Robert K. Hartman/ Karen L. Westberg
University of Connecticut – USA

Tradução: Angela Virgolim – Universidade de Brasília - 2001

Nome do Aluno:	
Escola:	Série:
Professor (ou pessoa que está preenchendo este formulário):	
Data:	

As escalas deste instrumento contêm itens que permitem ao professor fazer uma estimativa dos comportamentos do aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. A avaliação para cada item deve refletir a frequência com que você observa cada característica. Os itens são derivados da literatura de pesquisa sobre as características das pessoas superdotadas e criativas. Deve-se ressaltar que uma considerável quantidade de diferenças individuais pode ser encontrada nesta população e, desta forma, é provável que os perfis variem bastante de um aluno para outro. Cada item nas escalas deve ser considerado separadamente e deve refletir o grau no qual você observou a presença ou ausência de cada característica. Uma vez que as dimensões do instrumento representam conjuntos relativamente diferentes de comportamentos, as pontuações obtidas em cada escala **NÃO** devem ser somadas para se obter uma pontuação total.

Instruções. Leia cada item de cada escala e circule o desenho da *carinha* que corresponde à frequência com que você tem observado cada comportamento presente no aluno. Cada item deve ser lido com a frase inicial, “O aluno demonstra...” Use a seguinte escala de valores:

Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Freqüentemente	Sempre
					

Avaliação:

- ★ **Some** o número total de círculos em cada coluna para obter o “Total da Coluna”.
- ★ **Multiplique** o Total da Coluna pelo Peso de cada coluna para obter o Peso da Coluna Total.
- ★ **Some** os Pesos da Coluna Total por obter a Pontuação Total para cada dimensão da escala.



University of Connecticut
The National Research Center on the Gifted and Talented
2131 Hillside Road Unit 3007 - Storrs, CT 06269-3007
www.gifted.uconn.edu

I. Características de aprendizagem	<i>nunca</i>	<i>muito raramente</i>	<i>raramente</i>	<i>ocasionalmente</i>	<i>frequentemente</i>	<i>sempre</i>
O aluno demonstra...						
1. vocabulário avançado para sua idade ou série.						
2. habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.						
3. uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico.						
4. habilidade de entender princípios não diretamente observados.						
5. perspicácia em perceber relações de causa e efeito.						
6. entendimento de material mais complicado através de raciocínio analítico.						
7. uma grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.						
8. habilidade de lidar com abstrações.						
9. facilidade para lembrar informações.						
10. habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.						
11. habilidade de transferir aprendizagens de uma situação para outra.						
Some o total de cada coluna						
Multiplique pelo peso	1	2	3	4	5	6
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso						
Total						

II. Características de criatividade	<i>nunca</i>	<i>muito rara mente</i>	<i>rara mente</i>	<i>ocasional- mente</i>	<i>frequente- mente</i>	<i>sempre</i>
O aluno demonstra...						
1. habilidade de pensamento imaginativo.						
2. senso de humor.						
3. habilidade de produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes.						
4. espírito de aventura ou disposição para correr riscos.						
5. habilidade de gerar um grande número de idéias ou soluções para problemas ou questões.						
6. tendência em ver humor em situações que não parecem humorísticas para os outros.						
7. habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou idéias.						
8. atitude de brincadeira intelectual, disposição para fantasiar e manipular idéias.						
9. atitude não conformista, não temendo ser diferente.						
Some o total de cada coluna Multiplique pelo peso Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso Total						

III. Características motivacionais	<i>nunca</i>	<i>muito rara mente</i>	<i>rara mente</i>	<i>ocasional- mente</i>	<i>frequente- mente</i>	<i>sempre</i>
O aluno demonstra...						
1. habilidade de se concentrar intencionalmente em um tópico por um longo período de tempo.						
2. comportamento que requer pouca orientação dos professores.						
3. interesse constante por certos tópicos ou problemas.						
4. obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse.						
5. persistência em seu trabalho escolar, mesmo quando ocorrem contratempos.						
6. preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços.						
7. persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema.						
8. envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas.						
9. compromisso com projetos de longa duração, quando interessado em um tópico.						
10. persistência quando busca atingir um objetivo.						
11. pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.						
Some o total de cada coluna						
Multiplique pelo peso	1	2	3	4	5	6
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso						
Total						

IV. Características de Liderança	<i>nunca</i>	<i>muito raramente</i>	<i>raramente</i>	<i>ocasionalmente</i>	<i>frequentemente</i>	<i>sempre</i>
O aluno demonstra...						
1. comportamento responsável; pode-se contar com ele para terminar as atividades ou projetos que começou.						
2. tendência a ser respeitado pelos colegas.						
3. habilidade de articular idéias e de se comunicar bem com os outros.						
4. autoconfiança quando interage com colegas da sua idade.						
5. habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações.						
6. comportamento cooperativo quando trabalha com os outros.						
7. tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas.						
Some o total de cada coluna						
Multiplique pelo peso	1	2	3	4	5	6
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso						
Total						

8.2 – Anexo B: Lista base de indicadores de superdotação: Parâmetros para observação de alunos em sala de aula (Delou, 1987/2013)

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por

Cristina Maria Carvalho Delou

FORMA GRUPAL

INSTRUÇÕES:

- 1- Leia e analise, atentamente, cada item.
- 2- Procure se lembrar dos alunos que apresentam essas características.
- 3- Anote os nomes dos alunos no lugar indicado e, se necessário, o número da turma também.
- 4- Por último, anote nas fichas individuais os nomes dos alunos apontados na forma grupal e faça nova avaliação, agora individual.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	NOMES DOS ALUNOS
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ⁵	
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)	
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)	
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)	
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)	
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)	
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)	
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)	

⁵ IG – INTELIGÊNCIA GERAL;

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	NOMES DOS ALUNOS
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)	
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)	
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ⁶	
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)	
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)	
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)	
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)	
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)	
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)	
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)	
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ⁷	
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)	
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)	
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ⁸	

⁶ PC – PENSAMENTO CRIADOR;

⁷ CL – CAPACIDADE DE LIDERANÇA

⁸ CP – CAPACIDADE PSICOMOTORA

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por

Cristina Maria Carvalho Delou

Nome do Aluno:
 Data de Nascimento: Série: Turma:
 Professor / Técnico Responsável:

FORMA INDIVIDUAL

INSTRUÇÕES: Observe seu aluno e preencha a Ficha Individual, marcando com um X os comportamentos observáveis correspondentes, de acordo com os critérios 1, 2, e 3.

1- NUNCA

2- ÀS VEZES

3- SEMPRE

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ⁹			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)			

⁹ IG – INTELIGÊNCIA GERAL;

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desin-cumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)			
O aluno põe em prática os conheci-mentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS AD-QUIRIDOS (IG)			
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLU-SÃO (IG)			
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alterna-tivas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ¹⁰			
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria pro-dutos diferentes.	É ORIGINAL (PC)			
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PE-DIDAS (PC)			
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSA-MENTO (PC)			
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)			
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de obje-tos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO CO-MUM (PC)			
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções origi-nais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)			
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)			
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta ca-pacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCON-TRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ¹¹			
O aluno analisa e julga trabalhos artís-ticos em exposições, visitas e a par-ques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRÍTICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)			
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)			
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatori-mente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ¹²			

¹⁰ PC – PENSAMENTO CRIADOR;¹¹ CL – CAPACIDADE DE LIDERANÇA¹² CP – CAPACIDADE PSICOMOTORA

