

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

CRISTIANE TEREZINHA RIFFERT

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONHECIMENTO COMO
ELEMENTO TRANSFORMADOR PARA A IDENTIFICAÇÃO E PRÁTICA
DOCENTE INCLUSIVA**

**PONTA GROSSA
2026**

CRISTIANE TEREZINHA RIFFERT

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONHECIMENTO COMO
ELEMENTO TRANSFORMADOR PARA A IDENTIFICAÇÃO E PRÁTICA
DOCENTE INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco

**PONTA GROSSA
2026**

R564 Riffert, Cristiane Terezinha

Altas habilidades/superdotação: conhecimento como elemento transformador para a identificação e prática docente inclusiva / Cristiane Terezinha Riffert. Ponta Grossa, 2026.
258 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco.

1. Altas habilidades/superdotação. 2. Formação continuada. 3. Educação inclusiva. 4. Enriquecimento curricular. 5. Políticas públicas. I. Pisacco, Nelba Maria Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.904.6

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANE TEREZINHA RIFFERT

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONHECIMENTO COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR PARA A IDENTIFICAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO**
Data: 31/03/2026 16:38:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nelba Maria Teixeira Pisacco
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE MORAIS DE JESUS MANI**
Data: 07/04/2026 15:09:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Moraes de Jesus Mani
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA KUBASKI ALVES**
Data: 31/03/2026 16:50:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Kubaski Alves
Faculdade Sagrada Família (FASF)

PONTA GROSSA
25 de março de 2026

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas com altas habilidades/superdotação. Em um sistema que ainda aprende a reconhecê-las em sua integralidade, essas pessoas resistem diariamente à invisibilidade, aos estereótipos e às incompreensões, afirmando sua singularidade e seu direito de aprender, participar e desenvolver plenamente seus potenciais.

Em especial, dedico à minha filha, Amábili, minha maior inspiração. Sua sensibilidade, amorosidade, paciência, dedicação e forma única de existir me ensinam, todos os dias, que talento também é intensidade, que diferença não é inadequação e que reconhecer o outro em sua integralidade é um ato de amor e justiça. Em você, encontrei força, amor, carinho, dedicação, paciência, profundidade, compreensão, sabedoria e tudo que precisei.

Dedico também à minha família, que sustentou minha caminhada nos momentos de maior fragilidade e permaneceu ao meu lado com apoio, afeto e confiança. Em especial, à minha mãe, que, com sua força silenciosa, mesmo diante das limitações impostas pela vida, sempre foi exemplo de coragem, dignidade e perseverança. Sua trajetória me ensinou que resistir também é uma forma de amar, cuidar e construir futuro.

Dedico, ainda, aos docentes da educação pública brasileira, em todos os níveis e etapas, que, mesmo diante das adversidades estruturais, seguem comprometidos com uma prática ética, crítica e humanizadora. Professores que, para além de ensinar conteúdos, acolhem histórias, constroem possibilidades e acreditam, todos os dias, que a educação é caminho para uma sociedade mais equitativa, consciente e verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e mais especial agradecimento é à minha querida orientadora, professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco. Sempre acolhedora e gentil, mas igualmente rigorosa e firme quando necessário, foi meu suporte constante ao longo de toda a trajetória do mestrado. Compartilhou comigo seus conhecimentos com generosidade, indicou caminhos com segurança e soube, em cada momento, apontar a direção que eu precisava seguir. Seu direcionamento acadêmico e humano foi fundamental para que eu concluísse esta jornada não apenas com êxito, mas transformada, pois agora me percebo uma pessoa melhor, mais consciente e mais forte. Minha profunda gratidão por sua confiança, paciência e presença.

Expresso também meus mais sinceros agradecimentos aos professores que participaram do curso de formação em sua etapa de validação e avaliação. Foi graças ao apoio, à participação comprometida e às contribuições de cada um de vocês que foi possível desenvolver esta pesquisa com a amplitude, o aprofundamento e a qualidade dos resultados alcançados. Mais do que participantes vocês foram parceiros neste processo formativo.

À minha mãe, Terezinha, minha eterna gratidão. Desde a infância, incentivou-me nos estudos e jamais mediu esforços para que eu pudesse concluir cada etapa da minha vida acadêmica até chegar a este momento tão sonhado. Ao meu pai (*in memoriam*), deixo meu carinho e reconhecimento, pois dentro de sua simplicidade e grandeza, também direcionou seus esforços para que minhas conquistas fossem possíveis.

À minha irmã, Cassiane, agradeço pelo apoio constante mesmo em meio às próprias adversidades. Às minhas sobrinhas lindas e amadas, Ana Carolina e Maria Eloisa, agradeço pela leveza e carinho que tantas vezes renovaram minhas forças. Ao meu cunhado, Paulo Rogério, agradeço pelo incentivo e apoio ao longo desse percurso. A presença e a união da nossa família foram fundamentais para que eu conseguisse concluir este percurso.

À minha amada filha, Amábili, vai o meu agradecimento mais profundo. Em todos os momentos em que me senti abalada ou incapaz, foi você minha maior incentivadora. Com você aprendi a ser mais dedicada aos estudos e a mergulhar com intensidade em meus projetos. Você me ensinou as maiores lições da minha vida e sigo evoluindo com você e por você. Meu amor por você é infinito e o maior amor que já senti nesta vida.

Aos membros da banca de qualificação, professora Dra. Eliane Moraes de

Jesus Mani e professora Dra. Amanda Drzewinski agradeço pelas contribuições, observações e sugestões, que enriqueceram significativamente o trabalho final e ampliaram minha compreensão sobre a pesquisa. Ao dividirem comigo suas experiências e me orientarem o caminho que deveria trilhar vocês se tornaram parte do meu trabalho. Aos membros da banca de defesa professora Dra. Eliane Moraes de Jesus Mani e a professora Dra. Luciana Kubaski Alves agradeço pela leitura atenta do resultado do meu trabalho, pelas contribuições de refinamento final e pelas palavras no momento da defesa. Vocês me fizeram acreditar que o resultado desta dissertação realmente cumpriu seu propósito de contribuir com a formação de professores na temática das altas habilidades/superdotação.

Estendo meus agradecimentos a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

Para finalizar, não poderia deixar de agradecer a Deus, força maior e criador de todas as coisas. Sua presença me sustentou nos momentos de maior fragilidade, carregando-me quando eu já não conseguia permanecer em pé. Foi essa força que me permitiu perseverar e ousar tentar contribuir para o processo de inclusão das pessoas com altas habilidades/superdotação.

RESUMO

A ampliação do repertório teórico e metodológico docente constitui elemento fundamental para favorecer o reconhecimento de indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Esta dissertação tem por objetivo analisar um rol de conhecimentos sobre as altas habilidades/superdotação que contribuam no desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores com foco no reconhecimento de indicadores dessa condição no contexto de sala de aula regular. Adota a abordagem da pesquisa translacional em educação, ao articular revisão da literatura, análise documental e *design* educacional com análise qualitativa de dados e indicadores. Fundamenta-se nas contribuições de Joseph Renzulli, especialmente na Concepção dos Três Anéis e no Modelo Triádico de Enriquecimento, e em diálogo com as perspectivas de Howard Gardner e Robert Sternberg. Traça uma linha histórica e normativa das políticas públicas brasileiras voltadas às AH/SD e apresenta dados de matrículas deste público no Brasil e no Paraná. Apresenta subsídios para sua identificação e desenvolvimento de seus potenciais, no contexto da sala regular. Utilizou como instrumentos dois questionários, cujos participantes foram 19 professores da Educação Básica com mestrado na área da educação. O resultado principal foi o desenvolvimento de recurso educacional em formato de curso autoinstrucional na modalidade EaD, intitulado “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”, voltado à formação continuada de professores. O recurso foi validado/avaliado pela avaliação dos participantes analisados a partir dos valores da escala *Likert* de cinco (5) pontos, obtendo-se as médias 4,70 para estética e organização, 4,88 para conteúdo apresentado, 4,80 para metodologia e 4,53 para aplicabilidade e impacto do curso. Os resultados apontaram grande potencial do curso para a formação continuada, de modo a ampliar o reconhecimento de indicadores de AH/SD, fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para a consolidação de uma educação mais equitativa, que valorize e desenvolva os potenciais presentes nos contextos escolares. Nesse horizonte, reconhecer e desenvolver potencialidades não constitui concessão ou privilégio, mas dimensão do direito à educação, exigindo mediações intencionais entre conhecimento acadêmico, prática pedagógica e compromisso institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/superdotação; Formação continuada; Educação Inclusiva; Enriquecimento curricular; Políticas públicas.

ABSTRACT

Expanding teachers' theoretical and methodological repertoire is essential for facilitating the recognition of indicators of high abilities/giftedness and for promoting inclusive teaching practices. This dissertation aims to analyze a body of knowledge on high abilities/giftedness that contributes to the development of a continuing education course for teachers focused on recognizing indicators of this condition in the context of the regular classroom. It adopts a translational research approach in education, combining literature review, document analysis, and educational design with qualitative analysis of data and indicators. It is based on the contributions of Joseph Renzulli, particularly the Three-Ring Conception and the Triadic Enrichment Model, in dialogue with the perspectives of Howard Gardner and Robert Sternberg. It traces a historical and normative overview of Brazilian public policies aimed at students with high abilities/giftedness and presents enrollment data for this population in Brazil and in Paraná. It also offers guidance for identifying these students and developing their potential within the regular classroom. The study used two questionnaires as research instruments, with a sample of 19 elementary and secondary school teachers holding master's degrees in Education. The main outcome was the development of an educational resource in the form of a self-paced distance learning course titled "High abilities/giftedness: (in)formation for inclusion," designed for teacher professional development. The resource was validated and evaluated based on participants' assessments using a five-point Likert scale, yielding average scores of 4.70 for aesthetics and organization, 4.88 for content presented, 4.80 for methodology, and 4.53 for the course's applicability and impact. The results indicated that the course has great potential for continuing education, with a view to increasing the recognition of high abilities/giftedness indicators, strengthening inclusive teaching practices, and contributing to the consolidation of a more equitable education system that values and develops the potential present in school settings. In this context, recognizing and developing potential is not a concession or a privilege, but rather a dimension of the right to education, requiring intentional mediation between academic knowledge, pedagogical practice, and institutional commitment.

Keywords: High abilities/Giftedness; Continuing education; Inclusive education; Curricular enrichment; Public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis no diagrama de Venn	37
Figura 2 – Superdotação produtivo-criativa e as interações dos componentes da superdotação	47
Figura 3 – Dimensões do fundo pied-de-poule incorporadas por Renzulli (2002)	50
Figura 4 – Linha do tempo normativa do AEE (2007-2025).....	89
Figura 5 – Modelo Triádico de Enriquecimento: Tipos: I, II e III.....	118
Figura 6 – Arquitetura do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola	120
Figura 7 – Mapa mental: formas de aceleração	122
Figura 8 – Modelo de AEE para alunos com AH/SD desenvolvido por Freitas e Pérez (2010)	127
Figura 9 – Recomendações de Burns para a diferenciação de ensino.....	130
Figura 10 – Exemplo de enriquecimento do Tipo IV	132
Figura 11 – Relação entre redes de aprendizagem, estratégias e princípios do DUA	140
Figura 12 – Diretrizes do DUA	141
Figura 13 – Proposta A: Exposição sobre a Semana de Arte Moderna	147
Figura 14 – Proposta B: Teatro: relações étnico-raciais	148
Figura 15 – Página de apresentação do curso no AVA	192
Figura 16 – Descrição da imagem de abertura do curso	193
Figura 17 – Página da aula 1 da Unidade I	194
Figura 18 – Imagem de abertura da Unidade I	195
Figura 19 – Material complementar e atividades da Unidade II	195
Figura 20 – Atividade 7: Questionário final	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais características associadas às altas habilidades/superdotação	41
Quadro 2 – Características associadas à superdotação escolar ou acadêmica	44
Quadro 3 – Características associadas à superdotação produtivo-criativa.....	49
Quadro 4 – Mitos e realidades sobre AH/SD com base na sistematização de Pérez (2003-2004)	59
Quadro 5 – Primeiros marcos históricos da atenção aos estudantes com AH/SD no Brasil.....	65
Quadro 6 – Ações e políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD no Brasil (1971-1979)	69
Quadro 7 – Aspectos da Portaria nº 69/1986 relacionados ao AEE e à identificação	70
Quadro 8 – Diretrizes do Parecer CFE nº 711/1987 para o atendimento de estudantes com AH/SD	71
Quadro 9 – Políticas públicas voltadas às AH/SD na década de 1990.....	75
Quadro 10 – Inconsistências em documentos da SEESP/MEC (1995a; 1995b)	78
Quadro 11 – Nomenclaturas relacionadas às AH/SD no Brasil (1967–2013)	81
Quadro 12 – Iniciativas e indicadores recentes sobre AH/SD no Estado do Paraná	93
Quadro 13 – Síntese de normativas e iniciativas estaduais do Paraná para estudantes com AH/SD	94
Quadro 14 – Evolução das matrículas de estudantes com AH/SD – Brasil e Paraná (2015-2024)	101
Quadro 15 – Análise dos resultados da Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBIS).....	107
Quadro 16 – Orientações para o uso das escalas SRBCSS	109
Quadro 17 – Exemplo de articulação entre conteúdo curricular e interesses dos estudantes	128
Quadro 18 – Instrumentos que integram observação, identificação e atendimento	129
Quadro 19 – Dimensões da diferenciação da aprendizagem	134
Quadro 20 – Princípios fundamentais do DUA	138
Quadro 21 – Estrutura do processo avaliativo do curso	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação dos avaliadores em sala regular	158
Gráfico 2 – Local de origem dos avaliadores	159
Gráfico 3 – Nível de conhecimento inicial dos participantes sobre AH/SD	170
Gráfico 4 – Avaliação da Estrutura, estética e organização do curso	200
Gráfico 5 – Avaliação do conteúdo apresentado no curso	204
Gráfico 6 – Avaliação da metodologia proposta no curso.....	206
Gráfico 7 – Avaliação da aplicabilidade do curso	207
Gráfico 8 – Avaliação do impacto do curso: conhecimentos adquiridos	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estudantes com AH/SD matriculados na Educação Básica no Brasil (2015-2024)	54
Tabela 2 – Número de estudantes com AH/SD por região brasileira (2015-2024) ...	97
Tabela 3 – Comparativo entre matrículas do público-alvo da Educação Especial em classes comuns e matrículas de estudantes com AH/SD no Paraná (2015-2024) ...	99
Tabela 4 – Variação anual das matrículas de estudantes com AH/SD no Paraná (2015-2024).....	100
Tabela 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa	157
Tabela 6 – Tipos de formação considerados relevantes para a atuação com estudantes com AH/SD	168
Tabela 7 – Desafios para a efetivação de políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD	174
Tabela 8 – Melhorias necessárias à efetivação das políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD	178
Tabela 9 – Estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com estudantes com AH/SD.....	180
Tabela 10 – Influência das formações para a prática pedagógica com estudantes com AH/SD.....	184
Tabela 11 – Recursos e suportes necessários para o atendimento dos estudantes com AH/SD.....	186
Tabela 12 – Apoios indicados para o atendimento dos estudantes com AH/SD	188
Tabela 13 – Principais aprendizagens após o curso	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira para superdotados
ADDIE	<i>Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation</i> (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação)
AH	Altas habilidades
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ConBraSD	Conselho Brasileiro de Superdotação
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

iOS	<i>iPhone Operating System</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LBIS	Lista Base de Indicadores de Superdotação
MAEE	Modelo de Atendimento Educacional Especializado
NEPAHS	Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação
NRE	Núcleo Regional de Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objetos)
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i> (Curso Online Aberto e Massivo)
MEC	Ministério da Educação
NAS	Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas habilidades/superdotação
NUTEAD	Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAH/SD	Pessoa com altas habilidades/superdotação
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

	Inclusiva
PROFEI	Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional
QI	Quociente Intelectual
QIIAHS-Pr	Questionário para Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação – Professores
RE	Recurso Educacional
RENAFOM	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	<i>Schoolwide Enrichment Model</i> (Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola)
SRBCSS	<i>Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students</i> (Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores)
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SUED	Superintendência da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UDL	<i>Universal Design for Learning</i> (Desenho Universal para a Aprendizagem)
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> – (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
WICS	<i>Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized</i> (sabedoria, inteligência, criatividade, síntese)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA E APROXIMAÇÃO COM O TEMA	17
INTRODUÇÃO	20
1 QUEM É O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?	27
1.1 MUITO ALÉM DO QUOCIENTE INTELECTUAL: PERSPECTIVAS SOBRE INTELIGÊNCIA.....	28
1.1.1 O conceito de Inteligência Plena de Robert Sternberg	29
1.1.2 O conceito das inteligências múltiplas de Howard Gardner	33
1.2 A CONCEPÇÃO DOS TRÊS ANÉIS DE JOSEPH RENZULLI	36
1.2.1 A Superdotação Escolar ou Acadêmica	42
1.2.2 A Superdotação Produtivo-Criativa.....	45
1.3 POR QUE IDENTIFICAR ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?.....	52
1.3.1 Mitos relacionados com a superdotação	58
2 LEGISLAÇÃO NACIONAL E CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	65
2.1 DÉCADAS DE 60, 70 e 80: CAMINHOS PARA O RECONHECIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E OS RUMOS PARA A INCLUSÃO	66
2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DOS MARCOS DA DÉCADA DE 1990 AOS AVANÇOS DO SÉCULO XXI	74
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS NORMATIVOS, DESAFIOS PARA A IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM AH/SD	83
2.3.1 Entre a intenção e a efetivação: a estrutura nacional do AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação	87
2.3.2 Paraná: iniciativas para a inclusão de alunos com AH/SD	91
2.3.3 Análise dos dados do Censo Escolar brasileiro dos últimos 10 anos	95
3 SUBINDO A MARÉ PARA TODOS: A IDENTIFICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE POTENCIAIS NA SALA DE AULA REGULAR	102
3.1 A OBSERVAÇÃO DE INDICADORES DE AH/SD A PARTIR DE UMA IDENTIFICAÇÃO MULTIDIMENSIONAL.....	103
3.2 CAMINHOS PARA POTENCIALIZAR E INCLUIR: UM CURRÍCULO QUE ACOLHE E FAZ EMERGIR DESCOBERTAS.....	110
3.2.1 O Enriquecimento Curricular a partir das ideias de Joseph Renzulli.....	113
3.2.2 A aplicabilidade do enriquecimento curricular no contexto brasileiro	126
3.3 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)	134
3.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA AH/SD: FUNDAMENTOS, DIRETRIZES E USOS PEDAGÓGICOS NA SALA COMUM.....	137
3.5 PROPOSTAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR EM CLASSE COMUM: EXEMPLOS DE PRÁTICA ENCONTRADOS NA LITERATURA.....	144
4 DA TEORIA À PRÁTICA: DESENVOLVIMENTO DE UM RECURSO EDUCACIONAL SOB A LENTE DA PESQUISA TRANSLACIONAL	150
4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	150
4.2 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA	152
4.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	153

4.4 DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	161
5 DA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES À PROPOSTA FORMATIVA EM AH/SD: RESULTADOS E DISCUSSÃO	166
5.1 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE DESAFIOS NA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM AH/SD	166
5.2 AVALIAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL – CURSO “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (IN)FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO”	191
5.2.1 Apresentação do Recurso Educacional	191
5.2.2 Validação e avaliação do curso de formação continuada para professores	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO	219
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	245
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	246
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL	248
APÊNDICE D – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO RECURSO	255

APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA E APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Esta pesquisa nasce de uma trajetória que não é apenas acadêmica, mas também pessoal, profissional e afetiva. Minha aproximação com o tema das altas habilidades/superdotação (AH/SD) foi construída ao longo dos anos, a partir de experiências vividas como mãe, professora e pesquisadora. Ao longo de minha vida entrei em contato com inquietações, dúvidas, frustrações e descobertas que marcaram minha compreensão sobre a inclusão escolar.

No campo pessoal, essa aproximação ganhou contornos mais profundos em 11 de abril de 2002, quando nasceu minha filha, Amábili. A chegada de minha filha modificou significativamente a minha vida, a minha trajetória acadêmica e a minha compreensão sobre meu papel como professora. A maternidade me colocou diante de formas intensas de aprender, de sentir, de perceber e de existir, fazendo-me compreender que o talento nem sempre se manifesta de maneira previsível ou ajustada às expectativas escolares tradicionais. Muitas vezes, ele aparece acompanhado de intensidade, de curiosidade, de profundidade, de sofrimentos, de incompreensão e da necessidade de reconhecimento.

Ainda muito pequena, antes mesmo da idade em que a escola costuma esperar determinadas aquisições formais, minha filha já demonstrava uma relação intensa e precoce com as linguagens oral, escrita e artística. Esse fato, vivido inicialmente no âmbito familiar, provocou em mim inquietações que mais tarde encontrariam sentido nos estudos sobre precocidade, indicadores de AH/SD e necessidade de reconhecimento pedagógico. Compreendi, então, que manifestações precoces, como a leitura antes do período escolar esperado, não devem ser romantizadas nem tratadas como diagnóstico isolado, mas observadas com atenção, pois podem sinalizar necessidades educacionais específicas que exigem escuta, acompanhamento e oportunidades adequadas de desenvolvimento.

Foi a partir da experiência com minha filha, passei a olhar com mais atenção para estudantes que, muitas vezes, não se encaixam nos padrões esperados, mas revelam potência, sensibilidade, criatividade e modos singulares de compreender o mundo. Essa experiência me fez perceber que reconhecer o outro em sua integralidade exige escuta, sensibilidade, conhecimento e abertura para compreender

formas diversas de aprender, sentir e se expressar, o que vai muito além de seu desempenho escolar.

Ao longo de minha atuação em diferentes escolas, percebi que a inclusão de estudantes com AH/SD ainda constitui um grande desafio. Em muitos contextos, deparei-me com a falta de conhecimento sobre o tema, inclusive entre profissionais da educação. Também observei nos contextos escolares a permanência de mitos, como a ideia de que estudantes com AH/SD não precisam de atendimento às suas especificidades, ou que sempre apresentam bom desempenho escolar e até mesmo no campo da incredulidade, com apontamentos de que esses estudantes não existem em determinados contextos sociais, como por exemplo em cidades menores.

Além desses apontamentos, alguns percalços vivenciados na trajetória escolar de minha filha corroboraram para despertar em mim a urgência de ampliar a formação docente sobre o tema. O fato mais marcante e espinhoso, foi o impedimento de matricular minha filha no segundo ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, tratava-se de uma criança que tinha aquisição dos processos de leitura e escrita desde os dois anos de idade, tinha avaliação neuropsicológica constatando as AH/SD realizada antes da entrada no primeiro ano e por ser do mês de abril não se encaixava na idade imposta pelo sistema para ser regularmente matriculada no primeiro ano, enquanto isso era possível para crianças nascidas em janeiro de 2002. Por isso, passou por avaliação no contexto escolar já no início do primeiro ano, mas teve seu processo engavetado até agosto do mesmo ano e no final do ano recebeu a resposta favorável do Conselho Estadual de Educação, respaldando sua matrícula para a continuidade regular no segundo ano escolar. No entanto, naquela ocasião, a burocracia falou mais alto e uma falha na comunicação fez confusão com as palavras ratificar e retificar. Devido a observação oral do impedimento da matrícula de minha filha no segundo ano, foi necessário recorrer a diferentes instâncias para buscar o reconhecimento uma situação que, do ponto de vista pedagógico e legal, já estava evidente e favorável a continuidade regular de seus estudos, visto que ela já havia cursado o primeiro ano integralmente. Contudo, a burocracia e a falta de informação de algumas pessoas envolvidas nesta situação dificultaram um processo já validado.

No caminho percorrido para resolver a situação administrativamente, foi somente após encontrar uma pessoa que tratou o caso com a seriedade necessária que a injustiça foi corrigida. No entanto, quando isso ocorreu, o primeiro bimestre escolar já havia se encerrado e ela iniciou o segundo ano do ensino fundamental no

segundo trimestre. Desse processo originaram-se dores, marcas e silenciamentos que não se apagam com a simples correção administrativa de uma injustiça. A matrícula foi regularizada, mas a experiência revelou que, quando o sistema não reconhece o direito de uma criança, não interrompe apenas um percurso burocrático, mas atinge a sua subjetividade, a sua autoestima e, principalmente, o seu sentimento de pertencimento.

As experiências pelas quais passei evidenciaram como o desconhecimento e as crenças errôneas sobre as AH/SD podem contribuir para a invisibilidade desses estudantes e dificultar o reconhecimento de suas reais necessidades educacionais. A invisibilidade dos estudantes com AH/SD não decorre apenas da ausência de políticas públicas, mas também da falta de formação, de informação e de oportunidades para que professores reconheçam indicadores de AH/SD no cotidiano. Afinal, identificar não significa rotular, mas abrir caminhos para que necessidades educacionais sejam reconhecidas e atendidas adequadamente.

Nesse percurso, tornou-se evidente para mim que, para identificar, é preciso primeiramente conhecer. Quando esse conhecimento não emerge de uma vivência pessoal, precisa ser mobilizado pela formação profissional, pela reflexão pedagógica e pelo compromisso ético com a inclusão. Foi dessa compreensão que surgiu o desejo de contribuir com a formação continuada de professores, compartilhando conhecimentos que possam favorecer o reconhecimento de indicadores de AH/SD e a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) proporcionou a oportunidade de transformar essa inquietação pessoal em pesquisa. Ao desenvolver esta dissertação, busquei articular minha trajetória pessoal e profissional com o compromisso acadêmico de produzir um recurso educacional que pudesse colaborar com a prática docente. Nesse sentido, esta investigação representa também uma forma de devolver à escola, aos professores e aos estudantes parte do conhecimento construído a partir de experiências vividas, estudadas e ressignificadas.

Assim, escrevi esta apresentação em primeira pessoa porque reconheço que minha implicação com o tema faz parte do caminho que me trouxe até esta pesquisa. A partir da Introdução, porém, a dissertação assume a organização acadêmica própria do estudo desenvolvido, apresentando a problemática, os objetivos, o percurso metodológico, os fundamentos teóricos e os resultados alcançados.

INTRODUÇÃO

A identificação e o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) têm se consolidado como objeto de crescente interesse de investigação no campo da educação e da psicologia educacional.

No entanto, a produção acadêmica brasileira sobre o assunto ainda pode ser considerada incipiente e pouco expressiva, o que contribui para a invisibilidade desses estudantes no contexto educacional (Pérez; Freitas, 2009; Martins; Pedro; Ogeda, 2016). Essa realidade reflete o desafio de identificá-los e atendê-los de maneira a promover um ensino equitativo, garantindo o reconhecimento de suas potencialidades e o pleno desenvolvimento de suas capacidades (Martins, 2013).

Martins, Pedro e Ogeda (2016) destacaram que a pesquisa acadêmica, por sua vez, constitui um importante instrumento para impulsionar o avanço do conhecimento na área, para ampliar a compreensão dessa condição e subsidiar estratégias voltadas ao processo de identificação.

Estudos indicam que, quando não identificados, os estudantes com AH/SD podem ter suas necessidades específicas ignoradas e, quando não encontram um ambiente de ensino desafiador e estimulante, o resultado pode ser desinteresse, frustração, baixo rendimento e até problemas emocionais e sociais ou de ajustamento escolar (Delou, 2006; McCoach; Siegle, 2003 *apud* Guimarães; Ourofino, 2007).

Por outro lado, quando recebem atendimento adequado, esses estudantes têm potencial para contribuir significativamente com a sociedade em diferentes áreas do conhecimento e da vida social (Guimarães; Ourofino, 2007). Nesse sentido, a identificação precoce e o atendimento educacional especializado (AEE) são fundamentais para assegurar o direito à educação inclusiva e de qualidade, conforme preconizam a Constituição Federal de 1988 (CF) (Brasil, 1988), a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

A educação inclusiva, orientada pelo princípio da equidade e do respeito à diversidade, busca garantir a ampliação das oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar de todos os estudantes, incluindo aqueles com AH/SD (Carvalho, 2004; Mantoan, 2003; UNESCO, 1994; Brasil, 2008). Nesse sentido, a inclusão escolar se refere ao processo de assegurar a presença, a participação e a

aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção, na escola regular, sejam quais forem as suas especificidades ou necessidades educacionais (Mantoan; Prieto, 2006).

A Educação Especial, por sua vez, é compreendida, à luz da PNEEPEI, como uma modalidade transversal de ensino, responsável pela oferta de serviços, recursos e estratégias de apoio pedagógico especializado. Sua função é promover condições de equidade educacional no âmbito da educação inclusiva, garantindo suporte aos estudantes que são considerados seu público-alvo (Brasil, 2008).

Para que esses princípios se concretizem no cotidiano escolar, é indispensável a atuação de professores devidamente preparados para reconhecer os indicadores de AH/SD e adotar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral e a aprendizagem efetiva desses estudantes. Entretanto, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, às condições de trabalho e à infraestrutura das escolas, fatores que dificultam a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Conforme explicou Delou (2024) em material institucional da Universidade Federal Fluminense, as AH/SD constituem “uma característica da cognição humana acima da média, com valores cognitivos altos”. Tal condição se manifesta ao longo do desenvolvimento, sendo expressa em diferentes dimensões do comportamento humano, o que a situa no âmbito da variabilidade da cognição humana e afasta interpretações patologizantes. Nesse sentido, Delou (2023 *apud* Queiroz, 2023) afirmou que essa característica é evidenciada desde o início da vida, podendo ser observada tanto no contexto familiar, por meio de indicadores precoces, quanto no contexto escolar.

De modo geral, indivíduos com essa condição costumam apresentar “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001b, p. 2). Nessa perspectiva, o desempenho notável é revelado tanto pela “rapidez de aprendizagem”, isto é, pela forma como processam e assimilam novas informações, quanto pela “facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse”, evidenciada pela precisão e profundidade com que realizam determinadas tarefas (Virgolim, 2007, p. 28).

A compreensão acerca de quem são os estudantes com AH/SD passou por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente a partir da mudança de paradigma em relação à concepção de inteligência humana. A superação da visão única e predominantemente quantitativa, centrada nos testes de Quociente Intelectual

(QI), deu lugar a concepções mais multifacetadas, impulsionadas por estudos de teóricos como Howard Gardner, Robert Sternberg e Joseph Renzulli.

A formulação de políticas públicas voltadas à identificação e ao atendimento de estudantes com AH/SD foi influenciada por essas contribuições teóricas e pelo Relatório de Marland (1972), que ampliou a definição de superdotação e contribuiu para o reconhecimento de suas múltiplas expressões.

No Brasil, essa perspectiva se evidencia na PNEEPEI, que, inspirada no Relatório Marland (1972), passou a prever a escolarização de estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla), Transtorno do Espectro Autista e AH/SD em salas de aula comuns do ensino regular. Além disso, reafirmou o direito desses estudantes de terem suas necessidades educacionais identificadas e atendidas dentro do ambiente escolar (Brasil, 2008).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4/2009 promoveu ajustes na concepção de AH/SD apresentada na PNEEPEI (2008), ao mesmo tempo em que reafirmou seus princípios. O documento definiu os estudantes com AH/SD como aqueles que “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009, art. 4º, III). Posteriormente, o documento orientador para a implementação da PNEEPEI acrescentou a essa definição o trecho “além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2015d, p. 39).

Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos teóricos de Renzulli (1986), que caracterizou a superdotação a partir de três agrupamentos de traços: “habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade”. Ao propor essa concepção, Renzulli (1986) não restringiu a superdotação a fatores exclusivamente cognitivos, defendendo que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver esses conjuntos de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (Renzulli, 1986, p. 11-12).

Ainda assim, um percentual comumente encontrado na literatura indica que aproximadamente 3% a 5% da população escolar apresentaria AH/SD. Essa estimativa, embora recorrente, deve ser interpretada com cautela, pois a natureza da

superdotação é multidimensional e suas manifestações variam conforme as áreas de potencialidade, os contextos socioculturais, os critérios de identificação e os instrumentos utilizados (Gardner, 1994; Matos; Maciel, 2016; Pérez; Freitas, 2009; Renzulli, 1978; 2004; Sternberg; Grigorenko, 2003).

No entanto, mesmo tomando como referência esse percentual mínimo para uma análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, fica evidente uma expressiva discrepância entre o número de estudantes identificados com AH/SD e as estimativas apresentadas na literatura. Em 2024, apenas 44.171 estudantes foram registrados nessa categoria, o que corresponde a 0,09% do total de matrículas da Educação Básica no país (Inep, 2025).

Nesse contexto, os dados do Censo constituem um indicativo relevante da complexidade do cenário atual, revelando possíveis processos de subidentificação e invisibilidade desses estudantes. Ao mesmo tempo, fundamentam a pertinência de estudos voltados à ampliação de conhecimentos. Esses estudos podem contribuir para a consolidação de práticas educacionais inclusivas, propósito central desta dissertação.

Diante desse cenário, compreende-se que a formação continuada de professores constitui um eixo central para o fortalecimento das práticas inclusivas. A qualificação docente possibilita ampliar o olhar sobre a diversidade, sobre o reconhecimento dos indicadores de AH/SD e sobre o planejamento de estratégias pedagógicas que valorizem o potencial de cada estudante. Torna-se, portanto, necessário investir em programas de formação que promovam a articulação entre teoria e prática, de modo a favorecer a identificação precoce e o atendimento educacional adequado.

Diante das lacunas ainda existentes na identificação e no atendimento de estudantes com AH/SD, das fragilidades na formação docente, tanto inicial quanto continuada, das dificuldades na efetivação das políticas públicas e do desafio de assegurar o direito a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa a esses estudantes, emergiu a seguinte problemática de pesquisa: de que maneira a formação docente, mediada por um curso *online* autoinstrucional de formação continuada que sistematiza conhecimentos específicos, pode favorecer o reconhecimento dos indicadores dessa condição, fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para a efetivação das políticas públicas, promovendo a equidade no contexto da sala de aula regular?

Frente a essa problemática, esta dissertação propõe, como objetivo geral analisar um rol de conhecimentos sobre as altas habilidades/superdotação que contribuam para o desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores com foco no reconhecimento de indicadores dessa condição no contexto de sala de aula regular.

Para a concretização desse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

Caracterizar as AH/SD a partir dos referenciais atuais com um olhar reflexivo sobre estes estudantes;

Analisar as principais políticas públicas nacionais relacionadas às garantias de atendimento para estudantes com AH/SD, identificando caminhos para a efetivação dessas políticas;

Levantar possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam a identificação e o enriquecimento curricular dentro da sala de aula regular, estimulando o desenvolvimento de potenciais latentes, emergentes e manifestos dos estudantes, a fim de contribuir para a inclusão escolar dos estudantes com AH/SD;

Desenvolver e validar uma proposta de curso de formação continuada que auxilie os professores no reconhecimento de indicadores de AH/SD, na inclusão desses alunos na sala de aula regular, mediante estratégias metodológicas adequadas, bem como no encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se a abordagem da Pesquisa Translacional em Educação, compreendida como uma perspectiva que articula teoria e prática e orienta a produção de conhecimentos aplicáveis ao contexto escolar. A pesquisa envolveu revisão de literatura e coleta de dados junto a professores com mestrado concluído ou em andamento, com vistas ao desenvolvimento de um Recurso Educacional (RE) em formato de curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), destinado à formação continuada docente. Os dados obtidos por meio de dois questionários, articulados aos referenciais teóricos analisados, subsidiaram a identificação das demandas formativas, a elaboração final e a validação e avaliação do RE.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do entendimento acerca dos indicadores, das necessidades educacionais e das potencialidades dos estudantes com AH/SD. Almeja-se, a partir deste aprofundamento, o fortalecimento

de estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento dos potenciais presentes nas salas de aula, contribuindo, assim, para a consolidação de uma educação mais inclusiva e equitativa.

A pesquisa desenvolvida está organizada e apresentada nesta dissertação em cinco capítulos, descritos a seguir.

No primeiro capítulo, com base nos estudos de Howard Gardner e Robert Sternberg, buscou-se apresentar reflexões acerca do conceito de inteligência e das concepções desses autores sobre quem é o sujeito com AH/SD em suas respectivas teorias. A identificação e a caracterização das AH/SD foram abordadas a partir da Concepção dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, por se tratar da teoria que atualmente fundamenta as políticas públicas brasileiras. Após a discussão sobre os dois tipos de superdotação propostos por esse autor, foi desenvolvida uma análise das razões que evidenciaram a necessidade de identificação dos estudantes com AH/SD. Realizou-se ainda um levantamento dos principais mitos relacionados à superdotação, com o objetivo de problematizar concepções equivocadas que ainda permeiam o contexto educacional.

No segundo capítulo, foi apresentada uma abordagem histórica das AH/SD no Brasil, por meio da análise dos principais documentos legais que reconheceram e asseguraram os direitos educacionais desses estudantes. A discussão teve início na década de 1960 e avançou até a legislação vigente, destacando os principais marcos normativos, os avanços conquistados e os desafios que ainda persistem.

O terceiro capítulo apresentou algumas estratégias de natureza pedagógica e metodológica voltadas à intervenção educacional, considerando o enriquecimento intra e extracurricular para estudantes com AH/SD, bem como a importância da diferenciação curricular para sua identificação e atendimento. Destacaram-se, entre as estratégias abordadas, o Plano Educacional Individualizado (PEI), o ensino colaborativo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Modelo Triádico de Enriquecimento e o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) ou Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, proposto por Joseph Renzulli. Além disso, foram apresentadas propostas de enriquecimento identificadas na literatura acadêmica, ampliando o repertório de possibilidades pedagógicas.

No quarto capítulo, foi apresentado o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado na abordagem da Pesquisa Translacional em Educação. Foram descritos o delineamento do estudo, os procedimentos éticos, os instrumentos de

coleta de dados, a seleção dos participantes e a forma de análise das informações obtidas. Além disso, o capítulo detalhou o processo de concepção e desenvolvimento do Recurso Educacional (RE), configurado como curso livre autoinstrucional, na modalidade EaD, voltado à formação continuada de professores sobre AH/SD e hospedado no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPG/NUTEAD.

No quinto capítulo, foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, contemplando as percepções dos participantes sobre a atuação com estudantes com AH/SD e a validação e avaliação do recurso educacional desenvolvido. A análise articulou dados quantitativos e qualitativos, considerando tanto as respostas aos questionários quanto as contribuições dos participantes para o aprimoramento do curso.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível refletir sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento das práticas inclusivas voltadas aos estudantes com AH/SD, tarefa que passa, necessariamente, pela formação continuada, pelo apoio institucional, pela valorização docente e, certamente, pelo papel da academia no fomento à pesquisa.

1 QUEM É O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

Um dos temas mais instigantes no campo da pesquisa educacional é a inteligência humana. Por isso, caracterizar as AH/SD não seria possível sem antes apresentar, ainda que brevemente, algumas perspectivas sobre esse conceito. Ressalta-se, contudo, que a inteligência, seja ela acadêmica ou não, não constitui o único indicador das AH/SD.

Nem sempre é por meio de notas altas ou de respostas “certas” que uma criança revela seu potencial. Por vezes, ele se manifesta em um gesto singelo, em um olhar atento à natureza ou em um presente cuidadosamente preparado para um amigo. A história que abre este capítulo é real e poderia estar acontecendo em qualquer sala de aula. Ela convida o professor a afinar o olhar, a se sensibilizar para além do desempenho escolar tradicional e a perceber os sinais sutis, mas potentes, que indicam que um estudante pode apresentar AH/SD. O extraordinário, muitas vezes, está justamente onde a escola insiste em enxergar apenas o comum.

Era fim de ano, época em que as cigarras trocam de casca, quando uma menina de sete anos, apaixonada por cavalos, pela natureza e repleta de curiosidade, começou a coletar as casquinhas que encontrava no sítio da família. Não o fez de forma aleatória. Separou-as cuidadosamente, organizou-as, montou uma caixa com dezenas delas e escreveu com capricho, na tampa, a frase: “A cigarra troca de casca porque ela se transforma”.

Depois disso, preparou pacotinhos personalizados, um para cada colega da escola, e planejava presentear-los com carinho. Antes, estudou sobre a metamorfose da cigarra, elaborou um pequeno texto e organizou uma explicação. Ela queria que os amigos compreendessem que aquilo não era um “bicho morto”, mas um símbolo de crescimento e de mudança. E ainda fez um pedido delicado: “Não pode quebrar, tá bom?”.

Ao saber da ideia, a professora, surpresa, ligou para a mãe da criança e perguntou: “Ela vai dar ‘um bicho’ de presente para os colegas?”. Para aquela profissional, a intenção pareceu estranha. Ela não compreendeu o significado da ação, tampouco percebeu o pensamento sofisticado, a simbologia, o envolvimento e a empatia que estavam por trás do gesto. A escola não perguntou se aquela criança era precoce e ainda não se questionou se ela poderia ser superdotada.

Essa história, simples e real, foi relatada na banca de qualificação pela professora Dra. Eliane Moraes de Jesus Mani. Ela ilustra aquilo que, muitas vezes, passa despercebido no ambiente escolar: a presença de alunos com alto potencial que manifestam suas habilidades de forma intensa, sensível e criativa, mesmo fora dos padrões escolares tradicionais. São crianças que revelam um olhar curioso sobre o mundo, um desejo profundo de compreender, transformar e compartilhar. Muitas vezes, não se destacam por notas altas, mas por aquilo que sentem, produzem e realizam com significado.

É esse sujeito que, muitas vezes, escapa ao olhar convencional da escola, que se buscou compreender ao longo deste capítulo.

1.1 MUITO ALÉM DO QUOCIENTE INTELECTUAL: PERSPECTIVAS SOBRE INTELIGÊNCIA

Ao discutir inteligência, torna-se possível ampliar a compreensão sobre os indicadores de potencialidade humana, favorecendo um olhar mais reflexivo sobre as AH/SD. Tradicionalmente, a inteligência foi concebida como capacidade única, mensurável por testes psicométricos, sobretudo o QI. Essa perspectiva reducionista influenciou as primeiras políticas de atendimento a alunos superdotados, baseadas exclusivamente em indicadores cognitivos (Delou, 2013; Pérez, 2006).

A partir da segunda metade do século XX, entretanto, teorias como a das Inteligências Múltiplas, de Gardner, e da Inteligência Bem-Sucedida, de Sternberg, passaram a compreender a inteligência como fenômeno múltiplo, dinâmico e contextualizado, com diferentes formas de expressão (Gardner, 1994; Mosquera, 2006). Essas abordagens passaram a defender métodos mais holísticos e culturalmente sensíveis, se distanciando da associação exclusiva entre inteligência, QI e desempenho acadêmico (Sternberg; Berg, 1986), pois uma definição única e universal de inteligência é praticamente inviável, por se tratar de um constructo historicamente situado, atravessado pelo tempo e contexto cultural (Gardner, 1994).

Outro aspecto foi considerar que todas as pessoas têm potencialidades a serem desenvolvidas e possibilidades de alcançarem níveis mais elevados de compreensão pessoal e de conhecimento do mundo que as rodeia, ainda que tais potencialidades permaneçam ocultas ou desconhecidas em razão de um processo educacional reiterativo e pouco criativo (Mosquera, 2006). Mudanças educacionais

exigem compreender a estrutura cognitiva humana “desde a função do cérebro até as possibilidades mais íntimas da afetividade e da sensibilidade”, tornando a pluralidade humana um “desafio dos mais urgentes para a compreensão da sua totalidade” (Mosquera, 2006, p. 28-29).

Esses apontamentos reforçam a necessidade de romper com modelos uniformizadores e ampliar o olhar para além do desempenho escolar padronizado, reconhecendo que o alto potencial pode se expressar de modos não convencionais, como atitudes criativas, perguntas inusitadas ou envolvimento intenso com temas de interesse, sinais muitas vezes ignorados pelo ensino tradicional. Nesse cenário, a ciência cognitiva convoca a repensar o papel da educação, pois práticas que criem ambientes ricos em estímulos, dinâmicos e acolhedores, valorizando diferentes estilos de aprendizagem e múltiplas formas de inteligência, tornam-se essenciais. São contextos significativos que abrem oportunidades para desenvolver potenciais e criatividade, favorecendo a construção de conhecimentos novos e relevantes.

Embora muitos professores percebam intuitivamente singularidades em seus estudantes, essas potencialidades tendem a permanecer latentes quando a escola valoriza apenas desempenhos mensuráveis. Nesse contexto, cabem questionamentos como: E o aluno que não se destaca em provas, mas aprofunda temas de interesse, propõe ideias incomuns e estabelece conexões surpreendentes? O que há de diferente nesse estudante? Seria possível que esse “algo a mais” seja, justamente, um indício de alto potencial?

Com o propósito de ampliar a compreensão acerca da inteligência humana, são abordadas, na sequência, algumas das principais contribuições teóricas de Robert Sternberg e Howard Gardner.

1.1.1 O conceito de Inteligência Plena de Robert Sternberg

A compreensão contemporânea da inteligência foi profundamente impactada pelas contribuições de Robert J. Sternberg, psicólogo norte-americano cujas pesquisas se voltaram à inteligência, à criatividade e à cognição humana. Ao propor a Teoria Triárquica da Inteligência, também denominada Inteligência Plena ou Inteligência Bem-Sucedida, o autor ampliou a noção de desempenho humano, integrando dimensões analíticas, criativas e práticas (Cornell University, 2024; Sternberg; Grigorenko, 2003).

Nessa perspectiva, a inteligência não se restringe ao êxito acadêmico. Ela corresponde ao “conjunto de capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso em sua vida, independentemente de como ele define o sucesso”, reconhecendo e potencializando forças pessoais, compensando limitações e se adaptando, modificando ou selecionando ambientes de acordo com as demandas do contexto (Sternberg; Grigorenko, 2003, p. 16-17). Trata-se, portanto, de uma construção dinâmica, situada na interação com o meio sociocultural, na qual o sucesso depende das exigências ambientais e envolve competências como liderança, comunicação e trabalho em equipe.

A visão multifacetada da inteligência proposta por Sternberg foi estruturada em três dimensões interdependentes: analítica, criativa e prática, cujo equilíbrio caracteriza a inteligência plena (Sternberg; Grigorenko, 2003).

A inteligência analítica, mais valorizada pelo sistema escolar tradicional, relaciona-se à capacidade de analisar, comparar, avaliar e decidir com base no raciocínio lógico (Sternberg; Grigorenko, 2003). Virgolim (2007, p. 53) destacou que “a criança que se destaca por sua inteligência analítica é aquela que, em geral, o professor gosta de ter em sala de aula”. Para a autora, é comum que estudantes com esse perfil obtenham bons resultados em avaliações, aprendam com facilidade, demonstrem gosto e autonomia na leitura e analisem ideias, pensamentos e teorias com facilidade. Ela observou que indivíduos predominantemente analíticos carecem de “ideias novas e originais” e podem apresentar dificuldade diante de situações que exigem “respostas diferentes ou incomuns” (Virgolim, 2007, p. 53).

Estudos sobre inteligência prática reforçam essa limitação. Sternberg e Grigorenko (2003, p. 39-40) apontaram que empresas, ao contratar alunos com excelente desempenho acadêmico, podem encontrar profissionais hábeis na análise teórica, mas com dificuldades para propor “ideias inovadoras para novos produtos ou serviços, para descobrir novos nichos para um produto ou maneiras de competir plenamente”. No mundo real, portanto, as capacidades criativas e práticas tendem a assumir relevância equivalente ou superior à capacidade analítica isolada.

A dimensão criativa se manifesta quando o indivíduo “cria, inventa ou descobre” (Sternberg; Grigorenko, 2003, p. 21). Para Sternberg e Grigorenko (2003, p. 70-71), criatividade é mais do que habilidade: trata-se de uma decisão e de uma atitude diante da vida. Além disso, os autores ressaltaram que é muito mais fácil encontrá-la em crianças pequenas, pois, em crianças mais velhas e adultos, o

potencial criativo é frequentemente suprimido por uma sociedade que encoraja a conformidade intelectual. Em continuidade, pontuaram que a criatividade natural das crianças é suprimida quando adultos “decidem pelas crianças”, por exemplo, ao esperar que pintem “dentro das linhas do seu livro de colorir”.

Para Sternberg e Grigorenko (2003), as pessoas criativas demonstram habilidades para questionar e analisar pressupostos, desafiam ideias preconcebidas e produzem ideias inovadoras, originais e interessantes, além de reconhecê-las ou vendê-las, discernindo as boas das más ideias. São aquelas que têm “grande capacidade de fazer sínteses e conexões entre coisas que as outras pessoas não reconhecem espontaneamente” (Sternberg; Grigorenko, 2003, p. 71).

Além disso, as pessoas criativas reconhecem que ideias não se vendem sozinhas, pois nem sempre são acolhidas de imediato e, por isso, exigem investimentos e persistência. Em razão dessas características, pessoas criativas podem enfrentar dificuldades quanto à compreensão de suas propostas, mas demonstram disposição para assumir riscos e superar obstáculos. Nesse sentido, a criatividade se equilibra com a inteligência analítica, uma vez que o pensador criativo precisa analisar e testar suas ideias antes de implementá-las (Sternberg; Grigorenko, 2003).

No contexto escolar, a inteligência criativa pode aparecer em estudantes que não necessariamente se destacam academicamente, mas demonstram imaginação e capacidade de gerar ideias interessantes e “criatividade na forma de escrever ou falar e de demonstrar suas aptidões e competências”. São alunos sensíveis, com humor apurado e independência de pensamento (Virgolim, 2007, p. 53).

Essa capacidade manifesta-se na invenção de histórias, na proposição de soluções inusitadas ou na transformação de conteúdos comuns em produções originais, como a criança que utiliza casquinhas de cigarra para explicar o ciclo de vida do inseto. Tais expressões, embora ricas em síntese e compreensão conceitual, podem passar despercebidas em ambientes que priorizam respostas padronizadas, podendo seus gestos serem interpretados como “brincadeira” ou “distração”.

A inteligência prática, por sua vez, se refere à capacidade de adaptação a novas situações, aplicação do conhecimento em contextos reais e aprendizagem a partir da experiência. Fortemente influenciada pelo ambiente sociocultural, varia conforme as demandas de cada contexto. Assim, o que é considerado inteligente em uma cultura pode não ser percebido da mesma forma em outra, o que funciona em

um ambiente pode falhar em outro (Sternberg; Berg, 1986; Sternberg; Grigorenko, 2003).

Nem sempre reconhecida na escola, ela pode ser observada no aluno que organiza colegas em um trabalho de grupo, compreende rapidamente a dinâmica da turma ou resolve problemas técnicos com criatividade e iniciativa.

Virgolim (2007, p. 53-54) ressaltou que a inteligência prática favorece a adaptação ao mundo profissional e se intensifica com a experiência. Trata-se da habilidade de analisar uma situação prática, identificar necessidades e agir com precisão. Assim, um estudante com inteligência prática é “capaz de chegar em qualquer ambiente, fazer um levantamento do que é necessário para atingir algum objetivo prático e executar sua tarefa com precisão”.

Com base em estudos empíricos, Sternberg e Grigorenko (2003) demonstraram que alunos avaliados segundo as três dimensões, analítica, criativa e prática, apresentaram desempenho superior, indicando que um ensino que valoriza a pluralidade cognitiva tende a potencializar resultados acadêmicos. Posteriormente, Sternberg (2003) propôs o modelo *Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized* (WICS – sabedoria, inteligência, criatividade e síntese) como possível base para identificação da superdotação, entendida como inteligência bem-sucedida.

Embora inovadora e mais sensível à diversidade, Pérez (2006) observou que a teoria de Sternberg ainda carregava certa dependência de fatores cognitivos, mantendo a busca pela mensuração como elemento presente. Ainda assim, representou avanço significativo em direção a uma compreensão mais ampla da superdotação. Em consonância com essa perspectiva, Virgolim (2007) destacou três fatores do comportamento inteligente: habilidades de processamento da informação, experiência prévia e capacidade de adaptação ao contexto.

Virgolim (2007) destacou que a habilidade de processamento da informação permite codificar, combinar e comparar, e envolve mecanismos ou componentes mentais relacionados ao planejamento, à execução e à avaliação do comportamento inteligente que vão desde atenção e memória até raciocínio por analogias e metacognição. Esta habilidade é compreendida como a “capacidade de refletir criticamente sobre os próprios processos de entendimento”. A experiência, por sua vez, permite “lidar com a novidade e automatizar processamento da informação”, enquanto a adaptação ao contexto evidencia a dependência da inteligência em relação ao ambiente sociocultural. Assim, o comportamento inteligente envolve lidar

com situações novas e responder de forma rápida e adequada às demandas exigidas no contexto (Virgolim, 2007, p. 30).

Sternberg e Grigorenko (2003) enfatizaram que a pessoa pode possuir os melhores dons hereditários, passar a vida em um ambiente extremamente avançado, ter acesso a recursos e conhecimentos, “mas ainda assim continuar fazendo de sua vida uma trapalhada”, ou seja, é necessária a mobilização adequada das capacidades (Sternberg; Grigorenko, 2003, p. 105). No campo educacional, os autores observaram que práticas pedagógicas eficazes em determinado ano podem não produzir os mesmos resultados, pois o ensino não é estático e depende, em grande parte, da disposição do professor criativo para assumir sua responsabilidade frente aos desafios (Sternberg; Grigorenko, 2003, p. 40).

Consolida-se, assim, uma visão dinâmica e contextualizada da inteligência, que valoriza não apenas o desempenho acadêmico, mas também a criatividade, a adaptabilidade e o pensamento prático. Essa abordagem rompe com modelos reducionistas e abre espaço para perspectivas que reconhecem a multiplicidade do potencial humano, como a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, abordada na próxima subseção.

1.1.2 O conceito das inteligências múltiplas de Howard Gardner

Howard Gardner, psicólogo e pesquisador norte-americano, se destacou por questionar concepções tradicionais de inteligência e propor uma abordagem mais ampla e inclusiva do potencial humano, especialmente por meio da Teoria das Inteligências Múltiplas. Para o autor, inteligência é “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 2000, p. 47). Em diálogo com Sternberg, que compreendeu a inteligência como equilíbrio entre capacidades analíticas, criativas e práticas, Gardner amplia o debate ao defender múltiplas formas de manifestação da inteligência, cada qual com linguagens e contextos próprios. Ambas as perspectivas romperam com a visão reducionista do QI e reconheceram a diversidade presente nos processos de aprendizagem.

Gardner (1994) reconheceu a existência de inteligências distintas, que orientam modos diferentes de perceber, pensar e agir. Essas inteligências não constituem estruturas rígidas, mas se combinam e são mobilizadas de forma variada

por indivíduos e culturas, assumindo configurações adaptativas conforme as demandas do contexto. Em geral, cada pessoa tende a apresentar maior destaque em uma ou duas delas, o que evidencia a singularidade do perfil cognitivo (Campbell; Campbell; Dickinson, 2000; Gardner, 1994).

Gardner considerou, ainda, que uma competência intelectual humana deve cumprir requisitos para ser considerada relevante culturalmente, como as capacidades de “resolver problemas encontrados na vida real”, “gerar novos problemas a serem resolvidos” e “fazer algo ou oferecer um serviço que seja valorizado em sua própria cultura” (Campbell; Campbell; Dickinson, 2000, p. 21). Nessa abordagem, criticou a hierarquização de capacidades, como se algumas fossem “inteligências” (como a linguagem) e outras “talentos” (como a música), defendendo que todas devem ser nomeadas de modo equivalente (Gardner, 2000, p. 6). A criatividade, por sua vez, não aparece como atributo isolado, mas como expressão dessas inteligências quando ativadas em contextos significativos (Campbell; Campbell; Dickinson, 2000).

Embora Gardner rejeitasse uma lista definitiva, inicialmente descreveu sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (Gardner, 1994). Posteriormente, acrescentou a naturalista e a existencial, que, embora autônomas e com “localizações específicas no cérebro humano”, podem se articular de formas singulares e seus potenciais “poderão ser ativados ou não” conforme as interações com o meio (Freitas, 2006, p. 18).

Nesse sentido, as inteligências não podem ser “contabilizadas”, pois constituem potenciais latentes que se manifestam ou não, sendo sua ativação influenciada pelo contexto sociocultural e dependente das oportunidades oferecidas ao indivíduo, como experiências de aprendizagem, valores e decisões pessoais e de seus cuidadores (Gardner, 1994). Essa compreensão evidencia o papel do ambiente, das escolhas e das ações individuais no processo de ativação das capacidades humanas.

Com isso, amplia-se a necessidade de conhecer os diferentes perfis de inteligência dos estudantes e de planejar estratégias diversificadas, capazes de oferecer experiências significativas de aprendizagem. Um currículo que reconhece múltiplas formas de aprender favorece o desenvolvimento de cada aluno a partir de suas potencialidades. Uma criança, por exemplo, pode revelar inteligência naturalista

não em uma prova, mas ao trazer casquinhas de cigarra e explicar o ciclo de vida do inseto, combinando criatividade, pensamento científico e sensibilidade à natureza, manifestações que tendem a não emergir em abordagens tradicionais. Valorizar essas expressões integra o compromisso com uma educação que reconhece modos plurais de aprender e ensinar.

Embora Gardner (1994, p. 50) tenha questionado os testes formais de inteligência, ele reconheceu que achados psicométricos poderiam contribuir para validar aspectos de sua teoria. Ainda assim, ressaltou que testes de QI “nem sempre testam o que alegam testar”, pois envolvem tarefas que mobilizam múltiplas habilidades simultaneamente, dificultando identificar qual inteligência está sendo avaliada. Além disso, privilegiam métodos de “papel e lápis” e excluem capacidades que “envolvem a manipulação ativa do meio ou a interação com outros indivíduos”. Para o autor, aplicar tarefas em diferentes modalidades e contextos ampliaria a compreensão das inteligências e de suas inter-relações, fortalecendo a validação de sua teoria.

A Teoria das Inteligências Múltiplas oferece referenciais relevantes para o trabalho pedagógico, tendo influenciado práticas educacionais que valorizam a diversidade de modos de aprender. Armstrong (2001) sistematizou necessidades cognitivas associadas às diferentes inteligências, indicando formas pelas quais os estudantes pensam, aprendem e podem ser estimulados no contexto escolar.

Com base nesse estudo, Virgolim (2007) organizou o quadro “As Múltiplas Inteligências na Prática Escolar”, que apresenta manifestações e atividades possíveis para cada inteligência. A proposta não é ensinar de nove formas distintas, mas reconhecer que há diversos caminhos para aprender e que a inclusão começa pela escuta atenta da diversidade de estilos.

Esse quadro integra o material *Altas Habilidades/Superdotação Encorajando Potenciais*, disponibilizado pelo MEC, e contribui para compreender cada estudante como um conjunto singular de potenciais, cuja expressão depende das experiências oferecidas. Contudo, reconhecer o potencial não basta, é necessário criar oportunidades concretas para desenvolvê-lo. É nesse ponto que as contribuições de Joseph Renzulli ganham relevância, ao enfatizar não apenas a identificação de habilidades, mas também o engajamento e a motivação como propulsores do desenvolvimento. Assim, a seção seguinte apresenta a Concepção dos Três Anéis,

proposta por Renzulli, destacando fundamentos e implicações para a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD.

1.2 A CONCEPÇÃO DOS TRÊS ANÉIS DE JOSEPH RENZULLI

A Concepção dos Três Anéis, proposta por Joseph Renzulli, é uma das formulações mais influentes no campo das AH/SD, pois fundamenta políticas públicas e práticas voltadas à identificação e ao atendimento desses estudantes.

Joseph S. Renzulli, psicólogo norte-americano, desenvolveu sua carreira na Universidade de Connecticut, onde coordenou o *National Research Center on the Gifted and Talented* e contribuiu para a formulação de políticas educacionais. Entre suas principais contribuições, destacam-se, além da própria Concepção dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento, o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), traduzido como Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola e estudos sobre compactação e diferenciação curricular, amplamente aplicados na educação de estudantes com AH/SD (Renzulli Learning, 2023).

O foco central de seus estudos não esteve diretamente vinculado à inteligência, mas à compreensão da superdotação como manifestação dinâmica e contextual. Para Renzulli (1998a, p. 3), “existem vários tipos de inteligência e, desta forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito”. Assim como Sternberg e Gardner, o autor reconheceu seu caráter multifacetado e defendeu que a escola ocupa “posição essencial para desenvolver e expandir as habilidades, as aptidões e os talentos do aluno” (Renzulli; Reis, 2000 *apud* Virgolim, 2007, p. 32).

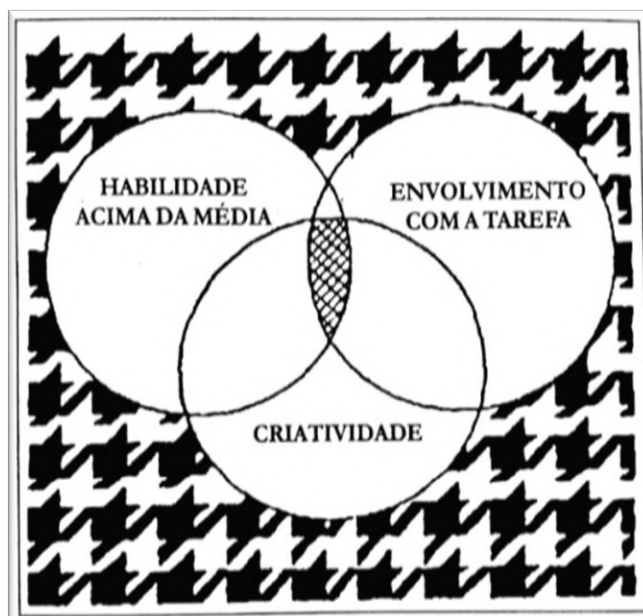
Quando formuladas, suas ideias enfrentaram resistência, pois predominava uma concepção tradicional baseada no QI e em práticas como segregação em classes especiais, aceleração de conteúdos e oferta de atividades de enriquecimento. Essas práticas muitas vezes eram desvinculadas dos interesses reais dos estudantes ou apresentadas como atividades baseadas na “Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom”. Esse cenário antecedeu as contribuições de Sternberg e Gardner e pesquisas posteriores sobre desenvolvimento do talento (Renzulli, 2004, p. 79-80).

Os estudos de Renzulli sobre a superdotação tiveram início na década de 1960. Em 1978, o autor hipotetizou a inclusão de outros componentes além do domínio exclusivamente intelectual, definindo a superdotação como o resultado da

interação entre três grupos básicos de características humanas: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa proposta se tornou a mais conhecida de Renzulli, tendo suas primeiras versões sistematizadas ao longo da década de 1970 (Renzulli, 1978; 2004).

Representada graficamente pela intersecção de três círculos, formando o conhecido diagrama de Venn, a Concepção dos Três Anéis enfatiza movimento, interação, mudança e energia contínua, e não um estado fixo e estático. A intersecção central corresponde ao comportamento superdotado (Freitas, 2006; Renzulli, 1978; 2004). A seguir, a Figura 1 apresenta a representação da Concepção dos Três Anéis proposta por Renzulli (1986).

Figura 1 – Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis no diagrama de Venn



Fonte: Renzulli, 1986 *apud* Freitas, 2006, p. 16

Nota: Descrição da Figura 1 intitulada “Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis no diagrama de Venn”. Trata-se de um quadrado com um diagrama de Venn inserido no centro. O diagrama é composto por três círculos brancos sobrepostos, que representam as dimensões da superdotação: “Habilidade acima da média”, à esquerda; “Envolvimento com a tarefa”, à direita e “Criatividade”, na base. A sobreposição resulta em uma intersecção central preenchida com hachuras. A intersecção entre os três círculos indica o comportamento de superdotação.

Posteriormente, diante de críticas, foi incorporada ao modelo uma rede de fatores ambientais e de personalidade articulados ao apoio da família, da escola e da sociedade. Essa rede é representada no fundo em *pied-de-poule* e reforça a natureza dinâmica da superdotação, passando a atuar como sustentação fundamental para o desenvolvimento dos três anéis (Freitas, 2006; Peranzoni *et al.*, 2023; Renzulli, 1986).

Uma das controvérsias centrais em torno desta concepção envolveu a distinção entre desempenho e potencial. O autor afirmou que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem **ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (Renzulli, 2004, p. 84-85, grifos do autor).

É importante considerar que o alto desempenho escolar não assegura, por si só, o desenvolvimento da superdotação produtivo-criativa. Renzulli (2004) distinguiu a superdotação acadêmica da produtivo-criativa e destaca que criatividade e comprometimento com a tarefa não se manifestam de modo constante, pois variam conforme o contexto, o domínio de atuação, as oportunidades e as condições de envolvimento oferecidas ao estudante (Renzulli, 2004, p. 83-84).

Essa afirmação reforça a ideia de que a superdotação deve ser compreendida como um potencial a ser cultivado, e não como um estado fixo ou restrito a desempenhos escolares evidentes.

Renzulli (2004, p. 84-85) destacou que sua intenção era “transmitir a ideia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos, mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características”. Freitas (2006, p. 15), com base em Renzulli (1986, p. 11-12), observou que a criatividade, a habilidade acima da média e o comprometimento com a tarefa “são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Peranzoni *et al.* (2023) destacaram que a coexistência desses três elementos, ainda que em graus diferentes, favorece elevada produtividade, aspecto essencial à definição da superdotação, e que sua intensidade e interação dependem das influências culturais, contextuais e emocionais.

No processo de identificação, Renzulli (2004, p. 86-87) distinguiu informações da situação e informações da ação. As informações da situação compreendem “escores de testes, notas escolares ou realizações anteriores, classificações do professor” ou qualquer registro sobre os traços ou potenciais de uma pessoa. Essas informações se configuram como “a melhor forma de identificar alunos com altos níveis de superdotação acadêmica e também podem ser utilizadas para identificar um *pool* de talentos (*talent pool*) de alunos com capacidade acima da média”.

A criatividade e o comprometimento, contudo, exigem observação contextualizada, pois são temporais e situacionais e, no comportamento superdotado,

manifestam-se no envolvimento intenso e significativo com uma tarefa (Renzulli, 2004). Por exemplo, uma criança pode desenvolver um projeto científico ou escrever uma peça de teatro, ainda que seu desempenho acadêmico tradicional não se destaque.

Já as informações da ação se referem “ao tipo de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada e entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar”, o que pode ser observado no contato com pessoas, conceitos ou conhecimentos específicos, bem como nas influências que esses elementos exercem sobre o indivíduo (Renzulli, 2004, p. 86-87).

Nessa perspectiva, o comprometimento com a tarefa está associado a traços que se manifestam com frequência, intensidade e consistência ao longo do tempo, como “a perseverança, paciência, grande esforço, persistência, dedicação, autoconfiança e a crença no próprio potencial de executar o trabalho”, que envolve “uma forma refinada de motivação, e representa a energia que é mobilizada para a resolução de um determinado problema ou por uma área específica do desempenho” (Freitas, 2006, p. 17).

Renzulli (2004) defendeu que a identificação da superdotação deve estar vinculada ao objetivo do atendimento educacional, não apenas à classificação formal. Para o autor, os programas especiais, além de oferecerem “oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização”, deveriam ter como finalidade o desenvolvimento de talentos que “ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes” (Renzulli, 2004, p. 80-82).

É importante considerar que estudantes que se destacam no contexto escolar nem sempre desenvolverão, automaticamente, produções criativas na vida adulta, pois a superdotação produtivo-criativa depende da interação entre habilidade acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa e oportunidades educacionais que favoreçam experiências criativas e produtivas (Reis; Renzulli, 2020).

À luz dessas considerações, agir no contexto da sala de aula implica ir além da análise de informações formais, incorporando também a observação sensível das manifestações de criatividade, curiosidade, envolvimento intenso e iniciativa nas interações cotidianas. Mais do que classificar, trata-se de oferecer oportunidades concretas para que os potenciais identificados, seja por meio das informações da

situação ou seja por meio das situações da ação, sejam cultivados e transformados em produção criativa. Assim, a prática docente orientada pela Concepção dos Três Anéis desloca o foco da seleção para o desenvolvimento, favorecendo a formação de estudantes capazes de produzir conhecimento, arte e inovação, e não apenas reproduzir conteúdo.

Para Renzulli, Koehler e Fogarty (2006), apontaram as necessidades e os valores da cultura predominante, as características de personalidade e as condições ambientais são fatores que influenciam as áreas de desempenho pelas quais uma pessoa pode ser reconhecida como superdotada. Para os autores, a valorização de determinados domínios em cada cultura poderia levar ao aumento nos níveis médios de desempenho e da demanda social por especialistas ou produção nesses domínios. Os autores destacaram que as características individuais dos superdotados, quando associadas às influências culturais, podem favorecer maior atração por domínios altamente estruturados e regidos por regras, como a matemática e a música, por não exigirem, inicialmente, um grande acúmulo de conhecimentos e princípios formais. Winner (1998 *apud* Chagas, 2007a, p. 18) destacou que, da mesma forma, pode haver interesse por áreas que demandam treinamento rigoroso e precoce, como “os esportes, a dança ou o desenho”.

A influência do meio configura-se, portanto, como um dos fatores determinantes para os diferentes tipos de superdotação. Essa influência manifesta-se tanto pela “especificidade das características e habilidades individuais associadas à cultura e às demandas sociais” quanto pelas “características individuais do superdotado”, de modo que “suas necessidades de desenvolvimento são supridas por ambientes estimulantes e enriquecidos bidirecionalmente” (Janos; Robinson, 1985; Simonton, 1999 *apud* Chagas, 2007a, p. 18).

A influência sociocultural manifesta-se, por exemplo, na valorização diferenciada de determinados domínios. Tal aspecto pode ser observado nos padrões de produção gráfica de crianças com AH/SD, uma vez que crianças ocidentais tendem a apresentar domínio do desenho realista, enquanto crianças orientais se destacam no desenho alusivo e esquemático (Winner, 1998 *apud* Chagas, 2007a).

Para Winner (1998 *apud* Chagas, 2007a, p. 19), a interferência de aspectos socioculturais poderia levar à consideração de indivíduos que possuem empatia, moralidade e coragem excepcionais como pessoas de ética e bom caráter elevados, e não como superdotados. Outro exemplo está no quantitativo de talentos

identificados, especialmente “em áreas como biologia, xadrez, dança, artes cênicas, liderança e relações interpessoais”.

Com relação à Concepção dos Três Anéis de Renzulli, cabe considerá-la uma das formulações mais completas e coerentes, por se afastar de modelos fixos e classificatórios. Em vez de rotular o indivíduo, essa concepção observa comportamentos manifestados em determinado momento para oferecer respostas educacionais adequadas e contextualizadas. A ênfase recai sobre o desenvolvimento do potencial, e não sobre sua fixação. Quanto à identificação, a proposta valoriza métodos qualitativos e múltiplas fontes, contribuindo para reduzir a subjetividade dos instrumentos padronizados. O atendimento educacional assume perspectiva inclusiva, fundamentada no reconhecimento da diversidade humana que contempla “uma Educação que respeita os direitos e deveres de seres humanos diferentes e únicos” (Pérez, 2006, p. 47).

Na sequência, com finalidade didática e ampliação do olhar docente, o Quadro 1 sistematiza as principais características associadas à superdotação.

Quadro 1 – Principais características associadas às altas habilidades/superdotação

(continua)

Curiosidade elevada	Atenção concentrada	Boa memória
Independência	Persistência	Iniciativa
Facilidade de aprendizagem	Resistência a rotina e repetição	Tendência a questionar regras
Perfeccionismo	Alto nível de energia	Liderança
Criatividade e imaginação	Autodireção	Sensível à verdade e à honra
Interesse por áreas diversas e conhecimento em áreas pouco comuns	Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias)	Facilidade para interagir com crianças mais velhas e/ou adultos
Habilidades para lidar com ideias abstratas	Vocabulário avançado para a idade cronológica	Preferência por situações/objetos novos
Interesse por livros e outras fontes de conhecimento	Vulnerabilidade a críticas (aos outros e a si mesmo)	Senso de humor, por vezes um humor sarcástico
Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista controversos	Possíveis problemas de conduta (indisciplina), especialmente diante de tarefas pouco desafiadoras	Possível dificuldade de relacionamento com colegas da mesma idade, por incompatibilidade de interesses
Habilidade para resolver problemas de maneira incomum	Considera pontos de vista de outras pessoas, bom julgamento, lógica	Alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros

Quadro 1 – Principais características associadas às altas habilidades/superdotação

(conclusão)

Capacidade de persuasão	Inquisitiva, cética, flexível, aberta	Expressa ideias e reações de forma argumentativa
Habilidade para construir com materiais comuns	Habilidades em música, dança, desenho, outras artes	Facilidade na aprendizagem de novas línguas
Interesses além da idade cronológica, <i>insights</i> e percepções incomuns	Interesse por fenômenos da natureza, como tempo, astros e solo	Adapta-se à variedade de situações e novos ambientes

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pedro (2023); Duarte (2020).

O termo superdotado, para Renzulli e Reis (1997 *apud* Virgolim, 2007, p. 34), deveria ser compreendido como adjetivo em uma perspectiva desenvolvimental, não como condição fixa, o que se evidencia na preferência dos autores por referirem-se a comportamentos de superdotação. Para eles, essa orientação oportunizaria a muitos alunos o desenvolvimento de altos níveis de realização criativa e produtiva, considerando que tais oportunidades lhes seriam negadas por modelos tradicionais de identificação e atendimento.

De forma sintética, o foco das ideias de Renzulli não está apenas em identificar quem já apresenta desempenho destacado, mas também em reconhecer aqueles que demonstram indícios de habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa definição dinâmica desloca o olhar da classificação para o desenvolvimento, e a superdotação é compreendida como manifestação contextual que emerge da interação entre características pessoais e o ambiente. Assim, amplia-se o número de estudantes que podem se beneficiar de propostas enriquecedoras. Um aluno que investiga temas além do currículo, demonstra dedicação incomum ou elabora soluções originais pode estar expressando comportamento superdotado, mesmo sem notas elevadas.

Com base nessa concepção, Renzulli distinguiu dois perfis: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa. Na sequência, é aprofundada a compreensão da superdotação acadêmica, visando oferecer subsídios ao professor para identificação e atendimento em sala de aula.

1.2.1 A Superdotação Escolar ou Acadêmica

A superdotação escolar ou acadêmica manifesta-se, sobretudo, nas “áreas linguística e lógico-matemática”, sendo frequentemente observado “um notável desempenho naqueles conteúdos curriculares que mais lhe interessam” (Stobäus; Mosquera, 2003, p. 239). A identificação ocorre, com frequência, por meio de testes padronizados. Esses estudantes se destacam em habilidades analíticas, como raciocínio dedutivo, pensamento estruturado e domínio dos processos de aquisição, armazenamento e recuperação de informações, em detrimento das dimensões criativas ou práticas (Renzulli, 2004; Stobäus; Mosquera, 2003; Virgolim, 2007).

Renzulli (1986, p. 4 *apud* Peranzoni *et al.*, 2023, p. 82) ressaltou que “alunos que apresentam escores altos nos testes de QI provavelmente também terão notas altas na escola”, além de desempenho superior em diversas situações cotidianas, apreço pela leitura e interesse por novos conhecimentos. Embora também possam apresentar certo grau de criatividade, esta tende a ser direcionada para atender às demandas e expectativas acadêmicas, o que lhes permite maior facilidade de adaptação ao ritmo das aulas e às atividades propostas (Peranzoni *et al.*, 2023, p. 82). Assim, a superdotação acadêmica é caracterizada por “altos níveis de desempenho escolar, boa memória, grande atividade intelectual, processamento de informações complexas e pensamento analítico, crítico e lógico” (Renzulli; Reis, 1985; 1997 *apud* Chagas, 2007a, p. 18).

Contudo, Renzulli (2014, p. 226) alertou que “não existe uma forma ideal de medir a inteligência e, portanto, devemos evitar a prática de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, também conhecemos sua inteligência”. Em perspectiva mais recente, Renzulli (2020, p. 1-2) ressaltou que tratar a superdotação “como uma característica inata, que pode ser identificada por desempenho em testes”, gera “um problema grave de sub-representação de crianças com alto potencial provenientes de famílias de baixa renda, bem como estudantes negros”, além da tendência em excluir indivíduos altamente criativos cujas habilidades acadêmicas não se mostram tão evidentes.

Na Conceção dos Três Anéis, a superdotação acadêmica se situa principalmente no anel da habilidade acima da média, se divide em geral e específica e sua superioridade tende a manter certa estabilidade ao longo do tempo, diferentemente da criatividade e comprometimento com a tarefa, que podem variar em intensidade conforme o contexto e as oportunidades oferecidas (Renzulli, 2004).

A habilidade geral envolve a capacidade de “processar informações, abstrair e integrar experiências que tenham como resultado respostas adequadas e adaptadas a diferentes informações”, que inclui “raciocínio verbal e matemático, as relações espaciais, a memória e a fluência de linguagem” (Freitas, 2006, p. 16). Já a habilidade específica se refere às competências relacionadas “à capacidade de desempenhar atividades especializadas ou consideradas de uma faixa restrita do conhecimento, em geral, descritas como formas de expressão em situações de vida real”, como arte, matemática, química, esporte ou dança (Freitas, 2006, p. 16; Peranzoni *et al.*, 2023).

O Quadro 2 apresenta, de forma sintetizada, algumas das principais características deste tipo de superdotação.

Quadro 2 – Características associadas à superdotação escolar ou acadêmica

Bom desempenho escolar	Boa memória	Perseverança
Vocabulário diversificado e amplo	Necessita de pouca repetição do conteúdo escolar	Longos períodos de concentração
Leitura por prazer	Rapidez na aprendizagem	Interesse por fazer perguntas
Perfeccionismo intenso	Tendência a agradar os professores	Afinidade com o ambiente escolar
Consumo de conhecimento	Excelente raciocínio verbal	Excelente raciocínio numérico

Fonte: Elaborado pela autora com base em Virgolim (2007), Pedro (2023); Duarte (2020).

Embora amplamente reconhecida e mais facilmente identificável nos contextos escolares tradicionais, essa forma de superdotação representa apenas uma das manifestações do alto potencial humano. Quando baseada exclusivamente em testes e desempenhos visíveis, a identificação pode tornar-se limitada. Seria como observar apenas a “casquinha da cigarra”, a estrutura externa é perceptível, mas não necessariamente a vitalidade criativa que pode se desenvolver além dos padrões convencionais. Torna-se, portanto, necessário ultrapassar indicadores mensuráveis e reconhecer potenciais que permanecem ocultos por avaliações que não contemplam as múltiplas inteligências, os contextos socioculturais e as manifestações menos tradicionais do talento.

Associada ao domínio de conteúdos, à rapidez na aprendizagem e à dedicação a tarefas estruturadas, a superdotação acadêmica contrasta com outra manifestação igualmente relevante: a superdotação produtivo-criativa. Esta se expressa pela geração de ideias originais, pela produção artística inovadora, pela

resolução criativa de problemas, pela sensibilidade estética e pela expressão autêntica em diferentes linguagens. Tal vertente envolve “pensamento criativo altamente desenvolvido, diversidade de interesses, pensamento por analogias, senso de humor aguçado, sensibilidade de percepções e opiniões e desenvolvimento de estratégias inusitadas ou soluções originais” (Pereira, 2014, p. 377), aspectos nem sempre captados por instrumentos convencionais, mas essenciais à inovação e ao avanço social e cultural.

Ao deslocar o foco da reprodução de conteúdo para a produção criativa, amplia-se a compreensão da superdotação e das múltiplas formas de contribuição humana. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar a análise da superdotação produtivo-criativa, cujas especificidades e implicações educacionais serão discutidas na subseção seguinte.

1.2.2 A Superdotação Produtivo-Criativa

A concepção de superdotação produtivo-criativa, proposta por Renzulli (2004), decorreu de estudos sobre a natureza das habilidades humanas e da análise de pessoas com realizações incomuns, frequentemente não contempladas por critérios tradicionais baseados apenas em testes cognitivos. Essa compreensão levou o autor a incluir, além da habilidade acima da média, a criatividade e o comprometimento com a tarefa como componentes da Concepção dos Três Anéis.

A superdotação produtivo-criativa envolve “aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais”, bem como áreas do conhecimento que geram “impacto sobre uma ou mais plateias-alvo” (Renzulli, 2004, p. 83). Associada à resolução de problemas e ao pensamento criativo, ela revela a capacidade de transformar ideias em soluções inovadoras e socialmente relevantes (Renzulli; Reis, 1985, 1997 *apud* Chagas, 2007a).

A criatividade é um potencial presente em todos, mas se manifesta com maior intensidade nas pessoas com AH/SD e se expressa por originalidade, fluência e flexibilidade do pensamento, envolvendo curiosidade, atenção a detalhes e aplicabilidade em diferentes áreas (Renzulli, 1997 *apud* Peranzoni *et al.*, 2023). Ela deve ser compreendida em sua abrangência, não se restringindo aos campos artísticos (Freitas, 2006). Além disso, a superdotação produtivo-criativa exige

habilidade acima da média em ao menos uma área, disposição para assumir riscos de modo sensato, senso de propósito e motivação sustentada (Renzulli, 2016).

Para Renzulli (2004, p. 83-84), o processo não é linear, oscilações são esperadas e “os vales são tão necessários quanto os picos”, pois permitem momentos de reflexão, regeneração e acúmulo de entradas (*inputs*) para esforços subsequentes compreendidos por Freitas (2006, p. 17) como “novas experiências”. O diferencial, assim, está no envolvimento intenso com uma atividade significativa e na resposta original a situações cotidianas.

A história da menina que recolheu cascas de cigarra ilustra esse perfil. Ela não apenas teve uma ideia, mas estudou, planejou, produziu, escreveu, organizou e comunicou, com esforço, persistência e intencionalidade educativa. Sua ação mobilizou criatividade estética, cognitiva e interpessoal, articulando conhecimento, organização e empatia para promover aprendizagem significativa entre os colegas. Esses comportamentos indicam motivação intrínseca e comprometimento com a tarefa, pois, em vez de seguir instruções, ela construiu uma rota própria de compreensão, transformando as cascas em símbolo de mudança e aprendizagem. Renzulli (2004, p. 83) enfatizou que o estudante produtivo-criativo “utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão”, não se limitando a consumir informações ou a atuar como mero aprendiz de lições pré-determinadas, traço evidente na atuação autônoma dessa criança.

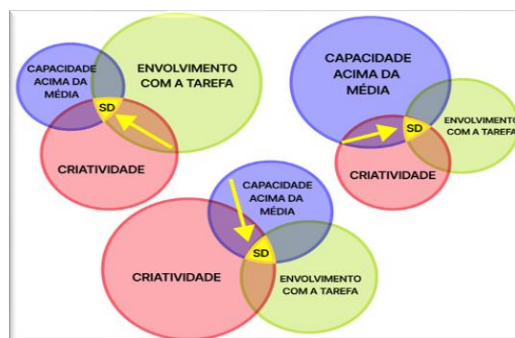
Nessa perspectiva, a superdotação produtivo-criativa “tende a ser contextual e específica de um domínio”, variando conforme o problema enfrentado, o nível de motivação e as condições do ambiente (Renzulli, 2004, p. 83-84). Para que ocorra desempenho produtivo-criativo de alto nível, é necessária a interação entre os três grupamentos, o que não implica que todos apresentem “o mesmo tamanho” nem que permaneçam constantes “quando se perseguem esforços produtivo-criativos” (Renzulli, 1986, p. 17).

A

Figura 2 representa essa dinâmica. Os três círculos (habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa) podem variar em intensidade, e a superdotação emerge na intersecção. Como destacou Pérez (2008), esses componentes não se manifestam de maneira rígida ou estática, mas variam em intensidade conforme o contexto e o momento vivenciado pelo indivíduo. No momento em que surge uma ideia altamente criativa, o comprometimento com a tarefa pode ser

mínimo ou até inexistente, ou ainda não alcançar a mesma proporção da própria ideia. Da mesma forma, uma habilidade mediana pode ser compensada por uma ideia extremamente criativa associada a um elevado comprometimento com a tarefa.

Figura 2 – Superdotação produtivo-criativa e as interações dos componentes da superdotação



Fonte: Duarte (2020, p. 7), adaptado pela autora.

Nota: Descrição da Figura 2 intitulada “Superdotação produtivo-criativa e as interações dos componentes da superdotação”. Trata-se de um infográfico com três conjuntos de diagramas de Venn coloridos dispostos próximos, sendo dois acima e um abaixo. Cada conjunto é formado por três círculos sobrepostos com as inscrições dos componentes da superdotação. O círculo azul representa a “Capacidade acima da média”, o círculo vermelho representa a “Criatividade” e o círculo verde representa o “Envolvimento com a tarefa”. Os círculos apresentam tamanhos diferentes e, em cada conjunto, um componente aparece maior, sugerindo maior intensidade. Os demais círculos são ilustrados em tamanhos menores e variados. O tamanho variável dos círculos ilustra a natureza dinâmica e contextual dos componentes. No centro de cada conjunto, onde os três círculos se intersectam, aparece a sigla “SD”; uma seta amarela aponta para esse espaço, indicando a manifestação da superdotação. A imagem, como um todo, ilustra que os três componentes não precisam ter o mesmo tamanho ou intensidade para que a superdotação se manifeste, reforçando o caráter dinâmico e contextual da proposta de Renzulli.

No ambiente escolar, o estudante com essa habilidade, frequentemente, não é reconhecido como uma pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD), por escapar aos padrões (Pérez, 2008). Gardner (2007, p. 75 *apud* Pérez, 2008) diferenciou criadores de especialistas pelo temperamento, personalidade, postura, ousadia, ambição e tolerância ao fracasso, além de sua insatisfação constante com “seu trabalho, seus padrões, suas perguntas e suas respostas”. Esses indivíduos não temem imprevistos, buscam soluções, mesmo que isso implique errar mais e insistem em “se levantar e tentar de novo”, raramente descansando “sobre os louros”.

Por isso, identificá-los é tarefa complexa. Testes de QI e avaliações padronizadas não captam toda a amplitude do potencial criativo, que pode estar latente ou se manifestar de modo não convencional. Além disso, se a avaliação ocorre em fase de baixa criatividade ou menor comprometimento, o estudante pode não ser reconhecido (Renzulli, 1986). Diferentemente da superdotação acadêmica, centrada

na absorção e reprodução, a produtivo-criativa requer experiências educativas investigativas e ativas, que integrem conhecimentos e processos de pensamento para resolver problemas reais (Renzulli, 2004).

Com base em Renzulli (1979, 1986, 2004), Pérez (2004) observou que estudantes produtivo-criativos são imaginativos e inventivos, colocando habilidades a serviço da criação e envolvendo-se com problemas de relevância pessoal, buscando soluções originais. Em certos contextos escolares, podem apresentar baixo desempenho e desmotivação, especialmente quando a tarefa não desperta interesse, além de pouca afinidade com rotinas rígidas. Outro obstáculo é o predomínio de avaliações baseadas no pensamento convergente, que valorizam respostas esperadas e desconsideram manifestações criativas. Como esses alunos operam com pensamento divergente, podem surgir dificuldades de adaptação e nos processos avaliativos.

Estudos apontaram que esses estudantes, ao longo da escolarização, são rotulados como indisciplinados, irreverentes, questionadores, desmotivados ou desinteressados, embora muitas vezes considerados inteligentes, e, na vida adulta, podem ser vistos como intransigentes, intolerantes, esquisitos, prepotentes, desleixados ou com ideias muito loucas (Pérez, 2008, p. 72-73). Portanto, o estudante pode ser percebido como mau aluno, levando a relações negativas com os professores e “tornando a aprendizagem um exercício de fixação mecânica de conceitos” (Vieira, 2000 *apud* Pérez, 2004). Os alunos mais criativos, na maioria das vezes, “não são bem-quistos e nem desejados pelos professores porque geralmente não se aproximam do modelo de bom aluno que se tem” (Pérez, 2004, p. 67).

Pesquisa realizada por Alencar e Rodrigues, em 1978, com 230 professores, indicou que “95% de todos os professores gostariam que seus alunos fossem obedientes, sinceros, silenciosos, trabalhadores, populares e bem-aceitos pelos colegas”, embora reconhecessem como importantes no contexto escolar características associadas à criatividade, como “independência de pensamento, independência de julgamento, curiosidade, intuição e absorção nas tarefas que realiza” (Alencar, 1995, p. 92-93).

Esse tipo de percepção também se evidencia na narrativa da cigarra. A reação da professora ilustrou essa lógica. Ao considerar “estranha” a ação da criança, deixou de reconhecer o pensamento divergente, a empatia com os colegas e o cuidado explicativo da proposta. A manifestação criativa e a intencionalidade da menina não

foram compreendidas; ao contrário, foram interpretadas como uma atitude fora da norma, um gesto inadequado. Assim, os elementos simbólicos, investigativos e reflexivos presentes na ação passaram despercebidos, revelando uma desatenção aos sinais de superdotação que não se enquadram nos padrões convencionais.

Esse desencontro entre o olhar da escola e as expressões singulares da criança tende a ocorrer quando o ambiente educacional não está preparado para reconhecer e acolher talentos que se manifestam de forma não tradicional. A dificuldade em perceber e validar esse tipo de expressão constitui uma das principais barreiras para a identificação de estudantes com AH/SD.

Renzulli (1986, p. 5) destacou que os nomes que permaneceram na história nem sempre foram aqueles que obtinham boas notas ou altos escores em testes. Foram reconhecidas como “verdadeiramente superdotadas” aquelas “pessoas criativas e produtivas do mundo, os produtores e não os consumidores de conhecimento que reconstruíram o pensamento em todas as áreas de esforço humano”. Para apoiar a identificação docente, o Quadro 3 reúne indicadores frequentes desse perfil.

Quadro 3 – Características associadas à superdotação produtivo-criativa

Criatividade e originalidade	Imaginação/fantasia	Sensibilidade a detalhes
Produção de conhecimento	Diversidade de interesses	Pensamento por analogias
Inventividade e interesse em construir coisas	Interesse por brincar com ideias	Busca por novas formas de fazer as coisas
Resistência a regras	Resistência a rotinas	Capacidade de encontrar ordem no caos
Ausência necessária de QI superior	Uso do humor, por vezes sarcástico	Pouca preocupação com convenções

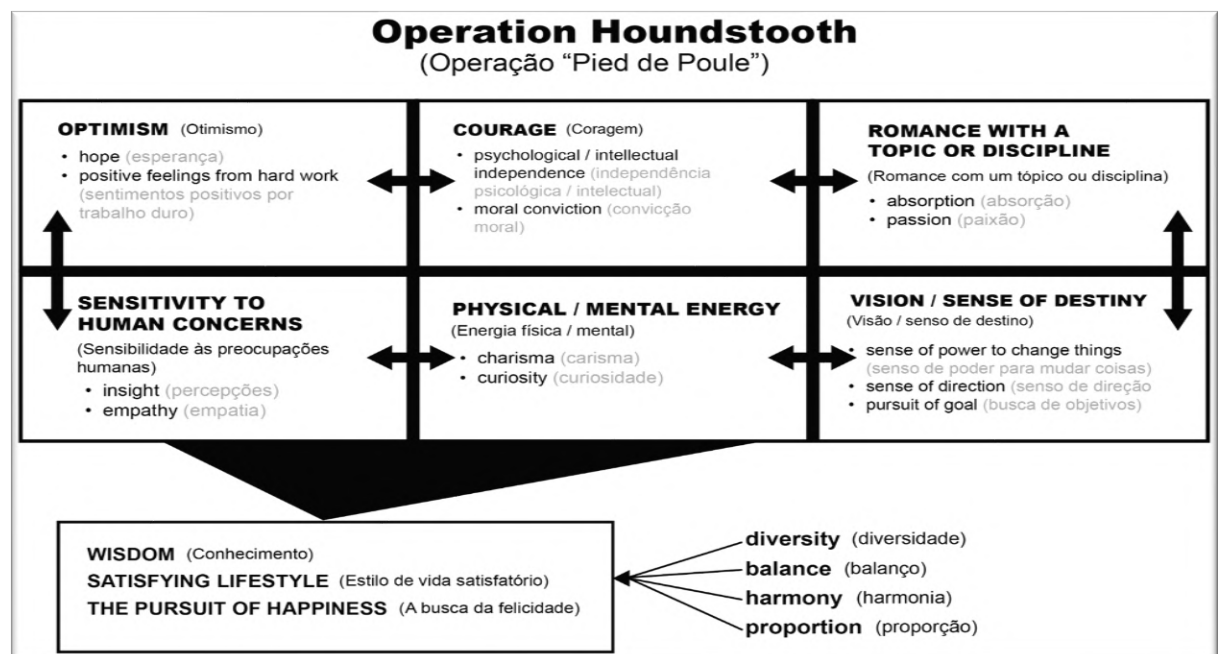
Fonte: Baseado em Virgolim (2007) *apud* Pedro (2023) e Duarte, 2020.

Em revisões posteriores de sua concepção de superdotação, Renzulli (2002; 2016) ampliou o modelo ao incluir os chamados fatores co-cognitivos, relacionados à Operação *Houndstooth*, ou *pied-de-poule*. Esses fatores incluem otimismo, coragem, paixão por um tema ou área do conhecimento, sensibilidade às preocupações humanas, energia física e mental e visão ou senso de destino. A expressão *Houndstooth*, ou *pied-de-poule*, foi apontada por Renzulli como metáfora para representar a complexa interação entre características pessoais, ambiente,

responsabilidade social, habilidades cognitivas e desenvolvimento do potencial. Esses elementos ampliam a compreensão da criatividade e da superdotação ao evidenciar que sua expressão não depende apenas de habilidades cognitivas, mas também de fatores éticos, estéticos, afetivos e sociais, como aqueles destacados pelo autor como fatores co-cognitivos (Renzulli, 2002, 2016).

A Figura 3 mostra essas dimensões por setas bidirecionais, indicando interdependência e dinamismo dos fatores. Embora introduzidos em 2005, esses elementos passaram a ser divulgados de modo mais sistemático a partir de 2012.

Figura 3 – Dimensões do fundo *pied-de-poule* incorporadas por Renzulli (2002)



Fonte: Renzulli, 2016, p. 80 (tradução nossa).

Nota: Descrição da Figura 3 intitulada “Dimensões do fundo *pied-de-poule* incorporadas por Renzulli (2002)”. Trata-se de um infográfico intitulado, na parte superior central, “*Operation Houndstooth* (Operação ‘*Pied-de-Poule*’)”, com fundo branco. Logo abaixo, há seis retângulos distribuídos em duas linhas de três colunas. Cada retângulo apresenta a inscrição de um fator co-cognitivo, e os retângulos estão conectados por setas horizontais e verticais, indicando inter-relação e dinamismo entre os fatores. No retângulo da primeira linha, da esquerda para a direita, há a inscrição “Otimismo” e dois itens: “esperança” e “sentimentos positivos por trabalho duro”. No centro da primeira linha, há a inscrição “Coragem” e os itens “independência psicológica/intelectual” e “convocação moral”. No canto direito da primeira linha, aparece “Romance com um tópico ou disciplina” e os itens “absorção” e “paixão”. Na segunda linha, da esquerda para a direita, aparecem “sensibilidade às preocupações humanas” e os itens “percepções” e “empatia”; “Energia física/mental” e os itens “carisma” e “curiosidade”; e “Visão/senso de destino” e os itens “senso de poder para mudar coisas”, “senso de direção” e “busca de objetivos”. Abaixo desses seis blocos, há uma grande forma triangular preta apontando para um retângulo central inferior, sugerindo convergência. Nesse retângulo inferior, constam as inscrições “Conhecimento”, “Estilo de vida satisfatório” e “A busca da felicidade”. Ao lado direito desse bloco inferior, aparecem quatro palavras conectadas por linhas finas: “diversidade”, “balanço”, “harmonia” e “proporção”. A organização visual indica que os seis fatores co-cognitivos interagem entre si e convergem para a construção da sabedoria, de um estilo de vida satisfatório e da busca da felicidade, sustentados por diversidade, equilíbrio, harmonia e proporção.

Para Renzulli, esses aspectos foram considerados essenciais para a formação de indivíduos capazes de transformar seu potencial em ações construtivas e comprometidas com o bem comum. O autor manifestou sua preocupação com o declínio do capital social e da participação cívica, defendendo uma educação voltada à liderança ética e à responsabilidade social (Renzulli, 2002; Renzulli, 2016). Ao retomar sua defesa de que programas devem formar produtores, e não consumidores, de conhecimento, a Operação *Houndstooth* enfatizou que a produção deve ser guiada pelo bem comum e pela construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Considerando que o capital social depende também de ações individuais e que a liderança é condição para fortalecê-lo, Renzulli (2016) questionou o que motivou pessoas como Martin Luther King Jr., Madre Teresa, Nelson Mandela e Rachel Carson a investirem energia em empreendimentos socialmente responsáveis. E, ainda, se a educação para superdotados poderia formar “futuros líderes empresariais que sejam tão sensíveis às questões estéticas e ambientais quanto aos resultados financeiros das empresas” influenciando ética e moralidade para priorizar o bem-estar coletivo (Renzulli, 2016, p. 81, tradução nossa).

No contexto da educação para superdotados, a relação entre as características desses estudantes e a motivação para o bem comum ainda é pouco explorada, pois se a comunidade educacional realmente acredita que está formando os líderes do futuro, torna-se fundamental adotar uma concepção de superdotação e estruturar serviços educacionais com “alguma ênfase em líderes que estão comprometidos em tornar o mundo um lugar melhor” (Renzulli, 2016, p. 81, tradução nossa).

Com base em Pérez (2004) e Renzulli (2016), é possível compreender que o estudante com AH/SD é aquele que, além de apresentar potencial acima da média, manifesta envolvimento afetivo, cognitivo e ético com aquilo que realiza. São criadores, investigadores, produtores de conhecimento e, muitas vezes, visionários que ainda não se ajustam plenamente ao formato escolar tradicional. Assim, sua educação deve contemplar não só o desenvolvimento intelectual, mas também responsabilidade social e compromisso com causas coletivas.

A história das cascas de cigarra é apenas um exemplo de potenciais que, quando observados com atenção, se revelam frequentemente invisíveis ao olhar escolar. Esses estudantes necessitam não apenas de reconhecimento, mas de

ambientes sensíveis, desafiadores e intencionalmente estruturados para nutrir e expandir suas capacidades. Na seção seguinte, são abordados outros aspectos relacionados à relevância da identificação desses estudantes.

1.3 POR QUE IDENTIFICAR ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

A identificação de estudantes com AH/SD ainda é pouco valorizada e, muitas vezes, mal compreendida no contexto educacional brasileiro, pois “conceituar e caracterizar essa pessoa são tarefas bastante difíceis, pois os talentos, além de complexos, são múltiplos”, inexistindo um perfil único de reconhecimento imediato (Taylor, 1976 *apud* Brasil, 2006, p. 30). Cada indivíduo apresenta combinação singular de traços e atributos, resultante de fatores genéticos e também das influências socioculturais (Guenther, 2006).

Renzulli (1986 *apud* Pérez, 2006) recomendou que o propósito inicial de uma definição de superdotação é de trazer novos conhecimentos à compreensão da condição humana e, como propósito secundário, contribuir para pensar a finalidade prática dos conceitos, geralmente, incorporados às políticas públicas e na orientação de critérios de identificação e as formas de atenção oferecidas. Por isso, a necessidade de definições sustentadas por evidências científicas, capazes de embasar instrumentos de identificação, estratégias e materiais pedagógicos, formação docente, avaliação de programas e estudos de validação.

Diferentemente de outros públicos, como pessoas com deficiências sensoriais, cujo registro de atendimento educacional remonta aos tempos do Brasil Império, os estudantes com AH/SD são reconhecidos como público da Educação Especial desde a década de 1960, com direito a atendimento compatível com seus interesses e potencialidades (Brasil, 2023). Mesmo com direitos legalmente assegurados, como identificação, AEE e professores capacitados, a subnotificação é expressiva, configurando um cenário de invisibilidade evidenciado pelo número de matrículas no Censo Escolar. Nesse contexto, a formação docente torna-se decisiva (Novaes, 1979, p. 77).

A adoção de percentuais estimativos para dimensionar a presença de estudantes com AH/SD exige cautela, pois tais índices variam conforme a concepção teórica, os critérios de identificação e os instrumentos utilizados. Matos e Maciel (2016, p. 179), com base em Pérez (2007), registraram a estimativa da Organização

Mundial da Saúde (OMS) de que entre “3,5 a 5%, aproximadamente oito milhões de pessoas, que apresentam AH/SD no nosso país”. As autoras esclareceram, contudo, que essa projeção considerava apenas habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, tradicionalmente associadas a testes de QI. Pérez (2007) e Pérez e Freitas (2009) (*apud* Matos e Maciel, 2016) acrescentaram que as pesquisas que consideram outros tipos de inteligência, além da cognitiva, indicam que esse percentual poderia chegar a 7,78% da população brasileira.

Outra referência recorrente na literatura aparece nas orientações específicas do CNE para o atendimento de estudantes com AH/SD. O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 51/2023, ao retomar estudos estatísticos como o Relatório Marland (1972), indicou que de 1% a 3% da população estudantil apresentaria AH/SD de natureza intelectual ou acadêmica. O mesmo documento registrou que para Renzulli (2014) esse percentual poderia chegar a 13%, quando são consideradas outras áreas de manifestação do potencial, como esportes, artes, liderança, criatividade e sensibilidade mais acentuada (Brasil, 2023, p. 5).

Nessa mesma direção, Cardoso (2016), ao retomar Freeman e Guenther (2000), também mencionou a estimativa de 3% a 5% da população com AH/SD e destacou propostas de enriquecimento associadas a Renzulli (1986) e Gardner (1989), voltadas a uma faixa mais ampla de estudantes com alto desempenho escolar, estimada entre 15% e 30%. Esses diferentes percentuais não devem ser lidos como medidas fixas, universais ou absolutas, mas como parâmetros comparativos que evidenciam a distância entre as estimativas da literatura e os registros oficiais de identificação no Brasil. Nesse sentido, Oliveira (2025) ressaltou a necessidade de cautela na interpretação desses índices, especialmente quando confrontados com os dados do Censo Escolar.

Assim, esta dissertação compreende a superdotação como um fenômeno multidimensional, historicamente situado e dependente dos referenciais adotados para sua identificação. A utilização desses índices tem, portanto, finalidade analítica e comparativa: evidenciar a sub-representação dos estudantes com AH/SD nos registros oficiais e reforçar a necessidade de ampliar processos de identificação, formação docente e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade de manifestações do potencial humano. Para dimensionar essa discrepância, a

Tabela 1 apresenta a síntese das sinopses do Censo Escolar da Educação Básica do Inep de 2015 a 2024, como contextualização inicial, não como análise pormenorizada, a qual será aprofundada em capítulos subsequentes.

Tabela 1 – Número de estudantes com AH/SD matriculados na Educação Básica no Brasil (2015-2024)

Ano	Total geral de matrículas da Educação Básica	Total estudantes identificados com AH/SD	Percentual de estudantes com AH/SD
2015	48.796.512	14.407	0,03
2016	48.817.479	15.995	0,03
2017	48.608.093	19.699	0,04
2018	48.455.867	22.382	0,05
2019	47.874.246	23.653	0,05
2020	47.295.294	24.424	0,05
2021	46.668.401	23.758	0,05
2022	47.382.074	26.815	0,06
2023	47.304.632	38.019	0,08
2024	47.088.922	44.171	0,09

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2016-2025).

Nota: O total de 2019 foi ajustado com base em Oliveira (2024), que identificou superdimensionamento nos registros de matrículas de estudantes com AH/SD em São Paulo. Segundo o autor, o total corrigido para o Brasil em 2019 é de 23.653 matrículas, e não 54.359, valor originalmente divulgado na *Sinopse Estatística da Educação Básica/Inep*.

Em 2024, havia 47.088.922 matrículas na Educação Básica e apenas 44.171 identificações de estudantes com AH/SD (0,09%), percentual inferior até mesmo ao mínimo de 1% indicado por estimativas conservadoras (Inep, 2025). Em anos anteriores, o mesmo padrão se repetiu. Em 2020 e 2021, foram registradas 24.424 e 23.758 identificações, respectivamente, cerca de 0,05%; em 2022, 26.815, correspondendo a 0,06%; e, em 2015, 14.407, equivalente a 0,03% (Inep, 2016, 2021, 2022, 2023).

Embora o percentual de 2022 represente o dobro do registrado em 2015, a relativa estabilidade observada entre 2020 e 2022 indica baixo crescimento. Em 2024, os registros aumentaram cerca de 80,8% em relação a 2020, passando de 24.424 para 44.171 matrículas de estudantes com AH/SD, o que sugere uma possível

ampliação, mas ainda distante dos índices estimados (Inep, 2016, 2021, 2022, 2025). Esses números evidenciam uma lacuna expressiva entre o potencial estimado e o reconhecimento institucional efetivo, apontando para a necessidade urgente de revisão das políticas e das práticas de identificação.

A literatura analisada indica que, para tornar o processo de identificação mais coerente e assertivo, é fundamental considerar a variedade de interesses e habilidades manifestadas pelo indivíduo no contexto sociocultural. Sternberg e Grigorenko (2003, p. 17) afirmaram que “o contexto sociocultural é um dos fatores que compõem a inteligência plena”, influenciando o sucesso, que “ocorre relacionado a um conjunto de padrões ou expectativas, quer da própria pessoa quer dos outros”. Cabe lembrar, como já mencionado, que Gardner (2000) e Renzulli (2004) também destacaram o peso da cultura e do ambiente na manifestação de habilidades acima da média.

Armstrong (2001) argumentou que a testagem formal pode dar pistas de várias inteligências, mas sustentou que elas são melhor avaliadas pela observação. Nessa direção, o autor propôs analisar inclusive os comportamentos inadequados, pois “maus comportamentos específicos de cada inteligência são uma espécie de grito de socorro – um indicador diagnóstico de como os alunos precisam ser ensinados”, sinalizando estilos de aprendizagem não contemplados (Armstrong, 2001, p. 39).

Seja de maneira positiva ou negativa, o aluno com AH/SD do tipo acadêmico costuma ser identificado, “merecendo estratégias pedagógicas diferenciadas (já que a omissão, o descaso e a rejeição, por exemplo, não deixam de ser estratégias pedagógicas) por parte da escola” (Pérez, 2004, p. 95). Esse processo, contudo, não ocorre com os estudantes do tipo produtivo-criativo, que figuram entre os mais difíceis de serem identificados. Entre as barreiras, destacam-se a falta de informação e a formação insuficiente do professor da sala regular, que muitas vezes não consegue interpretar esses estudantes ou os interpreta de forma negativa. Somam-se a isso limitações curriculares do ensino regular, que tendem a ignorar seus interesses e necessidades, sobretudo no caso dos estudantes produtivo-criativos, que podem ser rotulados como “dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, com déficit de atenção ou desvios de comportamento” (Pérez, 2004, p. 67).

Pérez (2004) ressaltou que esse reconhecimento inadequado pode gerar baixo rendimento, desmotivação e até reprovação. Paradoxalmente, a autora afirmou ainda que os estereótipos atribuídos a esses comportamentos são os que

frequentemente os encaminham ao AEE, não por seu potencial, mas para corrigir o que é visto como inadequado.

Outra questão envolve estudantes com dupla excepcionalidade, isto é, AH/SD associadas a outra condição, como deficiências de “natureza sensorial, física ou múltipla”, bem como estudantes surdos, autistas ou com “quadros psicológicos ou psiquiátricos mais graves [...]” (Brasil, 2023, p. 5). Como as deficiências integram a Classificação Internacional de Doenças (CID), esses indivíduos contam com amparo da Lei Brasileira de Inclusão e de políticas específicas. Entretanto, tais legislações não contemplam, de modo equivalente, as AH/SD, contribuindo para sua menor visibilidade nas políticas públicas (Brasil, 2023).

As especificidades deste alunado também são evidenciadas a partir do aspecto multidimensional de suas expressões, considerando a abrangência de sua produtividade e o engajamento em diferentes áreas; pela expressão criativa de suas ideias em diferentes áreas e contextos; pelos distintos níveis de habilidades superiores revelados em uma ou mais áreas pelo delineamento de que alguns estudantes com altas habilidades/superdotação podem apresentar sub-rendimento escolar, conhecida como condição Underachievement⁷; pela ocorrência de uma dupla condição ou de dupla excepcionalidade (a coexistência de superdotação associada a quadros como Deficiências Sensoriais; Desordens de Modulação Sensorial; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos Mentais); além das necessidades específicas daqueles estudantes que apresentam vulnerabilidade social e emocional e ritmos de aprendizagens diferenciados, que requerem adaptações, diferenciação curricular e desafios suplementares. (Brasil, 2023, p. 6).

A associação quase exclusiva da Educação Especial à deficiência configura-se como mais uma barreira à identificação dos estudantes com AH/SD. No imaginário social e, muitas vezes, no próprio ambiente escolar, permanece a ideia de que essa modalidade está fortemente vinculada às deficiências. Pérez (2006, p. 55) sintetizou: “uma pessoa com deficiência física, visual ou auditiva é reconhecida claramente como um aluno especial, mas não o aluno com altas habilidades/superdotação, embora a lei inclua a todos nesta modalidade de atendimento educacional”. A autora relacionou esse fenômeno ao mito do potencial imutável e ao nível do ensino extremamente limitado, voltado ao verbal e lógico-matemático, o que sustenta a ideia de que o estímulo escolar já seria suficiente (Pérez, 2006). Com isso, reduz-se o potencial a desempenho acadêmico restrito, negligenciando necessidades de aprofundamento, desafio e enriquecimento em múltiplas áreas.

Evidencia-se, também, a necessidade de identificar AH/SD o mais precocemente possível, como indicado em normativas legais recentes. Tal urgência se justifica porque a falta de reconhecimento e compreensão pode acarretar desajustamento, desinteresse e até baixo rendimento (McCoach; Siegle, 2003 *apud* Guimarães; Ourofino, 2007). Benito Mate (1996, 2000) e Perché (2000) defenderam a identificação precoce como intervenção preventiva, pois família e escola passam a receber orientações que podem minimizar dificuldades futuras. Para esses autores, “a identificação precoce possibilita que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia” (*apud* Vieira, 2006, p. 91).

Fleith (2006, p. 43 *apud* Castro, 2020, p. 10) ressaltou que estudantes com AH/SD apresentam “necessidades especiais de aprendizagem e características cognitivas e socioafetivas” que, quando não compreendidas ou atendidas, podem ocasionar “uma série de desajustes ao desenvolvimento do aluno, colocando-o em situações de risco acadêmico e social”. Nessa mesma direção, Virgolim (2007, p. 58) alertou que a falha no processo de identificação e no atendimento às necessidades específicas relacionadas às AH/SD pode levar o estudante ao “risco de fracasso escolar e comprometer seriamente seu desenvolvimento socioemocional, impedindo-o de realizar plenamente o seu potencial”.

Dessa forma, a identificação de AH/SD é imperiosa, pois, em geral, somente após ela os estudantes acessam o atendimento a que têm direito. Para ampliá-la e efetivá-la, é indispensável conhecimento docente sobre características e indicadores, o que remete diretamente à formação de professores. Guenther (2006, p. 98) lembrou que identificar é reconhecer a área forte “a fim de melhor direcioná-la segundo suas capacidades”, e não enquadrar em classificação rígida. Quando o professor tem “informações adequadas”, ele torna-se “apto para a identificação de áreas de talento” e, com adaptações curriculares, “o aluno terá acesso a aprendizagens significativas, concretas e efetivas, com suas potencialidades respeitadas”.

Pérez (2006) observou que, no Brasil, persistem desafios como a falta de pesquisa e literatura na área, o desconhecimento do tema e da legislação pelos professores e a própria nomenclatura, fatores que dificultam a identificação. Na visão da autora, a palavra superdotado traz uma carga muito pesada, especialmente para crianças, pois ser super pode dar a entender que é preciso ser excelente ou melhor em tudo, o que pode intensificar a autoexigência, característica frequentemente

associada a esses estudantes. Na ausência de formação adequada, o uso desse termo pode levar o professor a supor que nunca ou raramente teve ou terá um aluno como esse (Pérez, 2006).

Entraves à identificação e ao atendimento decorrem de múltiplos fatores, como a baixa produção científica, a invisibilidade nas políticas educacionais, a precariedade dos dados estatísticos e a permanência de mitos, crenças e estereótipos (Pérez, 2003). Para aprofundar essa questão, a próxima subseção aborda os mitos mais recorrentes apontados na literatura.

1.3.1 Mitos relacionados com a superdotação

A escassez de informações sistematizadas sobre AH/SD favorece a difusão de concepções equivocadas que reforçam a invisibilidade desses estudantes no contexto escolar. O desconhecimento sobre o tema contribui para a permanência de mitos e crenças populares, muitas vezes associados a preconceitos socioculturais e ideológicos, que fragilizam a identificação e o atendimento educacional a que esses estudantes têm direito (Antipoff; Campos, 2010; Pérez, 2003). A própria noção de mito, “conhecimento desprovido de verdade e sem fundamento” (Dicio, [s. d.]), remete a narrativas construídas para explicar o que a lógica humana não compreende, estando frequentemente associada ao medo do novo (Pérez, 2003).

Discutir esses mitos é fundamental para compreender seus impactos na prática pedagógica, na organização do AEE, nas políticas públicas e na constituição identitária dos estudantes com AH/SD. Essas falácias, somadas à resistência em aceitar a diversidade e à dificuldade de reconhecer a singularidade como um direito fundamental, acabam por naturalizar a invisibilização e legitimar a negligência no AEE. Essas consequências se ampliam no âmbito das políticas públicas, na escassez de publicações, especialmente em língua portuguesa, e na precariedade ou ausência de serviços às PAH (Pérez, 2003; 2004). Pérez (2003; 2004) sistematizou categorias de mitos frequentemente encontrados na literatura, aos quais denominou “fantasmas”. Essas categorias foram organizadas no

Quadro 4 com base na autora e em outros autores.

Quadro 4 – Mitos e realidades sobre AH/SD com base na sistematização de Pérez (2003-2004)

(continua)

Mitos sobre Constituição	
Mito	Realidade
Exclusividade genética ou ambiental.	Resultam de uma interação complexa entre a genética (estimada entre 30% e 70%) e os estímulos do ambiente.
Pais podem fabricar superdotados devido ao alto grau de investimento.	A demanda de enriquecimento do ambiente normalmente vem das próprias crianças e não dos pais.
Estudantes com AH/SD seriam egoístas, solitários, metidos, exibidos, fisicamente frágeis, socialmente incapazes e com interesses restritos.	Características de personalidade e socialização baseadas em estereótipos da mídia, atribuídas até para universitários. Elas variam individualmente, independentemente da condição de AH/SD e dependem de múltiplos fatores contextuais. Muitos superdotados demonstram forte liderança e uma profunda preocupação com questões sociais.
Comportamento escolar: sabichão, CDF, <i>nerd</i> .	Visões negativas de comportamentos naturais como a avidez por conhecimento e a curiosidade extrema que podem incomodar quem não compreende a condição.
É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras.	Fatores ambientais contribuem tanto para o desenvolvimento do potencial como para entraves que podem bloqueá-lo.
Mitos sobre Distribuição	
Mito	Realidade
Todos os indivíduos têm AH/SD, basta estímulo.	Estímulos ambientais não produzem superdotação em crianças que não possuam os indicadores e predisposições necessárias. Essa visão igualitarista equivocada invisibiliza as necessidades específicas de quem possui a AH/SD.
Fenômeno raro, incidência das AH/SD é muito pequena.	O número de identificações varia conforme a definição utilizada. O foco apenas no QI elevado gera índices baixos. O uso de conceito ampliado, que englobe diversos talentos e inteligências, causa aumento significativo dos índices.
Existem mais homens que mulheres com AH/SD.	A disparidade não é relacionada a questões biológicas, e sim resultante de barreiras socioculturais impostas às meninas desde a infância, que tendem a ocultar seus talentos para se ajustarem socialmente, o que leva à invisibilização de suas capacidades ao longo da vida.
Estudantes com AH/SD provêm de classes socioeconomicamente privilegiadas.	As estimativas variam conforme a concepção e os critérios de identificação adotados. Índices restritos tendem a considerar principalmente habilidades intelectuais ou acadêmicas, enquanto concepções multidimensionais ampliam a possibilidade de reconhecimento de diferentes manifestações das AH/SD. Estudos indicam as proporções são semelhantes em qualquer população, independentemente de raça, cultura ou proveniência socioeconômica.

Quadro 4 – Mitos e realidades sobre AH/SD com base na sistematização de Pérez (2003-2004)

(continuação)

Mitos sobre níveis de inteligência	
Mito	Realidade
Pessoa com AH/SD têm um QI excepcional igual ou superior a 130.	Testes de QI tradicionais medem uma amostra limitada do intelecto, ignorando expressão artística, criatividade, liderança, coordenação motora. A ciência demonstra que essas habilidades podem se manifestar de forma independente, sem exigir uma pontuação alta de QI.
Pessoas talentosas nas áreas artísticas não seriam consideradas com AH/SD.	O talento artístico se manifesta em áreas específicas e não pode ser medido por testes padronizados. Criatividade, motivação e alta habilidade apresentam a mesma intensidade e persistência em qualquer campo das AH/SD. Na prática, não existe distinção real entre ser uma pessoa talentosa e ter altas habilidades.
As pessoas inteligentes também são criativas na mesma proporção.	A criatividade exige um comportamento inteligente, mas os graus de ambos não necessitam de proporcionalidade. Há relação entre essas características, mas não equivalência proporcional entre inteligência e criatividade.
Mitos sobre desempenho	
Mito	Realidade
O estudante com AH/SD se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano - Superdotação Global.	A expectativa de excelência ignora o fenômeno da assincronia no desenvolvimento, no qual habilidades avançadas podem coexistir com dificuldades específicas. A combinação de pontos acadêmicos fortes e fracos é a regra, e não a exceção.
O estudante com AH/SD se destaca em todas as áreas do currículo escolar. Se é superdotado tem que tirar boas notas.	Estudantes com AH/SD podem apresentar rendimento insatisfatório até que sua condição seja identificada e compreendida. Múltiplos fatores podem mascarar o potencial, é o caso da dupla excepcionalidade, quando o talento coexiste com dificuldades de aprendizagem.
Mitos sobre identificação	
Mito	Realidade
Identificação fomenta a rotulação. Não se deve identificar a AH/SD. A identificação fomenta atitudes negativas na pessoa com AH/SD.	A identificação constitui um direito fundamental de validação da identidade, permitindo que as singularidades do aluno sejam compreendidas. O fortalecimento da percepção de competência e capacidade criativa é indispensável para o desenvolvimento intelectual e para contribuir com a sociedade, evitando a interpretação de suas características como falhas pessoais.
Não se deve comunicar à criança ou à família a condição de AH/SD.	Omitir o reconhecimento do potencial de uma criança fere seus direitos e o compromisso com a verdade, podendo favorecer sentimentos de inadequação, angústia, isolamento e mal-estar em relação à própria identidade. A segurança e a autoconfiança dela dependem do suporte familiar, sendo os pais os mediadores essenciais para que ela se sinta adequada e emocionalmente saudável.

Quadro 4 – Mitos e realidades sobre AH/SD com base na sistematização de Pérez (2003-2004)

(conclusão)

Mitos sobre consequências	
Mito	Realidade
Pessoas com AH/SD desenvolvem doenças mentais (loucura), são desajustadas emocionalmente e socialmente ou, ao contrário, sempre apresentam plena saúde psicológica.	Esses fatores não resultam da inteligência superior, mas de ambientes desajustados às suas necessidades. Sugerir que os superdotados seriam felizes, equilibrados e moralmente superiores pode tornar-se um fardo emocional e favorecer um ambiente hostil, levando essas crianças ao isolamento e infelicidade.
A condição é imutável: serão adultos eminentes. Uma vez superdotado, sempre superdotado. QI se mantém estável ao longo da vida.	Comportamentos de superdotação são dinâmicos e dependem de contextos favoráveis para aparecerem. Não se manifestam em todos os contextos, nem o tempo todo. Ter um QI alto ou ser criativo na infância não garante que o adulto será brilhante ou que realizará algo de grande relevância social.
Superdotados se autoeducam e não precisam de ninguém, tudo é fácil para eles.	O equívoco de que o superdotado “aprende sozinho” ignora a complexidade do processo educativo e minimiza a importância de desafios, do apoio pedagógico, emocional e familiar no desenvolvimento das potencialidades. Esse apoio é fundamental para evitar frustração e isolamento.
Mitos sobre atendimento (AEE)	
Mito	Realidade
Estudantes com AH/SD não precisam de AEE. O AEE cria uma “elite”.	O AEE promove a equidade ao atender às singularidades de cada aluno. Estudantes com AH/SD, por possuírem uma forma peculiar de perceber e interagir com o meio, enfrentam barreiras similares às das pessoas com deficiência. Sem estímulos adequados, seu potencial pode ser ocultado. Igualdade não é uniformidade. Oferecer oportunidades conforme as necessidades individuais combatem a segregação e evita a formação de elites.
A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para estudantes com AH/SD.	A decisão pela aceleração não deve ser estritamente cognitiva; requer análise de uma equipe multidisciplinar e o consenso entre escola, família e o próprio aluno, com garantia de reversibilidade. Devido ao desenvolvimento assíncrono, os impactos emocionais podem ser severos e por isso, demanda cautela sob risco de rejeição, dificuldades de adaptação e isolamento social. A progressão de série é insuficiente se não for integrada ao AEE.
Estudantes com AH/SD devem ir a escolas especiais; Não se deve incentivar o agrupamento de estudantes com AH/SD.	O agrupamento permanente em escolas especiais pode isolar o aluno, favorecer traços negativos como comportamentos competitivos e individualistas, em vez da convivência com a diversidade. Em contrapartida, o agrupamento eventual entre crianças com AH/SD favorece a troca de experiências e o fortalecimento da identidade entre pares, ampliando a sua formação global.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003; 2004) e Virgolim (2003).

A superação desses mitos exige a crítica tanto ao determinismo inatista quanto ao ambientalismo exclusivo. Embora haja indícios de predisposição genética, com mensuração estimada de 30% a 70%, podendo incluir até três gerações anteriores à da PAH, a manifestação das AH/SD depende da articulação entre potencial, oportunidades e condições favoráveis à sua expressão (Pérez, 2003; 2004; Renzulli, 1986; Winner, 1998). No campo educacional, isso implica reconhecer que estímulos isolados não “fabricam” a superdotação, assim como o alto potencial não garante, por si só, sucesso escolar.

No campo do desempenho, superar a visão de que qualquer criança pode tornar-se superdotada a partir de estímulos é indispensável para evitar a adesão a publicações com fórmulas, comumente ofertadas a pais e professores, sobre como aumentar a inteligência (Pérez, 2004). Essas publicações influenciam discursos pedagógicos simplificadores, que partem do pressuposto de que todos os estudantes possuem potencial semelhante para aprender, apagam especificidades individuais e criam barreiras à mediação pedagógica, pois comprometem o planejamento de práticas educacionais diferenciadas (Winner, 1998). Publicações desse gênero ignoram que alto potencial não garante sucesso escolar e ampliam os mitos sobre desempenho e inteligência, podendo tanto superestimar quanto negligenciar necessidades, ao mascarar dificuldades reais (Alencar; Fleith, 2001).

Por outro lado, mitos referentes às características pessoais e sociais levam a idealizações e supervalorizações que podem gerar expectativas excessivas e problemas emocionais. Eles ignoram que preferências por atividades solitárias, quando presentes, se relacionam a interesses específicos, não a isolamento inerente à condição, ou que o acervo de informações superior aos colegas e, inclusive, a professores, pode gerar tensões no ambiente escolar, especialmente quando o aluno questiona ou compartilha informações que extrapolam o conteúdo programático (Pérez, 2004). Alguns pais confundem essas manifestações e têm receio de que seu filho, ao tomar conhecimento de sua condição, possa tornar-se presunçoso ou desenvolver comportamentos que comprometam a sua socialização (Alencar; Fleith, 2001; Pérez, 2004; Virgolim, 2003).

Virgolim (2003) e Alencar e Fleith (2001) reconheceram que o receio da comunicação, muitas vezes, está relacionado ao aumento das expectativas e exigências impostas à criança, o que pode intensificar “a defasagem entre a idade mental e a idade real”. Por outro lado, “há famílias que supervalorizam as crianças

com AH/SD, exigindo delas, expondo-as e responsabilizando-as excessivamente, o que pode acarretar graves problemas emocionais” (Pérez, 2004, p. 71).

A associação entre AH/SD, alto rendimento escolar e pertencimento às classes médias também é reducionista. Alencar e Fleith (2001) complementaram que o sistema educacional brasileiro carece de um conjunto de mudanças, entre elas, o investimento especialmente na população de baixa renda. Como observou Delou (2001 *apud* Pérez, 2004, p. 73), diante da crise na educação pública, “prevalece o fracasso escolar” como “norma para os alunos de classes desprivilegiadas”, e a tendência de se esperar alto desempenho apenas de estudantes de classes médias.

Questões de gênero também interferem na identificação. Imbricados em fatores socioculturais, aspectos como a ausência de modelos femininos, o menor incentivo à iniciativa e à independência durante a socialização, os maiores índices de baixa autoestima e os desafios da conciliação dos papéis profissional, conjugal e familiar contribuem para a invisibilidade feminina (Alencar; Fleith, 2001; Pérez, 2004).

No que tange aos níveis de inteligência, é necessário superar o foco positivista da quantificação por testes tradicionais, que medem parcela limitada do intelecto, ignoram outros elementos, como nível de produtividade e desempenho, interesses, traços de personalidade, presença de um talento ou habilidade especial, e, no Brasil, carecem de validação ampla (Alencar; Fleith, 2001; Pérez, 2004).

Outro estereótipo recorrente é a associação entre AH/SD e loucura, originada no século XIX e vinculada à propagação do superdotado como um “indivíduo pálido e franzino, que usa óculos com lentes grossas, instável emocionalmente e excêntrico” (Alencar; Fleith, 2001, p. 96; Pérez, 2004).

Alencar e Fleith (2001) alertaram que a escola, ao priorizar a reprodução e a assimilação do conhecimento acadêmico, estimula muito pouco a capacidade intelectual dos estudantes e oferece poucas oportunidades à criatividade e à apresentação de soluções originais e úteis. O desenvolvimento de talentos artísticos ou corporais normalmente fica restrito às atividades extracurriculares, diminuindo o acesso dos estudantes a essas atividades.

Diante da diversidade, é a educação que deve se adaptar às diferenças para “dar respostas a todas as pessoas” (Martínez; Domingues, 1999, p. 84 *apud* Pérez, 2004, p. 82). A igualdade não deve ser confundida com tratamento idêntico para todos, como já advertiu Pinto (1933 *apud* Pérez, 2004), ao defender a oferta das mesmas oportunidades de desenvolvimento a todos, porém respeitando as diferenças

individuais de capacidade. Neste ínterim, dispensar a Educação Especial só seria possível quando “os adjetivos de qualidade e pública” fossem acrescentados “à já tradicional Educação para Todos reivindicada pelas nações do mundo” (Pérez, 2002 *apud* Pérez, 2004, p. 82).

Entre os mitos mais persistentes no campo das AH/SD, destaca-se a naturalização do percentual de 3% a 5% como se fosse uma medida precisa, fixa e universal da população superdotada (Borland, 2009 *apud* Oliveira, 2025). Embora esse índice seja frequentemente mencionado na literatura como parâmetro para evidenciar a subidentificação, ele varia conforme os critérios teóricos, metodológicos e avaliativos adotados. Nessa direção, Borland (2009 *apud* Oliveira, 2025) alertou que essa naturalização tende a restringir a identificação a determinados perfis e a desconsiderar manifestações da superdotação como a produtivo-criativa.

Essa crítica também se aproxima das formulações de Reis e Renzulli (1982), que questionou modelos excessivamente baseados nos percentis superiores de QI e defendeu seu uso apenas como instrumentos de triagem, e não como critério único de identificação. Para o autor, a superdotação deve considerar pensamento criativo, histórico de realizações, produção original e envolvimento com a tarefa, reconhecendo a natureza dinâmica, contextual e multidimensional desse comportamento.

Assim, modelos restritivos de identificação podem ampliar desigualdades e excluir estudantes com menor acesso a recursos culturais, oportunidades de desenvolvimento, apoio institucional ou suporte familiar. Esses fatores contribuem para a sub-representação de estudantes de baixa renda, minorias étnicas e linguísticas, bem como daqueles com perfis atípicos (Renzulli, 2021; Renzulli, 2020; Reis; Renzulli, 2020).

Desmistificar essas concepções é condição necessária para promover uma educação que assegure oportunidades de desenvolvimento equitativas e fortaleça práticas inclusivas no âmbito do AEE e na constituição identitária dos estudantes.

A partir dessas reflexões, torna-se fundamental analisar como as políticas públicas brasileiras têm dialogado, ou não, com essa concepção ampliada de superdotação e quais estratégias têm sido implementadas para o reconhecimento e o atendimento de estudantes com AH/SD. Assim, o próximo capítulo abordará as legislações que contribuíram para a construção das normativas e políticas educacionais vigentes voltadas aos estudantes com AH/SD.

2 LEGISLAÇÃO NACIONAL E CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A trajetória das políticas públicas para estudantes com AH/SD no Brasil tem sido marcada por avanços importantes, embora ainda se observe morosidade em sua consolidação. Historicamente invisibilizados, esses estudantes passaram a integrar o público da Educação Especial nas últimas décadas, ainda que esse reconhecimento legal permaneça fragmentado e desigual. Nesse sentido, o presente capítulo apresenta um panorama das principais legislações e políticas nacionais que embasam a inclusão desse grupo, destacando os marcos normativos vigentes e a centralidade da formação docente para a efetivação das políticas públicas.

Entre os primeiros movimentos de atenção a essa população no Brasil, destacam-se as contribuições de estudiosos que ampliaram a compreensão sobre as diferenças individuais e as necessidades educacionais específicas. Para sintetizar esses marcos iniciais, o Quadro 5 apresenta uma linha do tempo com alguns dos principais acontecimentos relacionados ao reconhecimento educacional dos estudantes com AH/SD no país.

Quadro 5 – Primeiros marcos históricos da atenção aos estudantes com AH/SD no Brasil

Ano	Marco histórico
1929	Chegada da psicóloga Helena Antipoff ao Brasil, iniciando contribuições relevantes para a Educação Especial e para o estudo das diferenças individuais no contexto educacional.
1931	Leoni Kaseff publica a obra <i>A Educação dos Super normaes</i> , introduzindo o termo “super-normais” no debate educacional brasileiro.
1932-1933	Estevão Pinto publica textos abordando a assistência educacional aos alunos considerados mais capazes.
1939	Inclusão do conceito de “excepcionais” no estatuto da Sociedade Pestalozzi, ampliando a compreensão sobre a diversidade de capacidades humanas.
1945	Desenvolvimento de atividades literárias, musicais e teatrais com estudantes “bem-dotados” na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, consideradas iniciativas precursoras de atendimento especializado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Novaes (1979); Delou (2007).

Helena Antipoff ampliou a compreensão sobre a diversidade de capacidades ao incluir o conceito de “excepcionais” no estatuto da Sociedade Pestalozzi, abrangendo indivíduos “classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto

serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial” (Novaes, 1979 *apud* Delou, 2007, p. 28). O prefixo “super” do termo “super-normais” foi incorporado à legislação estadual do Rio de Janeiro e à Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal, a qual previa a seleção de alunos com AH/SD desde as séries iniciais. Antes disso, conforme registros de Novaes (1979), Ulisses Pernambuco já estabelecia distinções entre crianças “super-normaes” e “precoces” (Novaes, 1979, p. 77).

A compreensão desse percurso histórico evidencia que a atenção educacional às AH/SD no Brasil não surgiu de forma repentina, mas foi construída gradualmente a partir de contribuições acadêmicas e experiências pedagógicas pioneiras. Apesar dos avanços, a legislação brasileira ainda apresenta lacunas significativas quanto à atenção específica a esse público. Pérez (2018, p. 308) observou que a legislação é “altamente carente, imprecisa, reiterativa e incipiente” e que, frequentemente, os estudantes com AH/SD continuam sendo “nomeados simbioticamente com um apêndice das pessoas com deficiência”.

A essa limitação normativa se soma a histórica dificuldade terminológica. Desde 1924, observa-se divergência “sobre quais termos devem ser adotados”, questão considerada fundamental para garantir tanto a identificação precisa quanto o atendimento adequado a esses estudantes (Branco *et al.*, 2017, p. 26).

Desse modo, conhecer os marcos legais, normativas e diretrizes vigentes torna-se indispensável para compreender os entraves ainda presentes na efetivação de políticas inclusivas voltadas às AH/SD e para fundamentar ações que contribuam para sua superação no cotidiano escolar.

2.1 DÉCADAS DE 60, 70 e 80: CAMINHOS PARA O RECONHECIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E OS RUMOS PARA A INCLUSÃO

A presença dos estudantes com AH/SD na legislação brasileira pode ser compreendida de forma implícita a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961, que empregou o termo “excepcionais”. Esse termo foi historicamente consagrado por Antipoff (1984 *apud* Delou, 2007, p. 28; Brasil, 2023). À época, essa terminologia buscava substituir designações consideradas pejorativas, como deficiente, prejudicado e diminuído, na tentativa de reduzir a carga negativa atribuída a esses sujeitos (Bueno, 1993). Nesse contexto, a excepcionalidade pode ser

compreendida como uma categoria historicamente construída, aplicada a indivíduos que apresentam desvio em relação à norma socialmente estabelecida, isto é, “não a norma abstrata, que determina a essência histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais” (Bueno, 1993, p. 49-52).

A lei destinou o Título X à “Educação de Excepcionais”, prevendo, no artigo 88, que essa educação deveria, “no que for possível”, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrar esses educandos à comunidade, e, no artigo 89, apoio às iniciativas privadas consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação (Brasil, 1961, arts. 88-89). Sob o paradigma da integração, a escola permanecia como referência central e buscava a “adaptação do aluno ao chamado *mainstream*¹, no qual navegavam os alunos ‘normais’” (Pérez, 2018, p. 308).

Embora representasse um marco promissor ao tratar da educação de pessoas com necessidades específicas, sua implementação foi limitada. Dois anos após sua promulgação, Helena Antipoff observou que “para o deficiente e o excepcionalmente mal-dotado, a sociedade e os governos têm feito alguma coisa, e o bem-dotado até agora não tem recebido a atenção de ninguém” (Antipoff *apud* Guenther, 2011, p. 6).

Em 1967, o MEC reconheceu os estudantes superdotados como prioridade nacional, instituindo comissão específica para estabelecer critérios de identificação e atendimento a esse público (Brasil, 2023). Na década de 1970, com novos direcionamentos educacionais, a legislação passou a mencionar mais diretamente os superdotados. A Lei nº 5.692/1971 reformulou parcialmente o ordenamento educacional inaugurado pela LDB nº 4.024/1961, especialmente quanto ao ensino de 1º e 2º graus, e passou a prever, em seu art. 9º, “tratamento especial” aos estudantes superdotados (Brasil, 1971, art. 9º). Quanto à nomenclatura adotada, Guenther (2011) relatou que Antipoff se mostrou “[...] visceralmente contrária, por ver nessa palavra uma conotação pejorativa por associação ao Super-homem, ‘avis rara’, uma curiosidade humana, uma exceção, uma ideia negativa enfim, para a Educação” (Guenther, 2011, p. 207, grifos da autora). Essa crítica reforça a compreensão de que determinados rótulos podem produzir estigmas e dificultar uma inclusão genuína.

Pérez (2021) observou que, mesmo sem definir claramente os destinatários do “tratamento especial”, a legislação brasileira se antecipou ao Relatório Marland (1972), documento norte-americano que apresentou uma das primeiras definições

¹ *Mainstream*: Corrente cultural ou ideológica mais divulgada ou dominante em determinado local e período (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2025).

formais de superdotação em perspectiva multidimensional, abrangendo habilidades acadêmicas, criativas, artísticas, de liderança e psicomotoras. Essa definição foi incorporada, total ou parcialmente, em diferentes legislações brasileiras, embora a sobreposição entre áreas tenha gerado ambiguidades e dificultado a identificação. Além disso, ao restringir superdotação e talento às crianças, contribuiu por anos para a compreensão das AH/SD como condição associada apenas à infância, repercutindo na ausência de políticas específicas para adultos com essa condição (Marland, 1972; Pérez, 2021).

A Lei nº 5.692/1971 trouxe dispositivos de flexibilização curricular ao permitir a organização de turmas por níveis de conhecimento, matrícula por disciplina no ensino de 2º grau e organização semestral dos estudos, desde que garantidos “o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos” (Brasil, 1971, art. 8º).

Essas medidas abriam espaço para ajustes pedagógicos alinhados às necessidades individuais, inclusive de estudantes com AH/SD, embora sua efetivação dependesse de preparo docente. A formação de turmas com alunos de diferentes séries ou níveis permanece prevista na Lei nº 9.394/96 (LDBEN), dispositivo que “abre espaço para os chamados grupos de interesse, estratégia pedagógica que pode ser utilizada no AEE para alunos com AH/SD” (Pérez, 2018, p. 309; Brasil, 1996, art. 23).

Apesar do reconhecimento legal do “tratamento especial”, Rondini, Martins e Medeiros (2021) apontaram que não se organizou, naquele período, um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, mantendo-se uma concepção integrativa e não inclusiva.

A Lei nº 5.692/1971 também previu, em seu artigo 14, autonomia das escolas na avaliação do rendimento escolar, possibilidade de aceleração e adaptação dos métodos avaliativos. Admitia, ainda, a aprovação de estudantes com frequência inferior a 75%, desde que apresentassem aproveitamento superior a 80% ou progresso satisfatório após recuperação (Brasil, 1971). Tais disposições favoreciam práticas pedagógicas diferenciadas e progressão conforme ritmo individual, abrindo espaço para ambientes escolares mais flexíveis. Contudo, a história demonstra que a prática não acompanhou tais diretrizes.

Na década de 1970, ocorreram diversos eventos, pareceres e iniciativas institucionais voltados ao reconhecimento das AH/SD. O

Quadro 6 sintetiza alguns dos principais atos normativos e institucionais após à promulgação da Lei nº 5.692/71.

Quadro 6 – Ações e políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD no Brasil (1971-1979)

Ano	Ação ou documento	Descrição sintetizada
1971	I Seminário sobre Superdotação	Primeiro evento nacional voltado para as AH/SD, com presença de Helena Antipoff (Oliveira, 2021, p. 217).
1972	Relatório Marland e Plano Nacional de Desenvolvimento	Influenciou a ampliação do conceito de AH/SD no Brasil ao apresentar a perspectiva multidimensional da superdotação (Alencar; Fleith, 2001; Rangni; Costa, 2011 <i>apud</i> Branco <i>et al.</i> , 2017, p. 27). O PND incluiu diretrizes para educação de “excepcionais” com destaque aos superdotados (Brizolla, 2000 <i>apud</i> Pérez, 2018, p. 309).
1972	Pareceres nº 255/72 e 436/72	Previsão de flexibilização curricular: conclusão do ensino médio em até dois anos, matrícula condicional no ensino superior, dispensa de frequência e eliminação de barreiras entre séries (Brasil, 1995a).
1973	Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) nº 681/73	Delegação ao CFE a definição do conceito e das formas de identificação e normas para os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) (Brasil, 1995a p. 10).
1973	Criação do CENESP; Decreto nº 72.425 e Projeto Prioritário nº 35 (CENESP)	Órgão voltado à expansão e melhoria do atendimento da Educação Especial, incluindo estudantes superdotados em sua atuação (Brasil, 1973). O Projeto Prioritário (1972–1974) estabeleceu conceito norteador, critérios de identificação, locais e tipos de atendimento (Brasil, 2023, p. 3).
1973-1977	Eventos formativos promovidos pelo CENESP	Encontros entre especialistas, semanas de estudo e seminários para fortalecimento institucional das políticas para AH/SD. Consolidaram diretrizes e fomentaram debates técnicos e pedagógicos (Alencar, 1986; Faveri; Heinzle, 2019 <i>apud</i> Oliveira, 2021 p. 217; Pérez, 2021, p. 180).
1975	Criação do NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado	Atendimento a estudantes superdotados do ensino de 1º grau, ampliando a atuação prática do CENESP (Gama, 2006 <i>apud</i> Faveri; Heinzle, 2019).
1977	II Seminário sobre o Superdotado (RJ)	Foi proposta a criação da Associação Brasileira de Superdotação (ABSD) – esta criada em 1979 (Alencar, 1986; Faveri; Heinzle, 2019 <i>apud</i> Oliveira, 2021, p. 219)
1978	Criação da ABSD – Associação Brasileira para Superdotados	Institucionalização de uma rede de colaboração entre instituições, promovendo encontros e seminários de pesquisas voltados à área das AH/SD (Cupertino, 2008; Gama, 2006 <i>apud</i> Faveri; Heinzle, 2019; Gonçalves; Stoltz, 2021; Correia; 2022).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fontes citadas no quadro.

Nota: Oliveira (2021) considerou 1979 como ano de fundação da ABSD.

Alguns desses documentos mantêm relação com normativas vigentes, como o Parecer nº 681/73, citado por Pérez (2021, p. 180) como ainda parcialmente cumprido, por atribuir ao CFE a definição do conceito de superdotação e dos critérios de identificação. Ao comentar as *Diretrizes Básicas de Ação* do CENESP, a autora

observou que, embora o documento destacasse uma política para essa população, sua justificativa mantinha uma perspectiva de cunho nacionalista, apoiada no preceito de que “todas as pessoas devem ter oportunidade de desenvolver ao máximo as potencialidades próprias” (Novaes, 1979, p. 84-85 *apud* Pérez, 2021, p. 180).

A partir da década de 1980, em sintonia com o processo de redemocratização, intensificaram-se os debates sobre políticas públicas voltadas à estudantes com AH/SD. Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nesse contexto, a Portaria nº 69/1986 apresentou a primeira definição oficial de superdotação:

Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado (Brasil, 1986, art. 3º).

Essa definição se aproximou da proposta do Relatório Marland (1972) e permaneceu como referência em documentos da Educação Especial do MEC até o início do século XXI (Pérez, 2021). Além da definição conceitual, essa portaria estabeleceu diretrizes para identificação multidisciplinar, modalidades de atendimento e adaptação curricular, conforme sintetizado no Quadro 7.

Quadro 7 – Aspectos da Portaria nº 69/1986 relacionados ao AEE e à identificação

(continua)

Aspecto	Descrição
Art. 4º – Identificação	Abordagem multidisciplinar, contemplando dimensões médica, psicológica, pedagógica e social (Brasil, 1986, p. 5).
Art. 6º, 8º e 9º – AEE	AEE compreendido como conjunto de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos aplicados por profissionais qualificados. Previa integração com ações médico-psicossociais e assistenciais, em escolas regulares e instituições especializadas, públicas ou privadas, nas diferentes modalidades de ensino (Brasil, 1986, p. 5-6).
Art. 10 - Equipe de atendimento	Equipe multidisciplinar composta por especialista em educação precoce, professor de pré-escolar, pedagogos especializados, psicólogos, assistentes sociais e, quando necessário, médicos, paramédicos e instrutores para o ensino profissionalizante (Brasil, 1986, p. 5-6).
Art. 7º – Modalidades de atendimento	Previsão de diferentes modalidades de atendimento: classe comum, classe comum com apoio de sala de recursos ou professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, atendimento psicopedagógico e escola-empresa (Brasil, 1986, p. 5).

Quadro 7 – Aspectos da Portaria nº 69/1986 relacionados ao AEE e à identificação

(conclusão)

Art. 11 – Currículo	Previsão de adaptação curricular de acordo com as necessidades específicas dos estudantes (Brasil, 1986, p. 5).
---------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1986, p. 5-6).

Esse documento não se limitou à definição conceitual, pois também organizou critérios de identificação, modalidades de atendimento e possibilidades de adaptação curricular, conforme sintetizado no Quadro 7. Compreende-se, então, que esse conjunto de diretrizes contribuiu, no plano normativo, para ampliar o tratamento educacional conferido aos estudantes superdotados naquele período.

Em continuidade, o Parecer CFE nº 711/1987, conforme sistematizado nas Diretrizes Gerais de 1995, estabeleceu ações para o atendimento ao superdotado. O documento contemplou conceito e formas de apuração da superdotação, procedimentos de identificação, modalidades de atendimento, formação de recursos humanos, estudos e pesquisas, além do envolvimento de secretarias, conselhos de educação, família, escola, empresa e comunidade (Brasil, 1995a).

O Quadro 8 apresenta alguns eixos de ação previstos nesse Parecer, os quais reforçaram o compromisso com a consolidação de políticas e ações específicas para os estudantes superdotados.

Quadro 8 – Diretrizes do Parecer CFE nº 711/1987 para o atendimento de estudantes com AH/SD

(continua)

Eixo de ação	Descrição
Definição	Previu a definição dos conceitos e das formas de apurar a superdotação.
Descentralização	Propôs a descentralização da competência para declarar a superdotação, favorecendo a atuação dos sistemas e Conselhos de Educação.
Identificação e atendimento	Indicou procedimentos para identificação e modalidades de atendimento para os estudantes superdotados.
Formação de recursos humanos	Recomendou ações voltadas à formação de recursos humanos para atuação na área.
Estudos e pesquisas	Incentivou o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre superdotação.
Estrutura Organizacional	Propôs a constituição de uma Coordenadoria Nacional para articulação das ações voltadas ao atendimento do superdotado.
Envolvimento de atores sociais	Previu o envolvimento das Secretarias e dos Conselhos de Educação, além da participação da família, escola, empresa e comunidade.

Quadro 8 – Diretrizes do Parecer CFE nº 711/1987 para o atendimento de estudantes com AH/SD

(conclusão)

Princípios norteadores da Educação Especial	Enunciou como princípios: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1995a).

As recomendações, como “adotar, o mais cedo possível, procedimentos de identificação multidisciplinares” e estimular “diversas alternativas de atendimento, abrangendo aceleração e diferentes formas de enriquecimento” (Pérez, 2021, p. 181), reforçam a necessidade de articulação entre família, escola e sociedade para criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento das capacidades desses estudantes.

Embora a LDB de 1961 já previsse a integração dos chamados “excepcionais” no contexto escolar, a atenção aos estudantes com AH/SD ainda se configurava por meio de experiências isoladas. Como apontaram Rondini, Martins e Medeiros (2021, p. 8), esses estudantes sempre estiveram nas escolas regulares, mas nem sempre foram “reconhecidos e, conseqüentemente, assistidos”.

O avanço mais significativo nas garantias educacionais ocorreu com a CF de 1988, que assegurou direitos sociais e cidadania, estabelecendo que “todos são iguais perante a lei” (Brasil, 1988, art. 5º) e garantindo o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, art. 208, V). Contudo, ao prever o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III), a Constituição não contemplou diretamente os estudantes com AH/SD, lacuna também problematizada por Rondini, Martins e Medeiros (2021) e Oliveira (2021).

Essa omissão refletiu a prioridade atribuída pelo legislador constituinte naquele momento histórico. Embora políticas públicas voltadas aos superdotados já existissem desde a década de 1970, elas “não tiveram eco suficiente na Assembleia Nacional Constituinte de 1988 para que os indivíduos com AH/SD fossem lembrados e incluídos no dispositivo constitucional que menciona os portadores de deficiência” (Oliveira, 2021, p. 219).

Para suprir essa lacuna, tramita no Congresso Nacional a PEC nº 336/2013, que propõe alterar o artigo 208, inciso III, da CF de 1988, para estender explicitamente o AEE aos estudantes com AH/SD, conforme consulta à tramitação realizada em setembro de 2025 (Brasil, 2013a).

Contudo, apesar de tramitar há mais de uma década, a proposta permanece sem deliberação definitiva, evidenciando a baixa prioridade atribuída ao tema na agenda política brasileira. A eventual aprovação da PEC nº 336/2013² poderia fortalecer o respaldo jurídico das políticas públicas voltadas a esse público e ampliar os direitos educacionais e sociais dos indivíduos com AH/SD em todas as faixas etárias e níveis de ensino. No entanto, para que tais avanços se concretizem, é fundamental garantir a participação desses sujeitos na elaboração das políticas.

Nesse horizonte, poderiam ser vislumbradas conquistas como apoio psicológico, políticas específicas de saúde, redes de apoio às famílias, participação em projetos de inovação e pesquisa, oportunidades diferenciadas de desenvolvimento profissional com ambientes de trabalho mais estimulantes e flexíveis, além de ações afirmativas de inclusão social, como gratuidade em eventos culturais e de lazer.

Para a consolidação desse cenário, é imprescindível ouvir os indivíduos com AH/SD, considerar suas experiências, suas perspectivas e assegurar espaços efetivos de participação na elaboração das políticas públicas. É somente com a participação dos mais interessados que será possível romper com o ciclo de invisibilidade e desperdício de talentos, construindo, com eles e para eles, um projeto de sociedade mais justo, equitativo e democrático.

Por fim, destaca-se que a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar depende diretamente da atuação de professores preparados para identificar, compreender e mediar as singularidades desses estudantes. Nesse sentido, a formação docente constitui elemento estruturante para práticas pedagógicas equitativas, em consonância com as discussões de Andrade e Speck (2023), que analisaram a trajetória histórica das políticas de formação docente no Brasil. Diante disso, a próxima seção aborda o percurso histórico que contribuiu para o reconhecimento das AH/SD na perspectiva inclusiva.

² A proposta de alteração do artigo 208, inciso III prevê que o texto passe a ter a seguinte redação: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades do aluno (Brasil, 2013a).

2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DOS MARCOS DA DÉCADA DE 1990 AOS AVANÇOS DO SÉCULO XXI

A década de 1990 constituiu um período significativo para o fortalecimento da Educação Especial no Brasil. Sob influência de organismos internacionais, consolidaram-se diretrizes, programas e serviços voltados à inclusão, estabelecendo bases normativas relevantes para o atendimento aos estudantes com AH/SD. Nesse contexto, iniciaram-se tentativas de superação do paradigma da integração em direção ao paradigma da inclusão. Pérez (2021, p. 181), contudo, observou que essa transição ocorreu “pelo menos nas letras do papel”, ainda marcada por “contradições conceituais que – talvez por falta de aprofundamento teórico e desconhecimento da realidade do chão da escola – ainda permanecem nos documentos legais até os nossos dias”.

No plano internacional, entre 5 e 9 de março de 1990, a UNESCO, em parceria com o UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial, promoveu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Como resultado, foi firmada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990), marco internacional das políticas educacionais inclusivas. Com a adesão do MEC, o Brasil elaborou o *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*, destinado à reestruturação da educação básica (UNESCO, 1990; Brasil, 1993).

Entretanto, em 1990, com a posse do presidente Fernando Collor de Mello, ocorreram retrocessos na Educação Especial voltada aos estudantes com AH/SD. A extinção de serviços específicos comprometeu projetos, financiamento e formação docente. Somente após o *impeachment* de Collor, em 1992, e a posse de Itamar Franco, observou-se a retomada de avanços institucionais, destacando-se a recriação da SEESP no MEC (Delou, 2019 *apud* Oliveira, 2021). Esse percurso evidencia que o reconhecimento institucional dos direitos dos estudantes com AH/SD não ocorreu de forma linear, mas como construção marcada por disputas políticas e institucionais.

Nesse contexto, a Lei nº 8.069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçou a participação da família no processo educacional. O artigo 53 assegurou o direito dos pais ou responsáveis de participar das propostas educacionais. Já o artigo 54 do ECA reafirmou o princípio constitucional de acesso

aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Brasil, 1988, art. 208, V; Brasil, 1990, art. 54, V).

Pérez (2018) observou que a produção documental da década de 1990, mesmo permeada por inconsistências conceituais, constituiu base importante para os debates que ainda orientam as práticas pedagógicas e as políticas de formação docente. O Quadro 9 sistematiza algumas políticas públicas desse período e seus respectivos destaques.

Quadro 9 – Políticas públicas voltadas às AH/SD na década de 1990

(continua)

Ano	Documento ou lei	Contribuição para AH/SD
1990	ECA – Lei nº 8.069/1990	Assegurou o direito à educação, ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho. Também previu a participação dos pais ou responsáveis na definição das propostas educacionais, permitindo interpretações favoráveis à equidade educacional dos estudantes com AH/SD (Brasil, 1990, art. 53 e parágrafo único).
1990	Declaração Mundial “Educação para Todos” (<i>Jomtien</i>)	Destacou a necessidade de oportunidades educacionais voltadas ao desenvolvimento pleno dos potenciais humanos, com abordagem contextualizada e inclusiva (Brasil, 1995a, p. 11).
1993	Declaração de Nova Delhi	Reforçou a priorização da educação como ferramenta de desenvolvimento humano, com foco em gestão e financiamento mais eficientes (Brasil, 1995a, p. 11–12).
1993-2003	Plano Decenal de Educação para Todos	Inspirado nos compromissos internacionais da Educação para Todos (supracitadas), propôs ações articuladas para universalizar o acesso à educação básica, com qualidade, equidade, melhoria da gestão e redução de desigualdades educacionais (Brasil, 1993; 1995a).
1994	Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Formalizou, no âmbito da política nacional, a categoria altas habilidades, definindo-a como expressão de notável desempenho ou elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados (Brasil, 1994, p. 13).
1994	Declaração de Salamanca	Incluiu os estudantes superdotados entre aqueles que deveriam ser contemplados pela escola inclusiva ao afirmar que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). O Brasil contribuiu para a inserção dessa referência direta aos estudantes com AH/SD (Virgolim, 2012 <i>apud</i> Brasil, 2023, p. 5; Delou, 2019 <i>apud</i> Oliveira, 2021, p. 221).

Quadro 9 – Políticas públicas voltadas às AH/SD na década de 1990

(conclusão)

1995	Série Diretrizes SEESP/MEC – Parte I ³	Reeditou orientações sobre atendimento para estudantes com AH/SD e apresentou critérios de identificação incorporando elementos associados à concepção de Renzulli, embora com inconsistências conceituais posteriormente problematizadas por Pérez (2021) (Brasil, 1995a).
1995	Série Diretrizes SEESP/MEC – Parte II ⁴	Reeditou e atualizou subsídios para a organização de serviços na área das AH/SD, apresentando alternativas de atendimento, além de reconhecer a precocidade e a singularidade do desenvolvimento desses estudantes (Brasil, 1995b).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fontes citadas no quadro.

A leitura do Quadro 9 evidencia avanços normativos importantes, ainda que acompanhados por lacunas na implementação. Entre esses marcos, destaca-se a *Declaração de Salamanca* (1994), que legitimou a inclusão ao afirmar que “no contexto desse Marco de Ação, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades derivam de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 6).

Essa perspectiva fundamentou uma pedagogia centrada no estudante e na valorização das diferenças individuais, incluindo os estudantes com AH/SD no campo da educação inclusiva, conforme retomado pelo CNE nas orientações específicas para esse público (Brasil, 2023).

Apesar desses avanços, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) não contemplou explicitamente os estudantes com AH/SD entre os grupos vulneráveis ou excluídos (Brasil, 1993). Essa omissão ainda repercute nos dados do Censo Escolar, que apontam baixa identificação e, conseqüentemente, atendimento insuficiente a esses estudantes (Inep, 2025; Pérez; Freitas, 2014). A defasagem entre o número estimado e o número formalmente identificado reforça lacunas persistentes e a urgência de uma política educacional que se materialize por meio da qualificação docente específica na área de AH/SD (Brasil, 2006; Pérez; Freitas, 2014). Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de transpor as garantias legais para o plano pedagógico, uma vez que o professor passa a dispor de conhecimentos para

³ Refere-se às *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*.

⁴ Refere-se aos *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades*.

reconhecer indicadores, atender às necessidades específicas e acompanhar esses estudantes (Brasil, 2006).

Em contrapartida, a *Declaração de Nova Delhi* (1993) reforçou o compromisso brasileiro com a universalização da educação básica e com a equidade. O documento reafirmou que o Brasil passou a “assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade” (Brasil, 1995a, p. 12).

As *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação* (Brasil, 1995a) representaram um marco na sistematização conceitual da área. O documento definiu altas habilidades como “comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer”, esclarecendo que tais traços são “formas consistentes” de comportamento, ou seja, padrões persistentes que se repetem com “frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa” suficientes para serem registrados em diferentes momentos e contextos semelhantes (Brasil, 1995a, p. 13).

A definição do estudante com AH/SD incluiu os eixos do envolvimento com a tarefa e a criatividade, sendo o primeiro apresentado como “traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas” e a criatividade como “traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras” (Brasil, 1995a, p. 13).

As *Diretrizes Gerais* apresentaram uma definição aproximada à concepção de Renzulli, embora marcada por permanências da matriz conceitual do Relatório Marland (1972). Além disso, destacaram a “associação da habilidade acima da média às Inteligências Múltiplas (Gardner, 2011) e a presença desses comportamentos em qualquer grupo social” (Pérez, 2021, p. 182). Desse modo, os “superdotados e talentosos” ficaram definidos como indivíduos que, “por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho”, demonstrando “capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social” (Brasil, 1995a, p. 13).

Entretanto, Pérez (2021) identificou inconsistências conceituais relevantes ao analisar as *Diretrizes Gerais* (Brasil, 1995a) e os *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades* (1995b), destacadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Inconsistências em documentos da SEESP/MEC (1995a; 1995b)

Aspecto	Diretrizes Gerais (1995a)	Subsídios (1995b)	Problema apontado
Referencial teórico	Afirma concordância com Renzulli	Mantém vinculação às Diretrizes Gerais	A adesão teórica não mantém consistência
Uso dos modelos	Confunde a Concepção dos Três Anéis da Superdotação com o Modelo Triádico de Enriquecimento	Amplia diferenças conceituais	Mistura definição conceitual com proposta de enriquecimento
Representação Gráfica	Fusão entre Três Anéis de Renzulli e o Modelo Multifatorial de Monks	Não corrige incongruências	Compromete precisão teórica
Tipos de superdotação	Apresenta seis tipos como parte da conceituação adotada	Apresentou outras conceituações e características	Dificuldade de operacionalização dos critérios
Influências teóricas	Baseia-se em Marland	Incluiu o Modelo de Talentos Múltiplos de Taylor e apresentou a definição da PNEE.	Sobreposição conceitual

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1995a; 1995b) e Pérez (2018; 2021).

Apesar dessas inconsistências, os documentos advertiram contra generalizações e recomendaram observar características como curiosidade, interesse por desafios, senso crítico e criatividade (Brasil, 1995a). Também destacaram que cada estudante apresenta trajetória singular de desenvolvimento e que “nem todos materializam plenamente seu potencial” (Brasil, 1995a, p. 14).

Assim, mesmo com limitações conceituais, a *Série Diretrizes* tem seu valor histórico. Ela representou importante esforço inicial de organização das políticas voltadas aos estudantes com AH/SD, articulando fundamentos legais, diretrizes de atendimento e proposições pedagógicas (Pérez, 2021).

Nesse cenário, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) configurou-se como marco na regulamentação da Educação Especial como modalidade integrante do sistema de ensino, a ser ofertada preferencialmente na rede regular. Influenciada por diretrizes internacionais, a legislação ampliou o entendimento de inclusão e consolidou

princípios fundamentais para o direito à educação no país. Contudo, em sua redação original, referiu-se ao público da Educação Especial de forma genérica como “portadores de necessidades especiais”, sem mencionar explicitamente os estudantes com AH/SD, embora já evidenciasse o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Após um longo período de invisibilidade legal, os estudantes com AH/SD passaram a ser explicitamente nomeados com a alteração da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013b), que atualizou os artigos 58 e 59 e conferiu a esse grupo respaldo legal direto como público da Educação Especial (Brasil, 1996, 2013b). Tal alteração representou avanço significativo ao reconhecer o direito desses estudantes a uma educação que considere suas singularidades e a necessidade de ações pedagógicas compatíveis com seu desenvolvimento. A redação reformulada do artigo 58 passou a estabelecer que:

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 (Brasil, 2013b).

O artigo 59 assegurou que os sistemas de ensino devem oferecer aos estudantes público-alvo da Educação Especial “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, garantindo condições adequadas ao pleno desenvolvimento de seu potencial (Brasil, 1996, art. 59; Brasil, 2013b). Nesse contexto, também se estabelece que os professores devem estar “capacitados para promover a integração desses estudantes nas classes comuns”, evidenciando a exigência de qualificação profissional tanto no AEE quanto no ensino regular (Brasil, 2013b, art. 1º).

Mesmo apresentando limitações, os documentos da década de 1990 representaram um esforço pioneiro de mapeamento das necessidades e potencialidades dos estudantes com AH/SD, ao proporem alternativas como programas de enriquecimento, agrupamentos flexíveis e orientação individualizada.

No início do século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, incluiu metas específicas para estudantes com AH/SD, incentivando sua identificação e a organização de programas de atendimento, além de recomendar parcerias entre escolas, instituições especializadas e universidades

para oferecer suporte a esses estudantes, especialmente os oriundos de contextos socialmente vulneráveis (Brasil, 2001a). Contudo, os dados do Censo Escolar evidenciaram persistente invisibilidade institucional. Em 1998, apenas 0,3% dos alunos eram identificados com AH/SD (Brasil, 2001a).

Destaca-se que a proposta de identificação dos alunos com AH/SD prevista no PNE de 2001 manteve consonância com documentos normativos da década de 1990, ao indicar que esse processo deveria considerar o contexto socioeconômico e cultural e ocorrer por meio da observação sistemática do comportamento e do desempenho dos alunos, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços ao longo do desenvolvimento (Brasil, 1995a, 2001a).

Normativas subsequentes, como o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fortaleceram o paradigma da educação inclusiva e organizaram as bases da Educação Especial na Educação Básica. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. O documento definiu a Educação Especial como modalidade organizada por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais para “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar” e promover o “desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001c, art. 3º).

Além dos atos normativos, a publicação *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* funcionou como documento norteador para os sistemas de ensino, ao sistematizar fundamentos, princípios e formas de organização dos serviços educacionais especializados (Brasil, 2001d). Em articulação com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, essas diretrizes detalharam serviços de apoio pedagógico especializado, incluindo o atendimento em classes comuns, a atuação colaborativa de professores especializados, os serviços em salas de recursos e o ensino itinerante, com função complementar ou suplementar à escolarização comum (Brasil, 2001b, 2001c, 2001d).

As *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos* (Brasil, 1995a) enfrentaram um ponto sensível: a nomenclatura. O documento reconheceu a existência de diferentes perspectivas entre especialistas e adotou os termos “Altas Habilidades”, associado ao

Conselho Europeu, e “Superdotação” ou “Talentos”, associados ao Conselho Mundial (Brasil, 1995a). Essa discussão foi retomada por Branco *et al.* (2017), que evidenciaram a permanência de divergências terminológicas no Brasil.

Assim, observa-se que a expressão altas habilidades/superdotação passou a aparecer nos documentos oficiais e na literatura como tentativa de acomodar diferentes tradições conceituais (Brasil, 1995a; Branco *et al.*, 2017). A evolução das terminologias utilizadas para designar os estudantes com AH/SD acompanhou transformações conceituais e legais na área, conforme mostra o Quadro 11.

Quadro 11 – Nomenclaturas relacionadas às AH/SD no Brasil (1967–2013)

Período	Terminologia	Marco
1967-1995	Superdotados	Uso predominante nos documentos do MEC (Gomes, 2022).
1994	Altas habilidades (superdotados)	Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994).
2001	Altas habilidades/superdotação	Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001c, art. 5º, III)
2011	Altas Habilidades/ Superdotação	Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).
2013-atual	Altas habilidades ou superdotação	Redação da Lei nº 9.394/1996, após alteração promovida pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013b).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gomes (2022) e nos documentos legais citados no quadro.

Em 2002, o ConBraSD reconheceu a nomenclatura “altas habilidades/superdotação” como mais abrangente (Faveri; Heinzle, 2019), terminologia atualmente empregada por muitos autores, embora o MEC utilize a conjunção “ou”. A concepção então consolidada corroborou a definição apresentada no PNE de 2001, a qual foi ratificada nas legislações subsequentes, estabelecendo:

Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001c, art. 5º, III).

O Parecer nº 17/2001 destacou que os estudantes com AH/SD faziam parte de um segmento que estava à margem do sistema educacional, sendo discriminados

e vistos como trabalhosos e indisciplinados por suas necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar. Nesse contexto, não recebiam “os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e aprofundamento curricular”, o que muitas vezes acarretava o abandono escolar “inclusive por dificuldades de relacionamento” (Brasil, 2001b, p. 7). Nesse sentido, com finalidade de “eliminar a cultura de exclusão escolar e efetivar os propósitos e as ações referentes à educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, o Parecer nº 17/2001 orientou os conceitos com base nos novos paradigmas, regulamentados posteriormente na Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001b, p. 9; Brasil, 2001c).

O parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 apontou os sistemas de ensino como os responsáveis por “constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001c, p. 1). Nesse alinhamento, a Educação Especial deveria organizar-se segundo os princípios da escola inclusiva. Essa escola implicava “uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas” (Brasil, 2001b, p. 18).

A valorização da formação docente apareceu com nitidez na Resolução nº 2/2001, especialmente ao estabelecer perfis formativos e garantir condições para atuação qualificada, com exigência de licenciatura plena e formação continuada (Brasil, 2001c). Contudo, houve contradições entre discurso e prática. Embora o PNE previsse ampliação de pesquisa e pós-graduação, o veto à meta 28, que apoiaria programas com recursos públicos, comprometeu a viabilidade dessa valorização, fragilizando a consolidação de políticas inclusivas (Brasil, 2001a).

Assim, apesar dos avanços normativos e conceituais do período, persistem desafios estruturais, formativos e institucionais: fragilidade na identificação, investimentos insuficientes e resistência das redes ao paradigma da inclusão. Diante disso, torna-se necessário examinar as normativas subsequentes, como a PNEEPEI, que contribuiu para consolidar esses direitos, reflexão desenvolvida na próxima seção.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS NORMATIVOS, DESAFIOS PARA A IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM AH/SD

Em continuidade à análise das políticas voltadas à inclusão educacional, esta seção aborda marcos normativos e documentos orientadores que fundamentam o AEE e os direitos dos estudantes com AH/SD no Brasil. No âmbito nacional, destacam-se, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), especialmente em seu Capítulo V; o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001b), que fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001c); a PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008); a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009); as alterações introduzidas na LDBEN pelas Leis nº 12.796/2013 e nº 13.234/2015 (Brasil, 2013b; Brasil, 2015b); e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a), alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025b), que atualiza a organização da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e revoga o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Nesse sentido, as normativas recentes reforçaram a importância de procedimentos como o estudo de caso para subsidiar a identificação, o planejamento e o atendimento dos estudantes com AH/SD. Contudo, esse processo não pode ser compreendido como etapa burocrática que retarda a inclusão, pois o estudante já está na escola e suas necessidades educacionais exigem respostas pedagógicas. Assim, a análise de situações reais do cotidiano escolar deve orientar a articulação entre identificação, encaminhamento, AEE e sala de aula regular, garantindo que o atendimento se organize sem suspender o direito à participação e à aprendizagem.

Complementarmente, no âmbito estadual, destaca-se a Deliberação nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) (Paraná, 2016), que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, devendo ser interpretada em conformidade com a legislação federal vigente.

Nesse percurso normativo, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001b) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001c) constituíram marcos importantes para a organização da Educação Especial na Educação Básica. O Parecer nº 17/2001 fundamentou a elaboração das Diretrizes Nacionais, orientando os sistemas de ensino quanto à necessidade de estruturar políticas, serviços, recursos, flexibilizações curriculares, processos de avaliação pedagógica e ações de formação docente voltadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001b). A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, por sua vez, conferiu caráter normativo a essas

diretrizes e reconheceu os estudantes com AH/SD como público da Educação Especial, definindo-os como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem e domínio rápido de conceitos, procedimentos e atitudes. Além disso, a resolução reforçou a responsabilidade dos sistemas de ensino na matrícula de todos os estudantes, na organização das condições necessárias ao atendimento educacional e no conhecimento da demanda real, aspecto diretamente relacionado aos desafios posteriores de identificação e registro desses estudantes (Brasil, 2001c).

Alinhada às diretrizes nacionais e internacionais que reconheceram a educação como direito humano fundamental, a PNEEPEI (2008) consolidou a educação inclusiva como imperativo ético e social, reafirmando a necessidade de acesso equitativo e de qualidade. Nesse contexto, promoveu uma mudança paradigmática ao integrar a educação especial à proposta pedagógica das escolas regulares, articulando-a ao ensino comum e orientando práticas voltadas à equidade educacional (Brasil, 2008).

A política fundamentou-se nos princípios dos direitos humanos e no reconhecimento de que “as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem”, reforçando a necessidade de romper com a lógica da exclusão e de valorizar ambientes educacionais heterogêneos (Brasil, 2008, p. 15). Dessa forma, a educação inclusiva passou a ser compreendida como ação política e pedagógica em permanente construção, orientada pela valorização da diversidade, pela convivência, pela aprendizagem conjunta e pela não discriminação.

Nesse processo, a formação docente assumiu papel central nas políticas públicas educacionais. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, estabeleceu a necessidade de inclusão, nos currículos das instituições de ensino superior, de conteúdos voltados à diversidade e às necessidades educacionais específicas. Ela traz, entre outros pontos, o preparo para o acolhimento e trato da diversidade dos alunos com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2002).

Entre os eixos estruturantes da PNEEPEI, destacou-se a garantia da participação ativa dos estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, definidos como público-alvo da educação especial. Ao orientar os sistemas de ensino para a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, a política favoreceu a construção de ambientes escolares mais inclusivos, nos quais a diversidade é compreendida como

recurso pedagógico (Brasil, 2008). Nesse contexto, consolidou-se a definição de AH/SD atualmente adotada nas normativas brasileiras, apresentada na introdução desta dissertação.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 avançou na regulamentação operacional do AEE ao instituir diretrizes específicas para sua oferta na Educação Básica. Essa normativa reafirmou os estudantes com AH/SD como público-alvo do AEE, orientando sua matrícula na classe comum do ensino regular e no atendimento especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE (Brasil, 2009). Para esse grupo, a resolução previu atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas em articulação com escolas públicas de ensino regular, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), instituições de ensino superior e institutos voltados à pesquisa, às artes e aos esportes. Ao exigir formação específica em Educação Especial para o professor do AEE, a normativa também reforçou a centralidade da qualificação docente para a identificação, o planejamento e o acompanhamento pedagógico dos estudantes com AH/SD (Brasil, 2009).

No plano jurídico, os direitos dos estudantes com AH/SD foram significativamente fortalecidos com a alteração do artigo 58 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) promovida pela Lei nº 12.796/2013, que passou a reconhecê-los explicitamente como público da Educação Especial. Essa mudança representou um marco para a inclusão desses estudantes no sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996, art. 58; Brasil, 2013b, art. 1º).

A modificação do artigo 59 da mesma lei também ampliou garantias ao prever educação especial voltada à integração social e ao mundo do trabalho. O texto contemplou tanto a criação de condições adequadas para aqueles que não se inserirem no trabalho competitivo quanto o incentivo ao desenvolvimento de habilidades superiores nas áreas artística, intelectual ou psicomotora, por meio de articulação com órgãos e instituições especializadas (Brasil, 1996, art. 59; Brasil, 2013b). Além disso, assegurou-se aos estudantes com AH/SD acesso igualitário aos programas sociais suplementares vinculados ao ensino regular e à gratuidade do AEE como direito “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2013b).

Outro avanço relevante ocorreu com a Lei nº 13.234/2015, que introduziu o artigo 59-A na Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) e estabeleceu a criação de um cadastro

nacional de estudantes com AH/SD matriculados na educação básica e superior, com o objetivo de “fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (Brasil, 2015b). A lei também alterou o artigo 9º da LDBEN ao incluir o inciso IV-A, atribuindo à União a responsabilidade de organizar procedimentos de identificação, cadastramento e atendimento desses estudantes, inclusive no ensino superior (Brasil, 2015b, art. 1º).

Apesar da relevância dessa previsão para o planejamento de políticas públicas, o cadastro nacional ainda não foi efetivamente implementado. Tal medida demandaria recursos financeiros significativos e, em certa medida, poderia ser parcialmente suprida pelos dados já produzidos pelo Censo Escolar.

No âmbito da educação superior, o artigo 47 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) já previa a possibilidade de abreviação da duração dos cursos para estudantes que apresentassem extraordinário aproveitamento acadêmico, comprovado por avaliações específicas realizadas por banca examinadora (Brasil, 1996, art. 47, § 2º).

A Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) ao instituir a modalidade de educação bilíngue de surdos, contemplando, nesse contexto específico, os estudantes surdos com AH/SD. A esses estudantes devem ser assegurados processos educacionais em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, garantindo-lhes acesso a materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas (Brasil, 2021).

Mais recentemente, a Lei nº 14.880/2024 trouxe inovações importantes ao modificar dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei nº 13.257/2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, instituindo a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos, denominada Atenção Precoce (Brasil, 2024b).

A legislação volta-se à promoção do desenvolvimento das potencialidades das crianças e à oferta de serviços, apoios e recursos necessários ao desenvolvimento infantil inclusivo, por meio de serviços intersetoriais de caráter educativo e lúdico, articulando áreas como saúde, educação e assistência social. Nesse contexto, o artigo 14, § 6º, passou a prever prioridade de atendimento, nos programas de visita domiciliar, às crianças que necessitem de AEE e aos bebês nascidos em condição de risco, com encaminhamento a serviços estruturados de atenção precoce (Brasil, 2024b).

Além disso, o artigo 16, §§ 2º e 3º, passou a prever que os serviços de atenção precoce, compreendidos como expressão do AEE em perspectiva inclusiva, sejam realizados em espaços físicos adequados ou adaptados, com infraestrutura, recursos pedagógicos e de acessibilidade e profissionais qualificados, tendo como eixos a perspectiva inclusiva, a aprendizagem global e o desenvolvimento de competências humanas e sociais (Brasil, 2024b).

Essas normativas ampliaram o reconhecimento dos estudantes com AH/SD como sujeitos de direito desde os primeiros anos de vida e reforçaram a importância da identificação precoce e do atendimento qualificado para a promoção da equidade educacional. As experiências vividas na primeira infância exercem papel decisivo no desenvolvimento humano, tornando fundamental o acesso a serviços de atenção precoce capazes de promover intervenções personalizadas e reduzir desigualdades.

Esse compromisso já se encontrava parcialmente presente na Meta 4 do *Plano Nacional de Educação 2014-2024*, instituído pela Lei nº 13.005/2014 e posteriormente prorrogado pela Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2014a; Brasil, 2024c). A Meta 4 previa a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a “população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2015a, p. 33). Antes da aprovação do PNE 2014-2024, a Lei nº 12.796/2013 já havia alterado a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), tornando obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos e incorporando os estudantes com AH/SD ao público da Educação Especial (Brasil, 2013b).

Paralelamente à consolidação dessas políticas inclusivas, iniciativas específicas de atendimento educacional especializado também foram implementadas, como os NAAH/S, criados em 2006, e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas estratégias passaram a integrar o conjunto de ações voltadas ao atendimento educacional especializado em consonância com os princípios da educação inclusiva, tema que será abordado na subseção seguinte.

2.3.1 Entre a intenção e a efetivação: a estrutura nacional do AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação

O AEE, estruturado como um direito garantido pela PNEPEI (2008), consolida-se como um dos principais mecanismos para assegurar o acesso à educação em todas as etapas e modalidades da educação básica para estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo aqueles com AH/SD. A política estabelece que esse atendimento deve ocorrer no contraturno da escolarização comum, em centros especializados ou na própria escola regular (Brasil, 2008).

Entre os dispositivos estruturados para garantir esse atendimento estão os NAAH/S, as SRMs e, no contexto da normativa paranaense, as SRMs do Tipo I, voltadas ao atendimento dos estudantes com AH/SD.

Os NAAH/S foram instituídos pela Secretaria de Educação Especial do MEC, em parceria com as secretarias estaduais e do Distrito Federal, e são definidos como “centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores” (Brasil, 2008, p. 10). Seu principal objetivo é:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (Brasil, 2006, p. 14).

Quanto ao atendimento ofertado pelos NAAH/S, na fase de implantação, estabeleceu-se a meta de atender 60 alunos por núcleo, totalizando cerca de 1.620 atendimentos anuais, além do suporte a instituições e salas de recursos parceiras. Como foi ressaltado no documento: “O atendimento dos alunos identificados e o apoio aos pais, realizado pelas unidades dos núcleos, devem produzir efeitos no desenvolvimento da política, à medida que as informações vão sendo repassadas e o conhecimento difundido” (Brasil, 2006, p. 17). Almejava-se com os NAAH/S que os estudantes com AH/SD matriculados na Educação Básica recebessem atendimento, nas escolas, conforme suas especificidades, e que houvesse capacitação de professores com o intuito de ampliar a identificação desses estudantes (Brasil, 2006, p. 17). O documento orientador defendeu que:

Umas pessoas têm mais facilidades em algumas questões e por isso se desenvolvem mais rápido nesses pontos. Outras pessoas apresentam maiores dificuldades nas mesmas questões e desenvolvem-se em um ritmo diferente. Mas toda pessoa tem algum tipo de habilidade e, talvez precise de

oportunidades para que essas habilidades se desenvolvam (Brasil, 2006, p. 13).

Para sistematizar o percurso do AEE, a linha do tempo apresentada na Figura 4, reúne os principais documentos normativos que contribuíram para a sua organização e para a garantia de direitos educacionais aos estudantes com AH/SD.

Figura 4 – Linha do tempo normativa do AEE (2007-2025)



Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos citados.

Nota: Descrição da Figura 4 intitulada “Linha do tempo normativa do AEE (2007–2025)”. Trata-se de um infográfico em formato de linha do tempo vertical, com fundo branco. À esquerda, há uma linha vertical com círculos nas cores laranja, azul e lilás, indicando os anos. À direita, aparecem caixas de texto retangulares e coloridas em tons semelhantes aos marcadores circulares. Nessas caixas de texto constam os principais marcos normativos relacionados ao AEE. Ao todo, a linha do tempo mostra dez eventos normativos listados em ordem cronológica, de 2007 a 2025, incluindo portarias, decretos, resoluções, notas técnicas e documentos relacionados à oferta do AEE, às Salas de Recursos Multifuncionais, à identificação e ao atendimento de estudantes com AH/SD, ao enriquecimento curricular, ao uso do PAEE e do PEI e ao monitoramento da Educação Especial por meio do Censo Escolar. Cada item traz o nome do documento e uma breve descrição de seu conteúdo.

No âmbito pedagógico, destaca-se a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, ao afirmar que o acesso ao AEE “não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”, uma vez que “o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” (Brasil, 2014b, p. 3-4). A nota também reafirmou que a oferta do AEE “deve constar no projeto político-pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica a fim de que se efetive o direito desses estudantes à educação” (Brasil, 2014b, p. 3). Além disso estabeleceu também que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é elaborado pelo professor do AEE com base em estudo de caso e “não está condicionado à existência de laudo médico do aluno” (Brasil, 2014b, p. 4).

Essa orientação foi posteriormente reforçada pelo Decreto nº 12.686/2025, ao determinar que a garantia do AEE não será condicionada à apresentação de “diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde”. O decreto também consolidou o estudo de caso como etapa inicial do processo de identificação do estudante público da Educação Especial e do planejamento pedagógico do AEE (Brasil, 2025a). Com base nesse estudo, o Decreto nº 12.773/2025 estabeleceu que seus resultados devem fundamentar o PAEE e o Plano Educacional Individualizado (PEI), compreendidos como documentos pedagógicos individualizados, obrigatórios e de atualização contínua, destinados a orientar o trabalho em sala comum, o atendimento no AEE, as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino e as ações de articulação intersetorial (Brasil, 2025b).

No caso dos estudantes com AH/SD, essa perspectiva é especialmente relevante, pois desloca a centralidade do diagnóstico clínico para a observação pedagógica, o estudo de caso e o planejamento educacional. Assim, a identificação e o atendimento desses estudantes passam a depender de práticas escolares sistemáticas, capazes de reconhecer indicadores de potencial elevado, criatividade, envolvimento com a tarefa e necessidades específicas de enriquecimento curricular.

O Decreto nº 12.686/2025 também ampliou a compreensão de acessibilidade educacional ao prever que tecnologias, serviços, estratégias e adaptações devem contribuir para eliminar barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar (Brasil, 2025a). Essa compreensão fortalece o alcance da educação inclusiva, indicando que a inclusão não se restringe à presença física do estudante na escola, mas envolve sua participação efetiva nos processos de aprendizagem, convivência, criação e desenvolvimento de potencialidades.

Para os estudantes com AH/SD, tal perspectiva implica a oferta de ambientes educacionais desafiadores e enriquecidos, que favoreçam investigação, criatividade, participação em projetos, aprofundamento em áreas de interesse e desenvolvimento pleno de suas capacidades. Nesse sentido, a escola assume o papel de promover condições concretas para que esses estudantes sejam identificados, acompanhados e atendidos de acordo com suas especificidades.

A partir desse panorama nacional, a próxima subseção analisa as políticas e os serviços destinados aos estudantes com AH/SD no Estado do Paraná, destacando suas particularidades, normativas próprias e referências operacionais.

2.3.2 Paraná: iniciativas para a inclusão de alunos com AH/SD

No Paraná, observam-se avanços na efetivação de políticas educacionais voltadas aos estudantes com AH/SD desde a organização do AEE, a formação docente até a criação de espaços pedagógicos diferenciados voltados aos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Estado do Paraná

Um dos marcos iniciais desse processo foi a instituição do NAAH/S em Londrina, por meio da Resolução nº 884/2009, considerada a primeira política estadual específica para esse público. Conforme as orientações nacionais, o núcleo foi organizado em três eixos de atuação: atendimento ao professor, com formação, registros e articulação com famílias; atendimento ao aluno, com projetos e cursos; e atendimento à família, com reuniões e acompanhamento sistemático (Paraná, 2009).

Posteriormente, a Instrução nº 010/2011 da Superintendência da Educação/Secretaria de Educação (SUED/SEED) regulamentou as SRMs Tipo I, para AH/SD na Educação Básica, no âmbito da rede pública de ensino do Paraná. Para os estudantes com indicadores de AH/SD, a sala tem como objetivo apoiar o atendimento

às necessidades educacionais específicas, especialmente por meio da ampliação e suplementação dos conteúdos escolares (Paraná, 2011, p. 1).

A instrução orientou a organização de recursos pedagógicos específicos e adaptados, incluindo “jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, estimulem a criatividade, a cooperação, a reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos” (Paraná, 2011, p. 2). Além disso, previu o atendimento em contraturno da classe comum, de forma individual ou em grupos, conforme os interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes (Paraná, 2011, p. 3). No âmbito da ação pedagógica, a normativa destacou a importância do trabalho colaborativo com os professores da classe comum e com a família, reforçando a articulação entre o AEE, o ensino regular e o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes com AH/SD (Paraná, 2011, p. 5-8).

Outro instrumento importante foi a Deliberação nº 02/2016 do CEE/PR, que estabeleceu normas para a modalidade Educação Especial. A normativa reafirmou o AEE como parte integrante do processo educacional, de forma complementar ou suplementar, regulamentando sua oferta em salas de recursos no contraturno e permitindo parcerias com instituições conveniadas (Paraná, 2016).

No que se refere à identificação e ingresso no AEE, a deliberação estabeleceu que a avaliação pedagógica deve ser conduzida por equipe docente e técnico-pedagógica experiente, podendo ser subsidiada por diagnósticos clínicos e informações familiares. Esse processo ocorre tanto na análise inicial quanto ao longo do percurso educacional, com registro em relatório pedagógico que indique os procedimentos de atendimento individualizado (Paraná, 2016).

Entre os direitos assegurados aos estudantes com AH/SD, destacam-se o enriquecimento curricular e a aceleração de estudos, conforme critérios pedagógicos e de maturidade socioemocional (Paraná, 2016). A normativa também garante a formação continuada dos profissionais da Educação Especial. Nesse sentido, Lima e Moreira (2007, p. 28) já apontavam que o governo estadual havia promovido “inúmeros cursos de capacitação na área de altas habilidades/superdotação [...] trazendo grandes pesquisadores nacionais para ministrar”.

No âmbito da formação e da organização dos serviços, algumas iniciativas estaduais evidenciam o avanço das políticas voltadas às AH/SD, conforme sintetizado no Quadro 12.

Quadro 12 – Iniciativas e indicadores recentes sobre AH/SD no Estado do Paraná

Iniciativa ou Indicador	Descrição
Acervo Digital da Educação do Paraná	Disponibiliza 42 materiais formativos sobre AH/SD (vídeos, publicações do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE e documentos didáticos). O último material incluído no acervo data de 2016 (Paraná, s.d.).
Atendimento estadual	Mais de 3,5 mil estudantes identificados com superdotação são atendidos em aproximadamente 278 SRMs (Paraná, 2024).
Indicadores ampliados	Mais de 8 mil estudantes com indicadores de AH/SD recebem suporte em diferentes modalidades educacionais, incluindo escolas de tempo integral (Paraná, 2024).
Experiência regional – Maringá	Em 2023, dos 927 estudantes identificados no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, 552 estavam na rede municipal, sendo 79 no Instituto Estadual de Educação, onde foi criada uma das primeiras SRMs para esse público no interior do estado (Caramaschi, 2024).
Crescimento da identificação	Segundo reportagem jornalística, houve ampliação expressiva da identificação no Paraná, chegando a mais de 8 mil estudantes em 2023, crescimento associado à intensificação da formação docente a partir de 2022 (Caramaschi, 2024). Nas Sinopses Estatísticas/Inep, os registros do estado passaram de 3.803, em 2019, para 8.774, em 2023 (Inep 2020; 2024).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fontes citadas no quadro.

O crescimento da identificação no estado relaciona-se à ampliação da formação docente promovida desde 2022, envolvendo especialistas das SRMs, técnicos dos Núcleos Regionais de Educação e professores de escolas de tempo integral. A identificação inicia-se na sala de aula comum, a partir de indicadores observáveis, e segue protocolos baseados em três critérios: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Caramaschi, 2024).

No contexto da Educação Superior, destaca-se o Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que desenvolve ações voltadas ao estudo, à identificação e ao apoio a estudantes universitários com indicadores de AH/SD, ampliando o debate sobre o tema para além da Educação Básica (Universidade Federal do Paraná, 2025).

A pesquisa de Iacono e Bartz (2022), realizada em uma SRM no município de Goioerê/PR, evidenciou um processo sistematizado de identificação em múltiplas etapas: observação inicial pelos docentes, preenchimento de protocolos, aplicação de instrumentos com estudantes e famílias, avaliação especializada na SRM e encaminhamento para análise mais aprofundada. O modelo combina observação pedagógica, encaminhamento e avaliação especializada, buscando o atendimento.

Um avanço legislativo recente ocorreu com a Lei Estadual nº 21.743, de 10 de novembro de 2023, que estabeleceu orientações e preceitos para a implantação de campanhas estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de educandos com AH/SD na rede pública de ensino do Paraná (Paraná, 2023, art. 1º). A norma previu a capacitação docente da rede pública estadual para identificar e atender estudantes com AH/SD desde a educação infantil até o ensino médio, bem como a promoção da identificação desses estudantes com base em critérios e procedimentos validados por evidências científicas (Paraná, 2023, art. 2º, I-II).

Entre seus preceitos, destacam-se a formação inicial e continuada de docentes, a possibilidade de parcerias com universidades, centros de pesquisa, instituições especializadas e organizações do terceiro setor, a formulação de programas de enriquecimento curricular e a elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) em articulação entre escola, família e profissionais do AEE (Paraná, 2023, art. 3º, I-III). A lei também previu a inclusão dos estudantes identificados com AH/SD no Censo Escolar, o incentivo à participação em Olimpíadas do Conhecimento e a possibilidade de convênios para atendimento no contraturno em áreas de interesse dos estudantes (Paraná, 2023, art. 3º, V-VI; art. 4º).

A Lei Estadual nº 21.743/2023 instituiu, ainda, o Dia Estadual das Altas Habilidades/Superdotação, a ser celebrado anualmente em 10 de agosto. Nessa data, a SEED poderá promover ações de conscientização da sociedade sobre o tema, conferindo visibilidade às ações desenvolvidas na rede pública estadual de ensino e intensificando campanhas para identificação de estudantes com AH/SD (Paraná, 2023, art. 5º, parágrafo único). Assim, observa-se que a lei integra um conjunto de políticas de inclusão educacional com uma estrutura normativa voltada não apenas ao atendimento pedagógico, mas também à visibilização pública desses estudantes.

De forma sintética, as principais iniciativas e normativas do Estado do Paraná voltadas aos estudantes com AH/SD estão organizadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Síntese de normativas e iniciativas estaduais do Paraná para estudantes com AH/SD

(continua)

Ano	Iniciativa ou norma	Contribuição para AH/SD
2009	Resolução nº 884/2009	Instituição do NAAH/S com sede em Londrina.
2011	Instrução nº 010/2011 – SUED/SEED	Regulamentação das SRMs Tipo I para estudantes com AH/SD.

Quadro 13 – Síntese de normativas e iniciativas estaduais do Paraná para estudantes com AH/SD

(conclusão)

2016	Deliberação nº 02/2016 (CEE/PR)	Definição de normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, incluindo possibilidades de enriquecimento curricular e aceleração.
2023	Lei Estadual nº 21.743/2023	Estabelecimento de diretrizes estaduais para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com AH/SD na rede pública.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paraná (2009, 2011, 2016, 2023).

Embora o conjunto normativo analisado assegure aos estudantes com AH/SD o direito à identificação, ao AEE, ao enriquecimento curricular, à aceleração de estudos e à participação em contextos educacionais inclusivos, a efetivação desses direitos depende, inicialmente, do reconhecimento desses estudantes no âmbito escolar. Sem processos sistemáticos de identificação e registro, tais garantias tendem a permanecer restritas ao plano formal, dificultando o acesso a serviços especializados, recursos pedagógicos, formação docente direcionada e políticas públicas adequadamente planejadas.

Nesse sentido, os dados do Censo Escolar assumem relevância estratégica, pois permitem observar em que medida os estudantes com AH/SD têm sido formalmente identificados pelos sistemas de ensino. Ainda que os dados censitários não esgotem a complexidade do fenômeno, eles constituem importante indicador da distância entre o direito previsto nas normativas e sua materialização nas redes de ensino. Assim, a análise da série histórica de matrículas possibilita dimensionar avanços, oscilações, desigualdades regionais e fragilidades persistentes no processo de identificação e atendimento educacional desses estudantes.

A subseção seguinte apresenta, portanto, os dados do Censo Escolar referentes aos estudantes com AH/SD no Brasil e no Paraná, com o objetivo de relacionar os marcos legais discutidos anteriormente aos desafios concretos de implementação das políticas inclusivas.

2.3.3 Análise dos dados do Censo Escolar brasileiro dos últimos 10 anos

A análise das políticas públicas brasileiras voltadas às AH/SD demonstra avanços na compreensão das necessidades desses estudantes e na construção de práticas pedagógicas mais adequadas. Entretanto, conforme discutido anteriormente, o primeiro passo para a garantia de seus direitos educacionais é a identificação.

Nesse contexto, realizou-se um levantamento do número de matrículas de estudantes com AH/SD registradas no Censo Escolar da Educação Básica no período de 2015 a 2024. O *Glossário da Educação Especial do Censo Escolar 2024* orientou que a declaração dos estudantes público-alvo da Educação Especial pode ser registrada pela escola com base em documentos como plano de AEE, Plano Educacional Individualizado (PEI), avaliação biopsicossocial ou laudo médico. O documento destacou: “Atenção! A ausência do laudo médico não pode impedir o acesso do aluno à educação, ou seja, à matrícula na escola, nem ao atendimento educacional especializado (AEE)” (Brasil, 2024a, p. 8).

A legislação brasileira assegura o direito ao AEE preferencialmente em articulação com o ensino comum, princípio alinhado à perspectiva da educação inclusiva. As classes exclusivas, embora não proibidas por lei, constituem alternativa excepcional e devem ser utilizadas apenas quando respaldadas por critérios pedagógicos específicos, conforme explicaram Castro e Britto:

Conforme apontado, a legislação brasileira já assegura o direito dos estudantes com altas habilidades a atendimento especializado por profissionais devidamente capacitados. Ademais, em consonância com as tendências pedagógicas mais recentes e predominantes, pelo menos nos países democráticos, a inclusão em escolas de ensino regular constitui princípio basilar desse atendimento, dada a abrangência dos fins do processo educativo escolar, que não se dirigem apenas para um aspecto de formação, como o cognitivo. O atendimento em classes exclusivas não é interdito por lei. A convivência escolar apenas ou predominantemente com pares pode ser estimulante, embora também possa acarretar lacunas de formação. De todo modo, sua oferta parece mais condicionada a iniciativas não governamentais (Castro; Britto, 2023, p. 10).

O *Texto para Discussão nº 323/2023*, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa do Senado Federal, destacou que a oferta de classes exclusivas, no caso de estudantes com AH/SD, não é vedada por lei, mas parece estar mais vinculada a iniciativas não governamentais do que a políticas públicas estruturadas. Isso evidencia uma contradição em relação ao modelo inclusivo predominante nas políticas educacionais brasileiras, que priorizam o atendimento em articulação com o ensino comum (Castro; Britto, 2023).

A Tabela 2 apresenta as matrículas de estudantes com AH/SD no Brasil.

Tabela 2 – Número de estudantes com AH/SD por região brasileira (2015-2024)

(continua)

Ano	Tipo de classe	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-Oeste	Região Sudeste	Região Sul	Total no Brasil
2015	Comuns	1.636	1.852	2.120	4.842	3716	14166
	Exclusivas	21	122	32	57	9	241
	Total anual	1.657	1.974	2.152	4.899	3.725	14.407
2016	Comuns	1.767	2.327	2.407	4.978	4.272	15.751
	Exclusivas	20	95	29	74	26	244
	Total anual	1.787	2.422	2.436	5.052	4.298	15.995
2017	Comuns	1.919	3.014	2.813	5.661	6.044	19.451
	Exclusivas	11	54	32	74	77	248
	Total anual	1.930	3.068	2.845	5.735	6.121	19.699
2018	Comuns	2.205	3.717	3.199	6.406	6.634	22.161
	Exclusivas	13	61	34	84	29	221
	Total anual	2.218	3.778	3.233	6.490	6.663	22.382
2019	Comuns	2.574	4.537	3.192	31.212	6.618	48.133
	Exclusivas	13	62	44	6.075	32	6.226
	Total anual	2.587	4.599	3.236	37.287	6.650	54.359
2020	Comuns	2.338	3.973	3.162	7.566	7.093	24.132
	Exclusivas	12	70	55	131	24	292
	Total anual	2.350	4.043	3.217	7.697	7.117	24.424
2021	Comuns	2.317	3.899	3.270	7.125	6.895	23.506
	Exclusivas	14	64	57	89	28	252
	Total anual	2.331	3.963	3.327	7.214	6.923	23.758
2022	Comuns	2.546	4.433	3.518	7.675	8.417	26.589
	Exclusivas	13	57	50	45	61	226
	Total anual	2.559	4.490	3.568	7.720	8.478	26.815
2023	Comuns	2.965	5.380	4.000	12.434	12.859	37.638
	Exclusivas	32	41	54	193	61	381
	Total anual	2.997	5.421	4.054	12.627	12.920	38.019

Tabela 2 – Número de estudantes com AH/SD por região brasileira (2015-2024)

							(conclusão)
2024	Comuns	3.642	6.217	4.622	11.533	17.936	43.950
	Exclusivas	29	36	56	51	49	221
Total anual		3.671	6.253	4.678	11.584	17.985	44.171

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2016-2025).

Nota: Os dados de 2019 apresentados por tipo de classe correspondem aos registros oficiais da Sinopse Estatística da Educação Básica/Inep. Contudo, Oliveira (2024) identificou superdimensionamento nas matrículas de AH/SD em São Paulo, indicando que o total corrigido para o estado seria de 1.932 matrículas, e não 32.638. Com essa correção, o total do Brasil em 2019 passa de 54.359 para 23.653 matrículas. Por esse motivo, para fins de comparação da série histórica nacional, esta dissertação adota o total corrigido de 23.653 matrículas em 2019, embora a Tabela 2 apresente os registros oficiais brutos por região.

Entre 2015 e 2024, o número de matrículas de estudantes identificados com AH/SD no Brasil passou de 14.407 para 44.171, representando um crescimento absoluto de 29.764 matrículas no período. No intervalo de 2015 a 2018, observou-se crescimento gradual, com aumento de 14.407 para 22.382 matrículas.

Já em 2019, os dados oficiais da *Sinopse Estatística da Educação Básica* do Inep registraram 54.359 matrículas, indicando, à primeira vista, um salto abrupto em relação ao ano anterior. Nesse contexto, Oliveira (2024) identificou superdimensionamento nos registros de São Paulo, indicando que o total corrigido do Brasil, em 2019, seria de 23.653 matrículas, e não 54.359, como já apontado na nota explicativa da Tabela 2. Assim, o crescimento observado em 2019 deve ser interpretado com cautela, pois o aumento expressivo registrado oficialmente decorre de inconsistências no preenchimento dos dados, e não necessariamente de ampliação real da identificação de estudantes com AH/SD.

Considerando essa correção, a série histórica apresenta crescimento mais gradual entre 2018, 2019 e 2020. Em 2021, observou-se pequena oscilação, seguida de retomada mais expressiva a partir de 2022, especialmente em 2023 e 2024.

A análise regional evidenciou diferenças importantes na identificação de estudantes com AH/SD no Brasil. As regiões Sudeste e Sul concentraram volumes expressivos de matrículas ao longo da série, embora o Sudeste apresente distorção significativa em 2019 em razão dos registros de São Paulo.

As regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste também apresentaram crescimento ao longo do período, porém com números menores e evolução mais gradual. De modo geral, os dados indicam expansão da identificação de estudantes

com AH/SD no país, ainda que marcada por desigualdades regionais, oscilações nos registros e fragilidades nos sistemas de coleta e preenchimento das informações censitárias.

A Tabela 3 apresenta o recorte específico do estado do Paraná, considerando o mesmo período de análise.

Tabela 3 – Comparativo entre matrículas do público-alvo da Educação Especial em classes comuns e matrículas de estudantes com AH/SD no Paraná (2015-2024)

Ano	Total de matrículas do público-alvo da Educação Especial em classes comuns	Matrículas de estudantes com AH/SD em classes comuns	Matrículas de estudantes com AH/SD em classes exclusivas	Total de matrículas de estudantes com AH/SD	AH/SD em relação ao público-alvo da Educação Especial em classes comuns (%)
2015	41.911	1.610	5	1.615	3,85%
2016	44.460	2.061	18	2.079	4,67%
2017	52.238	3.504	68	3.572	6,83%
2018	60.350	3.889	17	3.906	6,47%
2019	57.713	3.781	22	3.803	6,58%
2020	61.630	4.132	12	4.144	6,72%
2021	58.631	3.875	9	3.884	6,62%
2022	69.366	4.954	9	4.963	7,15%
2023	82.461	8.769	5	8.774	10,64%
2024	101.962	12.806	1	12.807	12,56%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2016-2025).

Entre 2015 e 2024, o número de matrículas de estudantes com AH/SD no Paraná passou de 1.615 para 12.807, representando um aumento de 11.192 matrículas ao longo do período analisado. No mesmo período, a proporção de estudantes identificados com AH/SD em relação ao total de matrículas do público-alvo da Educação Especial em classes comuns passou de 3,85% para 12,56%.

A Tabela 4 apresenta o crescimento anual dessas matrículas

Tabela 4 – Variação anual das matrículas de estudantes com AH/SD no Paraná (2015-2024)

Ano	Total de estudantes com AH/SD	Variação absoluta	Variação percentual
2015	1.615	–	–
2016	2.079	464	28,7%
2017	3.572	1.493	71,8%
2018	3.906	334	9,3%
2019	3.803	-103	-2,6%
2020	4.144	341	9,0%
2021	3.884	-260	-6,3%
2022	4.963	1.079	27,8%
2023	8.774	3.811	76,8%
2024	12.807	4.033	45,9%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2016-2025).

A análise dos dados evidencia crescimento consistente da identificação de estudantes com AH/SD no estado, com maior expansão nos anos de 2017, 2023 e 2024. Esse movimento pode indicar efeitos das ações formativas e da organização dos serviços especializados, especialmente das SRMs e das iniciativas estaduais voltadas à identificação e ao atendimento. Pequenas reduções observadas em 2019 e 2021 podem estar relacionadas a oscilações nos registros ou aos impactos da pandemia.

Os dados ainda indicam que as classes exclusivas representam parcela mínima das matrículas, sugerindo predominância da inclusão em classes comuns, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Esse cenário reforça a importância de que o AEE ocorra de forma articulada ao ensino comum, com práticas pedagógicas capazes de reconhecer indicadores, ampliar oportunidades de enriquecimento e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

Essa análise permite também comparar a realidade do Paraná com o cenário nacional, conforme apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Evolução das matrículas de estudantes com AH/SD – Brasil e Paraná (2015-2024)

Indicador	Brasil	Paraná
Matrículas de estudantes com AH/SD em 2015	14.407	1.615
Matrículas de estudantes com AH/SD em 2024	44.171	12.807
Crescimento absoluto	+29.764	+11.192
Crescimento percentual aproximado	206,6%	693%
Tendência geral	Crescimento gradual com oscilações, especialmente em 2019 e durante a pandemia	Crescimento acelerado, principalmente a partir de 2022
Matrículas em classes exclusivas	Baixa participação, com inconsistência pontual em 2019 (Sudeste)	Presença mínima
Predominância das matrículas	Classes comuns	Classes comuns
Interpretação geral	Expansão gradual da identificação no país	Destaque nacional na ampliação da identificação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2015-2024).

A comparação entre os dados nacionais e estaduais indica que o Paraná apresentou crescimento significativamente superior à média brasileira na identificação de estudantes com AH/SD. Enquanto o Brasil registrou aumento aproximado de 206% entre 2015 e 2024, o Paraná apresentou crescimento superior a 690% no mesmo período. Além disso, observa-se predominância de matrículas em classes comuns e participação residual das classes exclusivas, o que indica alinhamento com os princípios da educação inclusiva previstos na legislação educacional brasileira.

3 SUBINDO A MARÉ PARA TODOS: A IDENTIFICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE POTENCIAIS NA SALA DE AULA REGULAR

A identificação e o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD requerem práticas pedagógicas que transcendam o modelo tradicional de ensino, propondo uma escola que reconheça a diversidade de potencialidades humanas e valorize os múltiplos modos de aprender e criar.

Este capítulo parte do pressuposto de que a inclusão se fortalece quando o planejamento pedagógico, em vez de fragmentar o ensino por meio de adequações caso a caso, cria condições para identificar e desenvolver os potenciais manifestos, emergentes e latentes de todos os estudantes na sala de aula regular, com atenção especial aos estudantes com AH/SD.

A metáfora “uma maré alta eleva todos os barcos”, proposta por Renzulli (1998b), orienta a proposta desse capítulo, ao defender a ampliação das oportunidades, dos desafios e dos apoios pedagógicos para todos os estudantes. A partir desse pressuposto, compreende-se que o enriquecimento não deve ser restrito apenas àqueles já identificados com AH/SD, mas incorporado ao cotidiano da turma, de modo que cada estudante encontre possibilidades legítimas de participação, aprofundamento e autoria.

Essa perspectiva articula-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma vez que a organização prévia de percursos, recursos e formas diversificadas de participação favorece respostas pedagógicas mais inclusivas e reduz a dependência de adaptações isoladas, fragmentadas ou posteriores. Desse modo, em vez de sobrecarregar o professor com intervenções desconexas para casos individuais, a proposta busca qualificar o planejamento coletivo da turma, ampliando as oportunidades de aprendizagem sem perder de vista as necessidades específicas dos estudantes com AH/SD.

A importância da oferta de oportunidades para os estudantes relaciona-se às evidências de que a “capacidade e talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado” (Guenther, 2006, p. 31).

Nesse horizonte, apresentam-se possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam a identificação de indicadores de AH/SD e, na sequência, a diferenciação do currículo por meio do enriquecimento curricular e do planejamento articulado com

o DUA. Destacam-se instrumentos de identificação com recomendação de uso no contexto escolar, bem como o enriquecimento curricular a partir dos pressupostos de Renzulli (Tipos I, II e III), a compactação e a suplementação curricular. Ademais, abordam-se os pressupostos teóricos de Renzulli sobre o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), que organiza um Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, o DUA e seus princípios.

Ao apresentar essas abordagens, pretende-se promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas com o objetivo de diminuir a demanda por adequações individualizadas e expandir as oportunidades de desafios significativos para todos os estudantes, independentemente da condição de AH/SD.

3.1 A OBSERVAÇÃO DE INDICADORES DE AH/SD A PARTIR DE UMA IDENTIFICAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

Zerbato e Mendes (2018, p. 147) afirmaram que “a filosofia da inclusão escolar pressupõe que não é só o acesso, mas a permanência, participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas”. Sob esse princípio, a identificação de estudantes com AH/SD constitui um dos pilares de uma educação inclusiva e equitativa.

Nesse processo, o professor da sala comum ocupa posição estratégica, pois acompanha cotidianamente o desenvolvimento e as interações dos alunos, sendo capaz de reconhecer potenciais e comportamentos de aprendizagem que extrapolam avaliações quantitativas.

Silva (1981 *apud* Delou, 2013, p. 7) indicou a observação em sala como método historicamente predominante no Brasil, justificando que o professor “sofre a ação do meio e, ao mesmo tempo, influencia-o”, além de destacar que muitos testes padronizados não eram “adaptados à realidade brasileira”. Contudo, Novaes (1979 *apud* Delou, 2013, p. 7) advertiu que a observação, embora relevante, deve ser complementada, pois esse procedimento, quando utilizado isoladamente, pode deixar de reconhecer estudantes que não correspondem ao perfil escolar esperado, especialmente aqueles com dificuldades de rendimento, atitudes apáticas ou agressivas. Assim, recomenda-se articular a observação docente a outros procedimentos, como testes padronizados e avaliações de aproveitamento escolar.

Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) destacaram a importância do conhecimento de “referenciais teóricos consistentes e resultados de pesquisa”, pois o referencial adotado orienta tanto a identificação quanto o atendimento. Maia-Pinto (2012, p. 21) destacou, com base em Reis (2004), Passow (2004) e Merry (2008), que o referencial da concepção de superdotação adotada orienta os processos de identificação, atendimento e planejamento de práticas educacionais diferenciadas.

Nesse sentido, Carneiro (2015) observou que a maioria dos programas brasileiros de atendimento ao superdotado se fundamenta em Joseph Renzulli e que, nos processos de identificação, seleção e avaliação dos alunos, os professores participam ativamente, tendo a observação como prática recorrente.

Nesse contexto, destaca-se o Modelo das Portas Giratórias de Renzulli, que organiza a identificação, amplia oportunidades e retroalimenta o planejamento. O modelo visa constituir um *Pool* de Talentos sem rotular, considerando comportamentos à luz da Concepção dos Três Anéis e utilizando instrumentos para mapear interesses, aptidões e estilos de aprendizagem (Reis; Renzulli, 2016; Virgolim, 2014).

A escola mapeia potenciais por múltiplas fontes: observação docente, autonegação e heteronegação, escalas, como a SRBCSS, avaliações escolares e evidências complementares, como portfólios e produtos. Em seguida, os estudantes participam de enriquecimento Tipos I e II, seus produtos e performances são analisados quanto à frequência, consistência, qualidade, originalidade e impacto, alimentando continuamente o *Pool* de Talentos. A entrada e a permanência no *Pool* dependem da evidência de comportamentos criativo-produtivos, o que evita estigmatização, pois a identificação é contínua. A cada ciclo, novos desafios – Tipos I, II e III – são propostos, e as evidências retroalimentam o planejamento, integrando identificação e enriquecimento (Reis; Renzulli, 2016; Virgolim, 2014).

Adicionalmente, Renzulli e Reis (1997 *apud* Virgolim, 2014) desenvolveram a Mensagem de Informação da Ação (AIM), instrumento informal em que o professor registra manifestações de criatividade, motivação ou envolvimento excepcional, incluindo sugestões de encaminhamento. Tais registros, junto a outros instrumentos, compõem o Portfólio Total do Talento, recurso do SEM que organiza dados sobre “áreas acadêmicas fortes, interesses, modos preferidos de aprendizagem e expressão” em “categorias gerais de habilidades, interesses e estilos de aprendizagem e de expressão”, apoiando decisões sobre “aceleração e

enriquecimento na escola e nas decisões educacionais, pessoais e profissionais subsequentes” (Renzulli, 2014, p. 549).

Trata-se, portanto, de uma avaliação multidimensional que exige corresponsabilidade, pois, como alertaram Guimarães e Ourofino (2007, p. 50), uma identificação inadequada pode “colocar o aluno em risco de fracasso escolar, inclusive comprometendo seu desenvolvimento socioemocional”. Dessa forma, a participação de múltiplas fontes, como professores, familiares, colegas e autoindicação, é fundamental para a identificação e amplia a compreensão dos interesses e comportamentos do estudante em diferentes contextos, além do ambiente escolar formal (Alencar; Fleith, 2001; Guimarães; Ourofino, 2007; Martins, 2006). Também constituem indicadores o destaque em concursos e olimpíadas e o desempenho em avaliações e produções escolares (Burin, 2023).

Identificar não significa rotular, mas reconhecer comportamentos manifestos ou em desenvolvimento, interesses, estilos de aprendizagem e necessidades específicas, de modo a orientar encaminhamentos pedagógicos adequados (Fleith, 2018). Ambientes inclusivos e experiências enriquecedoras favorecem o desenvolvimento de potencialidades, especialmente quando oferecem oportunidades de estímulo, atendimento e acompanhamento às singularidades dos estudantes (Virgolim; Pereira, 2020). Como advertiram Guimarães e Ourofino (2007, p. 55), “a simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional”. Alencar (2007, p. 20-21), ao citar Clarke, com base em Koshy e Casey (2005), reforçou que “nenhuma criança nasce superdotada – somente com o potencial para superdotação”, o qual depende de oportunidades em ambiente acolhedor e responsivo às necessidades individuais.

Essa compreensão também é reforçada pelas orientações específicas do CNE, que tratam a identificação dos estudantes com AH/SD como processo pedagógico, interdisciplinar e multidisciplinar, iniciado pela observação sistemática no contexto escolar, seguido de registros, diálogo com a família, encaminhamento à equipe especializada e elaboração de relatório com orientações para diferenciação em classe comum e planejamento individualizado (Brasil, 2023).

Para que a observação seja efetiva, o professor necessita de formação teórica, proposição de atividades diversificadas e registro sistemático das evidências, contemplando aptidões, interesses e desempenho em diferentes áreas. A observação

deve ainda incluir sondagem ampla das aptidões, interesses e desempenho em diversas áreas e considerar fatores contextuais, como a dinâmica da aula, o momento pessoal e a trajetória do estudante e do professor (Fleith, 2018; Virgolim; Pereira, 2020). Ademais, é importante reconhecer que o comportamento superdotado pode se manifestar como potencial, emergente ou expresso, conforme o contexto e o acolhimento oferecido (Fleith, 2018). Além disso, o professor precisa estar preparado para encontrar qualquer tipo de inteligência e expressão, livre de preconceitos e mitos, o que evidencia que a formação continuada voltada às AH/SD é um elemento-chave.

Por fim, a literatura aponta que a identificação de estudantes com AH/SD ser apoiada por instrumentos de observação e sinalização, especialmente quando utilizados de forma complementar e articulada a outras informações pedagógicas. Nesse contexto destacam-se as *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS) elaboradas por Renzulli, Hartman e Callahan (1971) e posteriormente revisadas por Renzulli *et al.* (2010), cuja adaptação para o contexto brasileiro foi investigada por Callegari (2019); a Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBIS) elaborada por Delou em 1987 a revisão mais recente feita pela autora em 2013 (Delou, 2013); e o Questionário para Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação – Professores (QIIAHSD-Pr), desenvolvido por Freitas e Pérez (2010), revisado e ampliando pela autoras (Freitas; Pérez, 2012) e, posteriormente revisado e ampliado por Pérez e Freitas (2016). Esses instrumentos serão apresentados na subseção seguinte como recursos de apoio ao processo de identificação.

3.1.1 Instrumentos de apoio à identificação de indicadores de AH/SD

Esta subseção apresenta três recursos utilizados no Brasil: a LBIS, de Delou; as Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (SRBCSS); e os instrumentos de triagem de Freitas e Pérez. Embora distintos, esses recursos se complementam no mapeamento de potenciais.

A LBIS, elaborada por Delou a partir de estudo realizado em 1987, não constitui teste de inteligência ou personalidade, mas “um instrumento para observação” de comportamentos indicativos de AH/SD, podendo ser aplicada por qualquer profissional da educação (Delou, 2013). Inicialmente sistematizada para a

sala regular, passou a abranger também “atividade extraclasse, em ambientes e situações de aprendizagem coletivas” (Delou, 2013, p. 1).

A LBIS contém 24 itens, medidos em uma escala tipo *Likert* de três pontos, e contempla as dimensões: inteligência geral, pensamento criador, capacidade de liderança e capacidade psicomotora, apresentando evidências de validade de conteúdo (Nakano; Negreiros, 2024). Apesar de concebida com base em características de AH/SD “consagradas na literatura científica especializada, em comportamentos decodificados em sala de aula”, mantém-se alinhada à Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), às normativas posteriores e às diretrizes da educação inclusiva e do AEE (Delou, 2013, p. 1-2, 6).

Delou (2013) destacou a utilidade da divulgação desse instrumento, com texto atualizado ao marco legal brasileiro então vigente, enfatizando que sua aplicação permanecia atual e alinhada às diretrizes da educação inclusiva e do AEE. O conceito adotado pela autora em 1987 (SEESP/MEC, 1985) aproxima-se da definição presente na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que considera o potencial elevado e o envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (Brasil, 2009, art. 4º, III). Assim, preserva sua pertinência, ainda que apresente limitações quanto a habilidades específicas e artísticas.

Quanto à aplicação, a lista é utilizada em duas etapas: na forma grupal, o professor observa a turma sem contabilizar repetições, visando mapear peculiaridades e romper preconceitos; na forma individual, analisa os alunos indicados, verificando frequência e consistência das características (1 = nunca; 2 = às vezes; 3 = sempre), considerando que seu uso sistemático subsidia o planejamento e favorece um currículo enriquecido para todos (Delou, 2013).

O Quadro 15 apresenta os critérios para análise dos resultados.

Quadro 15 – Análise dos resultados da Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBIS)

(continua)

Etapas da análise	Critérios de análise
Grupal	Verificar os estudantes mais mencionados e as áreas em que foram citados com maior concentração, observando as siglas correspondentes
Individual	Verificar as características frequentes em cada área, isoladas ou combinadas, e aquelas mais consistentes, marcadas na coluna “sempre”. Estudantes com 18 ou mais marcações em “sempre” devem ser indicados ao AEE (Delou, 2013).

Quadro 15 – Análise dos resultados da Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBIS)

	(conclusão)
Características não mencionadas	Mesmo que não apareçam na análise grupal, devem ser verificadas no nível individual, sem desconsiderar potenciais isolados.
Indicadores gerais	Realizar a contagem e o cálculo percentual dos itens com maior frequência, com atenção especial às áreas com apenas uma característica e à análise de “maioria” quando houver mais de uma característica na mesma área. Não comparar os resultados com tabelas externas, pois o instrumento não se configura como teste.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Delou (2013, p. 3-4).

Nota: Recomenda-se a consulta às orientações originais do instrumento antes de sua aplicação e interpretação.

Outro instrumento relevante é a SRBCSS, criada por Renzulli; Hartman; Callahan (1971), considerada o “instrumento mais antigo em uso no Brasil”. A versão revisada teve sua primeira adaptação brasileira realizada por Virgolim (2005), foi traduzida para o português e utilizada em estudos brasileiros, sendo adequada à identificação de indicadores em crianças e adolescentes (Nakano; Negreiros, 2024, p. 8-9).

A versão inicial continha 42 itens, em escala Likert de 4 pontos, e avaliava “criatividade, liderança, motivação, música, aprendizagem, artes cênicas e plásticas, planejamento e comunicação (expressão e precisão)” (Nakano; Negreiros, 2024).

Já a SRBCSS-III, vinculada às *Renzulli Scales*, abrange 14 áreas, com 126 itens em escala de 6 pontos, incluindo as seguintes dimensões:

[...] aprendizagem (11 itens); criatividade (9 itens); motivação (11 itens); liderança (7 itens); artes (11 itens); música (7 itens); drama (10 itens); comunicação: precisão (11 itens); comunicação: expressividade (4 itens); planejamento (15 itens); matemática (10 itens); leitura (6 itens); tecnologia (7 itens); ciências (7 itens) (Callegari; Rondini, 2021, p. 6-7).

Aplicável do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, a escala apresenta evidências de adaptação e validade de conteúdo no contexto brasileiro (Callegari, 2019; Callegari; Rondini, 2021; Nakano; Rondini, 2023; Nakano; Negreiros, 2024). Callegari (2019, p. 45) explicou que as classificações dos estudantes devem ser analisadas separadamente em cada domínio, evitando-se a formação de uma pontuação total, pois isso poderia ignorar características específicas, além de ser uma “tarefa onerosa que pode resultar em classificações superficiais”. O propósito é avaliar

pontos fortes e orientar programas, recomendando-se preencher apenas as escalas “relevantes para as necessidades dos alunos”.

Em geral, “as quatro primeiras escalas (aprendizagem, criatividade, motivação e liderança) são usadas pela maioria das escolas” (Callegari, 2019, p. 43). Como observaram Renzulli e Reis (1997 *apud* Callegari, 2019, p. 43), “a maioria dos estudantes exibem diferentes talentos em diferentes momentos e nas mais distintas áreas, portanto, é cada vez mais importante identificar as áreas específicas dos alunos, a fim de proporcionar um currículo desafiador e diferenciado”.

Para interpretações válidas, Renzulli *et al.* (2010) ressaltaram que é imprescindível seguir rigorosamente os propósitos e diretrizes de aplicação, o que demanda formação consistente em AH/SD. Nesse sentido, o Quadro 16 apresenta orientações para o professor para o uso das SRBCSS.

Quadro 16 – Orientações para o uso das escalas SRBCSS

Etapas ou aspecto	Orientações para o professor
Preenchimento das escalas	Basear-se em observações consistentes ao longo do tempo, iniciando cada item com a expressão “O estudante demonstra...”. Não modificar os itens nem deixar respostas em branco.
Escala de frequência	Marcar a frequência conforme os níveis: 1) não aplicável; 2) muito baixo; 3) baixo; 4) moderado; 5) alto; 6) muito alto.
Análise individual	Observar frequência, consistência e isolamento das características: frequência das características mais assinaladas; consistência quando há concentração em uma mesma coluna; e isolamento quando há características pouco frequentes, mas relevantes ou indicativas de talentos específicos.
Pontuação	Somar os pontos de cada dimensão e analisá-los separadamente; não somar resultados de escalas diferentes para obter um total geral.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Renzulli *et al.* (2010) e Callegari (2019).

Nota: Recomenda-se a consulta às orientações originais da escala antes de sua aplicação e interpretação.

Além disso, a SRBCSS-III foi “propositalmente planejada para acessar estratégias dos alunos dentro de um grupo de referência local”, exigindo a consideração das características e normas da própria escola. Os alunos com “avaliações mais altas nas escalas” são aqueles que “precisam de serviços para além dos currículos fornecidos para a maioria dos alunos dentro de cada ambiente” (Callegari, 2019, p. 45).

Por sua vez, o conjunto de instrumentos de Freitas e Pérez (2010, 2012) e Pérez e Freitas (2016) constitui outra ferramenta relevante, organizada para Ensino

Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior e adultos, com quadros de tabulação e orientações para parecer pedagógico. Fundamentados na Concepção dos Três Anéis, incluem indicadores de liderança e características como precocidade na leitura, interesses diferenciados, assincronismo, autonomia, perfeccionismo e elevada capacidade de observação (Pérez; Freitas, 2016).

Pérez e Freitas (2016) propuseram listas de verificação, questionários, autonegação, nomeação por colegas e entrevistas, articulando fontes primárias (portfólios, autoavaliações e produções) e secundárias (familiares e pares), para validar indicadores no contexto social, emocional e acadêmico. A análise combina dados quantitativos e qualitativos, somando indicadores confirmados e interpretando-os à luz do referencial teórico e das variáveis contextuais.

Em conjunto, esses instrumentos reforçam que a identificação de AH/SD deve ser multimodal, contínua e situada no cotidiano escolar. A LBIS favorece um mapeamento inicial e aprofundado; a SRBCSS amplia o diagnóstico por 14 áreas; e os protocolos de Pérez e Freitas (2016) fortalecem a triangulação de fontes. Nenhum deles possui caráter classificatório isolado. Todos subsidiam decisões pedagógicas, como compactação curricular, enriquecimento e articulação com o AEE, exigindo formação docente, registros sistemáticos, critérios éticos e atenção ao contexto sociocultural.

Com esse mapeamento, a seção 3.2 avança do “como identificar” ao “o que fazer”, a fim de subsidiar práticas inclusivas para estudantes com AH/SD.

3.2 CAMINHOS PARA POTENCIALIZAR E INCLUIR: UM CURRÍCULO QUE ACOLHE E FAZ EMERGIR DESCOBERTAS

O currículo escolar deve ser entendido como espaço dinâmico e flexível, capaz de oferecer aos estudantes com AH/SD conteúdos que despertem curiosidade e fortaleçam potenciais. Nesse sentido, o enriquecimento curricular na classe comum implica adequar conteúdos e metodologias ao ritmo e ao nível de complexidade compatíveis com o perfil dos alunos.

Falhas de identificação e a ausência de atendimento às especificidades podem levar esses estudantes a serem subestimados ou a apresentarem baixo rendimento. Por isso, inserir múltiplas atividades e formas de expressão no cotidiano escolar amplia a visibilidade de habilidades que o ensino tradicional, mais uniforme,

tende a invisibilizar. Além disso, experiências desafiadoras em diferentes linguagens cumprem dupla função: favorecem a identificação de indicadores e alimentam o enriquecimento curricular. Para que se tornem rotina, exigem planejamento intencional, com objetivos claros e organização pedagógica. O embasamento teórico, por sua vez, orienta escolhas e fundamenta o porquê de cada estratégia.

A adoção de alternativas pedagógicas diversificadas, como defenderam Delou (2014) e Reis, Renzulli e Renzulli (2021), amplia e aprofunda as experiências de aprendizagem, favorecendo uma educação equitativa. Nessa direção, Cenci e Bastos (2022, p. 2) destacaram a proposta vigotskiana de “síntese dialética entre o ensino comum e o ensino especializado”, articulada a uma escola inclusiva que integra, de forma colaborativa, planejamento coletivo (DUA) e individualizado (PEI). Assim, os planejamentos individualizados e coletivos devem caminhar juntos, pois são indissociáveis na perspectiva de uma escola para todos e para cada um (Cenci; Bastos, 2022).

Essa articulação, na perspectiva vigotskiana da síntese dialética, fortalece-se quando o enriquecimento deixa de ser ação paralela e passa a compor o currículo da sala comum. O DUA sustenta múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão, assegurando a participação do grupo. O PEI, por sua vez, garante a contemplação de metas específicas. Quando essa integração entre DUA e PEI se associa ao *continuum* de enriquecimento de Renzulli, Tipos I, II e III, consolida-se um planejamento inclusivo que combina acessibilidade, aprofundamento e autoria, sem fragmentar o processo pedagógico. Desse modo, necessidades singulares e objetivos coletivos tornam-se a base de um currículo enriquecido, capaz de atender aos alunos com AH/SD sem perder de vista o desenvolvimento da turma.

Sem atendimento diferenciado, estudantes com AH/SD tendem a “encaixar-se” no ensino convencional à custa de desmotivação e desperdício de potencial (Sabatella; Cupertino, 2007). Como têm interesses variados, demandam atividades criativas, científicas, tecnológicas, artísticas e esportivas, em ambientes estimulantes, com desafios relevantes, autonomia e metodologias compatíveis com rapidez de raciocínio e alta abstração. Sabatella e Cupertino (2007) afirmaram que a sala seriada por idade não é o ambiente ideal, pois esses estudantes precisam conviver com pares etários e intelectuais.

Embora a classe regular favoreça desenvolvimento social e vivência inclusiva, é nos programas de enriquecimento, fora da escola, que os estudantes com AH/SD

podem encontrar condições mais favoráveis para se diferenciar, pois esses programas potencializam diferenças ao possibilitar convivência com pares intelectuais, satisfação de curiosidades, desafios condizentes e oportunidades de “trabalhar seus afetos e emoções, aprendendo sobre si mesmos”. No entanto, muitas modalidades de atendimento são implementadas a partir da permanência de estruturas escolares tradicionais, como “organização em séries, com disciplinas isoladas”, aulas com “duração definida, articuladas em grades” e ensino centrado “por um professor de um domínio específico do conhecimento” (Sabatella; Cupertino, 2007, p. 70).

Acrescenta-se ainda que alguns estudantes atravessam toda a escolarização sem serem identificados, sem que escola e professores reconheçam seu potencial. Nesse cenário, justifica-se a defesa de um currículo enriquecido na sala regular, tanto para ampliar estímulos quanto para favorecer a descoberta de pares intelectuais nesse próprio ambiente.

Evidentemente, essa não é uma tarefa simples, especialmente para o professor que enfrenta inúmeros desafios dentro da sala de aula, o que pode causar angústias:

Como é que os educadores podem encontrar tempo para realizar atividades de aprendizagem estimulantes que tornem as escolas lugares mais agradáveis para os alunos (e para o pessoal), face a duas realidades: as pressões para aumentar o nível no desempenho de testes e de um currículo já demasiado extenso, resultantes de orientações estaduais, assim como as listas cada vez mais longas de normas, conteúdos e recomendações para aumentar o nível de letramento? (Renzulli, 2002, p. 5 *apud* Sabatella; Cupertino, 2007, p. 70).

Nessa direção, a flexibilização curricular e as adequações necessárias dependem da “luta constante dos educadores para modificar esse cenário, seja na área das políticas públicas, seja na da pesquisa sistemática e, acima de tudo, em suas atividades cotidianas na sala de aula” (Sabatella; Cupertino, 2007, p. 70). Tal movimento exige formação continuada e um olhar apurado, construído por meio de práticas planejadas com foco no enriquecimento. Como o início pode ser exigente e a execução desafiadora, é fundamental que não seja um trabalho solitário. A equipe pedagógica deve orientar e acompanhar, com colaboração do AEE e de outros profissionais da escola. Compreender o currículo como flexível inclui compactação e suplementação, que demandam registros claros e, muitas vezes, trabalho multidisciplinar e interdisciplinar.

Com a experiência, planejar para especificidades torna-se mais ágil. Ainda assim, é necessário um ponto de partida. É o que este capítulo propõe: transformar sinais do cotidiano em trajetos de aprendizagem que elevem a todos. Em vez de um único caminho, abrem-se trilhas que despertam interesses, desenvolvem métodos e culminam em produções autorais, reconhecendo ritmos, vozes e formas diversas de aprender. Ao orientar o fazer docente, fortalece-se a construção de uma escola equitativa para estudantes com AH/SD.

Em consonância, Maia-Pinto (2012) destacou que o ambiente educacional deve ofertar experiências diversificadas que estimulem o potencial do estudante superdotado, respeitem seu ritmo de aprendizagem e atendam às suas necessidades cognitivas, socioemocionais e acadêmicas. Nesse sentido, práticas de enriquecimento curricular podem ampliar oportunidades de investigação, de exploração de interesses e de estímulo ao pensamento crítico e criativo.

Na sequência, são apresentados referenciais para orientar o desenho das práticas e, posteriormente, experiências de enriquecimento encontradas na literatura e que indicam caminhos para potencializar e incluir estudantes com AH/SD de modo significativo e equitativo.

3.2.1 O Enriquecimento Curricular a partir das ideias de Joseph Renzulli

O enriquecimento é compreendido como via para desenvolver criatividade produtiva e autoria socialmente relevante, indo além da lógica da aprendizagem restrita a conteúdos prescritos, ou daquilo que Renzulli (2022) denomina *lesson-learning giftedness*. (aprender lições). Por isso, constitui estratégia central para estudantes com AH/SD, pois não se limita à aceleração. Em vez de apenas antecipar conteúdos, amplia repertórios, conecta o currículo a investigações significativas e interesses individuais e favorece a produção de conhecimento novo, aproximando o estudante de uma postura autoral. Essa orientação atravessa a obra de Renzulli desde os anos 1970 e sustenta modelos como o *Triad Model* e o SEM (Alencar; Fleith, 2001; Renzulli, 2004; Renzulli; Reis, 2014; Virgolim, 1998).

Em termos gerais, enriquecimento curricular designa estratégias que expandem e aprofundam oportunidades para além do currículo obrigatório, estimulando potenciais e engajando os estudantes em desafios relevantes. Pode ser implementado na sala de recursos, em centros especializados ou na sala regular.

Nesse âmbito, a suplementação curricular, prevista em lei para estudantes com AH/SD, pode ser intracurricular ou extracurricular e constitui caminho promissor para elevar a qualidade da educação (Freitas; Stobäus, 2011). O enriquecimento intracurricular ocorre na sala comum, enquanto o extracurricular é ofertado nas SRMs ou em espaços semelhantes (Freitas; Pérez, 2010).

Freeman e Guenther (2000 *apud* Martins, 2006, p. 67) destacaram que Programas de Enriquecimento são a estratégia mais adequada para atender estudantes com AH/SD, por promoverem o desenvolvimento de capacidades “de forma integrada ao trabalho de sala de aula” e por poderem ser estruturados “a partir do projeto educacional da escola”. Considerando que tais programas ainda são insuficientes no Brasil, torna-se fundamental que o enriquecimento também se realize na sala regular, o que exige conhecimento para uma implementação sustentável. Nessa direção, Renzulli (1976, p. 319) afirmou que “o conhecimento é importante, e a compreensão é necessária, não como fins em si mesmos, mas como degraus para empreendimentos mais criativos e produtivos”.

Renzulli (2004), ao observar que muitas atividades orientadas para o processo se reduziam a kits, jogos e tarefas desconexas, sem diferenciação qualitativa e sem aprendizagens autênticas, propôs um enriquecimento estruturado e progressivo, culminando em investigações e produtos reais. Desse diagnóstico resultou o Modelo Triádico de Enriquecimento, composto por três tipos articulados (I, II e III), que favorecem comportamentos criativo-produtivos e a passagem do estudante de consumidor de lições a “investigador de primeira mão”.

O Tipo I, denominado “Atividades Exploratórias Gerais”, amplia a exposição a temas, eventos, áreas e experiências pouco presentes no currículo. Pode incluir palestras, entrevistas, minicursos, oficinas, passeios, visitas a museus e universidades, feiras culturais e científicas, mídias, tecnologias e debates do cotidiano (Alencar; Fleith, 2001; Pedro, 2023; Renzulli, 1976, 2014; Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007). Seus objetivos são:

- (1) Dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse; (2) enriquecer a vida dos estudantes através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular, e (3) estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (Tipo III) (Virgolim, 2014, p. 604)

O Tipo II, denominado “Atividades de Treinamento em Grupo”, pode ocorrer na sala regular e/ou na SRM e envolve investigações mais profundas com recursos, materiais instrucionais, técnicas e métodos variados relacionados aos interesses dos estudantes (Pedro, 2023; Renzulli, 1976, 2004, 2014; Virgolim, 2007, 2014). Essas atividades visam promover:

- (a) o desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior; (b) habilidades específicas de como conduzir pesquisas e utilizar referências, e (c) processos relacionados ao desenvolvimento pessoal, afetivo e social do aluno (Virgolim, 2014, p. 604).

As atividades do Tipo II são processos avançados que preparam para investigação e criação autônomas, fortalecendo hábitos de estudo e habilidades interpessoais, autoconceito, sentimentos e atitudes (Pedro, 2023; Renzulli, 1976, 2004, 2014; Virgolim, 2007). Essas atividades objetivam:

- (1) desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; (2) desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; (3) desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões etc., necessárias ao processo científico; (4) desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, *Internet*, etc., e (5) desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências (Virgolim, 2014, p. 604-605).

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 61) enfatizaram que tais atividades podem ser grupais ou individuais, desde que respeitem “os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de cada aluno envolvido”, variando em duração conforme o aprofundamento, podendo demandar contraturno e parcerias. Exemplos incluem roteiros de trabalho, oficinas de ideias, técnicas de observação, organização e análise de dados, apresentações, fichamentos, relatórios, entrevistas, métodos de pesquisa, produção de materiais e uso de recursos audiovisuais e tecnológicos.

O Tipo III, “Investigações individuais ou em pequenos grupos de problemas reais”, pode ocorrer na SRM, em programas de atendimento ou por meio de mentorias, com foco especialmente na superdotação produtivo-criativa. As atividades do Tipo III abrangem criação de produtos/serviços novos, apresentação e impacto em públicos-alvo, exigindo autonomia, planejamento, gestão do tempo e habilidades

sociais. O estudante escolhe o tópico e assume o papel de “investigador de primeira mão” em projetos científicos, protótipos, criação literária/artística, intervenções sociais e produções audiovisuais ou digitais (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007; Pedro, 2023; Renzulli, 1976, 2004, 2014; Renzulli; Reis, 2014; Rondini; Martins; Medeiros, 2021; Virgolim, 2014).

As atividades do Tipo III têm como objetivo possibilitar que o estudante aplique seus interesses, conhecimentos, criatividade e motivação em problemas ou áreas de estudo escolhidas por ele. Elas também favorecem o aprofundamento conceitual e metodológico, a produção de produtos autênticos para uma audiência definida, o desenvolvimento de habilidades de planejamento, organização, gestão do tempo, tomada de decisão, autoavaliação, autoconfiança, envolvimento com a tarefa e interação com pares, professores e especialistas da área (Virgolim, 2014).

Renzulli (2022) caracterizou problemas reais por interesse pessoal, método autêntico, múltiplas respostas e impacto em um público. Assim, escutar o estudante é o ponto de partida para a definição da situação-problema, que não deve ser imposta, pois a pesquisa depende do engajamento pessoal (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007). Para propor enriquecimento, antes, é necessário identificar habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, o que demanda atenção aos potenciais.

Nesse percurso, o professor atua como facilitador e mediador, e as atividades “encorajam a ação produtiva dos alunos uma vez que possibilitam diferentes ações baseadas em interesses e necessidades desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, materiais e recursos” (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007, p. 63).

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 63-64) ressaltaram que as atividades dos Tipos I, II e III não seguem uma sequência linear. Uma experiência exploratória do Tipo I pode desencadear uma investigação do Tipo III; uma atividade do Tipo III pode demandar novas experiências do Tipo I; e uma proposta do Tipo II pode avançar para produções mais autorais ou precisar de uma atividade do Tipo I. Assim, o planejamento deve acompanhar “a dinâmica do processo de construção de novo conhecimento ou de elaboração de um produto”.

As atividades propostas por Renzulli podem ser implementadas no ensino em geral, pois permitem “oportunidade de aprofundar tópicos de seu interesse, desenvolver diversas habilidades e enfrentar desafios, tornando seu processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso” (Sabatella; Cupertino, 2007, p. 76-77). Ainda que o Tipo III seja típico de programas, experiências similares podem emergir na sala

comum com planejamento organizado e trabalho colaborativo. O essencial é garantir oportunidades para trilhas investigativas e desenvolvimento de potencial.

Outra possibilidade de operacionalização do enriquecimento curricular é a organização de grupos de enriquecimento, estruturados a partir dos interesses dos estudantes e voltados a experiências desafiadoras, autosselativas e baseadas em problemas reais. Nessa estratégia, a participação não deve ser compreendida como prêmio destinado apenas aos melhores alunos, mas como oportunidade para que diferentes estudantes demonstrem e desenvolvam seus potenciais em áreas de interesse. Os grupos podem reunir alunos de diferentes idades, turmas ou escolas, favorecendo o aprofundamento de conhecimentos, o trabalho colaborativo e a produção criativa (Chagas, 2007b).

Maia-Pinto (2007, p. 83) destacou que a crítica recorrente é que “a escola regular vem sendo constantemente criticada pela falta de criatividade e de caráter do que é pesquisa”. Por isso, trabalhos de pesquisa exigem condução docente orientada à investigação, sem indicar respostas, ajudando o aluno a “fazer as perguntas certas”, desde a escolha do tema até “informações sobre formas básicas de planejamento, técnicas e vocabulário de pesquisa”. A autora enfatizou que iniciar a pesquisa desde cedo é fundamental “para que eles saibam como o conhecimento que aprendem na escola é produzido”, exemplificando problemas reais:

[...] investigar quais os esportes preferidos dos colegas e as características desses esportes, exercendo o papel de um repórter de um jornal ou revista importante; [...] pesquisar sobre como são feitos os desenhos em quadrinhos de suas revistas preferidas; [...] pensar sobre as pessoas de sua comunidade e que tipo de pesquisa essas pessoas teriam interesse em realizar; [...] será que o sergente que recolhe o lixo, gostaria de saber se os alunos têm informações suficientes sobre a separação de lixo e as consequências de um grande volume de lixo acumulado? (Maia-Pinto, 2007, p. 83-84).

Para explicitar a progressão do enriquecimento, a

Figura 5 apresenta o Modelo Triádico, evidenciando como a escola amplia repertórios (Tipo I), desenvolve processos (Tipo II) e cria condições de autoria e impacto (Tipo III).

Figura 5 – Modelo Triádico de Enriquecimento: Tipos: I, II e III



Fonte: Renzulli; Reis, 1997, p. 14 *apud* Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007, p. 59.

Nota: Descrição da Figura 5 intitulada “Modelo Triádico de Enriquecimento: tipos – I, II e III”. Trata-se de um diagrama colorido sobre o Modelo Triádico de Enriquecimento. A imagem apresenta três blocos principais. Na parte superior esquerda, em fundo laranja, aparece o Tipo I, identificado como “atividades gerais de exploração”. Na parte superior direita, em fundo rosa, aparece o Tipo II, identificado como “atividades de treinamento”. Na parte central e inferior, em fundo azul, aparece o Tipo III, relacionado à investigação individual ou em pequenos grupos de problemas reais. Setas na cor de cada bloco se projetam em direção aos blocos vizinhos, indicando articulação entre os três tipos de atividade. Na base da imagem, duas setas maiores apontam para o Tipo III: uma vinda do “ensino regular”, à esquerda, e outra vinda do “ambiente”, à direita, sugerindo que as experiências escolares e contextuais alimentam processos de investigação e aprofundamento.

A concepção de Renzulli diferencia “superdotação acadêmica” e “superdotação produtivo-criativa”, enfatizando o uso aplicado do conhecimento em problemas reais, com variação situacional e temporal. Assim, criatividade e comprometimento oscilam conforme contextos e oportunidades, exigindo ambientes e tarefas que permitam sua manifestação e consolidação (Renzulli, 2004). Virgolim (2014) sintetizou o objetivo de longo prazo: “trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais dos alunos, valorizar o trabalho criativo, nutrir o potencial criativo e diminuir barreiras de forma a, no futuro, aumentar o número de adultos criativo-produtivos” (Reis; Renzulli, 2009 *apud* Virgolim, 2014, p. 606).

A partir do Modelo Triádico de Enriquecimento, Renzulli e Reis (1985) propuseram o SEM, no qual três pilares se articulam à Concepção dos Três Anéis. O primeiro pilar é a identificação contínua, organizada pelo modelo das Portas Giratórias; o segundo é o Portfólio de Talentos, registro sistemático de interesses, estilos de aprendizagem e áreas de maior potencial; e o terceiro envolve experiências de enriquecimento dos Tipos I, II e III. No SEM, o enriquecimento é operacionalizado por meio de experiências exploratórias, oficinas de desenvolvimento de habilidades e projetos autorais com audiência real. Assim, identificação e enriquecimento se retroalimentam (Reis; Renzulli, 2016; Virgolim, 2014).

O SEM é uma abordagem flexível e abrangente que aplica os princípios da educação de superdotados à escola como um todo. Não substitui o currículo regular, mas busca influenciá-lo e expandi-lo, elevando o desafio e o engajamento por meio de experiências significativas ancoradas em forças, interesses e estilos de aprendizagem (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007; Renzulli, 2004; Renzulli; Reis, 2014). Renzulli (2014, p. 541) afirmou que o SEM visa tornar o currículo “mais interessante, excitante e prazeroso, promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento mais elevadas e criar uma atmosfera escolar que valorize e pratique o que nós chamamos de aprendizagem investigativa”. Além disso, Renzulli (2014) destacou que o SEM promove talentos e criatividade produtiva, irradiando oportunidades para toda a comunidade escolar, com experiências diversificadas em profundidade e complexidade, estimulando autonomia e envolvimento.

Um princípio central do modelo é a equidade: o SEM rotula serviços, não alunos, ampliando acesso às oportunidades por interesse, engajamento e desempenho, e não por classificações fixas. Por isso, cada programa deve ser único, “baseado nos recursos locais, no alunado, na dinâmica da direção, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade” (Renzulli, 2004, p. 108). Tal lógica reduz o elitismo e sustenta a máxima: “uma maré que se eleva faz subir todos os barcos” (Renzulli; Reis, 1997, p. 16; Renzulli, 2004, p. 108).

Exemplos de atendimentos rotulados são: um mini-curso especial de *Internet* para todas as quartas séries; um curso avançado de química; um grupo de matemática para alunos de várias idades com elevado rendimento; um *cluster* de enriquecimento especial para todos os alunos interessados em cinema; um período determinado na sala de recursos para trabalhar num projeto de pesquisa; e compactação curricular para alunos que já dominaram o material da próxima unidade de estudos (Renzulli, 2004, p. 119).

O SEM organiza-se em um *continuum*: inicia com experiências abertas (*enrichment clusters*) e, conforme o domínio e o interesse, avança para compactação, cursos avançados, mentorias, projetos, estágios e parcerias. O princípio é ajustar tempo e tarefas: quando evidenciado o domínio prévio, atividades redundantes são substituídas por investigações e produções mais complexas, coerentes com interesses e estilos (Reis; Renzulli, 2016; Renzulli, 2004).

A Figura 6 sintetiza a arquitetura do SEM e a irradiação de serviços para toda a escola. Observa-se que o modelo possibilita elevar o nível de desafio e

engajamento, cria um *continuum* de ofertas, de experiências abertas e oportunidades avançadas para quem demonstra domínio e interesse (Reis; Renzulli, 2016).

Figura 6 – Arquitetura do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola



Fonte: Renzulli, 2004, p. 110 *apud* Freitas; Pérez, 2010, p. 57.

Nota: Descrição da Figura 6 intitulada “Arquitetura do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola”. Trata-se de um diagrama em preto e branco, em formato de estrutura tridimensional semelhante a um bloco em perspectiva. Na parte superior, aparece a expressão “Estruturas escolares”, indicando que o diagrama representa a organização do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola. O desenho mostra um grande bloco dividido em camadas e seções. Na face superior, são indicadas três estruturas: currículo regular, *clusters* de enriquecimento e *continuum* de atendimento especial. Na lateral esquerda, aparecem componentes organizacionais, como equipe de enriquecimento, desenvolvimento da equipe profissional, materiais e recursos curriculares, especialista de enriquecimento, rede do SEM, envolvimento dos pais e plano democrático de administração escolar. Na parte frontal do bloco, aparecem os componentes do atendimento: portfólio completo do talento, técnicas de modificação do currículo e enriquecimento do ensino/aprendizagem. Abaixo da inscrição “enriquecimento do ensino/aprendizagem”, está representado o “Modelo Triádico de Enriquecimento”, descrito na

Figura 5.

O modelo busca desenvolver talentos em todas as crianças, ofertar ampla gama de experiências e proporcionar acompanhamento avançado conforme pontos fortes e interesses. Para isso, articula o Portfólio de Talentos, as técnicas de modificação/compactação curricular e diferenciação, e o ensino e a aprendizagem por enriquecimento (*clusters*), tendo como base o currículo regular, os serviços especiais e os *clusters* de enriquecimento (Reis; Renzulli, 2005, 2016).

O Portfólio de Talentos alimenta-se das respostas dos alunos a experiências dos Tipos I e II, registrando perfis, interesses, estilos de aprendizagem, preferências de expressão, evidências de desempenho, metas e produtos. Esse conjunto orienta a diferenciação e ingresso em oportunidades do Tipo III (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007; Renzulli; Reis, 2014). Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 57) destacaram

que o portfólio amplia a capacidade da escola de “ajudar o aluno a se tornar competente e autodirecionado, bem como incrementar o seu desempenho acadêmico”.

Exemplos de itens que podem ser incluídos no portfólio são: fotografias de invenções, produtos ou projetos, fotocópias de prêmios recebidos ou reportagens sobre trabalhos do aluno, cópia de música, redação, livros, receitas, desenhos e programas de computador elaborados pelo aluno, jornal preparado pelo aluno, *videotape* de *performances* do aluno (peças de teatro, concerto, por exemplo) etc (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007, p. 57).

O componente Modificação/Compactação Curricular e Diferenciação permite decisões curriculares com base nos dados dos estudantes. Ao se evidenciar domínio prévio de algum conteúdo (pré-teste/tarefa diagnóstica), o conteúdo redundante é substituído, liberando tempo para o enriquecimento com atividades de investigação e produção de maior complexidade. A partir disso, são traçados os objetivos, os tópicos compactados e as trilhas de enriquecimento (I–II–III). Não se trata de trabalho extra, mas de substituição qualificada do “mais do mesmo” por desafios significativos (Renzulli; Reis, 2014; Reis; Renzulli, 2016). Renzulli (2021) destacou que o SEM pode ser usado em nível escolar para várias abordagens de enriquecimento e aceleração.

Estudos sobre compactação curricular indicam que a retirada de conteúdos já dominados não compromete o desempenho dos estudantes. Reis (s.d.) apontou que a eliminação de 40% a 50% do currículo regular não reduziu o desempenho em testes e, em alguns casos, elevou resultados em áreas como ciências e matemática. Na mesma direção, Reis, Renzulli e Renzulli (2021) destacaram que estudantes academicamente talentosos podem ter entre 50% e 75% do currículo eliminado ou compactado, desde que haja garantia de domínio dos conteúdos e substituição por atividades mais desafiadoras.

Maia-Pinto (2012, p. 119-121) observou a predominância de meninos indicados para aceleração e relacionou esse dado aos estereótipos de gênero, que influenciam negativamente o reconhecimento de talentos femininos. A autora também registrou motivos apontados por mães, alunos e especialistas para a aceleração, como domínio avançado do conteúdo escolar, linguagem oral desenvolvida, desmotivação e pouca interação com colegas.

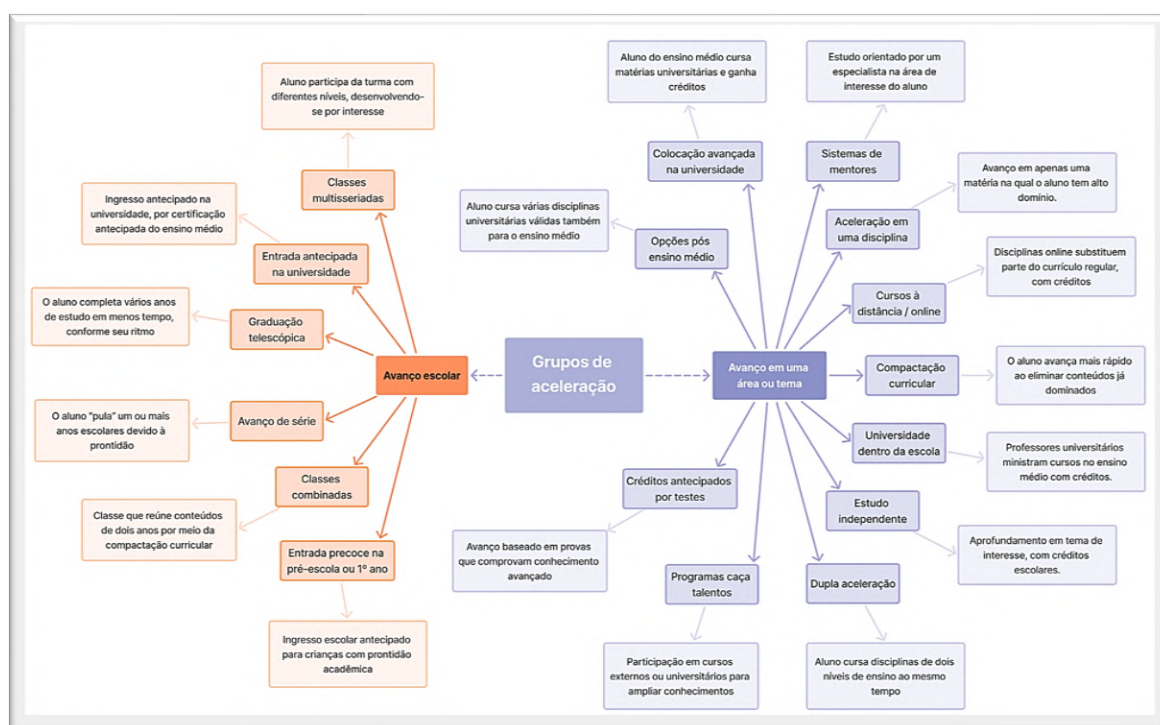
Além disso, Maia-Pinto (2012, p. 120) destacou a importância de orientar a nova turma, prevenir situações de *bullying* e considerar atenção à assincronia,

descrita como discrepância “entre o nível mental e psicomotor, sobretudo em meninos, acarretando uma frustração pela falta de habilidade em usar as mãos na mesma velocidade do pensamento”, incluindo situações em que o aluno “ainda não tem o domínio da letra cursiva” e há ênfase docente “no formato da letra escrita” em detrimento do “conteúdo ou ritmo de aprendizagem do aluno”.

Em relação às possibilidades de aceleração, Rogers (2004 *apud* Maia-Pinto, 2012, p. 47) identificou dois grandes grupos de estratégias: um composto por “estratégias baseadas no avanço de uma ou mais séries escolares” e outro que “engloba estratégias de aceleração baseadas em um tema ou uma área”.

Essas estratégias foram organizadas em formato de mapa mental para melhor compreensão, o qual está Figura 7.

Figura 7 – Mapa mental: formas de aceleração



Fonte: Produzido pela autora com base em Maia-Pinto (2012, p. 47-49).

Nota: Descrição da Figura 7 intitulada “Mapa Mental: formas de aceleração”. Trata-se de um mapa mental que tem o eixo principal localizado no centro e intitulado “Grupos de aceleração”. A partir desse eixo, partem outros dois grandes eixos secundários. À esquerda, em caixas alaranjadas, aparece o eixo “avanço escolar”, que reúne formas de aceleração relacionadas à progressão do estudante na trajetória escolar, como classes multisseriadas, entrada antecipada na universidade, graduação telescópica, avanço de série, classes combinadas e entrada precoce na pré-escola ou no 1º ano. À direita, em caixas azuladas, aparece o eixo “avanço em uma área ou tema”, que apresenta possibilidades de aceleração voltadas ao aprofundamento em disciplinas ou áreas específicas, como colocação avançada na universidade, sistemas de mentores, aceleração em uma disciplina, cursos a distância ou *online*, compactação curricular, universidade dentro da escola, estudo independente, dupla aceleração.

aceleração, programas caça-talentos e créditos antecipados por testes. As setas indicam a relação entre cada tipo de aceleração e sua respectiva descrição.

Essa distinção é importante porque evidencia que a aceleração não se limita ao avanço de série. Ela pode assumir diferentes formatos, desde a reorganização do percurso escolar até o aprofundamento em uma área específica de interesse ou domínio, sempre considerando a prontidão, as necessidades educacionais e as condições socioemocionais do estudante. Desse modo, a decisão pedagógica deve articular avaliação criteriosa, acompanhamento escolar e diálogo com a família e com o próprio estudante.

Nesse ínterim, Renzulli (2021) destacou que há consenso entre a maioria dos autores sobre disponibilizar para estudantes com interesses e potenciais variados um *continuum* de serviços, os quais devem incluir aceleração e enriquecimento.

No componente Ensino e Aprendizagem por Enriquecimento, os *enrichment clusters* organizam oportunidades em grupos temporários, não seriados e sem rotulação, formados por interesses comuns. Esses grupos se reúnem em blocos de tempo previamente definidos, geralmente semanais, e são acompanhados por adultos, como professores, familiares ou membros da comunidade com conhecimento na área de interesse. A regra central dos *clusters* é que todas as atividades sejam direcionadas à produção de um produto ou serviço destinado a um público real, o que favorece o uso de conteúdos relevantes e de processos autênticos de aprendizagem. Para orientar esse processo, Renzulli propõe três questões norteadoras: “o que fazem as pessoas interessadas ou especialistas nessa área?”; “quais conhecimentos, materiais e recursos são necessários para realizar atividades autênticas nesse campo?”; “de que modo o produto ou serviço pode impactar o público pretendido?” (Renzulli, 2022, p. 187-188).

Desse modo, além de promover autoria e colaboração, os *clusters* funcionam como porta de entrada para o Tipo III, ao revelar interesses e envolvimento, favorecendo o “girar” (*spin-out*) para estudos mais intensivos sob mentoria. Renzulli observou que “ganha-se interesse e *momentum* num *cluster* e, depois, o aluno evolui para uma situação de aprendizagem mais avançada e focalizada” (Renzulli, 2004, p. 115-116).

Renzulli (2004, p. 116) ressaltou a importância desses agrupamentos por estarem organizados de maneira a apoiar as diferenças individuais, promovendo “o fortalecimento do autoconceito, da autoeficácia e de sentimentos positivos que

resultam do fato de integrar uma equipe que tem uma meta”. Nessa mesma direção, destacou que “cada criança é especial, se criarmos condições nas quais ela possa ser especialista em um grupo especializado”.

O SEM considera o contexto sociocultural, não predetermina superdotados e promove conteúdos e oportunidades além do currículo regular, garantindo liberdade de escolha e apoio para estruturar problemas reais de interesse (Alencar; Fleith, 2001; Renzulli, 2004; Virgolim, 2014). Nessa perspectiva, estudantes com “elevado rendimento” têm o mesmo direito de inclusão, e a “verdadeira igualdade” decorre de “uma ampla gama de experiências diferenciadas oferecidas em um *continuum* de atendimento diversificado” (Renzulli, 2004, p. 118). Assim, o foco passa de “ser superdotado” para desenvolver comportamentos criativos e produtivos em quem se beneficia de oportunidades especiais (Reis; Renzulli, 2016; Renzulli, 2014; Virgolim, 2014).

Reis e Renzulli (2016) destacaram que o SEM não deve ser implementado de forma linear ou mecanicamente reproduzida, pois sua efetivação depende de adaptações às condições locais, da criatividade institucional e da participação ativa dos docentes no processo de construção do programa (Reis; Renzulli, 2016, p. 259-260). Essa implementação também requer o uso sistemático de informações sobre os estudantes, como interesses, estilos de aprendizagem, modos preferenciais de expressão e áreas de potencial, de modo a sustentar decisões pedagógicas voltadas à diferenciação e ao enriquecimento (Reis; Renzulli, 2016, p. 253, 255-256). Além disso, os autores ressaltam a importância da formação e da atuação articulada entre professores generalistas e especialistas, especialmente porque “proporcionar níveis de desafio excepcionalmente altos” exige formação avançada, domínio de habilidades processuais e competência para gerir e facilitar investigações individuais e em pequenos grupos, características atribuídas aos especialistas em enriquecimento (Reis; Renzulli, 2016, p. 262, tradução nossa).

As numerosas demandas dos professores generalistas deixam pouco tempo para desafiar alunos mais capazes e atender interesses além do. Nesse arranjo, professores especialistas se dedicam majoritariamente aos programas, enquanto professores generalistas são incentivados a se envolver em oportunidades de enriquecimento e diferenciação. Ainda assim, pesquisas indicaram que, em “84% das atividades em sala de aula do ensino regular, nenhuma diferenciação foi feita para alunos identificados” (Reis; Renzulli, 2016, p. 261-262).

A atuação dos professores especialistas vai além do trabalho direto com os estudantes, pois esses profissionais também devem coordenar os serviços de enriquecimento em cooperação com a Equipe de Enriquecimento Escolar. Reis e Renzulli (2016, p. 262) reforçam essa importância ao afirmarem que “algo que é responsabilidade de todos acaba sendo responsabilidade de ninguém”. Além disso, o SEM oferece recursos e ferramentas que apoiam os professores generalistas, incluindo um sistema eletrônico capaz de elaborar perfis dos estudantes a partir de seus interesses, estilos de aprendizagem e modos preferenciais de expressão, relacionando-os a atividades e recursos de enriquecimento (Reis; Renzulli, 2016, p. 253, 256).

Reconhecendo sua aplicabilidade, Fleith (2005, p. 13 *apud* Martins, 2006, p. 68) avaliou o SEM como uma proposta acessível ao contexto brasileiro, por constituir “um plano detalhado para o aperfeiçoamento da escola” e permitir que cada instituição desenvolva um programa próprio, considerando “recursos locais, características dos alunos e dinâmica escolar, bem como os pontos fortes e criatividade dos professores”. Trata-se de um modelo que busca “maneiras de tornar a escola um lugar mais convidativo, amistoso e divertido, encorajando o total desenvolvimento do aprendiz”.

Freitas e Stobäus (2011, p. 490) reforçaram que o currículo pode atuar como “agente potencializador de ações diferenciadas para a Educação de alunos com altas habilidades/superdotação”, desde que essas ações sejam planejadas e integradas à concepção docente e gestora, exigindo responsabilidade compartilhada dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, o enriquecimento escolar e a aceleração de ensino podem ser compreendidos como práticas de diferenciação curricular, uma vez que buscam ajustar os níveis de aprendizagem às características dos estudantes, mantendo-os desafiados e ampliando “a quantidade e a qualidade das experiências deste aprendizado” (Renzulli; Reis, 1997 *apud* Maia-Pinto, 2012, p. 44-45). A diferenciação curricular, portanto, não se restringe à modificação de conteúdo, mas envolve decisões sobre “o que”, “como” e “quando” ensinar, bem como sobre “o que” e “como” avaliar, afetando currículo, conteúdos, métodos e formas de avaliação (Alonso, 1999 *apud* Maia-Pinto, 2012, p. 45).

Desse modo, um currículo diferenciado deve considerar o nível de prontidão, os interesses e o ritmo de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo que cada aluno apresenta necessidades, potencialidades e formas singulares de aprender

(Maia-Pinto, 2012, p. 45). A analogia de Ruf (2005), trazida por Maia-Pinto (2012), compara a diferenciação à prescrição médica, que considera variáveis individuais para evitar tratamentos ineficazes ou nocivos. Uma dosagem incorreta pode ocasionar um tratamento ineficaz ou nocivo, situação comparável à necessidade de considerar os diferentes níveis de habilidades das crianças.

Para Renzulli (2014, p. 542), o SEM se contrapõe à “pedagogia prescritiva” centrada no consumo de textos e conteúdos, priorizando engajamento e produtividade criativa e desenvolvendo habilidades do século XXI, como planejar, monitorar a compreensão, formular perguntas, resolver problemas reais em colaboração e comunicar-se em múltiplos gêneros e mídias. Essas competências sustentam os Tipos II e III e conectam o enriquecimento às demandas contemporâneas, pois, conforme Renzulli (2022), as experiências evoluem do conhecimento recebido para o conhecimento analisado e culminam no conhecimento aplicado ou criado em produtos autorais, com ganhos decorrentes de estratégias investigativas, e não apenas de “mais rápido” ou “mais conteúdo”.

O embasamento teórico apresentado até aqui subsidia a compreensão de como o enriquecimento curricular pode ocorrer na prática, o que será abordado na próxima subseção.

3.2.2 A aplicabilidade do enriquecimento curricular no contexto brasileiro

Esta subseção apresenta caminhos para incorporar as ideias de Renzulli em proposições de enriquecimento curricular na realidade brasileira, tendo como base o livro *Atendimento Educacional Especializado*, de Freitas e Pérez (2010). A opção por essa obra se justifica por sua relevância como referência nacional específica sobre adequações e proposições de enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD.

No campo normativo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 prevê que as atividades de enriquecimento curricular dos estudantes com AH/SD sejam desenvolvidas no âmbito das escolas públicas de ensino regular, em interface com os NAAH/S, instituições de ensino superior e institutos voltados à pesquisa, às artes e aos esportes (Brasil, 2009, art. 7º).

A *Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE* reforçou que o AEE destinado aos estudantes com AH/SD deve contemplar atividades de enriquecimento curricular voltadas à maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e

“identificação e coleta de dados (alunos, família e professores)”, conectado por setas às demais partes do esquema, indicando que o atendimento deve partir da reunião de informações sobre o estudante. À direita, há outro círculo dividido em quatro partes coloridas, associado à SRM, representando atividades de enriquecimento. Nele aparecem atividades exploratórias gerais do Tipo I, atividades de treinamento em grupo do Tipo II, investigações de problemas reais individuais ou em pequenos grupos do Tipo III e pesquisas e produtos reais individuais ou em pequenos grupos do Tipo IV. Na parte inferior, o esquema indica a articulação entre professor regente ou da disciplina, responsável pelo enriquecimento intracurricular na sala de aula regular, professor itinerante e professor especialista, responsável pelo enriquecimento extracurricular na SRM. Ao redor da imagem, setas e indicações de “recursos comunitários disponíveis” demonstram que o modelo integra sala de aula, AEE, família, professores, recursos da comunidade, identificação e propostas de enriquecimento curricular.

No eixo de identificação e coleta de dados, as autoras reafirmaram a importância de múltiplos instrumentos e elaboraram uma ficha, revisada e republicada em anos posteriores, para preenchimento pelo professor. A partir do registro das informações de todos os estudantes, organizam-se atividades que atendam a diferentes interesses e níveis de aprofundamento, atendendo assim também aos “alunos com AH/SD que, na sua área de interesse, terão um desempenho superior aos demais alunos” (Freitas; Pérez, 2010, p. 52).

Freitas e Pérez (2010, p. 52) exemplificaram a proposta por meio de um trabalho sobre a história da cidade. O Quadro 17 ilustra como os estudantes poderiam ser organizados por afinidade de interesses, como dança, música e economia, articulando conteúdo curricular e aprofundamento individualizado.

Quadro 17 – Exemplo de articulação entre conteúdo curricular e interesses dos estudantes

Conteúdo comum	Interesses dos estudantes	Estratégias propostas
História da cidade	Música e/ou dança	Pesquisa temática
História da cidade	Economia	Análise histórica sob viés empresarial
História da cidade	Esportes	Investigação histórico-cultural

Fonte: Elaborado pela autora com base em Freitas e Pérez (2010).

Com essa articulação, é possível articular o trabalho de avanço no conteúdo curricular com a contemplação dos interesses dos alunos, incentivando o aprofundamento dos estudantes com AH/SD em seus pontos fortes. Variar as formas de aprendizagem e flexibilizar a apresentação do produto conforme os estilos e preferências dos estudantes favorece a aprendizagem. Nesse contexto, o estudante “poderá ser incentivado a olhar essa história da cidade do ponto de vista dos esportes, da dança, ou a mostrar o que aprendeu com uma representação teatral”. Além de favorecer o aprofundamento para estudantes com AH/SD, essa abordagem tende a

melhorar a integração com colegas, inclusive daqueles com dificuldades de relacionamento (Freitas; Pérez, 2010, p. 52-53).

Freitas e Pérez (2010) sistematizaram instrumentos para acompanhamento e desenvolvimento de estratégias de enriquecimento intracurricular e extracurricular, apresentados no Quadro 18 com a síntese de suas principais abordagens

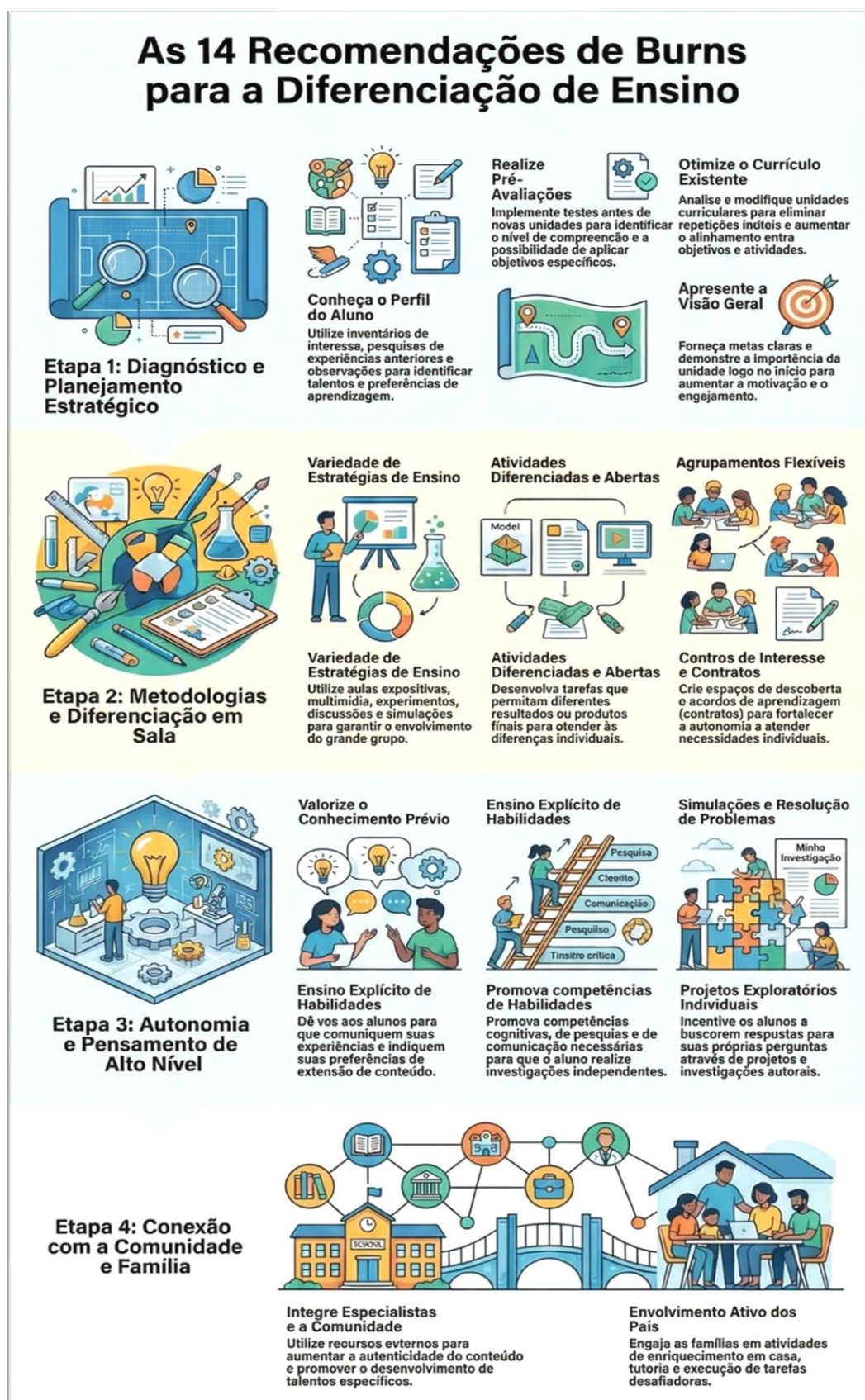
Quadro 18 – Instrumentos que integram observação, identificação e atendimento

Instrumento	Finalidade/abordagem
Ficha de identificação de áreas fortes, formas de apresentação do produto, formas de aprendizagem e principais interesses da turma (adaptada de Renzulli, 1997; 2007)	Informações rápidas sobre cada estudante: onde já demonstra facilidade, como se envolve melhor no processo de aprendizagem, como gosta de apresentar resultados e interesses atuais. Os dados servem para planejar práticas diferenciadas e enriquecer o currículo de modo alinhado ao perfil e à motivação da turma.
Ficha de identificação de indicadores das diferentes inteligências e atividades (Pérez, 2007)	Possibilita, a partir do registro dos indicadores das inteligências de destaque, a programação de atividades específicas que favoreçam o uso desses pontos fortes em disciplinas nas quais eles aparecem com menor frequência.
Modelo de portfólio do estudante (adaptação de Renzulli; Purcell, 1998)	Constitui alternativa viável, econômica e eficiente para conhecer e registrar o processo de desenvolvimento do estudante, incluindo habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e de estudo, áreas de potencial, atividades extracurriculares, metas, objetivos e atividades desenvolvidas.
Ficha de levantamento de recursos comunitários	Registra interesses, <i>hobbies</i> e atividades extracurriculares disponíveis na comunidade e em comunidades próximas, associando-os às inteligências de destaque. Objetiva identificar possibilidades de enriquecimento curricular por meio de parcerias.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Freitas e Pérez (2010).

Com base nas informações coletadas, definem-se estratégias pedagógicas de enriquecimento. Nessa etapa, Freitas e Pérez (2010), ao retomarem recomendações de Burns presentes em Renzulli e Reis (1997), destacaram que, antes de modificar ou diferenciar o currículo, é necessário conhecer previamente o estudante e considerar esses dados em todas as atividades. Além dos elementos de identificação, as autoras reuniram algumas recomendações de Burns, ilustradas na Figura 9.

Figura 9 – Recomendações de Burns para a diferenciação de ensino



Fonte: Elaborada pela autora, com apoio da ferramenta NotebookLM, com base em Freitas e Pérez (2010, p. 55-56).

Nota: Descrição da Figura 9 intitulada “Recomendações de Burns para a diferenciação de ensino”. Trata-se de um infográfico colorido intitulado “As 14 Recomendações de Burns para a Diferenciação de Ensino”, organizado em quatro etapas. A primeira etapa, denominada “Diagnóstico e planejamento estratégico”, apresenta recomendações relacionadas ao conhecimento do perfil do aluno, à realização de pré-avaliações, à otimização do currículo existente e à apresentação de uma visão geral dos objetivos de aprendizagem. A segunda etapa, intitulada “Metodologias e diferenciação em sala”, reúne estratégias voltadas à variedade de metodologias de ensino, às atividades diferenciadas e abertas, aos agrupamentos flexíveis e aos centros de interesse e contratos. A terceira etapa, chamada “Autonomia e pensamento de alto nível”, destaca a valorização do conhecimento prévio, o ensino explícito de habilidades, a promoção de competências de pesquisa e comunicação e o desenvolvimento de projetos exploratórios individuais. A quarta etapa, denominada “Conexão com a comunidade e família”, enfatiza a integração de especialistas e recursos da comunidade, bem como o envolvimento ativo dos pais em atividades de enriquecimento. A imagem utiliza ilustrações de materiais escolares, mapas, gráficos, grupos de estudantes, ambiente de laboratório, escola, ponte e família, representando visualmente a articulação entre planejamento, práticas pedagógicas diferenciadas, autonomia discente e participação da comunidade no processo educativo.

As autoras reconheceram que a implementação varia conforme fatores do professor e da realidade escolar e, por isso, defenderam “transgressões” ao SEM original, que “tem como pano de fundo uma realidade econômica, social e cultural radicalmente diferente da nossa”. Assim, propuseram instrumentos mais simples e validados para o contexto brasileiro, mantendo oportunidades abertas a todos os alunos interessados e garantindo atendimento aos estudantes com AH/SD. Nesse movimento, optaram por não adotar inicialmente os “componentes organizacionais” do SEM, priorizando estruturas escolares e componentes de atendimento. As estruturas escolares funcionam como espaços de aplicação do atendimento intracurricular e extracurricular (Freitas; Pérez, 2010, p. 57-58).

Em relação às estruturas, Freitas e Pérez (2010) indicaram que a adequação e a flexibilização curricular são viáveis na realidade brasileira quando organizadas de modo a proporcionar aos docentes segurança para a adoção de práticas mais criativas. As autoras consideraram ainda que é possível um *continuum* de atendimento especial, incluindo *clusters* (agrupamentos de enriquecimento), previstos no artigo 24 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), bem como a ampliação da permanência na escola (artigo 34), inclusive em tempo integral, o que favoreceria o enriquecimento curricular e a suplementação por meio do AEE e parcerias com IES. Além disso, esse *continuum* também incluiria a aceleração, contemplada pela LDBEN (Freitas; Pérez, 2010).

Quanto aos componentes de atendimento, as “transgressões” são mais pontuais: o Portfólio Total do Talento é mantido como instrumento valioso para identificação, coleta de dados e acompanhamento; as técnicas de modificação curricular propostas por Renzulli e Reis (1997) são retomadas por Freitas e Pérez (2010) no âmbito do enriquecimento intracurricular; e, no componente de

enriquecimento. Freitas e Pérez (2010, p. 63) acrescentaram o Tipo IV, “um adendo ao modelo de Renzulli”, proposto “a partir da observação de salas de recursos de alguns estados brasileiros”.

Freitas e Pérez (2010, p. 63) definiram o Tipo IV como o “fazer mais”, com “produção criativa concreta em nível profissional especializado”, na direção de níveis “mais avançados e particularizados da pesquisa ou desenvolvimento de produtos”.

Um exemplo de atividades do tipo IV pode ser uma comunicação ou uma palestra num Congresso ou Encontro de especialistas, um produto novo, uma descoberta científica, uma peça teatral apresentada em um teatro, uma composição musical nova interpretada por músicos conhecidos na comunidade; um livro publicado e comercializado em livrarias da comunidade maior; um atleta que é selecionado para representar seu município, comunidade ou país em instâncias superiores (Freitas; Pérez, 2010, p. 63).

Nesse ínterim, Freitas e Pérez (2010) enfatizaram que as atividades do Tipo IV devem ocorrer em pequenos grupos ou de forma individual, com auxílio de parceiros e sem vínculo com o currículo escolar. Desse modo, não podem ser avaliadas para obtenção de notas escolares e quando socializadas essas atividades voltam a caracterizar-se como atividades do Tipo I, como exemplifica a Figura 10.

Figura 10 – Exemplo de enriquecimento do Tipo IV



Fonte: Elaborada pela autora, com apoio da ferramenta NotebookLM, com base em Freitas e Pérez (2010, p. 55-56).

Nota: Descrição da Figura 10 intitulada “Exemplo de enriquecimento do Tipo IV”. Trata-se de um infográfico colorido que apresenta o ciclo de enriquecimento curricular, com o subtítulo “Da exploração à descoberta inédita”. A imagem organiza o processo em etapas conectadas por setas curvas, indicando continuidade entre exploração, investigação, produção e comunicação. À esquerda, há a representação dos Tipos I e II, associados à exploração e ao uso de ferramentas, com ilustração de um museu e objetos de estudo, indicando contato com museus, oficinas especializadas e desenvolvimento de habilidades metodológicas e interpessoais. No centro, aparece o “mecanismo de retroalimentação”, mostrando que o projeto não se encerra em si mesmo, pois a conclusão de uma pesquisa pode gerar novas perguntas e reiniciar o ciclo exploratório. Também é indicado o fortalecimento da aprendizagem independente e da investigação, transformando o estudante em pesquisador contínuo. À direita, na parte superior, aparece o Tipo III, relacionado à investigação de problemas reais, com ilustração de um estudante produzindo pesquisa sobre prédios antigos e artigos científicos. Na parte inferior direita, aparece o Tipo IV, denominado “comunicação e excelência”, representado por uma apresentação diante de uma plateia, indicando a divulgação de descobertas inéditas em congressos e a aplicação de habilidades de pensamento de ordem superior. Na base da imagem, caixas de texto destacam bases pedagógicas, como o desenvolvimento de projetos individuais e aplicações em cenários complexos, a oportunidade de comunicar conhecimentos e demonstrar produções de alto nível, além do uso de recursos da comunidade e do ensino de habilidades de coleta de dados.

Freitas e Pérez (2010, p. 65-66) destacaram que, no que se refere ao enriquecimento intracurricular, ele pode partir do conteúdo trabalhado pelo professor da sala regular e ocorrer em atividades dentro ou fora do período de aula, como “tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias”, com apoio do professor do AEE e do itinerante. As autoras recomendaram ainda considerar idade, maturidade, estudos prévios e experiências de vida ao propor atividades. O professor itinerante, conforme o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, orienta e supervisiona, realizando visitas periódicas às escolas para atuar com alunos e professores (Brasil, 2001b, p. 23). Incluem-se, nesse conjunto, técnicas de modificação curricular, compactação, análise de livros didáticos e eliminação de repetições com introdução de aprofundamentos (Renzulli; Reis, 1997 *apud* Freitas; Pérez, 2010).

Por fim, Freitas e Pérez (2010) defenderam estratégias intracurriculares para o contexto brasileiro, considerando a padronização curricular e a quase inexistência de estratégias pedagógicas alternativas diferenciadas. Nessa condição, alertaram que a retirada do aluno da sala de aula regular pode trazer mais prejuízos do que benefícios, além de poder ser entendida de forma negativa, como elitização, por colegas e professores.

Após discutir estratégias de identificação, acompanhamento e enriquecimento curricular, a próxima seção aborda o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de organização pedagógica, registro das necessidades específicas e planejamento de ações voltadas ao desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

3.3 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

A implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva constitui estratégia central para garantir atendimento às necessidades específicas de estudantes com AH/SD ou deficiências, sobretudo quando articulada ao AEE e ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula regular. Essa articulação reconhece diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e interesses, promovendo uma educação que valoriza potencialidades e fortalece a inclusão no ambiente escolar (Delou, 2014).

Delou (2014) destacou que diversos autores corroboram que o enriquecimento curricular pode ocorrer no próprio espaço da sala de aula. Contudo, para que seja viável e eficiente no atendimento aos estudantes com AH/SD, exige diferenciação e compactação adequadas do currículo. Nessa direção, Renzulli (1997 *apud* Delou, 2014) propôs uma diferenciação que articula conteúdos, processos e produtos, considerando ainda o ambiente da sala e a função do professor, com vistas a uma organização flexível e ajustada às especificidades de cada estudante, conforme apresentado no Quadro 19.

Quadro 19 – Dimensões da diferenciação da aprendizagem

Dimensão	Meta
Conteúdo	Aprofundar o currículo por meio da organização dos conceitos curriculares e da estrutura do conhecimento.
Processo	Utilizar diferentes técnicas instrucionais e materiais para ampliar a motivação e contemplar os estilos de aprendizagem dos estudantes.
Produto	Favorecer o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de expressão dos estudantes.
Sala de aula	Ampliar o conforto e a flexibilidade do ambiente, alternando formatos de agrupamento e organização do espaço físico.
Professor	Compartilhar conhecimentos pessoais sobre temas relacionados ao currículo, bem como interesses, coleções, hobbies e entusiasmo em relação à área de conteúdo.

Fonte: Renzulli (1997 *apud* Delou, 2014, p. 421), com adaptações.

Ao compactar o currículo, o professor reduz a quantidade de conteúdo, mantendo foco na profundidade e na complexidade, favorecendo habilidades superiores e criatividade; no entanto, essa proposta apresenta limites em turmas heterogêneas (Delou, 2014). Desse modo, a articulação entre PEI e AEE torna-se

decisiva para uma personalização efetiva, pois o apoio especializado, os recursos adicionais, as atividades diferenciadas, as estratégias inclusivas e a acessibilidade ofertadas pelo AEE auxiliam na elaboração e execução do PEI.

Nessa perspectiva, o PEI deve ser entendido como parte de um processo mais amplo de acompanhamento escolar, não um documento isolado. As orientações do CNE indicam que o planejamento individualizado deve articular currículo, recursos, estratégias de ensino, serviços de suporte, participação dos professores, equipe técnica, profissionais especializados e família, tendo como referência os potenciais, desafios e condições de aprendizagem do estudante (Brasil, 2023).

O AEE pode ocorrer “intra ou extramuros da escola, entre pares de mesma idade, entre os mais velhos da própria escola ou junto com alunos universitários com formação profissional de mais alto nível, em grupos com áreas de interesses comuns ou diferenciados” (Delou, 2014, p. 419-420). Nesse processo, o professor do AEE assume atribuições essenciais. Ele produz recursos, planeja e executa o PEI nesse espaço e mantém articulação contínua com os professores da sala regular. Diante disso, os professores tornam-se os principais responsáveis por operacionalizar o processo, criando “oportunidades de aprendizagem na sala de aula, acomodando os interesses e as habilidades dos alunos” (Tomlinson, 1995 *apud* Delou, 2014, p. 421).

observou que o currículo diferenciado é útil ao atendimento de todos os alunos público-alvo da Educação Especial, não se restringindo aos estudantes com AH/SD.

Delou (2014) observou que a elaboração do PEI deve priorizar diferenciação e compactação curricular, conforme a proposta de Renzulli (1997), além de detalhar recursos acessíveis e atividades diversificadas, favorecendo motivação e desenvolvimento das potencialidades.

Para funcionar de modo efetivo, o PEI vinculado ao AEE demanda articulação entre o professor da sala comum e os profissionais do AEE, especialmente na definição de serviços, recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade e ações que favoreçam a participação do estudante nas atividades escolares. Além disso, o registro de dados e a análise do comportamento do aluno, apoiados por instrumentos científicos de observação em situações livres e dirigidas, fornecem subsídios para a definição do perfil de aprendizagem e para o ajuste do plano de ensino às necessidades educacionais específicas de cada estudante (Delou, 2014).

Assim, o PEI, quando fundamentado na diferenciação curricular e na compactação, configura-se como prática inclusiva voltada à organização de percursos

pedagógicos mais adequados às potencialidades e aos interesses dos estudantes. Delou (2014) ressaltou que a diferenciação curricular não atende apenas às demandas dos estudantes com AH/SD, mas também às singularidades e necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. No caso específico das AH/SD, a autora, com base na proposta de Renzulli, destacou a necessidade de ajustar os níveis de aprendizagem, ampliar experiências de aprofundamento, introduzir formas de enriquecimento e realizar a compactação curricular, incluindo a análise e a remoção de materiais repetitivos já dominados pelo estudante (Renzulli, 1997 *apud* Delou, 2014).

Para a materialização dessa proposta, os modelos de plano apresentados por Delou (2014) funcionam como recursos orientadores do planejamento e da execução do percurso diferenciado. Esses modelos incluem a identificação dos serviços de AEE e dos apoios vinculados ao estudante, os recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis e necessários, bem como o registro de dados provenientes da observação sistemática do comportamento, com vistas à fundamentação do perfil de aprendizagem. Na sequência, o planejamento didático é organizado a partir de três dimensões da diferenciação: conteúdo, processo e produtos finais, articuladas aos interesses, habilidades e necessidades dos estudantes. O modelo também prevê um espaço para o planejamento individual diferenciado, no qual são descritas as áreas curriculares, os interesses e talentos, os critérios de avaliação, os recursos necessários às experiências de aprendizagem e as atividades pedagógicas previstas.

Apesar de ser recurso essencial para personalizar a aprendizagem e atender especificidades de estudantes com AH/SD, a efetividade do PEI depende de condições estruturais e pedagógicas que sustentem práticas inclusivas mais amplas. Entre os entraves recorrentes, destacam-se falta de tempo para planejamento conjunto entre professores da sala comum e do AEE, escassez de formação continuada específica, limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos, apoios institucionais insuficientes e turmas numerosas e heterogêneas, que exigem maior intencionalidade no desenho curricular (Zerbato; Mendes, 2018). Zerbato e Mendes (2018) enfatizaram que a inclusão requer ação coletiva, rede de apoio e investimento institucional, enquanto Cenci e Bastos (2021) destacaram a necessidade de intencionalidade e sistematicidade para articular PEI e DUA. Sem condições estruturais e políticas adequadas, tais propostas tendem a permanecer pontuais, em vez de se consolidarem como práticas sustentáveis.

Por isso, outros modelos tornam-se relevantes para expandir a lógica do planejamento individual para uma organização escolar que favoreça a participação, o engajamento e o enriquecimento curricular de todos. Contudo, sua incorporação nas redes públicas brasileiras pode enfrentar barreiras, demandando planejamento colaborativo, ações articuladas e apoio institucional.

Nessa perspectiva, apresenta-se o DUA como abordagem capaz de apoiar professores da sala comum na promoção do enriquecimento curricular em toda a escola, a partir das necessidades e potencialidades dos estudantes.

3.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA AH/SD: FUNDAMENTOS, DIRETRIZES E USOS PEDAGÓGICOS NA SALA COMUM

As modificações curriculares realizadas caso a caso para estudantes público-alvo da Educação Especial, como já visto, tendem a ser complexas, demandar tempo e sobrecarregar o professor, dificultando a efetivação da inclusão. O DUA é uma alternativa eficiente para o planejamento de turmas heterogêneas, pois reduz a necessidade de ajustes individualizados posteriores.

O DUA “visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais” (Chtena, 2016 *apud* Zerbato; Mendes, 2018, p. 149). Surgiu nos anos 1990 a partir de pesquisas do Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST), em parceria com o Departamento de Educação dos EUA (Sebastián-Heredero, 2020; Pereira, 2024). Sob influência dos princípios de acessibilidade do Desenho Universal (DU) na arquitetura, que garante acesso físico, o DUA transpõe essa lógica para o currículo (Munster, 2019 *apud* Pereira, 2024), assegurando acessibilidade pedagógica “no acesso a todos os aspectos da aprendizagem” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 2).

Assim, o DUA emerge do “desafio de transformar a escola de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149). Trata-se de abordagem de planejamento que antecipa a diversidade e remove barreiras desde a origem do currículo, criando condições para participação e demonstração da aprendizagem. Em vez de “adaptar depois”, propõe currículos

flexíveis com múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão, sustentando permanência e participação ativa na escola regular (Pereira, 2024).

Um exemplo que deixa mais clara a compreensão desse conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender às necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

O DUA orienta o planejamento pedagógico a partir da remoção de barreiras e da oferta de múltiplas possibilidades de participação, representação e expressão da aprendizagem, favorecendo uma abordagem personalizada e estruturando a escola inclusiva a partir das diferenças individuais “como foco de atenção” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 742). Nessa perspectiva, o planejamento curricular deve articular metas, métodos, materiais e formas de avaliação, considerando a diversidade dos estudantes e suas diferentes necessidades de aprendizagem (Pereira, 2024).

Seus princípios articulam três dimensões interdependentes: múltiplos meios de representação, relacionados ao “o quê” da aprendizagem; múltiplos meios de engajamento, relacionados ao “por quê”; e múltiplos meios de ação e expressão, relacionados ao “como”. Integrados ao planejamento, auxiliam no atendimento às especificidades e na promoção de aprendizagem significativa. O Quadro 20 apresenta esses princípios.

Quadro 20 – Princípios fundamentais do DUA

(continua)

Princípio	Descrição	Estratégias
Representação	Fornecer múltiplas formas de apresentar informações e conteúdos	• Utilizar mídias múltiplas: apresentar conteúdos por meio de textos, vídeos, áudios e gráficos. • Adaptar materiais: disponibilizar materiais em formatos acessíveis, como braille, legendas e transcrições. • Organizadores gráficos: usar mapas conceituais, diagramas e quadros comparativos para facilitar a compreensão.

Quadro 20 – Princípios fundamentais do DUA

(conclusão)

Engajamento	Proporcionar várias formas de engajar e motivar os estudantes	• Escolha e autonomia: oferecer opções de atividades, temas de projetos e métodos de avaliação. • Relevância e contexto: relacionar os conteúdos às experiências e interesses pessoais dos estudantes. • <i>Feedback</i> positivo e motivacional: fornecer <i>feedback</i> contínuo e encorajador, destacando os progressos e conquistas dos estudantes.
Ação e expressão	Oferecer diversas maneiras para que os estudantes demonstrem o que sabem	• Tecnologias assistivas: utilizar <i>softwares</i> de leitura de tela, teclados adaptados e dispositivos de entrada alternativos. • Múltiplas formas de expressão: permitir que os estudantes escolham entre ensaios escritos, apresentações orais, vídeos e projetos artísticos para demonstrar seu conhecimento.

Fonte: Pereira (2024, p. 12-13), com pequenas adaptações.

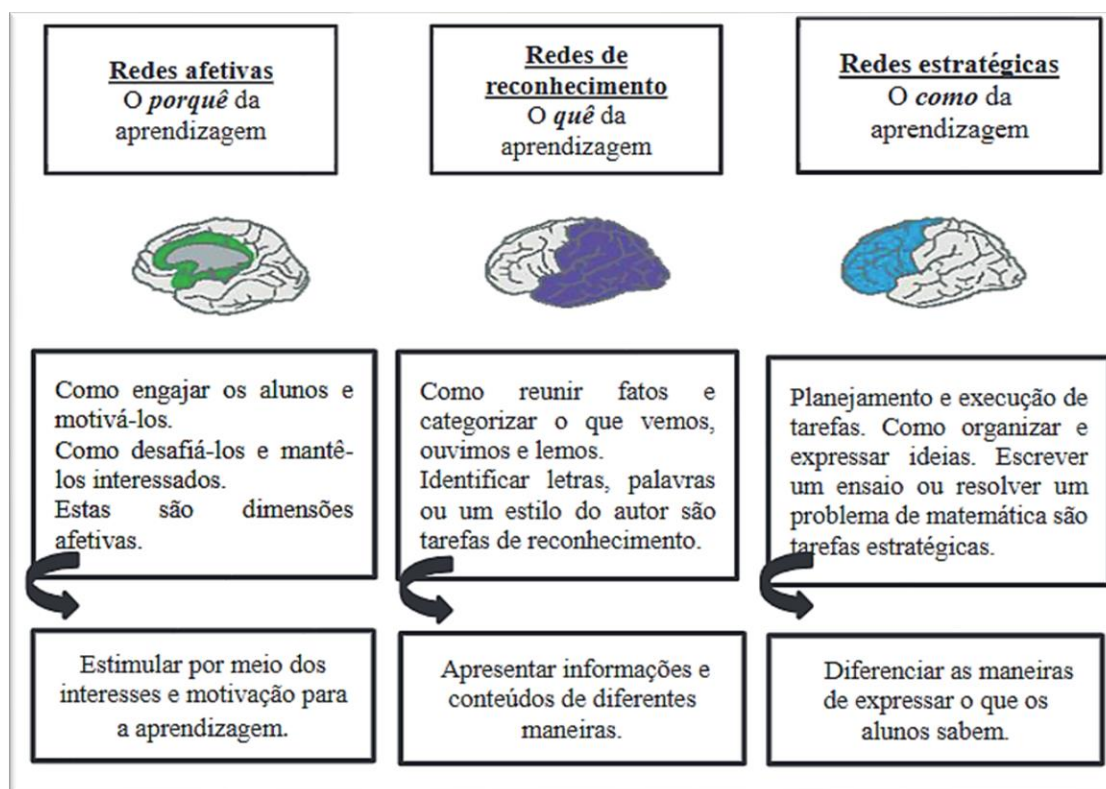
A fundamentação teórica do DUA apoia-se na neurociência cognitiva, segundo a qual cada indivíduo processa informações de forma singular e aprende por diferentes estímulos. As pesquisas indicam ainda que a plasticidade e a diversidade das redes cerebrais permitem adaptações baseadas nas experiências (Pereira, 2024). Com base nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida a partir de três redes neurais: afetiva, de reconhecimento e estratégica. Cada uma corresponde a um princípio do DUA e orienta a organização de recursos, serviços e metodologias (Cenci; Bastos, 2022; Pereira, 2024).

A Figura 11 explicita a relação entre redes neurais de aprendizagem, princípios do DUA e possibilidades de aplicação em sala de aula. Complementarmente, a Figura 12 apresenta as diretrizes do DUA, versão 3.0, sintetizadas em forma de organizador gráfico para apoiar o planejamento pedagógico. Enquanto a Figura 11 evidencia a base neurocognitiva do DUA, a Figura 12 organiza suas diretrizes em três dimensões – envolvimento, representação e ação e expressão – e em três níveis de orientação pedagógica: acesso, apoio e função executiva.

O conjunto apresentado pelas diretrizes do DUA pode ser compreendido como um mapa de planejamento que auxilia o professor a antecipar barreiras, ampliar possibilidades de participação e organizar múltiplos caminhos de acesso, compreensão, comunicação e expressão da aprendizagem. Nessa perspectiva, a versão 3.0 reforça a necessidade de considerar interesses, identidades, formas de interação, construção de conhecimentos e desenvolvimento de estratégias, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis, flexíveis e responsivas à

variabilidade dos estudantes (CAST, 2024; Pereira, 2024; Bastos, 2024; Sebastián-Heredero, 2020).

Figura 11 – Relação entre redes de aprendizagem, estratégias e princípios do DUA



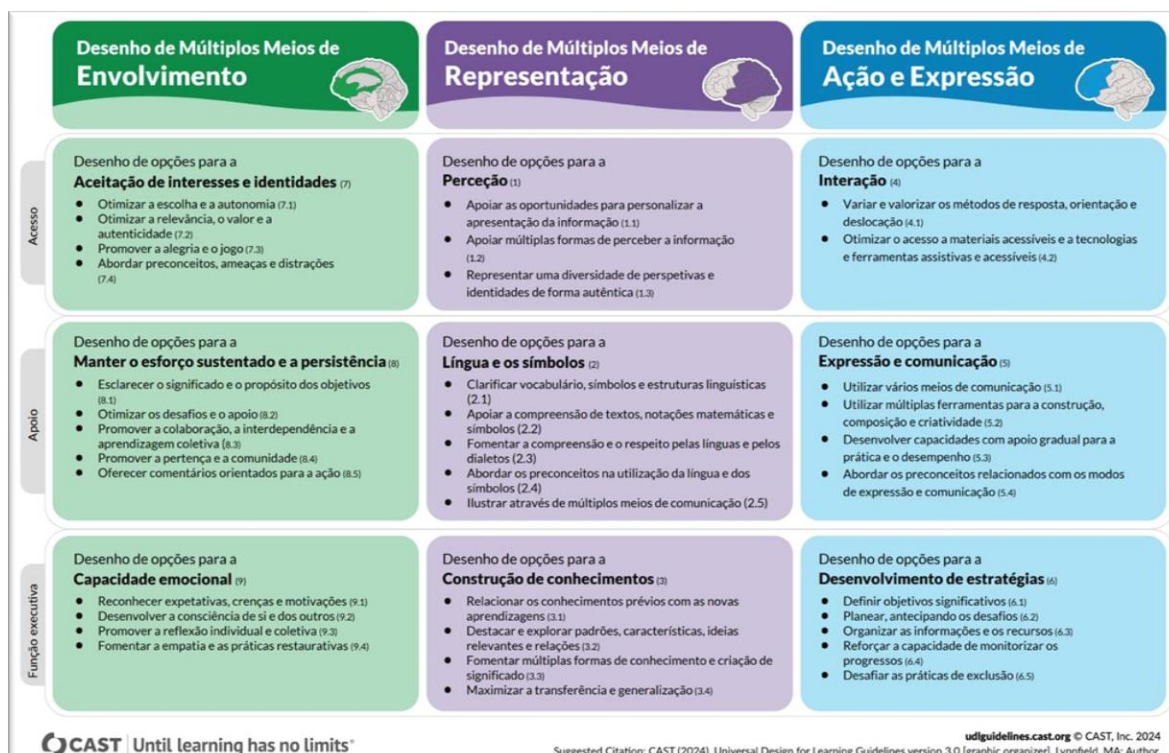
Fonte: Zerbato; Mendes (2018, p. 151).

Nota: Descrição da Figura 11 intitulada “Relação entre redes de aprendizagem, estratégias e princípios do DUA”. Trata-se de um esquema organizado em três colunas que relaciona redes de aprendizagem, funções cognitivas e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Na primeira coluna, aparecem as redes afetivas, associadas ao “porquê da aprendizagem”, representadas por uma imagem de cérebro com destaque em verde. O texto explica que essas redes se relacionam a como engajar, motivar, desafiar e manter os alunos interessados. Ao final, indica-se o princípio de estimular a aprendizagem por meio dos interesses e da motivação. Na segunda coluna, aparecem as redes de reconhecimento, associadas ao “quê da aprendizagem”, representadas por uma imagem de cérebro com destaque em roxo. O texto informa que essas redes envolvem reunir fatos, categorizar o que vemos, ouvimos e lemos, além de identificar letras, palavras e estilos. Ao final, destaca-se o princípio de apresentar as informações e os conteúdos de diferentes maneiras. Na terceira coluna, aparecem as redes estratégicas, associadas ao “como da aprendizagem”, representadas por uma imagem de cérebro com destaque em azul. O texto explica que essas redes se relacionam ao planejamento e à execução de tarefas, à organização e expressão de ideias, à escrita de ensaios e à resolução de problemas matemáticos. Ao final, indica-se o princípio de diferenciar as formas pelas quais os alunos expressam o que sabem.

Essa organização permite compreender que o DUA não se limita à diversificação de recursos, mas envolve a antecipação de barreiras e a criação de múltiplas possibilidades de acesso, participação, compreensão e expressão da aprendizagem. Desse modo, as diretrizes auxiliam o professor a planejar propostas

mais flexíveis, considerando diferentes formas de engajamento, representação e ação e expressão, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem definidos para a turma. No contexto dos estudantes com AH/SD, essa perspectiva contribui para ampliar oportunidades de aprofundamento, autoria, investigação e demonstração do conhecimento por diferentes linguagens. A Figura 12 ilustra essas diretrizes.

Figura 12 – Diretrizes do DUA



Fonte: CAST (2024), *UDL Guidelines* – diretrizes do Desenho Universal para a aprendizagem

Nota: Descrição da Figura 12 intitulada “Diretrizes do DUA”. Trata-se de um quadro organizado em três colunas que apresenta as Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, versão 3.0, elaboradas pelo CAST. A primeira coluna, em verde, refere-se ao desenho de múltiplos meios de envolvimento e contempla opções para aceitação de interesses e identidades, manutenção do esforço sustentado e da persistência e desenvolvimento da capacidade emocional. A segunda coluna, em roxo, refere-se ao desenho de múltiplos meios de representação e reúne opções para percepção, linguagem e símbolos e construção de conhecimento. A terceira coluna, em azul, refere-se ao desenho de múltiplos meios de ação e expressão e apresenta opções para interação, expressão e comunicação e desenvolvimento de estratégias. A Figura 12 organiza essas diretrizes em três níveis – acesso, apoio e função executiva –, indicando que o DUA busca ampliar as formas de participação, compreensão, comunicação, expressão e aprendizagem dos estudantes.

Bastos (2024, p. 16) destacou que, ao utilizar as orientações, “não existe uma ordem hierárquica entre princípios”, pois as estratégias podem ter efeitos em mais de um princípio. Assim, o professor seleciona os *checkpoints* mais adequados aos objetivos da atividade e às características reais da turma.

Considerando a flexibilização curricular e os múltiplos caminhos de aprendizagem, o planejamento pode seguir três movimentos: garantir acesso à informação, apoiar a compreensão e o desenvolvimento de habilidades e favorecer o desenvolvimento de estratégias e autoria. No diálogo com o enriquecimento curricular, esse planejamento também pode favorecer investigações, aprofundamentos e produções voltadas a públicos reais (Bastos, 2024; CAST, 2024; Pereira, 2024; Renzulli, 2004).

O DUA constitui “uma possibilidade de antítese às abordagens individuais de planejamento”, as quais ainda “continuam a protagonizar práticas de exclusão no interior da escola devido à falta de acesso ao currículo” (Santos; Martins, 2015; Oliveira; Pletsch; Oliveira, 2016; Lima, 2017; Zerbato; Mendes, 2018; *apud* Cenci; Bastos, 2021, p. 15). Desse modo, ao se considerar o atendimento aos estudantes com AH/SD no contexto da sala de aula regular, além do enriquecimento curricular dos Tipos I e II, as práticas pedagógicas baseadas no DUA possibilitam um trabalho voltado para a aprendizagem dos estudantes de toda a escola.

Ao contemplar diferentes perfis e estilos de aprendizagem, essa abordagem torna viáveis as adequações curriculares, os agrupamentos por interesses, as monitorias, as tutorias, as mentorias, entre inúmeras outras possibilidades. Assim, muitos desses aspectos contribuem para a inclusão dos estudantes com AH/SD ou com indicadores ainda não formalmente identificados.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, de tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734).

Desse modo, articular DUA e AH/SD implica desenhar oportunidades de enriquecimento que alcancem todos, sem perder de vista que o planejamento deve partir das especificidades dos estudantes com AH/SD. Para Cenci e Bastos (2021, p. 18), “a essência do DUA é organizar uma proposta educacional coletiva que promova a aprendizagem de todos os estudantes juntos, sem perder de vista as especificidades de alguns que podem requerer estratégias mais individualizadas”.

O SEM, por sua vez, propõe rotas avançadas, como compactação, diferenciação, profundidade e autoria, para estudantes que demonstram domínio e interesse. Considerando a realidade das escolas brasileiras, onde há estudantes com AH/SD, com indicadores ou com habilidades ainda não manifestas, o planejamento baseado no DUA permite desenvolver habilidades amplas e, simultaneamente, realizar adequações que atendam às demais necessidades presentes na turma.

Há convergência entre o Modelo Triádico de Enriquecimento e o DUA na chamada “gramática da autoria”, que se configura como a passagem do estudante de consumidor de lições a investigador de primeira mão, em situações autênticas e orientadas por problemas reais. Em Renzulli, essa autoria se concretiza sobretudo no Tipo III, quando o aluno assume um *modus operandi* investigativo e criativo com foco em produtos ou serviços autênticos (Renzulli, 2004; Renzulli; Reis, 2014). No DUA, a autoria emerge quando o professor organiza opções de engajamento, representação e expressão alinhadas às metas formativas (CAST, 2024; Bastos, 2024). Assim, o Modelo Triádico de Enriquecimento define a finalidade autoral, isto é, a investigação com propósito social, e o DUA oferece a arquitetura do planejamento, alinhando metas, métodos, materiais e avaliação às diferenças reais da turma (Bastos, 2024).

Na rotina da sala comum, quando atividades dos Tipos I e II incorporam múltiplas formas de participação, representação e expressão, ampliam-se as possibilidades de os estudantes demonstrarem o que sabem. Para sustentar esse movimento, é fundamental manter um ciclo contínuo de identificação baseado no desempenho, inclusive por meio de grupos de interesse. Evidências de envolvimento, iniciativa, domínio acima do esperado e qualidade autoral devem ser registradas sistematicamente, permitindo identificar estudantes prontos para um “giro” (*spin-out*) rumo a estudos do Tipo III (Renzulli, 2004; Renzulli; Reis, 2014).

Assim, a compactação curricular, recomendada pelo SEM, deve tornar-se procedimento didático regular, e não excepcional, para liberar tempo destinado a experiências autorais. O ponto de partida é a pré-avaliação, que identifica domínios prévios. Em seguida, analisa-se o currículo para remover repetições e definir quem pode compactar, sempre com documentação do processo (Renzulli, 2004; Renzulli; Reis, 2014).

Posteriormente, o planejamento deve alinhar profundidade, objetivos e critérios explícitos de avaliação às especificidades da turma, considerando interesses e estilos e incorporando os princípios do DUA (CAST, 2024; Bastos, 2024). Importa

destacar que modificar o currículo não significa oferecer “mais do mesmo”, mas propor desafios qualitativamente superiores, acompanhados de *feedback* formativo e registro das evidências no portfólio do estudante (Renzulli, 2004; Renzulli; Reis, 2014).

Portanto, o DUA não deve ser entendido como recurso isolado, mas como arcabouço de planejamento que amplia opções de acesso, participação e expressão. Reconhece-se, contudo, que esse processo pode ser percebido como oneroso ou como acréscimo de responsabilidades. Por isso, reforça-se a necessidade de formação continuada consistente sobre AH/SD, capaz de sensibilizar professores e equipes para a importância de um olhar atento a esses estudantes na sala regular.

A próxima seção busca favorecer a compreensão docente sobre a prática do enriquecimento curricular a partir da articulação entre DUA e enriquecimento curricular, considerando o Modelo Triádico e o SEM, e a organização de rotas de aprofundamento, como compactação, maior complexidade e produtos autênticos, com foco nos estudantes com AH/SD e benefícios para toda a escola.

3.5 PROPOSTAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR EM CLASSE COMUM: EXEMPLOS DE PRÁTICA ENCONTRADOS NA LITERATURA

Bergamin (2018), em estudo desenvolvido com vinte e dois alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma classe comum, identificou estudantes com indicadores de AH/SD e desenvolveu uma proposta de enriquecimento curricular voltada tanto a esses alunos quanto aos demais estudantes da turma. Os resultados indicaram que o enriquecimento curricular pode atender às necessidades do estudante com AH/SD, promover o desenvolvimento dos demais e favorecer a identificação de novos talentos, constituindo-se como estratégia pedagógica inclusiva articulada à equidade e ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Em diálogo com essa perspectiva, Duarte (2018) também defendeu o enriquecimento curricular como possibilidade de ampliar práticas pedagógicas desafiadoras e inclusivas, especialmente no Ensino Médio, ao propor atividades de leitura que favoreçam o acesso a um currículo enriquecido, estimulem a criatividade, despertem o interesse dos estudantes e contribuam para seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, esta seção apresenta experiências de enriquecimento curricular descritas na literatura brasileira, com o intuito de subsidiar a reflexão

docente. O objetivo é favorecer a visualização do processo de enriquecimento na prática, pois não há fórmula única. Assim como cada aluno é singular, cada contexto escolar demanda adaptações específicas.

Koga e Rangni (2022) demonstraram que o enriquecimento pode ser desenvolvido na sala comum quando articulado ao currículo e planejado colaborativamente. As autoras implementaram um projeto teatral interdisciplinar, visando promover criatividade, reconhecer talentos, ampliar repertório cultural e estimular a expressão oral e corporal por meio de atividades investigativas.

Em sintonia com Renzulli (2014, 2018), a proposta contemplou elementos centrais do Tipo I ao estimular curiosidade, exploração e descoberta. Partindo de atividade prevista na apostila, com apoio da equipe gestora, a turma participou da “produção coletiva (livro e espetáculo), na qual os alunos fossem autônomos para participar da construção do projeto, opinando e decidindo a estrutura” (Koga; Rangni, 2022, p. 830). O tema “assombração/mistério” foi trabalhado de modo interdisciplinar, explorando gêneros literários brasileiros e desenvolvendo autonomia, criatividade e trabalho colaborativo (Koga; Rangni, 2022, p. 831).

O repertório cultural dos estudantes foi ampliado com a leitura de *O Fantasma da Ópera*, a apreciação do espetáculo musical e o diálogo com especialista em Música, que “socializou os pontos importantes da história e respondeu aos questionamentos e às curiosidades dos alunos” (Koga; Rangni, 2022, p. 831). Essas vivências suscitaram debates sobre “questões culturais e sociais que se modificam em cada país, suas riquezas, necessidades, épocas e estilos” (Koga; Rangni, 2022, p. 832), além de favorecerem reflexões sobre autoria, ética, preconceito, inclusão e diversidade. Nesse processo, também foi discutida a dupla excepcionalidade do personagem Érick, bem como o preconceito enfrentado por ele em razão de sua deformidade facial e de seu talento musical, aspecto relacionado às barreiras historicamente impostas às pessoas com deficiência e às pessoas com dupla excepcionalidade (Jannuzzi, 2004 *apud* Koga; Rangni, 2022, p. 831; Massuda; Rangni, 2017 *apud* Koga; Rangni, 2022, p. 831-832).

O Tipo II, conforme Renzulli e Reis (2014 *apud* Koga; Rangni, 2022), envolve a instrução e o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à execução de projetos e produtos criativos. No projeto descrito por Koga e Rangni (2022), após a definição de papéis, houve orientação sobre “normas ortográficas, gramática, análise do texto, reflexões e ilustração” e sobre coesão e coerência (Koga; Rangni,

2022, p. 834). As autoras destacaram que era necessário “não somente ensinar os alunos a escrever, mas a pensar” (Garcia, 1992 *apud* Koga; Rangni, 2022, p. 834) e “orientar os alunos sobre a diferença entre falar e escrever” (Martins, 2017 *apud* Koga; Rangni, 2022, p. 834). A montagem do espetáculo consolidou o treinamento de processos: elaboração de roteiro, figurinos, “treinamento vocal, cênico e os ensaios da turma”, além de contribuições de professora de balé e de técnico de som e iluminação (Koga; Rangni, 2022, p. 834-835). As parcerias ampliaram a autenticidade da experiência artística.

O Enriquecimento do Tipo III, segundo Renzulli e Reis (2014), volta-se para os sujeitos que manifestaram o talento, visando ao aprofundamento de conhecimentos e habilidades em uma área específica. No projeto, essa etapa não pôde se restringir apenas aos estudantes que se destacaram, pois “era obrigatório trabalhar com todos os alunos” (Koga; Rangni, 2022, p. 834-835), e ainda assim foi possível identificar perfis diferenciados. Sete alunos criativos se destacaram na produção do livro e do roteiro, e quatro, de perfil acadêmico, sobressaíram na elaboração textual (Koga; Rangni, 2022, p. 835). Ao final, doze estudantes, quatro com destaque acadêmico e oito com destaque produtivo-criativo, correspondendo a 46,14% da turma, evidenciaram indicadores de AH/SD, confirmando o potencial do Tipo III em contextos regulares (Koga; Rangni, 2022, p. 837).

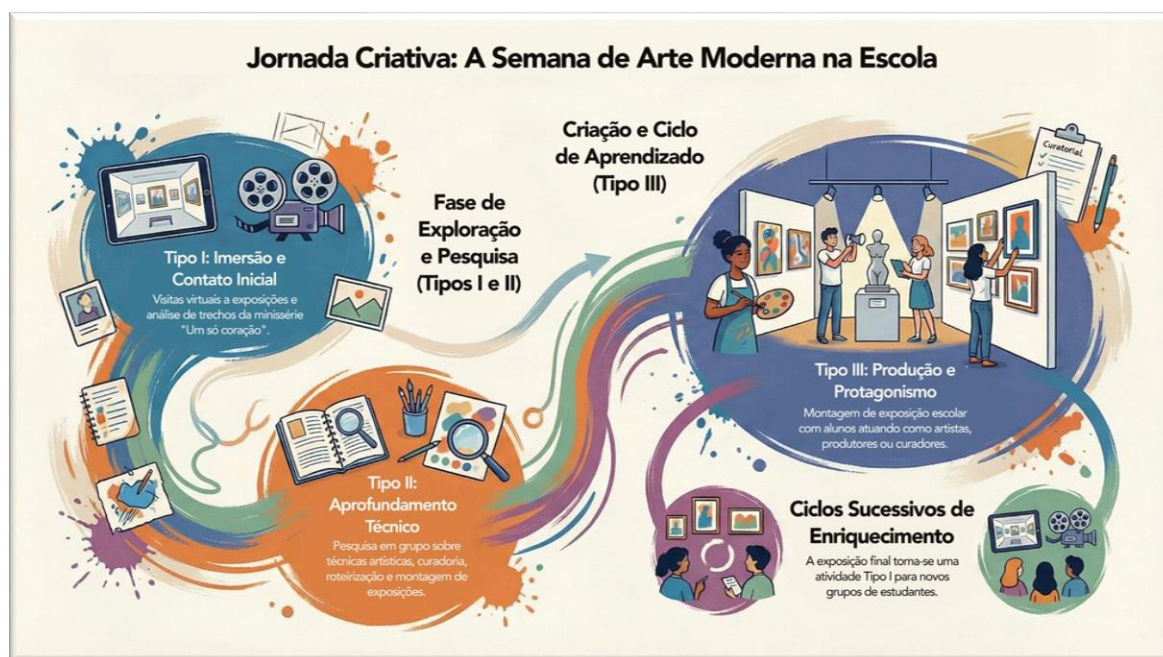
O produto final foi composto pelo espetáculo e pelo livro elaborados pelos estudantes e apresentados a uma plateia. Essa produção aproxima-se da perspectiva de trabalho em alto nível, segundo a qual estudantes da educação básica podem desenvolver produções com sistematização, rigor e estética semelhantes às de cientistas, atores e escritores, considerando seu nível de desenvolvimento e os recursos disponíveis (Renzulli; Reis, 2014 *apud* Koga; Rangni, 2022, p. 836-837; Renzulli, 2018 *apud* Koga; Rangni, 2022, p. 836-837).

Em outro estudo, Bergamin, Fiorot Junior e Rondini (2025) analisaram vinte e quatro propostas elaboradas por graduandos e pós-graduandos, das quais seis foram selecionadas por contemplarem, de alguma forma, o referencial do Modelo Triádico de Enriquecimento. Duas propostas se destacaram pela clareza na articulação entre os Tipos I, II e III. Entre elas, destacaram-se as Propostas A e B, por permitirem visualizar possibilidades de enriquecimento curricular em classe comum.

Na Proposta A, “Exposição sobre a Semana de Arte Moderna (6º ano)”, houve boa articulação entre os Tipos I, II e III. O Tipo I incluiu “visitar (virtualmente) uma

exposição de arte, assistir a trechos da minissérie *Um só coração*”. O Tipo II envolveu “pesquisas em grupo sobre a Semana de Arte Moderna, técnicas e características empregadas nas obras dos principais artistas do movimento; [...] sobre o processo de curadoria, roteirização, produção e montagem de uma exposição”. O Tipo III concretizou-se na “montagem de uma exposição que será aberta à visitação de toda a escola, na qual cada grupo ou estudante será responsável por uma parte da exposição [...] podendo atuar na criação das obras ou na produção ou curadoria” (Bergamin; Fiorot Junior; Rondini, 2025, p. 8-9). A exposição final, além de produto autoral, tornou-se nova atividade Tipo I para outros estudantes, gerando ciclos sucessivos de enriquecimento. A Figura 13 ilustra essa proposta.

Figura 13 – Proposta A: Exposição sobre a Semana de Arte Moderna



Fonte: Elaborada pela autora, com apoio da ferramenta NotebookLM com base em Bergamin; Fiorot Junior; Rondini, 2025, para exemplificação de proposta de enriquecimento curricular sobre a Semana de Arte Moderna.

Nota: Descrição da Figura 13 intitulada "Proposta A: Exposição sobre a Semana de Arte Moderna". Trata-se de um infográfico colorido que apresenta uma proposta pedagógica sobre a Semana de Arte Moderna na escola, organizada como uma jornada criativa em ciclos de exploração, pesquisa, produção e socialização. À esquerda, aparece o Tipo I, identificado como imersão e contato inicial, com indicação de visitas virtuais a exposições e análise de trechos da minissérie *"Um só coração"*. Ainda à esquerda, na parte inferior, aparece o Tipo II, relacionado ao aprofundamento técnico, com pesquisa em grupo sobre técnicas artísticas, curadoria, roteirização e montagem de exposições. Na parte superior direita, aparece o Tipo III, correspondente à etapa de criação e ciclo de aprendizagem, com uma cena de montagem de exposição escolar, na qual estudantes atuam como artistas, produtores ou curadores. A imagem também destaca a produção e o protagonismo estudantil, evidenciando a participação ativa dos estudantes na organização da exposição. Na parte inferior direita, aparecem os ciclos sucessivos de enriquecimento, indicando que a exposição final pode se tornar uma atividade do Tipo I para novos grupos de estudantes. O infográfico utiliza setas, linhas curvas coloridas e ilustrações

de museu, projetor, obras de arte, materiais de pesquisa, estudantes e exposição para representar a continuidade entre exploração, aprofundamento, produção autoral e novas experiências de aprendizagem.

Na Proposta B, “Teatro sobre relações étnico-raciais (anos finais do EF)”, a temática emergiu da curiosidade dos alunos. O Tipo I envolveu “livros e documentários sobre o assunto”; no Tipo II, a turma foi desafiada a “construir um roteiro de uma peça de teatro problematizando as relações sociais e étnico-raciais no país”; e o Tipo III culminou na “apresentação à comunidade escolar da peça, sensibilizando colegas e famílias sobre o problema” (Bergamin; Fiorot Junior; Rondini, 2025, p. 9). Segundo os autores, a temática possibilita trabalhar “habilidades cognitivas e socioemocionais, provocando reflexões necessárias para a convivência e para construir uma sociedade mais justa” (Bergamin; Fiorot Junior; Rondini, 2025, p. 10).

A Figura 14 ilustra a dinâmica da Proposta B.

Figura 14 – Proposta B: Teatro: relações étnico-raciais



Fonte: Elaborada pela autora, com apoio da ferramenta NotebookLM, com base em Bergamin; Fiorot Junior; Rondini, 2025 para ilustrar proposta de enriquecimento curricular por meio do teatro na abordagem das relações étnico-raciais.

Nota: Descrição da Figura 14 intitulada “Proposta B – Teatro: relações étnico-raciais”. Trata-se de um infográfico colorido que apresenta uma proposta pedagógica de teatro sobre relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. No centro da imagem, há um palco com cortinas e a inscrição “Proposta B”, indicando o teatro como eixo organizador da atividade. À esquerda, são apresentados os fundamentos da proposta: a origem na curiosidade discente, pois o projeto surge organicamente a partir das dúvidas e interesses dos próprios estudantes; o desenvolvimento integral de habilidades, com fortalecimento simultâneo de competências cognitivas e socioemocionais; e a construção de uma sociedade mais justa, com reflexões essenciais para a convivência harmoniosa e o combate ao preconceito. À direita, o ciclo de atividades aparece organizado em três momentos: pesquisa e imersão, correspondente ao

Tipo I, com estudo aprofundado do tema por meio de livros e documentários selecionados; criação e problematização, correspondente ao Tipo II, com construção coletiva de um roteiro teatral voltado às relações sociais e étnico-raciais; e ação e sensibilização, correspondente ao Tipo III, com apresentação da peça para a comunidade escolar, envolvendo colegas e famílias. A imagem utiliza elementos visuais como palco, estudantes, escola, plateia, pergaminhos, símbolos de justiça, diversidade e aprendizagem para representar a articulação entre investigação, criação teatral, protagonismo estudantil e sensibilização da comunidade escolar.

Embora a proposta apresente potencial pedagógico, as autoras observaram que ela demanda ajustes, especialmente quanto à concepção de ensino e aprendizagem, para evitar uma abordagem centrada na mera “fixação” de ideias (Bergamin; Fiorot Junior; Rondini, 2025, p. 9).

O referencial teórico discutido nesta dissertação subsidiou a elaboração de um curso autoinstrucional em formato EaD, destinado à formação continuada de professores na área de AH/SD. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta o processo de elaboração do curso e os resultados obtidos a partir da avaliação realizada por professores que atuaram como juízes. Essa avaliação teve como finalidade analisar a pertinência do curso como recurso educacional para a formação docente.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: DESENVOLVIMENTO DE UM RECURSO EDUCACIONAL SOB A LENTE DA PESQUISA TRANSLACIONAL

A revisão da literatura realizada nesta pesquisa constituiu a base para a transposição dos referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores para o campo da prática educacional. Os conhecimentos produzidos no campo acadêmico foram mobilizados na construção do RE, com potencial de aplicação no contexto da sala de aula regular. Este capítulo apresenta o percurso metodológico e o desenvolvimento do RE, concebido sob a perspectiva da pesquisa translacional em Educação, evidenciando a articulação entre teoria, prática e produção de um recurso voltado à formação continuada de professores na temática das AH/SD.

No decorrer do capítulo, são explicitados os fundamentos da abordagem metodológica, os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta de dados, a seleção dos participantes, a análise das informações obtidas e o processo de concepção do RE.

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se como pesquisa translacional, utilizando revisão da literatura, análise documental e *design* educacional, com análise predominantemente qualitativa dos indicadores provenientes da literatura e das informações emergentes do desenvolvimento do RE. Os principais instrumentos elaborados e aplicados para a coleta de dados foram dois questionários, cuja análise estabeleceu diálogo com os indicadores identificados no referencial teórico que fundamentou o estudo.

A base teórico-metodológica da abordagem translacional em Educação articula teoria e prática com a intencionalidade de produzir conhecimentos passíveis de aplicação, especialmente no contexto da sala de aula regular. No campo educacional, essa abordagem tem como objeto os processos de ensino e de aprendizagem e envolve diferentes atores, não se restringindo à relação entre professores e estudantes. Conforme discutiram Colombo, Anjos e Antunes (2019), essa perspectiva mostra-se adequada aos mestrados profissionais, uma vez que busca aproximar o conhecimento acadêmico da elaboração, aplicação e avaliação de produtos e processos educativos.

Já em 2013, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendia que a pesquisa translacional gera “tecnologias, produtos e processos educativos e sociais [...] a partir da aplicação e da mediação do conhecimento acadêmico, retroalimentando-o” (CAPES, 2013, p. 52 *apud* Colombo; Anjos; Antunes, 2019, p. 52), tendo como objetivo “construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para aplicação em produtos e processos educativos na sociedade” (CAPES, 2013, p. 1 *apud* Colombo; Anjos; Antunes, 2019, p. 52).

Entende-se que, na abordagem translacional, os envolvidos no processo da pesquisa se apropriam dos conhecimentos científicos, integrando-os às suas experiências, ressignificando-os e construindo novas compreensões sobre a realidade. Dessa forma, o conhecimento científico alcança seus principais interessados, ultrapassando os limites das produções acadêmicas (Emiliano, 2022, p. 47). Acrescenta-se, ainda, que a pesquisa translacional em Educação possibilita a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a produção de saberes aplicáveis e replicáveis no contexto escolar (Moreira, 2018, p. 74 *apud* Colombo; Anjos; Antunes, 2019, p. 62).

Com base em Colombo e Comitre (2019), Emiliano (2022, p. 48) aproximou a pesquisa translacional da pedagogia freiriana, ao destacar a articulação entre investigação, prática e transformação da realidade. Essa relação se sustenta na compreensão de que o conhecimento deve ser construído a partir da vivência, da participação dos sujeitos envolvidos e da análise dos problemas concretos. Assim, pesquisar e ensinar tornam-se ações integradas, voltadas à produção de um conhecimento significativo e à verificação da efetividade das práticas desenvolvidas, em uma perspectiva que favorece o “pensar e agir de forma libertadora”.

No contexto desta pesquisa, a abordagem translacional teve como finalidade oferecer subsídios teóricos e práticos para orientar uma educação equitativa voltada aos estudantes com AH/SD dentro da sala de aula regular, bem como produzir e validar o RE desenvolvido.

A partir dessas compreensões, o RE construído ao longo da pesquisa buscou contribuir para a formação continuada de professores, oferecendo conhecimentos básicos sobre AH/SD, a fim de despertar o interesse dos participantes por maior aprofundamento acadêmico. Trata-se de uma pesquisa aplicada que buscou reduzir a distância entre a produção acadêmica e a prática pedagógica, aproximando o

conhecimento científico do cotidiano da sala de aula e evidenciando seu caráter translacional (Moreira, 2018 *apud* Colombo; Anjos; Antunes, 2019, p. 62-63).

A partir do exposto, entende-se que a pesquisa translacional envolve uma ação colaborativa entre o pesquisador e os profissionais da educação envolvidos, fortalecendo a relação entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica. Dessa forma, a abordagem metodológica adotada contribuiu para a identificação de aspectos passíveis de aprimoramento nas práticas inclusivas voltadas aos estudantes com AH/SD, o que pode favorecer a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

A análise qualitativa foi considerada adequada à pesquisa por possibilitar compreender a complexidade dos fenômenos sociais e humanos e investigar as necessidades formativas dos professores no que se refere aos conhecimentos sobre a temática das AH/SD. Ao explorar percepções e experiências individuais, crenças e significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, torna-se possível analisar fatores sociais, culturais, históricos e ambientais que influenciam as práticas pedagógicas no contexto investigado.

A escolha pela análise qualitativa se justifica, ainda, por permitir uma compreensão mais profunda do contexto e da especificidade do grupo de participantes, aspectos que poderiam ser inviabilizados se fossem exclusivamente quantificados.

A partir da definição do delineamento metodológico e da adoção da abordagem da pesquisa translacional, tornou-se necessário explicitar os procedimentos operacionais que viabilizaram a realização da investigação. Assim, na seção seguinte, são apresentados os aspectos éticos que nortearam o estudo, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados, detalhando as etapas que compuseram o desenvolvimento da pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG (CEP/UEPG) e aprovado, conforme o parecer consubstanciado registrado no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), sob nº 86161725.7000.0105.

Os participantes da pesquisa concordaram em participar voluntariamente por meio da anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). O referido termo foi disponibilizado juntamente com a carta-convite (Apêndice A) e também anexado ao formulário de inscrição dos participantes no curso (Apêndice C).

O TCLE apresentou de forma clara os objetivos da pesquisa, as implicações da participação e garantiu aos participantes o acesso às informações necessárias para o esclarecimento de eventuais dúvidas sobre o estudo. Foi assegurado, ainda, o direito de desistência da participação, sem necessidade de apresentação de justificativas e sem qualquer prejuízo aos participantes.

Em consonância com a Lei nº 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), os dados pessoais dos participantes foram mantidos sob sigilo. Quando necessário, a indicação dos participantes ocorreu por meio da utilização das menções “professor” ou “participante”, seguidas, ou não, por um número de coleta no formulário, de modo a preservar o anonimato.

Os riscos decorrentes da participação foram considerados mínimos, uma vez que as atividades envolveram apenas o tempo destinado ao preenchimento e envio dos questionários, à realização de um curso autoinstrucional, ofertado de forma assíncrona, e à avaliação do RE desenvolvido.

4.3 ETAPAS DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa é descrito nas etapas a seguir.

1) Revisão da literatura

Inicialmente, foi realizada a revisão da literatura, com delimitação da busca por produções científicas em diferentes bases de dados e repositórios, incluindo o Portal de Teses e Dissertações da CAPES, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o ResearchGate, o Portal da Legislação, o Portal do MEC, o Portal da SEED, outros sites governamentais, bem como livros e artigos de autores reconhecidos na área de estudo.

O objetivo dessa etapa foi identificar fundamentos teóricos relacionados à compreensão da inteligência, às principais características e indicadores das AH/SD, com ênfase nas diretrizes da legislação brasileira vigente, bem como na

fundamentação referente à garantia dos direitos dos estudantes com AH/SD. Para a realização das buscas, foram utilizadas as palavras-chave: altas habilidades/superdotação, de forma isolada e combinada com os termos políticas públicas, indicadores, características, direitos, formação de professores, enriquecimento curricular, sala de aula regular e educação inclusiva. Estabeleceu-se inicialmente um recorte temporal de 25 anos, mas manteve-se abertura para a inclusão de produções anteriores quando consideradas relevantes, especialmente no que se refere à legislação educacional. Nesse caso, o recorte temporal contemplou desde a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961) até as legislações, decretos e instruções normativas mais recentes, a fim de traçar uma linha histórica das políticas públicas relacionadas às AH/SD no Brasil.

No decorrer da pesquisa, tornou-se necessário ampliar as buscas para incluir outras produções, com vistas à consolidação de uma base teórica sólida. Assim, foram consultados repositórios institucionais de universidades, periódicos científicos indexados e documentos oficiais citados ao longo do trabalho, sempre priorizando a consulta direta às fontes originais.

2) Análise documental

Foram examinados documentos públicos de legislação e dados estatísticos inicialmente selecionados, sob uma perspectiva reflexiva e crítica. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, novas leituras tornaram-se necessárias, à medida que o aprofundamento teórico e a articulação dos conceitos se consolidavam.

3) Elaboração dos Instrumentos para coleta de dados

Foram utilizados dois questionários, compostos por questões abertas e fechadas. Embora esse tipo de instrumento possa, à primeira vista, ser considerado limitante, ele pode constituir uma fonte relevante de informações para obtenção de dados qualitativos quando bem elaborado, especialmente por meio de perguntas abertas.

Para Kronnberger e Wagner (2002, p. 416), as questões abertas, por não estarem restritas a categorias previamente definidas, “propiciam um fácil acesso à compreensão espontânea dos respondentes com relação ao objeto em questão” e, quando analisadas de forma criteriosa, “podem ser transformadas em variáveis e juntadas ao conjunto dos dados quantitativos”. Os autores explicaram que esse

formato de pergunta pode ser compreendido, ainda, como uma espécie de “microentrevista sobre um objeto específico”, mesmo que com respostas mais breves e sem possibilidade de aprofundamentos adicionais, como ocorre em entrevistas presenciais (Kronnberger; Wagner, 2002, p. 416),

O Questionário 1 (Apêndice C) teve como finalidade formalizar a inscrição no curso desenvolvido como RE, coletar informações relacionadas ao perfil dos participantes, tais como gênero, idade, experiência profissional, formação inicial e formação continuada sobre AH/SD. Além disso, buscou identificar a compreensão inicial dos participantes acerca do assunto e as demandas formativas para a atuação com estudantes com AH/SD. Antes de responder ao questionário e efetivar a inscrição no curso, era obrigatória a manifestação de concordância com o TCLE no próprio formulário. Caso essa opção não fosse assinalada, o formulário não prosseguia com as questões e a inscrição não era realizada.

O Questionário 2 (Apêndice D) foi destinado à avaliação do RE desenvolvido, com vistas à sua validação e avaliação. Esse instrumento abordou aspectos relacionados ao design, à organização, à acessibilidade, ao conteúdo, à metodologia, à aplicabilidade, ao impacto e aos conhecimentos adquiridos, além de coletar sugestões de melhorias. Tais indicadores foram avaliados por meio de questões e da utilização de uma escala *Likert* de cinco pontos, de 1 a 5, sendo 5 a pontuação máxima, cujos resultados serviram de subsídio para o aprimoramento do RE.

4) Elaboração do Recurso Educacional (RE)

O planejamento do RE, em formato de curso de formação continuada para professores, empregou o Design Educacional ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation*), fundamentado nos estudos desenvolvidos na disciplina de Design Educacional ofertada pelo PROFEI, na construção da base teórica da pesquisa e no percurso profissional da pesquisadora como docente, cujo desenvolvimento será detalhado na seção 4.4.

A construção do RE contou com apoio técnico da equipe do NUTEAD/UEPG, especialmente nas etapas de gravação, edição das videoaulas, organização e disponibilização do curso no AVA. A gravação dos vídeos foi feita no NUTEAD/UEPG por Felipe Carvas Deliberaes que é Bacharel em Jornalismo e atua como Produtor Audiovisual e por Cássio Murilo Lourenço Gomes que também é Bacharel em Jornalismo e atua como Técnico Administrativo. A edição ficou sob responsabilidade

de Felipe Carvas Deliberaes. Já a organização do AVA e o suporte à implementação do curso foram realizados com a colaboração de Michele Holler e Marvyn Meyer Sant'Ana. Michele é formada em Administração e atua como Técnica Administrativa do NUTEAD e Marvyn é formado em Engenharia da Computação e atua como Analista de Sistemas no NUTEAD.

Outro apoio importante foi da designer gráfico Amábili Riffert dos Santos, que desenvolveu a identidade visual do curso, incluindo o design dos materiais para o AVA e a criação da logomarca. Amábili é formada em Tecnologia em *Design* Gráfico e atua na área de *Design* de Interfaces e Experiência do Usuário, *Design* de Marcas e *Design* Visual.

Essas colaborações foram fundamentais para a adequação técnica, estética e pedagógica do curso autoinstrucional, contribuindo para sua acessibilidade, organização e apresentação aos participantes.

5) Seleção dos participantes

Para a seleção dos participantes da pesquisa, a carta-convite foi enviada de forma individual a mestres e mestrandos participantes de dois grupos de pesquisa na área de educação inclusiva, a um grupo de alunos de disciplinas cursadas no PROFEI, sendo uma delas a de Escolarização de estudantes com AH/SD, e a professores mestres que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Estado do Paraná.

Dessa forma, o grupo de participantes foi constituído a partir dos seguintes critérios de seleção: ser professor ou professora da Educação Básica e ter formação *stricto sensu* concluída ou em curso; manifestar anuência para participação por meio da concordância com o TCLE, disponibilizado via formulário *Google Forms* no momento de inscrição no curso; responder às questões destinadas à coleta de dados iniciais na etapa de inscrição no curso.

Os participantes que atenderam a esses critérios foram cadastrados pela equipe de suporte do NUTEAD/UEPG para a realização do curso. Inicialmente, o grupo de participantes foi composto por 24 professores mestres e mestrandos atuantes no contexto escolar, que responderam ao primeiro questionário e manifestaram anuência ao TCLE.

Entretanto, um dos participantes registrou suas respostas após o curso ter iniciado, não tendo a inscrição efetivada. Além disso, quatro desses participantes não realizaram o curso não participaram do processo de validação e avaliação. Em razão

disso, suas respostas foram temporariamente salvas em *Portable Document Format* (PDF) e posteriormente excluídas do formulário inicial para facilitar a análise dos dados. Dessa forma, a amostra final de professores avaliadores foi composta por dezenove participantes que concluíram o curso no mês de dezembro de 2025, cujo perfil é apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Características	Categorias	N	%
Gênero	Masculino	1	5,3
	Feminino	18	94,7
Faixa etária	36 a 45 anos	9	47,4
	46 a 55 anos	7	36,8
	Acima de 55 anos	3	15,8
Nível de formação	Mestrado concluído	8	42,1
	Mestrado em curso	11	57,9
Tempo de atuação como professor	1 a 5 anos	1	5,3
	6 a 10 anos	4	21,1
	11 a 20 anos	5	26,3
	Mais de 20 anos	9	47,4
Quantidade de locais de trabalho	1 local	9	47,3
	2 locais	9	47,3
	4 locais	1	5,2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Os dados sintetizados na Tabela 5 indicam que os participantes da pesquisa são majoritariamente do gênero feminino, correspondendo a 94,7% da amostra. Em relação à faixa etária, prevaleceram docentes entre 36 e 45 anos (47,4%), seguidos daqueles com idade entre 46 e 55 anos (36,8%), enquanto uma parcela menor encontrava-se acima de 55 anos (15,8%). Quanto à formação acadêmica, 42,1% possuíam mestrado concluído e 57,9% estavam com o curso em andamento.

No que diz respeito ao tempo de atuação como professor, quase metade dos participantes tinha mais de 20 anos de experiência (47,4%), seguida por aqueles com

atuação entre 11 e 20 anos (26,3%), entre 6 e 10 anos (21,1%) e entre 1 e 5 anos (5,3%), evidenciando um grupo com trajetória profissional consolidada. Em relação ao número de locais de trabalho, nove participantes atuavam em um local (47,4%), nove em dois locais (47,4%) e um participante em quatro locais (5,3%). Esses dados indicam um perfil de profissionais experientes, com formação acadêmica avançada e significativa inserção no contexto educacional.

No que se refere à atuação profissional, todos os professores participantes afirmaram já ter atuado em sala de aula regular, sendo que a maioria, composta por onze docentes (57,9%), estava em exercício nesse contexto no momento da realização da pesquisa. Entre os demais, seis indicaram atuar no AEE ou em SRM, um relatou exercer função na coordenação da Educação Especial na Secretaria de Educação e outro informou atuar no Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

O tempo de atuação em sala de aula regular apresentou ampla variação, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1– Tempo de atuação dos avaliadores em sala regular

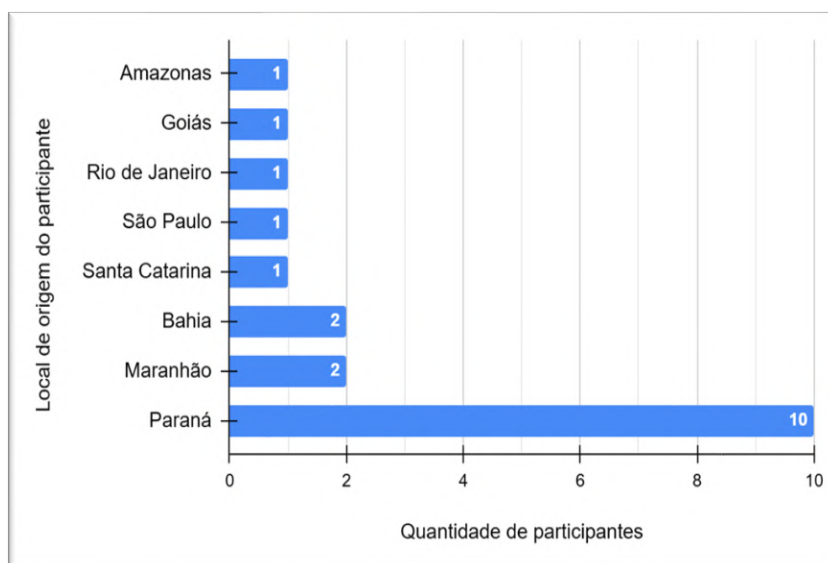


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Os dados indicam que os participantes possuem experiência diversificada, variando de 4 a 35 anos, com predominância de profissionais com tempo considerável de atuação. A maior concentração ocorreu entre docentes com mais de 10 anos de experiência (N = 9).

O Gráfico 2 ilustra os locais de moradia e atuação dos participantes.

Gráfico 2 – Local de origem dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Os dados evidenciaram concentração significativa na região Sul, especialmente no Paraná (N=10) e em Santa Catarina (N = 1), ao mesmo tempo em que demonstraram certa diversidade regional, com representantes de oito estados. Além dos estados do Sul, o curso também contou com a participação de professores dos seguintes estados: Bahia (N = 2), do Maranhão (N = 2) do Amazonas (N = 1), de Goiás (N = 1), do Rio de Janeiro (N = 1) e de São Paulo (N = 1).

Quanto à esfera de atuação, dez professores (52,63%) atuavam na rede municipal, quatro (21,05%) na rede estadual, três (15,78%) relataram atuação concomitante nas esferas estadual e municipal, um (5,3%) na esfera federal e um (5,3%) na rede particular, concomitantemente com a esfera estadual.

Os níveis, etapas ou modalidades de ensino mencionados pelos participantes abrangeram a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio, o Técnico/Profissionalizante de Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA – Etapa Ensino Médio), a Educação do Campo e a Educação Especial.

As áreas de atuação declaradas pelos participantes incluíram: Ciências, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Financeira, Metodologia do Ensino de Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Arte, Educação Física, Psicologia da Educação, Sala de Recursos Multifuncional, Sala de Recursos para AH/SD, AEE (ensino colaborativo), Coordenação Pedagógica e Assessoria

Pedagógica na Educação Especial. Nesse conjunto, estão incluídos os professores que atuam de forma polivalente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Do total de professores participantes, sete indicaram não atuar na área específica de formação inicial, sendo que seis desses atuavam nos níveis iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), um participante que atuava no Ensino Fundamental II relatou exercer docência em áreas correlatas à sua formação inicial, ministrando simultaneamente as disciplinas de Arte e Matemática.

Em relação à carga horária semanal de trabalho, houve variação entre vinte e quarenta e cinco horas, com predominância de jornadas entre quarenta e quarenta e cinco horas semanais (78,9%). Um participante informou exercer atividade profissional como psicopedagogo(a), enquanto os demais afirmaram não possuir outros vínculos empregatícios além daqueles relacionados às atividades educacionais vinculadas às esferas de ensino mencionadas.

Após a conclusão das três unidades do curso, foi disponibilizado, no AVA, o link de acesso ao formulário de avaliação do curso e de validação e avaliação do RE, cujos resultados são discutidos no Capítulo 5.

6) Análise qualitativa dos dados e indicadores

A etapa analítica, que não ocorreu de forma linear, possibilitou a organização, a sistematização e a interpretação dos dados empíricos, em diálogo com os objetivos da investigação e com o referencial teórico que a fundamenta. Foram analisados os dados da amostra referentes à caracterização do perfil dos participantes, já apresentada, à identificação de demandas de formação continuada e à avaliação do RE desenvolvido, cujos resultados são discutidos no Capítulo 5.

Os dados foram organizados por meio de tabulação, com levantamento de categorias delimitadas a partir das respostas aos questionários aplicados, e submetidos à análise qualitativa, em diálogo com a revisão da literatura.

Para a análise dos dados, dos indicadores e para a discussão dos resultados obtidos, foram delineados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Organização e preparação dos dados: limpeza, organização e segmentação dos dados coletados em categorias. Este procedimento compreendeu: a análise (exame do conteúdo a partir dos temas ou padrões de relevância teórica ou prática, contemplando a leitura das respostas e identificação de recorrências); a associação de trechos de texto a rótulos ou códigos representativos de ideias ou

temas específicos; o agrupamento dos códigos em categorias mais amplas ou temas que abrangem conceitos mais gerais; a revisão e definição dos temas de forma clara e significativa, considerando o contexto da pesquisa.

- b) Interpretação dos resultados: análise à luz dos dados, dos objetivos e das questões de pesquisa, discutindo em que medida os achados se alinhavam ou se diferenciavam da literatura existente e de que forma respondem ao problema investigado.

7) Reelaboração ou adequação do RE

Esta etapa foi fundamentada nas sugestões e nas necessidades de melhoria apontadas pelos participantes que integraram o processo de validação e avaliação do RE. A partir da análise desses apontamentos, o RE foi reelaborado e aprimorado, resultando em uma versão final refinada. Após esse processo de adequação, o RE será disponibilizado como curso livre no AVA do NUTEAD/UEPG, ampliando seu acesso e potencial de contribuição para a formação continuada de professores.

Concluída a descrição dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos de coleta de dados e das etapas da pesquisa, apresenta-se a seguir o RE desenvolvido no âmbito deste estudo. Considerando o caráter translacional da investigação, o RE se constitui como elemento central do processo, materializando a articulação entre os referenciais teóricos discutidos e as demandas formativas identificadas junto aos professores participantes.

4.4 DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

O RE se insere no contexto de aprimoramento profissional e formação continuada de professores no campo das AH/SD. A proposta consiste em um curso hospedado em AVA, na plataforma *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objetos)*, do NUTEAD/UEPG, ofertado no formato de curso aberto, *online* e massivo (*Massive Open Online Course – MOOC*).

O curso tem como foco principal a formação continuada de professores de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, bem como de estudantes de licenciatura. No entanto, seus conteúdos também contemplam conhecimentos relevantes para pais, responsáveis e demais pessoas interessadas na temática. Após

a validação e avaliação do RE e a conclusão da presente pesquisa, o curso será disponibilizado para qualquer pessoa que se interesse em realizá-lo. Por este motivo, o curso foi organizado no formato autoinstrucional, possibilitando o acesso e a realização das atividades sem a necessidade de tutoria.

Para compreender de forma mais detalhada a proposta do RE, faz-se necessário explicitar os fundamentos metodológicos que orientaram sua construção, bem como os objetivos e a organização pedagógica do curso, aspectos que são apresentados a seguir.

A construção do curso foi fundamentada em metodologias oriundas do modelo ADDIE de Design Educacional, que compreende as etapas de análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. O RE integrou diferentes abordagens educacionais contemporâneas e alinhou-se aos pressupostos da educação inclusiva e da aprendizagem ativa.

A etapa de Análise consistiu na identificação das necessidades formativas dos professores em relação ao ensino de estudantes com AH/SD, da experiência profissional da autora e das leituras realizadas e, posteriormente, na etapa de validação e avaliação por meio da análise dos dados coletados.

A etapa de *Design* envolveu o planejamento do conteúdo, a definição de estratégias pedagógicas, métodos de ensino e estratégias de avaliação adequadas, com aprimoramento do curso a partir das informações obtidas. As etapas de Desenvolvimento, Implementação e Avaliação contemplaram a criação do curso em unidades, a implementação piloto e a coleta de *feedback* para melhorias.

A construção do RE foi fundamentada na revisão bibliográfica de referenciais teóricos e documental (documentos legais e políticas públicas) acerca da temática das AH/SD. Para definir seus objetivos, buscou-se a pertinência em relação à educação inclusiva, ao AEE, ao enriquecimento curricular e às concepções de AH/SD.

O objetivo geral do curso consistiu em: contribuir para a formação continuada de professores, promovendo o acesso a conhecimentos teóricos e práticos sobre as AH/SD, de modo a favorecer o reconhecimento de indicadores dessa condição no contexto da sala de aula regular e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar.

Delinearam-se como objetivos específicos:

Conhecer e analisar indicadores sobre as AH/SD a partir dos referenciais teóricos e normativos atuais, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo sobre as especificidades e necessidades educacionais desses estudantes;

Compreender o histórico das AH/SD no Brasil, reconhecendo as principais políticas públicas nacionais voltadas às garantias de atendimento e identificando caminhos para a efetivação dessas políticas no contexto educacional;

Identificar práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a identificação, o enriquecimento e a diferenciação curricular (por meio da suplementação e compactação), promovendo o desenvolvimento de potenciais manifestos, emergentes e latentes dos estudantes com AH/SD.

Após a investigação teórica dos principais aspectos a serem abordados, foi realizada uma curadoria de recursos educacionais similares disponíveis em repositórios de recursos educacionais abertos e em cursos ofertados sobre a mesma temática. Essa etapa subsidiou a organização do roteiro do curso, a elaboração de um protótipo inicial e a seleção de materiais didáticos obrigatórios e complementares, com a finalidade de aprofundar e complementar os conteúdos apresentados.

A partir desse processo, foram definidos os conteúdos e a ementa do curso. A estrutura foi organizada em três unidades sequenciais, com progressão condicionada à conclusão da unidade anterior: Unidade I – O estudante com altas habilidades/superdotação: concepções, características e mitos; Unidade II – Marcos legais e políticas de inclusão para estudantes com altas habilidades/superdotação: fundamentos internacionais, diretrizes nacionais e panorama do Paraná a partir do Censo Escolar; Unidade III – (In)formação para potencializar: os processos de identificação e intervenção em AH/SD.

Cada unidade reúne videoaulas gravadas pela mestrandia, resumos explicativos das atividades, leituras obrigatórias e complementares, vídeos disponibilizados *online* e atividades interativas, como questionários e atividades de arrastar e soltar. Em conjunto, as unidades abordam concepções sobre AH/SD, políticas públicas, identificação de indicadores, atendimento às necessidades educacionais específicas, enriquecimento curricular e papel do professor no processo.

Após a conclusão das etapas de pesquisa, curadoria e definição da estrutura do curso, iniciou-se a seleção dos materiais didáticos, a organização e a produção dos roteiros para as videoaulas, bem como a elaboração dos slides de apoio. Com base nesse material, as videoaulas foram gravadas pela mestrandia no estúdio do

NUTEAD/UEPG. Posteriormente, a equipe técnica do NUTEAD/UEPG realizou a edição das videoaulas, bem como o *design* e a diagramação do curso.

Com o curso finalizado e hospedado na plataforma, foi realizada uma análise prévia com o objetivo de identificar possíveis ajustes antes do envio da carta-convite e do link para inscrição aos interessados em participar da fase inicial da pesquisa e da validação e avaliação do RE.

Após o encerramento do período de inscrições, o link de acesso ao curso foi disponibilizado aos participantes, juntamente com informações relevantes, como datas de início e término, além de informações sobre certificação. O prazo inicial para a conclusão das atividades foi de quinze dias corridos, posteriormente prorrogado por mais sete dias. Como curso livre, o prazo será indeterminado.

O curso foi concebido respeitando a diversidade de perfis dos participantes. A acessibilidade do ambiente virtual, por meio de recursos como audiodescrição, Libras e legendas, bem como a navegação intuitiva, buscaram contemplar diferentes níveis de habilidades digitais, reduzindo barreiras tecnológicas e favorecendo o aproveitamento do curso.

A organização das videoaulas priorizou a apresentação de conteúdos articulada a pontos de reflexão, visando maior interatividade.

A carga horária do curso foi definida em 30 horas, distribuídas em três unidades. Para cada unidade, foram destinadas seis horas para assistir às videoaulas, leitura e acesso aos materiais e quatro horas para a realização das atividades propostas, totalizando dez horas por unidade.

A avaliação da aprendizagem adotada foi do tipo processual, realizada ao longo do desenvolvimento do curso, composta por atividades avaliativas ao final de cada unidade – com valor de 15 pontos nas unidades I e II e 20 pontos na unidade III – e por um questionário final integrador, com valor de 50 pontos, totalizando cem pontos. A certificação foi condicionada ao cumprimento integral de todas as etapas avaliativas e ao envio do formulário de avaliação do curso.

Durante toda a fase de validação e avaliação do RE, os participantes, denominados cursistas, contaram com o acompanhamento da mestrandia e com suporte técnico sempre que necessário, sendo que a maior demanda de atendimento esteve relacionada a dificuldades de *login*.

Com o objetivo de investigar a eficácia, a relevância e as possibilidades de melhoria do curso, os participantes também responderam ao questionário final de

avaliação do RE, composto por questões abertas, de múltipla escolha e com uso da escala *Likert* de cinco pontos (1 = Ruim; 2 = Razoável; 3 = Bom; 4 = Muito Bom; 5 = Excelente).

A análise dos dados obtidos na avaliação subsidiou a implementação de melhorias no curso antes de sua disponibilização final, possibilitando a identificação de pontos fortes e fragilidades, bem como a análise do caráter inclusivo e equitativo do RE em relação à sua finalidade de apoiar o atendimento de estudantes com AH/SD na sala de aula regular.

Considerando o caráter dinâmico do conhecimento e as constantes transformações no contexto educacional, o curso permanecerá aberto a ajustes futuros, com a continuidade do recebimento de devolutivas pelo fórum de dúvidas e por canal eletrônico específico, como e-mail, assegurando sua atualização e relevância como ferramenta de formação continuada de professores.

A seguir, apresentam-se e discutem-se os resultados a partir da análise qualitativa dos dados e dos indicadores levantados ao longo da pesquisa.

5 DA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES À PROPOSTA FORMATIVA EM AH/SD: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo articula os dados empíricos provenientes dos questionários e das respostas abertas fornecidas pelos professores com a discussão teórica desenvolvida ao longo da dissertação, estabelecendo diálogo entre os resultados obtidos e os referenciais que fundamentam o campo de estudos sobre AH/SD.

A análise dos resultados está estruturada de modo a apresentar, inicialmente, as percepções dos participantes sobre sua formação e conhecimentos acerca das AH/SD, seguidas pela análise dos desafios para a efetivação das políticas públicas e das estratégias pedagógicas utilizadas no atendimento desses estudantes. Esses elementos subsidiaram o desenvolvimento, a validação e avaliação, o refinamento e a reelaboração da proposta formativa, desenvolvida como RE em formato de curso MOOC, apresentada na sequência.

Ressalta-se que, para preservação da identidade dos participantes, foi utilizada a letra P, seguida de número de 1 a 19 (P1, P2, P19) nas citações de suas respostas ao longo deste capítulo.

5.1 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE DESAFIOS NA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM AH/SD

A análise dos dados do Questionário 1 (Apêndice C) teve por finalidade identificar o contato prévio dos professores com a temática em sua formação e mapear suas percepções, conhecimentos e necessidades formativas relacionadas ao atendimento educacional dos estudantes com AH/SD no contexto da sala de aula regular.

Como abordado no perfil dos participantes, todos os respondentes possuíam formação em nível de mestrado concluída ou em andamento na área da Educação, sendo 42,1% com mestrado concluído e 57,9% cursando o mestrado, grande parte deles vinculada à área da Educação Inclusiva.

No que se refere à abordagem das AH/SD na formação inicial, verificou-se que a grande maioria (89,5%) não teve contato com o tema durante a graduação, enquanto apenas 10,5% afirmaram tê-lo, dados que evidenciam fragilidades na formação inicial docente relacionadas à temática das AH/SD.

Os dois professores que responderam afirmativamente destacaram que a abordagem ocorreu de forma muito superficial, reforçando as fragilidades da formação.

Em relação à formação continuada sobre AH/SD, pouco mais da metade dos participantes (52,6%) relatou ter realizado algum tipo de capacitação, ao passo que 47,4% indicaram não ter tido essa oportunidade. Quanto aos recursos utilizados para a formação continuada, predominam investimentos com recursos próprios (42,1%), seguidos por formações ofertadas por instituições públicas municipais (10,5%) e por instituições particulares sem custos ao participante (10,5%). Esse cenário evidencia que, diante da oferta institucional ainda restrita, muitos docentes buscam alternativas formativas por iniciativa própria.

Entre aqueles que indicaram ter custeado a formação com recursos próprios, dois participantes também assinalaram a opção de formação ofertada por instituição pública municipal. Um participante esclareceu que a formação realizada com recursos próprios correspondeu a uma especialização em Educação Especial, na qual a temática das AH/SD foi abordada.

Cabe destacar que todos os professores participantes afirmaram nunca ter realizado formação continuada na área de AH/SD ofertada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná. Um dos participantes registrou a seguinte manifestação: “Deixo aqui a minha queixa, tentei participar da formação pelo NAAH/S em dois anos consecutivos e me responderam que era somente para professores atuantes na Secretaria do Estado do Paraná e nas municipais não poderiam participar”. (P4, Questionário 1, 2025). Essa manifestação evidencia dificuldades de acesso às iniciativas institucionais de formação e reforça a percepção de lacunas na oferta de capacitações específicas para professores que atuam com estudantes com AH/SD.

Diante desses resultados, que indicam fragilidades significativas na formação docente relacionada às AH/SD, compreende-se que ainda persistem lacunas importantes na formação inicial. Esse cenário reforça a necessidade de ampliar oportunidades de formação continuada para professores que atuam na escola regular.

Estudos de Virgolim (2007) indicaram que a formação docente ainda aborda de forma insuficiente as necessidades educacionais desses estudantes, dificultando sua identificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. Nessa mesma direção, Freitas (2006) apontou que a escassez de conhecimentos específicos

favorece processos de invisibilidade e subidentificação no contexto escolar. Tal realidade dialoga com os princípios da PNEEPEI (Brasil, 2008), que estabelece a formação docente como condição essencial para a efetivação de práticas inclusivas.

Conforme discutiram Mantoan e Prieto (2006) e Carvalho (2004), a consolidação da educação inclusiva depende, entre outros fatores, da preparação dos professores para reconhecer a diversidade de modos de aprender presentes na sala de aula e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes. Nesse sentido, a valorização de formações voltadas à identificação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas evidencia a necessidade de propostas formativas que articulem teoria e prática.

Renzulli (2004, 2014) ressaltou que o desenvolvimento do potencial de estudantes com AH/SD requer ambientes educacionais que ofereçam oportunidades de enriquecimento e estimulem diferentes formas de manifestação do talento. De modo convergente, Alencar (2007) destacou que práticas pedagógicas diferenciadas favorecem a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, enquanto Virgolim (2007) enfatizou que o reconhecimento dos indicadores de AH/SD e a adoção de estratégias educacionais adequadas dependem, em grande medida, da preparação docente no contexto da prática pedagógica cotidiana.

Na sequência, os participantes foram questionados sobre os tipos de formação que consideravam essenciais para a melhoria da prática pedagógica voltada aos estudantes com AH/SD. Cada participante poderia assinalar mais de um item e acrescentar respostas na opção “Outro”. Nessa alternativa, um participante mencionou cursos de aperfeiçoamento. Os percentuais das alternativas previamente definidas no formulário são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Tipos de formação considerados relevantes para a atuação com estudantes com AH/SD

(continua)

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Cursos específicos sobre identificação e atendimento de estudantes com AH/SD	14	73,7
Estratégias de diferenciação curricular para o ensino de estudantes com AH/SD	12	63,2
Aprofundamento em práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento das potencialidades	13	68,4

Tabela 6 – Tipos de formação considerados relevantes para a atuação com estudantes com AH/SD

	(conclusão)	
Grupos de estudo e troca de experiências entre professores e profissionais da área	11	57,9
Capacitação contínua com mentoria de especialistas em AH/SD	9	47,4
<i>Webinars</i> e seminários <i>online</i> com atualizações sobre novas pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas	8	42,1
Formação focada em políticas públicas e legislação relacionadas às AH/SD	7	36,8
<i>Workshops</i> e treinamentos práticos com especialistas no assunto	6	31,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

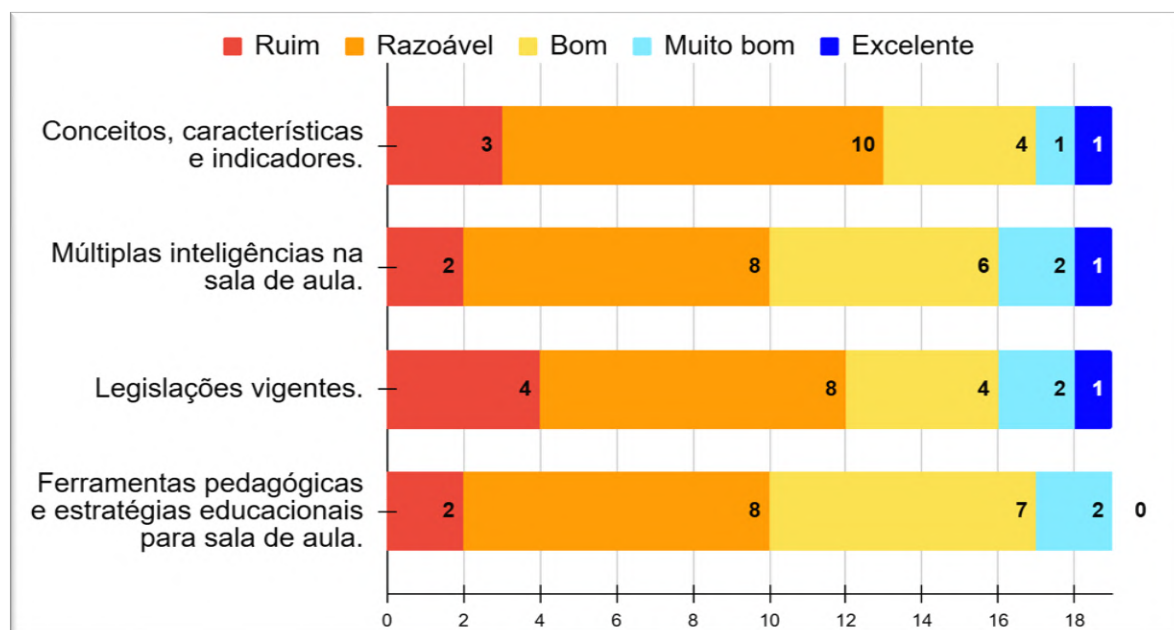
Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

Conforme apresentado na Tabela 6, observa-se que os participantes atribuíram maior relevância aos cursos específicos sobre identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, indicados por 73,7% dos respondentes. Em seguida, destacaram-se o aprofundamento em práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades (68,4%), as estratégias de diferenciação curricular para o ensino desses estudantes (63,2%) e os grupos de estudo e troca de experiências entre professores e profissionais da área (57,9%). Também foram mencionadas a capacitação contínua com mentoria de especialistas (47,4%), os *webinars* e seminários *online* com atualizações sobre pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas (42,1%), a formação focada em políticas públicas e legislação relacionadas às AH/SD (36,8%) e os *workshops* e treinamentos práticos com especialistas (31,6%).

Esses dados evidenciaram que os docentes valorizam formações de caráter prático e aplicado, voltadas não apenas à compreensão conceitual das AH/SD, mas também à identificação, à diferenciação curricular, ao enriquecimento pedagógico e à troca de experiências entre pares e especialistas. Desse modo, a formação desejada pelos participantes aponta para a necessidade de articular fundamentos teóricos, orientação prática e apoio especializado, favorecendo maior segurança docente no reconhecimento e no atendimento educacional dos estudantes com AH/SD.

Outro indicador analisado refere-se ao nível de conhecimento inicial que os professores julgavam possuir sobre diferentes aspectos relativos às AH/SD, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Nível de conhecimento inicial dos participantes sobre AH/SD



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Conforme apresentado no Gráfico 3, de modo geral, os participantes avaliaram seu conhecimento inicial como predominantemente “razoável”, em laranja, ou “bom”, em amarelo, nos diferentes aspectos investigados. O cálculo dos valores atribuídos resultou em média geral de 2,45, valor mais próximo da categoria “razoável”. Entre os aspectos avaliados, a média foi de 2,58 para múltiplas inteligências na sala de aula; 2,47 para ferramentas pedagógicas e estratégias educacionais; 2,47 para legislações vigentes; e 2,32 para conceitos, características e indicadores de AH/SD, aspecto que apresentou maior fragilidade.

Esse resultado permite compreender que, embora exista algum contato prévio com a temática, o domínio conceitual e pedagógico ainda demanda maior aprofundamento teórico e prático. Situação semelhante é apontada na literatura. Virgolim (2007) e Alencar (2007) destacou que a formação docente frequentemente não contempla de forma suficiente o reconhecimento dos indicadores e das necessidades educacionais desses estudantes, o que dificulta sua identificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. De modo convergente, Pérez (2006) observou que o conhecimento limitado sobre as características das AH/SD contribui para processos de subidentificação desses estudantes no contexto escolar.

Quando questionados sobre como definiriam as AH/SD, foram identificadas respostas de naturezas distintas. Um primeiro grupo de respostas caracterizou-se por enunciados extremamente sucintos, sem aprofundamento conceitual, como:

“importante”; “inclusão”; “está como público-alvo da Educação Especial/Inclusiva”; “desafiador”. Esses termos, embora relacionados ao campo da educação inclusiva, não apresentaram elementos suficientes para evidenciar uma compreensão conceitual do fenômeno.

Um segundo conjunto de respostas apresentou maior aproximação com a concepção de AH/SD, ainda que predominantemente ancorado em compreensões genéricas ou restritas ao desempenho acima da média (P1, P6, P10, P14, P19 – Questionário 1, 2025). Essa compreensão pode ser exemplificada pela resposta de P3 “Habilidades e características intelectuais que uma pessoa possui e que se apresenta além daquelas esperadas para a sua idade ou pela população em geral” (P3, Questionário 1, 2025). Outras respostas reconheceram potenciais elevados em áreas específicas ou múltiplas (P13, P17, Questionário 1, 2025).

Essas diferentes formas de definição indicaram a coexistência de compreensões distintas sobre o fenômeno, variando entre concepções mais tradicionais e abordagens mais alinhadas às perspectivas contemporâneas, com predominância de entendimentos ainda centrados no alto desempenho acadêmico. A associação direta entre AH/SD e rendimento escolar se aproxima de perspectivas historicamente vinculadas ao QI, cuja centralidade foi criticada por Renzulli (2004) ao propor a Concepção dos Três Anéis. Nesse modelo, as AH/SD são compreendidas a partir da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, em uma perspectiva dinâmica e contextual.

Esse entendimento também dialoga com a crítica de Pérez (2008; 2021) à invisibilidade histórica das AH/SD no contexto escolar, especialmente quando o reconhecimento permanece restrito a indicadores acadêmicos tradicionais. Quando tais referenciais não são plenamente incorporados à prática docente, perfis produtivo-criativos tendem a permanecer menos visíveis, confirmando o que Antipoff e Campos (2010) apontaram sobre a persistência de mitos e concepções reducionistas na compreensão da superdotação. Assim, as concepções docentes operam como um filtro interpretativo que antecede a ação pedagógica, influenciando diretamente os processos de identificação e encaminhamento ao AEE.

Por outro lado, algumas respostas demonstraram aproximação com concepções contemporâneas de inteligência que reconhecem a multiplicidade de formas de manifestação do potencial humano. Entre elas, se destacaram enunciados como: “AH/SD engloba múltiplas dimensões e não se limita ao alto desempenho

intelectual” (P9) e “Hiperfoco em determinados assuntos, facilidade para aprender e desafios na área emocional para lidar com demandas ordinárias” (P11). Essas perspectivas dialogam com as contribuições de Gardner (1994; 2000) e Sternberg e Grigorenko (2003), que ampliam o conceito de inteligência ao reconhecer dimensões criativas, práticas e contextuais no desenvolvimento humano.

Em contraste com as respostas anteriores, um terceiro conjunto de respostas apresentou definições mais elaboradas e alinhadas aos referenciais teóricos e normativos que fundamentam a compreensão contemporânea das AH/SD:

É uma condição. Um conjunto de características que indicam um desempenho significativamente acima da média em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano. No contexto educacional brasileiro, entende-se que estudantes com AH/SD demonstram potencial elevado e precisam de enriquecimento, desafios adequados e acompanhamento pedagógico diferenciado (P4, Questionário 1, 2025).

Segundo MEC. Aquele que apresenta desempenho acima da média. Segundo Renzulli, aquele que apresenta habilidade acima da média, tem comprometimento com a tarefa e criatividade (P2, Questionário 1, 2025).

Conjunto de características cognitivas, intelectuais, emocionais e motoras apresentadas por um indivíduo com habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento humano, criatividade na resolução de problemas e envolvimento com a tarefa (P12, Questionário 1, 2025).

Conjunto de características que envolvem desempenho acima da média, elevados níveis de criatividade, grande envolvimento com tarefas e habilidades específicas ou gerais muito desenvolvidas (P5, Questionário 1, 2025).

Quando a pessoa apresenta desempenho muito acima da média em alguma área do conhecimento, com grande potencial de aprendizagem, criatividade ou liderança (P4, Questionário 1, 2025).

Em complemento à definição das AH/SD, os participantes foram questionados sobre a sua capacidade de identificar e atender adequadamente estudantes com AH/SD em sala de aula. Treze (13) professores participantes (68,4%) relataram que não conseguem. Ainda em relação aos conhecimentos sobre as políticas públicas que garantem os direitos de atendimento a esses estudantes, onze participantes (57,9%) afirmaram não estar familiarizados com elas.

Esses dados reforçam as fragilidades na formação docente já evidenciadas anteriormente e indicam a necessidade de ampliar oportunidades formativas que articulem conhecimentos conceituais, políticas públicas e estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento educacional de estudantes com AH/SD. Nesse sentido, a formação docente assume papel estruturante como mediação entre referenciais

teóricos, normativas legais e prática pedagógica. Os dados indicaram que a maioria dos participantes não teve contato sistemático com a temática das AH/SD durante a formação inicial, confirmando o lugar historicamente periférico do tema nos currículos de licenciatura (Martins; Pedro; Ogeda, 2016; Andrade; Speck, 2023). Tal lacuna repercute na segurança profissional para reconhecer indicadores e planejar intervenções pedagógicas, evidenciando que a apropriação conceitual não constitui etapa acessória, mas condição fundamental para a efetivação das políticas educacionais inclusivas.

Além das questões relacionadas à formação e às concepções sobre AH/SD, os participantes foram questionados sobre os principais desafios para a efetivação das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com AH/SD nas escolas.

O formulário apresentou alternativas previamente definidas, além de espaço aberto para a inclusão de outros aspectos considerados relevantes. Nesse campo, dois participantes destacaram dificuldades relacionadas à infraestrutura e à oferta de serviços especializados, conforme as seguintes falas: “Em minha realidade, além dos citados acima, um dos principais desafios é a falta de espaço físico para abertura de novas salas. Hoje atendemos 38 alunos sendo que seriam necessárias mais 3 salas para atender o que os dados mostram (5%) da população” (P4); “Falta de Salas de Recursos e projetos para atendimento desses estudantes, principalmente na rede pública” (P5).

As falas dos participantes dialogam com a compreensão de que a infraestrutura escolar constitui dimensão concreta das condições de acesso, permanência e qualidade da educação.

Nesse sentido, a UNESCO (2019) destacou que a qualidade da infraestrutura das escolas públicas deve ser analisada como componente relevante para a garantia de condições adequadas de ensino e aprendizagem, o que reforça a necessidade de espaços, recursos e serviços especializados para a efetivação de políticas inclusivas.

Os professores foram questionados sobre os desafios para a efetivação de políticas educacionais para AH/SD, cujos resultados são apresentados na Tabela 7

Tabela 7 – Desafios para a efetivação de políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Falta de formação adequada para professores e profissionais da educação	18	94,7
Dificuldade na identificação e avaliação dos estudantes com AH/SD	14	73,7
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o atendimento às necessidades específicas e adequações curriculares	13	68,4
Escassez de programas de acompanhamento psicopedagógico para estudantes com AH/SD	12	63,2
Resistência ou desconhecimento da comunidade escolar em relação ao tema	10	52,6
Baixo investimento governamental em programas de apoio e desenvolvimento de talentos	9	47,4
Ausência de recursos materiais e tecnológicos específicos para o atendimento de estudantes com AH/SD	7	36,8
Falta de integração entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas cotidianas	7	36,8

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

Observa-se na Tabela 7 que a falta de formação adequada para professores e profissionais da educação foi apontada como o principal obstáculo, com 94,7% das respostas. Em seguida, destacaram-se a dificuldade na identificação e avaliação dos estudantes com AH/SD (73,7%), a sobrecarga de trabalho dos professores, que dificulta o atendimento às necessidades específicas e a realização de adequações curriculares (68,4%), a escassez de programas de acompanhamento psicopedagógico (63,2%) e a resistência ou desconhecimento da comunidade escolar em relação ao tema (52,6%). Também foram mencionados o baixo investimento governamental em programas de apoio e desenvolvimento de talentos (47,4%), a ausência de recursos materiais e tecnológicos específicos e a falta de integração entre políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas, ambas com 36,8%.

Esses resultados indicam que os entraves à efetivação das políticas voltadas aos estudantes com AH/SD envolvem múltiplas dimensões do contexto educacional, concentrando-se especialmente nos aspectos formativos, estruturais e institucionais. Assim, para além da existência de legislações, persistem fragilidades significativas na preparação docente, nas condições de trabalho e na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas.

Ao discutirem o tema, Virgolim (2007) e Alencar (2007) ressaltaram que a implementação de práticas educacionais voltadas aos estudantes com AH/SD exige condições institucionais que favoreçam a identificação, o acompanhamento e o desenvolvimento de suas potencialidades. De modo semelhante, Pérez (2006) observa que a ausência de instrumentos sistematizados e de processos institucionais claros pode dificultar a consolidação de ações educacionais voltadas a esse público.

A sobrecarga docente e a multiplicidade de demandas administrativas também impactam diretamente as possibilidades de planejamento individualizado e acompanhamento contínuo. Conforme Pizzi, Araújo e Melo (2012), a precarização das condições de trabalho limita a capacidade de inovação pedagógica e afeta a qualidade do atendimento à diversidade. Nessa perspectiva, a implementação de práticas voltadas às AH/SD não pode ser compreendida como uma tarefa adicional atribuída isoladamente ao professor, mas como parte de uma reorganização institucional que inclua planejamento colaborativo, articulação entre sala comum e AEE (Costa, 2018; Vieira, 2018) e definição de fluxos claros de acompanhamento.

Como discutido nos capítulos teóricos, a implementação de políticas educacionais exige mediações que articulem diretrizes normativas ao cotidiano escolar (Dourado; Oliveira, 2009). Pérez (2021) reforçou que o reconhecimento formal das AH/SD como público da Educação Especial não garante, por si só, sua materialização nas práticas institucionais. Nesse contexto, a formação continuada configura-se como eixo estratégico, não apenas para a transmissão de conteúdos, mas para a construção de repertório crítico que permita interpretar situações concretas e fundamentar decisões pedagógicas.

A demanda expressa pelos participantes por maior aprofundamento operacional, especialmente quanto à identificação pedagógica e à elaboração de intervenções, confirma que os processos formativos precisam integrar fundamentos conceituais e estratégias aplicáveis à realidade escolar. Dessa forma, evita-se tanto uma formação excessivamente prescritiva, limitada a orientações generalistas, quanto uma formação abstrata, desvinculada das condições concretas de atuação docente.

Ao examinar as percepções acerca das políticas públicas voltadas às AH/SD, observa-se que, embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça esses estudantes como público da Educação Especial, persistem fragilidades na apropriação e na operacionalização dessas normativas. Parte dos participantes demonstrou insegurança quanto à legislação vigente, o que limita sua atuação como

agente de garantia de direitos. Esse dado reforça o argumento de Faveri e Heinzle (2019) sobre a coexistência entre avanços legislativos e a permanência de formas de invisibilidade prática.

Ao serem questionados sobre como avaliavam a eficácia das legislações vigentes na garantia dos direitos dos estudantes com AH/SD, os participantes apresentaram percepções diversas. Essas respostas foram organizadas em categorias analíticas relacionadas ao nível de conhecimento sobre a legislação, à distância entre o texto normativo e sua implementação prática, bem como os entraves estruturais e formativos que interferem na efetivação dessas políticas no contexto educacional.

Um primeiro grupo, composto por cinco participantes, revelou desconhecimento, insuficiência de informações ou insegurança em relação às legislações vigentes, com expressões como “desconheço” e “não tenho conhecimento suficiente”. Outro conjunto, formado por quatro participantes, reconheceu a existência de legislações e diretrizes relevantes, mas destacou a distância entre o que está previsto nos documentos normativos e a realidade vivenciada nas escolas. Também foram identificadas sete respostas que avaliaram as políticas públicas como frágeis ou insuficientes, caracterizando-as como existentes “apenas no papel”.

Por fim, uma última categoria, composta por três participantes, relacionou a baixa eficácia das legislações à formação insuficiente dos professores e à falta de serviços e equipes especializadas nas redes de ensino. Nesse conjunto de respostas, a ausência de ações formativas específicas e de suporte técnico aparece como obstáculo central à efetivação das políticas públicas e ao atendimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD.

Destaca-se o comentário a seguir que sintetiza vários dos aspectos mencionados pelos demais.

Embora a legislação brasileira destinada aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação seja considerada avançada e garanta, em teoria, direitos como identificação, enriquecimento curricular e atendimento especializado, sua eficácia ainda é limitada na prática devido à baixa identificação desses estudantes, à formação insuficiente dos professores, à oferta restrita de serviços específicos e à falta de monitoramento das políticas públicas. Assim, apesar de bem estruturadas, as normas nem sempre se traduzem em ações efetivas nas escolas, resultando em uma implementação desigual e deixando muitos estudantes com AH/SD com seus direitos assegurados apenas no papel (P5, Questionário 1, 2025).

Na sequência, os participantes foram questionados sobre o que poderia ser melhorado em relação às políticas públicas que garantem os direitos dos estudantes com AH/SD. As respostas evidenciaram diferentes percepções e permitiram a organização dos dados em grupos temáticos, contemplando aspectos estruturais, formativos e operacionais.

Em função do desconhecimento sobre as políticas públicas, voltou a emergir um conjunto de respostas indicando dificuldade ou impossibilidade de opinar sobre possíveis melhorias. Esse dado revela limitações na familiaridade dos participantes com as normativas vigentes, conforme já observado nas questões anteriores.

Entre as sugestões apresentadas, ficou em destaque a necessidade de ampliação das ações voltadas à formação inicial e continuada de professores e gestores. Esse aspecto apareceu de forma isolada ou associado a outros fatores considerados relevantes para a efetivação das políticas públicas.

Outro ponto mencionado pelos participantes foi referente às fragilidades nos processos de identificação dos estudantes com AH/SD. Foram apontadas a ausência de instrumentos sistematizados, a falta de protocolos claros e a insuficiência de equipes preparadas para a realização de processos contínuos de identificação. Dois participantes destacaram a subnotificação como uma consequência dessas lacunas.

Um dos participantes problematizou a exigência de laudos neuropsicológicos como critério para o reconhecimento dos estudantes com AH/SD, prática ainda adotada, conforme o relato a seguir:

Vale destacar também o alto custo das avaliações neuropsicológicas, que se torna uma barreira significativa para muitas famílias. Embora a legislação não exija laudo clínico para reconhecer estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, muitos municípios ainda condicionam o registro à apresentação de um relatório neuropsicológico, cujo valor é elevado e inacessível para a maioria da população. Essa prática, além de excludente, contradiz as diretrizes da Educação Inclusiva, que defendem processos de identificação pedagógicos, contínuos e multiprofissionais, realizados no próprio contexto escolar. Assim, é urgente rever essas exigências, garantindo que a identificação seja democratizada e não dependa exclusivamente de avaliações custosas, para que os direitos dos estudantes com AH/SD sejam efetivamente assegurados (P11, Questionário 1, 2025).

A exigência de laudo neuropsicológico como condição para reconhecimento em determinados contextos constitui exemplo concreto desse entrave. Ainda que a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2014b) oriente que documentos

comprobatórios não sejam exigidos como requisito exclusivo para registro no Censo Escolar, relatos indicam que tal prática permanece em alguns locais. Ao priorizar o laudo em detrimento da observação pedagógica sistemática, o foco do processo educativo é deslocado para uma lógica burocrática. Como defenderam Virgolim (2007; 2014) e Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017), a identificação das AH/SD deve ser compreendida como processo contínuo, contextual e multidimensional, fundamentado na observação pedagógica, no uso combinado de instrumentos e na articulação com práticas de AEE.

As respostas também evidenciaram a necessidade de ampliação da estrutura e dos recursos destinados ao atendimento dos estudantes com AH/SD. Foram mencionadas limitações relacionadas à quantidade de SRMs, à oferta de serviços especializados e às desigualdades entre diferentes contextos educacionais. Outro aspecto apontado foi a importância de ampliar a disseminação das políticas públicas e fortalecer os mecanismos de acompanhamento e fiscalização, de modo que as normativas existentes se concretizem no cotidiano das escolas. Nesse contexto, os participantes destacaram a relevância da conscientização da comunidade escolar e das famílias, aliada à melhoria da qualidade dos serviços ofertados, como parte do processo de garantia de direitos dos estudantes com AH/SD.

A formação docente foi o elemento mais frequentemente mencionado, sendo que algumas respostas se restringiram exclusivamente a esse aspecto ou a ele associado a apenas mais um fator, enquanto apenas cinco respostas contemplaram três ou mais aspectos simultaneamente.

Considerando a diversidade de respostas e a recorrência de determinados aspectos, os dados foram sistematizados na Tabela 8, de modo a ampliar a visualização dos elementos mais citados.

Tabela 8 – Melhorias necessárias à efetivação das políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD

(continua)

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Formação docente	10	52,6
Ampliação e fortalecimento de programas de AEE	5	26,3
Recursos e estrutura	4	21,1

Tabela 8 – Melhorias necessárias à efetivação das políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD

	<i>(conclusão)</i>	
Identificação e protocolos	3	15,8
Aplicabilidade e acompanhamento das políticas	3	15,8
Não indicaram melhorias	3	15,8
Pesquisas e disseminação do conhecimento	2	10,5
Orientação às famílias	2	10,5

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Nota: Questão aberta; as respostas foram categorizadas pela autora, podendo uma mesma resposta contemplar mais de uma categoria. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

Conforme apresentado na Tabela 8, observa-se que a formação docente foi o aspecto mais mencionado pelos participantes, indicada por 52,6% dos respondentes. Em seguida, destacou-se a necessidade de ampliação e fortalecimento dos programas de AEE (26,3%), além da demanda por recursos e melhoria da estrutura institucional (21,1%). Outros aspectos mencionados incluíram a melhoria nos processos de identificação e definição de protocolos (15,8%), o acompanhamento das políticas públicas (15,8%), a orientação às famílias e o investimento em pesquisas e disseminação do conhecimento, ambos com 10,5%. Registra-se, ainda, que 15,8% dos participantes não opinaram sobre a questão.

Esses resultados reforçam que, para além da formulação normativa, a efetivação das políticas voltadas aos estudantes com AH/SD depende da articulação entre formação docente, estrutura institucional adequada, protocolos de identificação, suporte especializado e acompanhamento sistemático das ações implementadas nas redes de ensino.

Na sequência, com o intuito de promover a reflexão dos participantes acerca de sua prática pedagógica, questionou-se quais estratégias utilizavam para atender às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD. Considerando que a questão permitia a seleção de uma ou mais alternativas, além da possibilidade de resposta aberta, buscou-se identificar tanto as práticas consideradas adequadas pelos docentes quanto aquelas já utilizadas em sala de aula, mesmo nos casos em que não havia estudantes formalmente identificados.

À exceção de um professor que indicou não estar atuando no momento e de um participante que declarou não possuir estudante com AH/SD, os demais dezessete

professores assinalaram uma ou mais estratégias pedagógicas previamente definidas no formulário. Os resultados são apresentados na a seguir na Tabela 9.

Tabela 9 – Estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com estudantes com AH/SD

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Enriquecimento curricular, com atividades suplementares desafiadoras	14	73,7
Adaptação de atividades para permitir maior profundidade ou complexidade no estudo de temas de interesse	10	52,6
Flexibilização do currículo, permitindo que o aluno avance no conteúdo de acordo com seu ritmo	8	42,1
Utilização de recursos tecnológicos com o objetivo de desenvolver o pensamento criativo, o processo investigativo e a produção autoral	7	36,8
Agrupamento por interesse em projetos específicos	6	31,6
Oferta de oportunidades de pesquisa e desenvolvimento de projetos independentes	6	31,6
Uso de metodologias voltadas para a resolução de problemas e aprendizagem baseada em projetos	4	21,1
Parceria com mentores ou especialistas em áreas específicas de interesse do aluno	4	21,1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

Com base nos dados da Tabela 9, observa-se que a estratégia pedagógica mais utilizada pelos participantes foi o enriquecimento curricular, com atividades suplementares desafiadoras, indicada por 73,7% dos respondentes. Também foram mencionadas a adaptação de atividades para permitir maior profundidade ou complexidade no estudo de temas de interesse (52,6%), a flexibilização curricular conforme o ritmo do estudante (42,1%) e o uso de recursos tecnológicos voltados ao desenvolvimento criativo, investigativo e autoral (36,8%). Em menor proporção, apareceram o agrupamento por interesse e a oferta de projetos independentes, ambos com 31,6%. Por fim, as metodologias voltadas à resolução de problemas e as parcerias com mentores ou especialistas foram indicadas por 21,1% dos participantes, o que sugere que essas práticas ainda são menos exploradas no atendimento aos estudantes com AH/SD.

Esses resultados indicam que os professores reconhecem a importância de estratégias de enriquecimento e flexibilização, mas ainda recorrem menos a práticas que envolvem investigação, resolução de problemas, mentorias e produção autônoma, elementos centrais para o desenvolvimento de potencialidades. Os dados evidenciaram, portanto, um movimento inicial em direção a práticas pedagógicas diferenciadas e alinhadas às necessidades dos estudantes com AH/SD, embora ainda marcado por limitações na diversificação das estratégias utilizadas.

Essa perspectiva dialoga com Tomlinson (2014), ao defender a diferenciação pedagógica como estratégia para responder à diversidade de perfis presentes na sala de aula. Algumas experiências relatadas pelos participantes, como olimpíadas do conhecimento (P6), gincana inclusiva (P9), seleção de obras literárias relacionadas às áreas de interesse dos estudantes (P3), tutoria em pares (P12) e socialização das estratégias utilizadas na resolução de atividades (P14), revelam possibilidades pedagógicas que ampliam as experiências de aprendizagem e favorecem o reconhecimento de diferentes formas de talento. Nesse contexto, Renzulli (2014) destacou que experiências de aprendizagem desafiadoras e significativas, envolvendo investigação, produção criativa e resolução de problemas complexos, podem contribuir para o desenvolvimento do potencial dos estudantes, especialmente quando integradas ao currículo escolar.

Outras respostas apresentaram maior articulação com fundamentos pedagógicos discutidos ao longo desta dissertação. Entre elas, destacou-se a prática descrita por um participante ao relatar: “Elevar o nível das tarefas para toda a classe, assim o aluno com altas habilidades será contemplado; contudo, não somente ele, mas os demais terão a oportunidade de avançar” (P5, Questionário 1, 2025).

Outra contribuição relevante se refere a um processo estruturado de identificação realizado por meio do ensino colaborativo entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE, conforme descrito a seguir:

Identificar por meio do ensino colaborativo. O professor de AEE aplica atividade direcionada à identificação junto com o professor da sala de aula regular para fazer a triagem e em seguida, o professor de AEE faz o levantamento junto ao da sala de aula regular daqueles nomes que mais apareceram. O professor de AEE faz a avaliação individual com os alunos para confirmar ou refutar as AH/SD. Essa foi a prática desenvolvida no meu mestrado e deu muito certo (P2, Questionário 1, 2025).

Também emergiram relatos que evidenciam os desafios cotidianos enfrentados pelos professores no contexto da prática pedagógica. Um participante afirmou nunca ter desenvolvido práticas voltadas especificamente ao atendimento de estudantes com AH/SD, relatando:

Nunca desenvolvi nenhuma prática voltada ao tema. Pelo contrário, geralmente precisamos em sala tornar os conhecimentos rasos, superficiais e investir no conteúdo básico, pois a maior parte dos alunos tem dificuldades e aqueles que possuem AH/SD geralmente não “cobram” esse tipo de aprofundamento (P13, Questionário 1, 2025).

Esse relato não deve ser interpretado como ausência de compromisso docente, mas como expressão das tensões que atravessam a prática pedagógica em turmas heterogêneas e marcadas por múltiplas demandas e pela necessidade de responder a diferentes níveis de aprendizagem.

Outro participante manifestou o desejo de desenvolver projetos voltados à participação em olimpíadas científicas, articulando sua fala à experiência pessoal como mãe de um estudante com AH/SD.

Não trabalho ainda, mas gostaria muito de desenvolver um projeto voltado à participação dos estudantes em olimpíadas científicas. No meu caso, como mãe de um estudante com altas habilidades do tipo acadêmico, percebo o quanto a participação dele nessas olimpíadas tem sido fundamental para ampliar e aprofundar conhecimentos que ele já domina e, ao mesmo tempo, incentivá-lo a estudar temas que realmente despertam sua curiosidade. Além disso, o reconhecimento obtido nessas competições faz com que ele se sinta valorizado, respeitado em seu potencial e motivado a enfrentar novos desafios - desafios esses que tornam sua trajetória mais estimulante, prazerosa e coerente com seus interesses e capacidades (P15, Questionário 1, 2025).

Houve ainda o relato de um professor que mencionou a presença de um estudante em processo de investigação de AH/SD, com diagnóstico concomitante de autismo: “Meu aluno que está em investigação é muito agitado, pois tem diagnóstico de TEA também. Ele tem familiaridade e interesse por matemática e esporte, faço desafios tanto para matemática como para atividades com movimento” (P3, Questionário 1, 2025).

As falas de P13 e P15 evidenciam uma tensão importante entre aquilo que o professor realiza no cotidiano e aquilo que desejaria ou poderia realizar diante de condições mais favoráveis. Santos (2006), ao discutir a análise psicológica do

trabalho, utiliza o exemplo do maquinista para demonstrar que o cansaço não decorre apenas da atividade efetivamente realizada, mas “o que cansa é a atividade impedida, a atividade que retorna, a atividade impossível, a atividade não realizada” (Santos, 2006, p. 36 *apud* Castro, 2019, p. 170). O maquinista pode se cansar não somente quando conduz o trem, mas também quando está impossibilitado de fazê-lo.

Essa reflexão contribui para compreender o trabalho docente, pois muitas vezes o desgaste não se limita ao que o professor faz, mas também ao que gostaria de fazer e não consegue realizar em razão das condições concretas de trabalho. Nessa perspectiva, Castro (2019, p. 170) relacionou essa discussão à docência e evidenciou que os elementos que comprometem o trabalho docente não podem ser atribuídos exclusivamente ao professor, pois envolvem obstáculos institucionais, excesso de exigências, precarização das condições de trabalho, desvalorização profissional e cansaço acumulado. Tais fatores podem inviabilizar a realização do trabalho esperado e afetar diretamente o desempenho profissional (Castro, 2019, p. 138-140, 169-170).

Assim, a ausência de práticas sistemáticas voltadas aos estudantes com AH/SD deve ser analisada em articulação com as condições reais de trabalho docente, e não como responsabilidade individual isolada do professor.

Por fim, foi compartilhada uma prática pedagógica mais estruturada, envolvendo o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar:

Recentemente concluímos um *ebook*, com duração total de 6 meses de projeto, que uniu Língua Portuguesa e Matemática. Usou-se como fontes inspiracionais: encontro matemático que ocorreu na escola na semana da matemática; 4 livros - *Os Problemas da Família Gorgonzola*, *Problemas Boborildos*, *Poemas Problemas* e *A Ilha do Mistério* -; Visita técnica à UFPR Usina do conhecimento e Oficina de escrita na Biblioteca Municipal. Cada aluno foi autor de uma página e receberão através de parcerias uma cópia do livro impresso (P3, Questionário 1, 2025).

Experiências como olimpíadas científicas, projetos interdisciplinares e produção autoral dialogam com a concepção de enriquecimento curricular discutida por Renzulli (2014), bem como com a distinção entre enriquecimento intracurricular e extracurricular apresentada por Freitas e Pérez (2010) e Freitas e Stobäus (2011), ao ampliarem as oportunidades de aprendizagem para além do currículo obrigatório.

A análise das práticas pedagógicas mencionadas pelos participantes revelou aproximação com referenciais consolidados, como o enriquecimento curricular e a

diferenciação pedagógica. O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola de Renzulli (2014) e os princípios do DUA (CAST, 2024; Zerbato; Mendes, 2018; Sebastián-Heredero, 2020) oferecem bases teóricas consistentes para o planejamento de experiências que considerem interesses, níveis de complexidade e múltiplas formas de expressão. Reis e Renzulli (2016) destacaram que tais estratégias pressupõem reorganização curricular e reconhecimento dos pontos fortes dos estudantes como ponto de partida para o planejamento. Contudo, os relatos também evidenciaram condições que dificultam a implementação sistemática dessas estratégias.

Na sequência, os participantes foram questionados acerca de como as formações inicial e continuada contribuíram para sua prática pedagógica relacionada ao atendimento de estudantes com AH/SD. O formulário apresentou alternativas previamente definidas, além de espaço para manifestações abertas. Os dados coletados foram sistematizados na Tabela 10.

Tabela 10 – Influência das formações para a prática pedagógica com estudantes com AH/SD

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Maior entendimento sobre as características e necessidades dos estudantes com AH/SD	8	42,1
Maior consciência sobre a importância de pensar o currículo para atender estudantes com AH/SD	8	42,1
Necessidade de mais formação sobre o tema para melhorar a prática pedagógica	8	42,1
Abordagem insuficiente do tema, exigindo busca por formação complementar	6	31,6
Desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas e mais flexíveis para esses alunos	6	31,6
Oferta de ferramentas e metodologias para auxiliar no ensino a desses estudantes	5	26,3
Reflexões sobre a importância de trabalhar em parceria com outros profissionais para apoiar o desenvolvimento desses alunos	5	26,3
Ampliação da capacidade de identificar alunos com AH/SD em sala de aula	4	21,1
Tema nunca abordado nas formações	3	15,8
Ausência de influência na prática pedagógica	2	10,5

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

Ao analisar os resultados da Tabela 10, constataram-se percepções ambivalentes em relação às contribuições das formações para a prática pedagógica com estudantes com AH/SD. Por um lado, 42,1% dos participantes indicaram que as experiências formativas proporcionaram maior entendimento sobre as características e necessidades desses estudantes; o mesmo percentual apontou maior consciência sobre a importância de pensar o currículo para atendê-los e também declarou necessidade de mais formação sobre a temática para aprimorar a prática pedagógica. Além disso, 31,6% afirmaram que o tema não foi abordado de forma suficiente, exigindo a busca por formação complementar, enquanto o mesmo percentual indicou que as formações contribuíram para o desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas e mais flexíveis. Cabe ressaltar, ainda, que 15,8% relataram que o tema nunca foi abordado em suas formações, e 10,5% afirmaram não perceber influência dessas experiências em sua prática pedagógica.

Esses dados evidenciam que as formações, quando presentes, contribuem para ampliar a compreensão docente, mas ainda se mostram insuficientes para garantir segurança e repertório pedagógico consistente no atendimento aos estudantes com AH/SD.

Também foi registrada, na opção de resposta aberta, uma manifestação sobre a distância entre a formação docente, as políticas educacionais e as demandas concretas do cotidiano escolar:

Mesmo que tenha sido abordado, vejo que nas escolas não é a principal preocupação. Nós professores somos mais cobrados para atingir índices, metas, relacionadas ao uso de plataformas, presença dos alunos, que os alunos tenham a média necessária para sua aprovação. Enfim, dificilmente nos é cobrado criar estratégias para os alunos com altas habilidades e o resultado disso é que eles se tornam um grupo silenciado. Tenho alguns alunos com laudo de AH, mas isso acaba não alterando consistentemente o planejamento (P14, Questionário 1, 2025).

Os resultados sugerem que a formação, embora reconhecida como relevante, ainda não fornece a segurança profissional suficiente para a intervenção pedagógica, o que dialoga com Dourado e Oliveira (2009) ao compreenderem a qualidade educacional como processo atravessado por dimensões intra e extraescolares, exigindo articulação entre políticas, condições institucionais e práticas escolares. Há,

ainda, consonância com Pérez (2021), ao destacar que o reconhecimento formal das AH/SD não garante, por si só, sua materialização nas práticas institucionais.

Outro aspecto investigado referiu-se aos recursos e suportes necessários para auxiliar o atendimento educacional dos estudantes com AH/SD no contexto da sala de aula regular, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11 – Recursos e suportes necessários para o atendimento dos estudantes com AH/SD

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Formação continuada específica para professores sobre o atendimento aos estudantes com AH/SD	15	78,9
Criação de programas de enriquecimento curricular e oportunidades extracurriculares para esses estudantes	14	73,7
Parcerias com universidades e especialistas para oferecer mentorias ou atividades complementares	14	73,7
Maior envolvimento da equipe multidisciplinar, como psicólogos e orientadores educacionais, no acompanhamento desses estudantes	13	68,4
Investimento em espaços físicos e laboratórios especializados para desenvolvimento de projetos e pesquisas	12	63,2
Redução do número de alunos por turma para permitir um acompanhamento mais individualizado	11	57,9
Maior suporte da gestão escolar e políticas públicas para implementar adequações curriculares	10	52,6
Acesso a materiais e recursos pedagógicos diferenciados, como livros, <i>softwares</i> e tecnologia avançada	9	47,4

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Questionário 1 (2025).

Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

Os dados da Tabela 11 evidenciam que os participantes compreendem o atendimento aos estudantes com AH/SD como um processo que exige diferentes formas de suporte. A demanda mais indicada foi a formação continuada específica para professores, assinalada por 78,9% dos respondentes. Em seguida, destacaram-se a criação de programas de enriquecimento curricular e oportunidades extracurriculares, bem como o estabelecimento de parcerias com universidades e especialistas para mentorias ou atividades complementares, ambas com 73,7%. Também foram mencionados o maior envolvimento de equipes multidisciplinares (68,4%), o investimento em espaços físicos e laboratórios especializados (63,2%), a

redução do número de estudantes por turma (57,9%), o suporte da gestão escolar e das políticas públicas para adaptações curriculares (52,6%) e o acesso a materiais e recursos pedagógicos diferenciados (47,4%).

Esses resultados indicaram que, para os participantes, a efetivação do atendimento aos estudantes com AH/SD não depende apenas da iniciativa individual do professor, mas de uma rede de apoio institucional, pedagógico e intersetorial.

Essa leitura aproxima-se das reflexões de Pizzi, Araújo e Melo (2012), para quem a precarização do trabalho docente não se limita à ausência de recursos materiais, mas envolve um conjunto de condições que interfere diretamente na atividade real do professor, reduzindo suas possibilidades de planejamento, criação e intervenção pedagógica.

Assim, quando os participantes indicam a necessidade de formação continuada, redução do número de alunos por turma, espaços especializados, apoio da gestão, recursos pedagógicos diferenciados, suporte institucional e condições pedagógicas adequadas, evidenciam que a inclusão de estudantes com AH/SD não pode depender apenas do esforço individual docente. Ao contrário, exige condições institucionais concretas para que práticas pedagógicas mais responsivas sejam efetivadas.

Essa percepção também apareceu no campo aberto do questionário, quando um participante afirmou: “Com certeza, para atingir melhor esses casos, seria necessário fazer parcerias com universidades ou escolas especiais” (P16, Questionário 1, 2025). A fala reforçou a importância das parcerias externas como estratégia para ampliar as possibilidades de identificação, acompanhamento e desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Essa compreensão converge com as discussões de Renzulli (2014), ao defender que o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes depende de ambientes educacionais ricos em oportunidades de investigação, criatividade e aprofundamento do conhecimento. Nesse sentido, os dados reforçam a necessidade de articular formação docente, enriquecimento curricular, parcerias institucionais e políticas públicas efetivas para que o reconhecimento das AH/SD se traduza em práticas educacionais inclusivas.

A Tabela 12 apresenta os dados das indicações previamente definidas.

Tabela 12 – Apoios indicados para o atendimento dos estudantes com AH/SD

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Formação continuada com foco no atendimento aos estudantes com AH/SD	15	78,9
Parcerias com universidades e instituições especializadas para apoiar programas de mentorias e projetos de enriquecimento	15	78,9
Criação de espaços de aprendizagem especializados, como laboratórios e centros de pesquisa dentro das escolas	15	78,9
Desenvolvimento de programas específicos para estudantes com AH/SD	14	73,7
Equipes multidisciplinares, como psicólogos e pedagogos, especialmente para auxiliar no atendimento das necessidades específicas desses estudantes	13	68,4
Acesso a eventos e competições acadêmicas, científicas e culturais que promovam o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes	13	68,4
Verbas adequadas para a aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos	12	63,2
Redução do número de alunos em sala de aula para permitir acompanhamento mais individualizado	10	52,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 1 (2025).

Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

É perceptível que as principais demandas apontadas pelos participantes foram a formação continuada com foco no atendimento aos estudantes com AH/SD, o estabelecimento de parcerias com universidades e instituições especializadas e a criação de espaços de aprendizagem especializados, como laboratórios e centros de pesquisa, todos com 78,9%. Em seguida, destacaram-se o desenvolvimento de programas específicos para estudantes com AH/SD (73,7%), o maior envolvimento de equipes multidisciplinares e o acesso a eventos e competições acadêmicas, científicas e culturais (68,4%), a destinação de verbas adequadas para a aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos (63,2%) e a redução do número de estudantes em sala de aula para permitir acompanhamento mais individualizado (52,6%). Esses dados indicam que os participantes compreendem o atendimento aos estudantes com AH/SD como uma ação que exige formação docente, apoio institucional, recursos especializados e articulação com diferentes espaços formativos.

Esses resultados reforçam que o atendimento efetivo aos estudantes com AH/SD depende de um conjunto articulado de ações formativas, pedagógicas e institucionais. Nessa perspectiva, Sternberg e Davidson (2005) destacaram que o

desenvolvimento de talentos requer contextos educacionais capazes de reconhecer diferentes formas de potencial e oferecer oportunidades diversificadas de aprendizagem. Em consonância, a centralidade atribuída pelos participantes a mentorias, programas de enriquecimento e espaços especializados aproxima-se da perspectiva de Renzulli (2014) e de Reis e Renzulli (2016), que enfatizaram a ampliação das oportunidades educacionais, o reconhecimento dos pontos fortes dos estudantes e a criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento de talentos.

A última questão do formulário disponibilizou um espaço aberto, convidando os participantes a compartilharem considerações adicionais acerca da temática das AH/SD no contexto da sala de aula. Seis participantes contribuíram com reflexões que aprofundam e humanizam os dados quantitativos apresentados anteriormente.

Com o objetivo de preservar a riqueza das experiências relatadas e evidenciar a diversidade de compreensões acerca das AH/SD no contexto escolar, as falas finais dos participantes foram apresentadas na íntegra. As respostas foram fielmente transcritas a seguir, com a devida preservação do anonimato.

A presença de estudantes com AH/SD na sala de aula regular exige um olhar pedagógico diferenciado, que ultrapasse “o mais do mesmo” e priorize propostas que favoreçam a autonomia, o pensamento criativo e a resolução de problemas reais. Embora apresentem facilidade para aprender, esses alunos não prosperam sem estímulos adequados e a atuação do professor regente é fundamental para identificar potenciais e criar oportunidades de aprofundamento e autoria. Neste sentido, a Sala de Recursos atua como complementar e não substitutiva ao trabalho da sala comum. Para que se efetive a inclusão ela depende de práticas pedagógicas que valorizem esse interesse e promovam a expressão integral das capacidades desses estudantes (P14, Questionário 1, 2025).

Muitas crianças apresentam laudo de autismo e acredito que muitos podem ser na verdade altas habilidades (P1, Questionário 1, 2025).

Responder este questionário me fez refletir sobre o fato de que esses alunos geralmente não recebem a atenção que merecem. E por mais que eu me sinta responsável por essa falha, também vejo que se torna muito difícil para o professor com tantas demandas, fazer mais um planejamento individualizado para atender as necessidades desses alunos com AH. Fiquei inclusive curiosa se existe alguma atividade diferenciada sendo realizada com meus alunos com AH nesses âmbitos (P8, Questionário 1, 2025).

É uma área que merece uma atenção e mais investimento (P6, Questionário 1, 2025).

A questão é ampla, por isso a formação também deve ser contínua (P17, Questionário 1, 2025).

A sala de aula regular ocupa o professor com os alunos que têm dificuldades na aprendizagem fazendo-o a deixar em segundo plano os que apresentam altas habilidades (P14, Questionário 1, 2025).

Uma sétima resposta foi registrada, contudo, o participante apenas se limitou a agradecer a oportunidade de participação na pesquisa.

As falas finais evidenciaram diferentes percepções e experiências relacionadas ao atendimento dos estudantes com AH/SD no cotidiano escolar. De modo geral, os relatos abordaram tensões presentes na prática docente e convergem ao indicar que esses estudantes tendem a ocupar uma posição secundária na sala de aula regular, especialmente diante das múltiplas demandas atribuídas ao professor e da priorização de intervenções voltadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, tais percepções reforçam que a inclusão de estudantes com AH/SD na sala de aula regular depende de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e de uma organização escolar que reconheça diferentes formas de participação e aprendizagem, aspecto coerente com as reflexões de Mantoan e Pietro (2006) e Carvalho (2004) sobre educação inclusiva.

Ao mesmo tempo, os relatos demonstram a consciência da necessidade de um olhar pedagógico diferenciado, capaz de ultrapassar práticas homogêneas e valorizar a autonomia, a criatividade, a resolução de problemas e a autoria dos estudantes. Essas dimensões são amplamente discutidas na literatura sobre educação de alunos com AH/SD, especialmente nas propostas de enriquecimento e diferenciação curricular apresentadas por Renzulli (2014) e Tomlinson (2014).

Também se destacam, nas falas dos participantes, os limites estruturais e institucionais que dificultam a efetivação dessas práticas, bem como a recorrente necessidade de formação continuada e a percepção de subidentificação dos estudantes com AH/SD. Segundo Pérez (2008), a subidentificação constitui um dos principais desafios no campo das AH/SD, frequentemente associada à ausência de formação específica e à predominância de concepções restritas sobre inteligência e desempenho escolar.

Por fim, as contribuições reforçaram a compreensão de que o atendimento aos estudantes com AH/SD deve ocorrer de forma articulada entre a sala de aula regular, o AEE e as políticas institucionais, evidenciando a importância de ações formativas que promovam reflexão crítica, aprofundamento teórico e possibilidades concretas de intervenção pedagógica no contexto escolar.

As informações levantadas no questionário inicial contribuíram para a identificação de aspectos considerados prioritários pelos professores e subsidiaram o replanejamento e a reorganização do RE desenvolvido nesta pesquisa. Dessa forma,

a análise da demanda por formação constituiu um elemento central para a definição dos conteúdos, da estrutura e das estratégias metodológicas do curso, cuja apresentação e análise são desenvolvidas na subseção seguinte.

5.2 AVALIAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL – CURSO “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (IN)FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO”

Esta seção é dedicada à apresentação e à avaliação do RE desenvolvido nesta pesquisa, materializado no curso aberto de formação continuada para professores, ofertado na modalidade EaD, intitulado “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”. O curso constitui o RE resultante do percurso investigativo e formativo construído ao longo do estudo.

Nesta etapa, o RE é descrito em seus aspectos pedagógicos, organizacionais e operacionais, sendo posteriormente submetido à avaliação dos participantes por meio de instrumento específico aplicado ao final da realização do curso. O processo avaliativo teve como finalidade subsidiar a validação e avaliação pedagógica e formativa do recurso e identificar potencialidades e possibilidades de aprimoramento.

A avaliação contempla aspectos relacionados à organização didático-pedagógica, ao *design* instrucional, à acessibilidade, à metodologia, ao conteúdo, à aplicabilidade e à relevância do curso, além da percepção dos participantes acerca dos conhecimentos construídos ao longo da formação e das necessidades de aprimoramento do recurso.

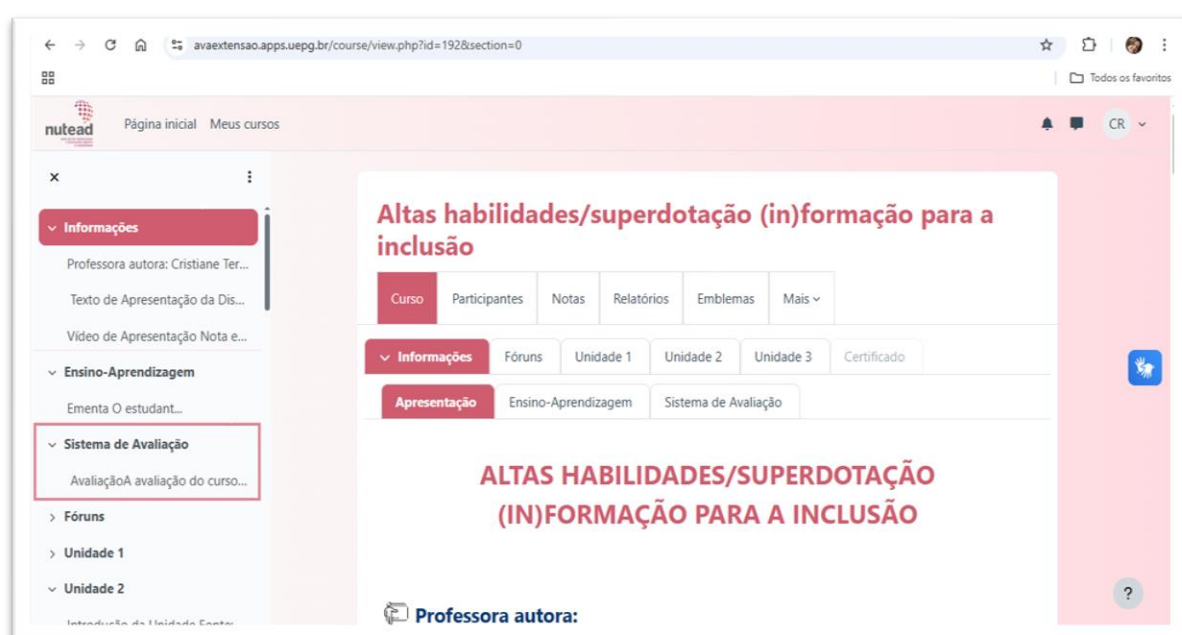
5.2.1 Apresentação do Recurso Educacional

Considerando o percurso metodológico já descrito, esta subseção aprofunda aspectos relacionados à operacionalização do recurso educacional no AVA, bem como à organização pedagógica das unidades que estruturam o curso. A apresentação desses elementos tem como finalidade situar o leitor quanto à estrutura, ao funcionamento e à organização didático-pedagógica do curso.

No processo de elaboração do RE, previamente à gravação das videoaulas e à inserção do curso na plataforma *Moodle* do NUTEAD/UEPG, foi realizada uma reunião técnica envolvendo a mestranda, a professora orientadora e a equipe de suporte institucional. Essa etapa teve como finalidade apresentar a proposta do curso,

alinhar expectativas e verificar a compatibilidade das atividades planejadas com os critérios técnicos e operacionais da plataforma. A partir dessa interlocução, foram necessárias adequações em algumas atividades inicialmente previstas, em função das limitações da versão do AVA disponível. Na sequência, foi realizada a gravação das videoaulas no estúdio do NUTEAD/UEPG, com suporte técnico institucional e com a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos. O curso foi disponibilizado no AVA com uma página inicial de apresentação, conforme ilustrado na Figura 15, acessível pelo endereço eletrônico institucional.

Figura 15 – Página de apresentação do curso no AVA



Fonte: UEPG. NUTEAD/Moodle. 2025.

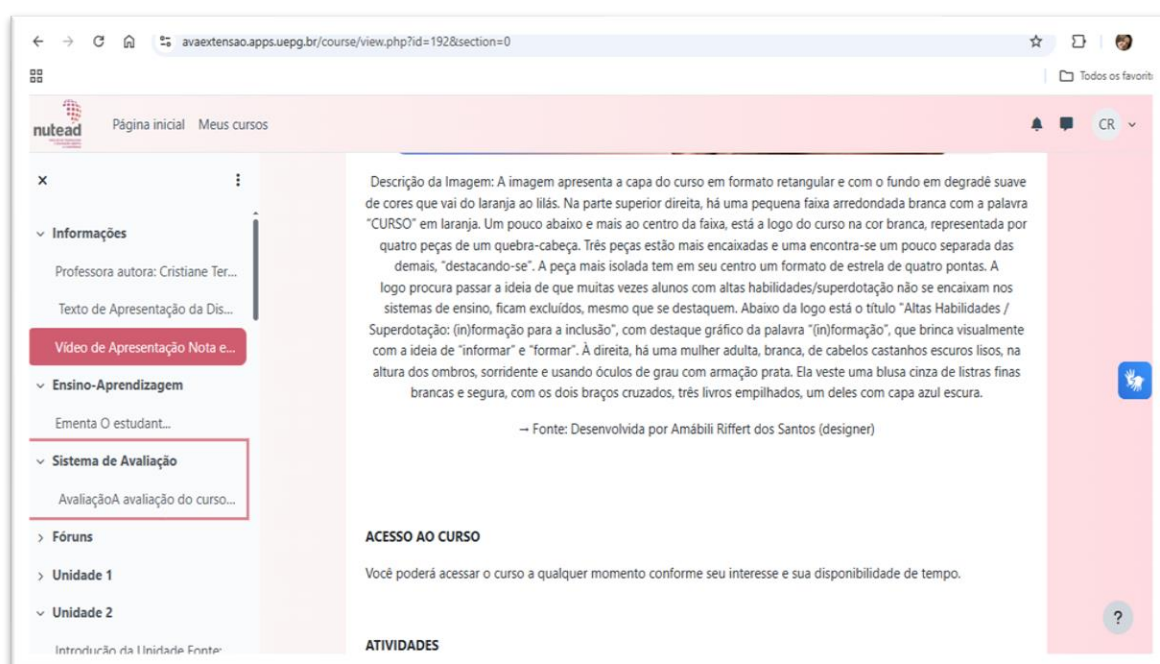
Nota: Descrição da Figura 15 intitulada “Página de apresentação do curso no AVA”. Trata-se de uma captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPG/NUTEAD, exibindo a página inicial do curso “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”. Na parte superior, aparece a barra de navegação do navegador e, abaixo dela, o cabeçalho do ambiente com acesso à página inicial e aos cursos. À esquerda, há um menu lateral com seções do curso, como Informações, Ensino-Aprendizagem, Sistema de avaliação, Fóruns, Unidade 1, Unidade 2 e Unidade 3. No centro da tela, aparece a área principal do curso, com o título “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão” e abas de navegação, como Curso, Participantes, Notas, Relatórios, Emblemas, Informações, Fóruns, Unidade 1, Unidade 2, Unidade 3 e Certificado. A área central também apresenta o título em destaque “Altas habilidades/superdotação (in)formação para a inclusão” e o início da seção “Professora autora”. A imagem evidencia a organização inicial do curso no AVA, com menu lateral, abas de acesso às unidades e estrutura de navegação do recurso educacional.

A organização do curso contempla abas específicas destinadas aos aspectos de ensino-aprendizagem, ao sistema de avaliação e ao acesso às unidades. Embora se trate de um curso autoinstrucional, foi mantido um espaço de interação por meio

do fórum, destinado ao registro de dúvidas e contribuições dos cursistas ao longo da realização do curso.

No que se refere à acessibilidade, as imagens de abertura das unidades contam com descrição textual, e a plataforma disponibiliza o aplicativo V-Libras. Além disso, todas as videoaulas foram disponibilizadas com legendas. Esses recursos ampliam as possibilidades de acesso aos conteúdos e favorecem a compreensão das informações por diferentes públicos. As Figuras 16 e 17 ilustram esses aspectos.

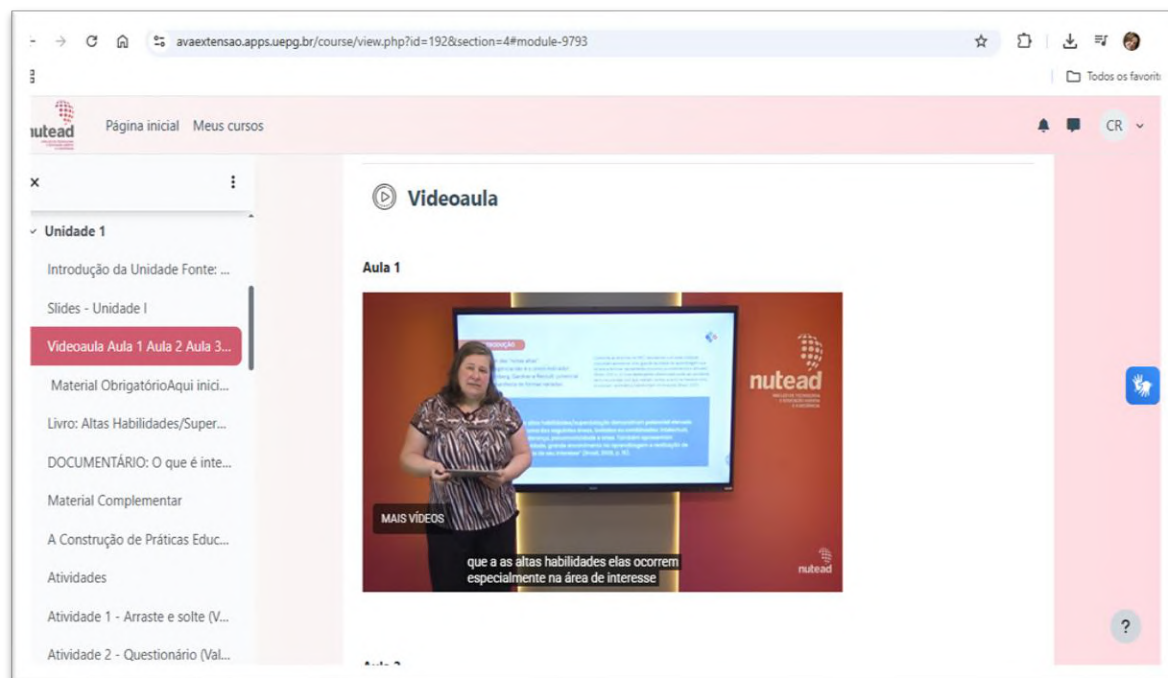
Figura 16 – Descrição da imagem de abertura do curso



Fonte: UEPG. NUTEAD/Moodle, 2025.

Nota: Descrição da Figura 16 intitulada “Descrição da imagem de abertura do curso”. Trata-se de uma captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPG/NUTEAD, exibindo uma seção do curso “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”. À esquerda, há um menu lateral com as seções do curso, como Informações, Ensino-Aprendizagem, Sistema de Avaliação, Fóruns, Unidade 1 e Unidade 2. A área principal da página apresenta um texto descritivo da imagem de abertura do curso, explicando a composição visual da capa, suas cores, personagens e elementos simbólicos, como peças de quebra-cabeça e o título do curso. Abaixo do texto, aparece a indicação da fonte da imagem, seguida das seções “Acesso ao curso” e “Atividades”. A Figura 16 evidencia a preocupação com a acessibilidade do recurso educacional, ao apresentar uma descrição textual da imagem de abertura para favorecer a compreensão por pessoas com deficiência visual.

Figura 17 – Página da aula 1 da Unidade I



Fonte: UEPG. NUTEAD/Moodle. 2025.

Nota: Descrição da Figura 17 intitulada “Página da aula 1 da Unidade I”. Trata-se de uma captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPG/NUTEAD, exibindo a seção de videoaulas da Unidade I do curso. À esquerda, há um menu lateral com os itens da Unidade 1, incluindo introdução, slides, videoaulas, material obrigatório, livro, documentário, material complementar e atividades. Na área central, aparece o título “Videoaula” e, abaixo dele, a identificação “Aula 1”. Em seguida, há a imagem de um vídeo incorporado à página, no qual a professora aparece em pé diante de uma tela de apresentação, em ambiente com fundo institucional do NUTEAD. O vídeo apresenta legenda na parte inferior e controles de reprodução. A Figura 17 evidencia a organização das aulas gravadas dentro do curso, bem como a disponibilização de recursos audiovisuais para apoiar a formação dos participantes.

Cada unidade do curso apresenta uma estrutura padronizada, composta por imagem de abertura, texto introdutório, videoaulas, materiais obrigatórios, materiais complementares e atividades avaliativas. Essa organização foi adotada com o objetivo de favorecer a navegação no AVA e a progressão dos conteúdos ao longo das unidades. Alguns elementos que integram a estrutura padrão do curso pode ser visualizados nas Figuras 18, 19 e 20, que ilustram exemplos de abertura de unidades, materiais complementares e atividades avaliativas.

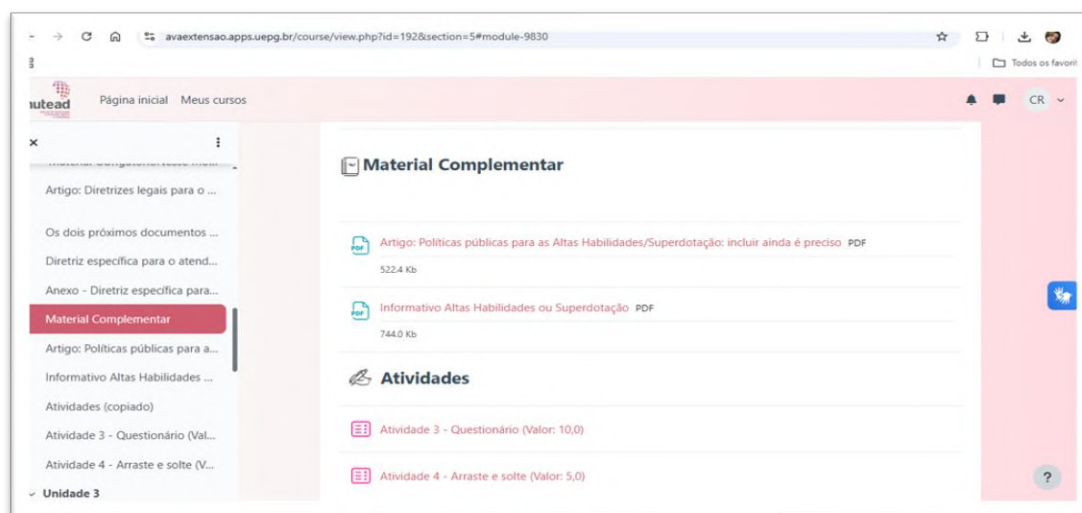
Figura 18 – Imagem de abertura da Unidade I



Fonte: UEPG. NUTEAD/Moodle. 2025.

Nota: Descrição da Figura 18 intitulada “Imagem de abertura da Unidade I”. Trata-se de uma captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPG/NUTEAD, referente à abertura da Unidade I do curso. A imagem apresenta a organização visual inicial da unidade, com o menu lateral do curso à esquerda e a área principal de conteúdo ao centro. Na página, aparece a identificação da Unidade I, intitulada “O estudante com altas habilidades/superdotação: concepções, características e mitos”, indicando o início dos conteúdos voltados à compreensão conceitual das AH/SD, às características observáveis nos estudantes e aos mitos relacionados à temática. A captura evidencia a estrutura de navegação do curso no AVA e a apresentação da unidade como ponto de entrada para as atividades, materiais e videoaulas correspondentes.

Figura 19 – Material complementar e atividades da Unidade II

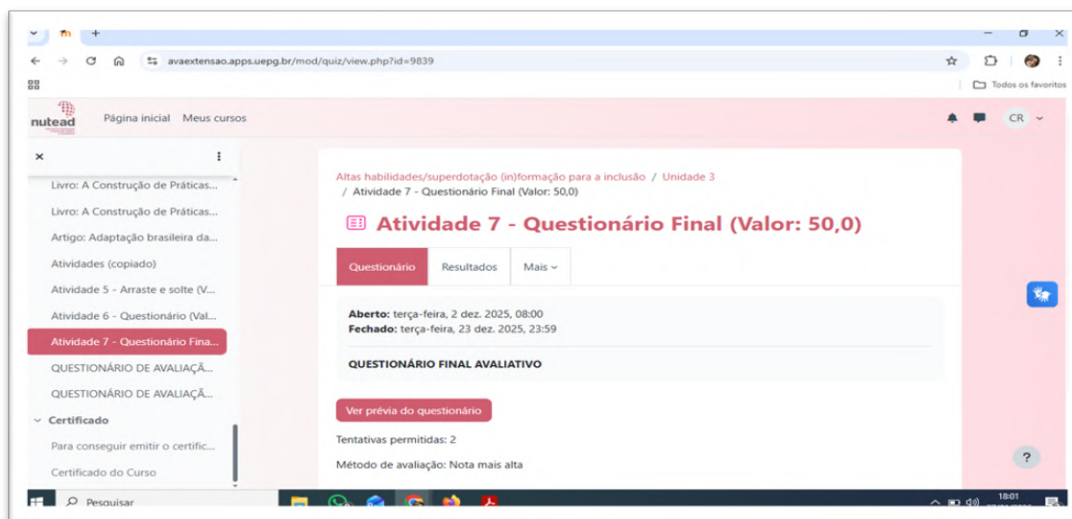


Fonte: UEPG. NUTEAD/Moodle. 2025.

Nota: Descrição da Figura 19 intitulada “Material complementar e atividades da Unidade II”. Trata-se de uma captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPG/NUTEAD, referente à Unidade II do curso. À esquerda, há o menu lateral de navegação, com itens da unidade, como textos, diretrizes, material complementar e atividades. No centro da página, aparece a seção “Material Complementar”, com dois arquivos em PDF disponíveis para acesso: um artigo sobre políticas públicas para as altas habilidades/superdotação e um informativo sobre altas habilidades ou superdotação. Abaixo, há a seção “Atividades”, na qual aparecem a Atividade 3, em formato de questionário, com valor de 10,0 pontos, e a Atividade 4, em formato de arraste e solte, com valor de 5,0 pontos. A imagem evidencia a

organização dos materiais de apoio e das atividades avaliativas da Unidade II no ambiente virtual do curso.

Figura 20 – Atividade 7: Questionário final



Fonte: UEPG. NUTEAD/Moodle. 2025.

Nota: Descrição da Figura 20 intitulada “Atividade 7: Questionário final”. Trata-se de uma captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPG/NUTEAD, referente à Unidade 3 do curso “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”. À esquerda, há o menu lateral de navegação, com itens como livro, artigo, atividades, questionários e certificado do curso. Na área central, aparece a página da Atividade 7 – Questionário Final, com valor de 50,0 pontos. A interface apresenta abas de navegação, como “Questionário”, “Resultados” e “Mais”, além de informações sobre o período de abertura e fechamento da atividade. Também aparece o botão “Ver prévia do questionário”, a indicação de duas tentativas permitidas e o método de avaliação por nota mais alta. A imagem evidencia a organização do questionário final avaliativo no ambiente virtual, indicando sua função como atividade de encerramento e avaliação da Unidade 3.

O conteúdo das videoaulas foi elaborado a partir da revisão da literatura apresentada nos Capítulos 1, 2 e 3 desta dissertação, os quais fundamentaram teoricamente a organização e a seleção dos temas abordados no RE. A seguir, são descritos os principais eixos conceituais e pedagógicos trabalhados em cada unidade.

A Unidade I, intitulada “O estudante com altas habilidades/superdotação: concepções, características e mitos”, abordou aspectos relacionados às concepções sobre AH/SD, às características observáveis e aos mitos associados à temática. As videoaulas trataram das AH/SD como fenômeno multidimensional, apresentando diferentes referenciais teóricos e destacando a sala de aula regular como espaço de observação de indicadores educacionais.

Como estratégia didática, a unidade utilizou a narrativa “A menina e as cascas de cigarra”, empregada como elemento mediador para a reflexão sobre comportamentos relacionados à investigação, criatividade, planejamento e autoria. A

narrativa foi utilizada como recurso de aproximação entre os conteúdos teóricos e situações do contexto escolar. As videoaulas também abordaram teorias contemporâneas da inteligência, com destaque para as contribuições de Sternberg e Gardner. Outro eixo estruturante da unidade foi a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, utilizada como referência para a identificação educacional das AH/SD.

A Unidade II, que tem por título *“Marcos legais e políticas de inclusão para estudantes com altas habilidades/superdotação: fundamentos internacionais, diretrizes nacionais e panorama do Paraná a partir do Censo Escolar”*, teve como objetivo principal subsidiar os participantes com uma compreensão histórica e normativa acerca das políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD.

As videoaulas contemplaram a trajetória das políticas educacionais no Brasil, os principais dispositivos legais nacionais e a análise do reconhecimento dos estudantes com AH/SD como público da Educação Especial. Além disso, a unidade apresentou dados relacionados ao panorama das políticas públicas no Estado do Paraná, incluindo informações do Censo Escolar, de modo a situar os participantes quanto à organização e à implementação dessas políticas no contexto estadual.

A Unidade III, intitulada *“(In)formação para potencializar: os processos de identificação e intervenção em AH/SD”*, concentrou-se nos processos de identificação e de intervenção pedagógica voltados aos estudantes com AH/SD, enfatizando práticas aplicáveis ao contexto da sala de aula regular e o papel do AEE. As videoaulas trataram de processos de identificação multidimensional, do uso de diferentes fontes de informação e de instrumentos pedagógicos fundamentados no modelo teórico de Joseph Renzulli.

Outro eixo abordado na unidade foi o enriquecimento curricular, com a apresentação dos três tipos propostos por Renzulli, bem como a diferenciação curricular por meio da compactação e da suplementação. Também foi discutida a articulação entre o enriquecimento curricular e o DUA, como abordagem de planejamento voltada à antecipação da diversidade. A unidade abordou, ainda, o PEI como estratégia para a organização do AEE aos estudantes com AH/SD, destacando a importância do trabalho colaborativo entre professores da sala regular e do AEE. Foram apresentados exemplos de experiências de enriquecimento curricular em formato de mapas mentais, elaborados por estudiosos da temática e baseados nos tipos propostos por Renzulli.

Para finalizar as videoaulas, foram apresentadas reflexões relacionadas aos limites do cotidiano escolar e às demandas associadas ao trabalho docente, considerando aspectos como a multiplicidade de atribuições e a necessidade de apoio institucional. Essas reflexões integraram o conjunto de conteúdos abordados ao longo da unidade.

Além das videoaulas, o curso foi estruturado a partir de atividades avaliativas, materiais obrigatórios e materiais complementares, concebidos como elementos articulados do processo formativo. Os materiais obrigatórios tiveram como finalidade aprofundar conceitos centrais abordados nas videoaulas, enquanto os materiais complementares ampliaram o repertório teórico e prático dos cursistas, respeitando diferentes interesses e níveis de aprofundamento.

O processo avaliativo do curso foi concebido de modo a privilegiar a avaliação formativa, distribuída ao longo das unidades. As atividades foram corrigidas automaticamente pelo sistema, permitindo o acompanhamento do desempenho dos cursistas ao longo do curso. O Quadro 21 apresenta a estrutura do processo avaliativo, com a indicação das atividades e respectivos pesos.

Quadro 21 – Estrutura do processo avaliativo do curso

Unidades	Atividades	Valor
Unidade I	Atividade ARRASTE e SOLTE ao final da unidade. Questionário Verdadeiro ou Falso – Mitos	10 5
Unidade II	Questionário de múltipla escolha ao final da unidade. Atividade ARRASTE e SOLTE com uma única palavra (final da unidade)	10 5
Unidade III	Atividade ARRASTE e SOLTE ao final da unidade. Questionário de múltipla escolha ao final da unidade.	10 10
PARA CONCLUIR	Questionário de múltipla escolha final com assuntos das três unidades.	50
Total:		100

Fonte: Curso “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a Inclusão” (2025).

Conforme descrito no Capítulo 4, durante a etapa de validação e avaliação do recurso educacional, a certificação dos cursistas esteve condicionada à realização integral das atividades avaliativas previstas, bem como ao preenchimento do questionário final de avaliação do RE. Esse instrumento teve caráter exclusivamente avaliativo e formativo, sendo utilizado para coletar percepções dos participantes

acerca do curso durante a etapa de validação e avaliação, não sendo mantido na versão final do curso.

Para a publicação definitiva do RE, foi elaborado um *e-book* de apoio, no qual são apresentados os principais conceitos, fundamentos teóricos e orientações práticas abordados ao longo do curso, bem como os links dos materiais utilizados. Esse material foi concebido como suporte à utilização do curso e como recurso de consulta para os cursistas.

5.2.2 Validação e avaliação do curso de formação continuada para professores

Esta subseção tem como objetivo examinar a percepção dos cursistas em relação ao RE, bem como identificar potencialidades e aspectos passíveis de aprimoramento, contribuindo para a validação e avaliação e o refinamento da versão final do curso, cujos dados e indicadores foram obtidos por meio do Questionário 2 (Apêndice D). Os dezenove professores que concluíram o curso responderam ao formulário de avaliação, atuando como juízes na etapa de validação e avaliação.

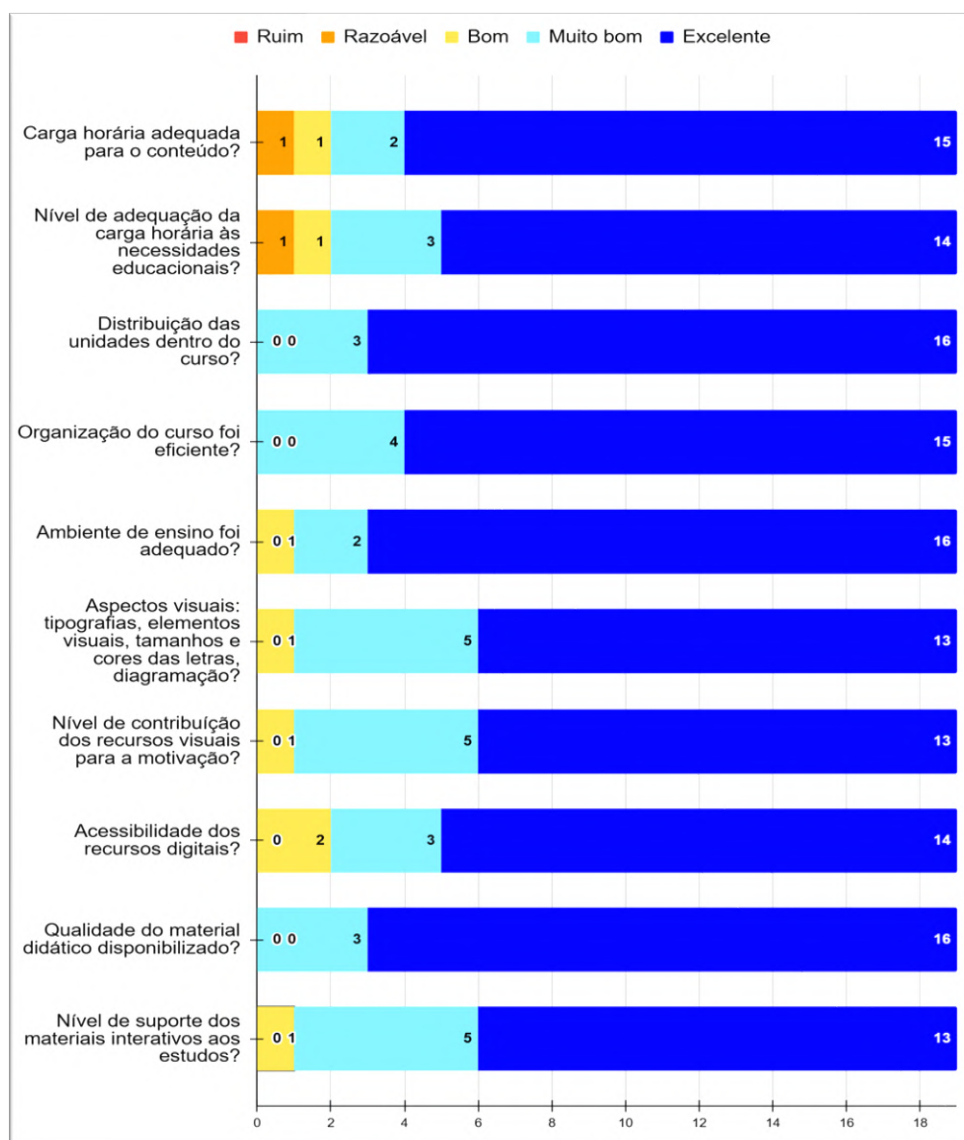
Para a definição das categorias e dos aspectos de análise utilizados no processo avaliativo, foram considerados referenciais relacionados à produção de conteúdos educacionais e à avaliação de recursos educacionais. O estudo de Leite (2019) subsidiou a organização das categorias e dos aspectos avaliados. Complementarmente, os trabalhos de Emiliano (2022), Ferreira (2022) e Lovatto (2024) contribuíram para a elaboração do formulário avaliativo aplicado ao final do curso.

A partir desses referenciais, foram definidas cinco categorias de avaliação: Estrutura, estética e organização; Conteúdo apresentado; Metodologia; Aplicabilidade; e Impacto do curso – Conhecimento adquirido. Para cada categoria, foram definidos diferentes aspectos a serem avaliados numa escala *Likert* de 5 pontos: 5 – Excelente, 4 – Muito Bom, 3 – Bom, 2 – Razoável e 1 – Ruim. Esse procedimento permitiu calcular as médias de cada aspecto e, posteriormente, a média geral de cada categoria.

Como complemento à escala *Likert*, o instrumento incluiu questões abertas, que possibilitaram o registro de percepções, comentários e sugestões de aprimoramento do curso. A categoria “Estrutura, estética e organização” contemplou

dez aspectos avaliados por meio da escala *Likert*, cujos resultados quantitativos encontram-se apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Avaliação da Estrutura, estética e organização do curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 2 (2025)

Constata-se uma avaliação amplamente positiva por parte dos participantes em relação à avaliação da estrutura, estética e organização do curso, com poucos registros nas categorias inferiores e ausência de avaliações negativas significativas.

Ao calcular a média obtida em cada aspecto avaliado, observaram-se os seguintes resultados, em ordem decrescente: 4,84 para distribuição das unidades no curso e qualidade do material didático; 4,79 para o aspecto da eficiência na organização do curso e para o aspecto de adequação do ambiente de ensino; 4,63

para cinco aspectos: suporte dos materiais interativos aos estudos, aspectos visuais (tipografia, cores, diagramação), contribuição dos recursos visuais para motivação, acessibilidade dos recursos digitais, e adequação da carga horária ao conteúdo; e 4,58 para adequação da carga horária às necessidades formativas dos cursistas. Ao calcular a média geral da categoria, obteve-se 4,70, indicando tendência ao conceito “excelente” (5).

De forma complementar, as respostas às questões abertas permitiram detalhar as percepções dos cursistas sobre a organização do curso e a experiência de navegação no AVA. Em geral, os participantes destacaram a organização do curso, a clareza das explicações, a estética e a qualidade dos materiais disponibilizados. Entre os registros, apareceram expressões como: “o curso está bem organizado e bem explicativo”, “materiais muito interessantes, com leitura fluida e agradável”, “curso excelente” e “estética bem atrativa” (P4; P7, Questionário 2, 2025). Também foram mencionados como positivos aspectos relativos à estrutura do AVA e à articulação entre videoaulas, leituras e atividades avaliativas.

As sugestões apresentadas se concentraram, sobretudo, em aspectos relacionados à experiência do cursista durante a realização do curso. Entre os pontos recorrentes, destacaram-se a ampliação da carga horária, mencionada por quatro participantes, e ajustes em atividades do tipo “arraste e solte”, apontados por três participantes. Nessas atividades, foram relatadas dificuldades operacionais, como necessidade de ajuste de zoom, disposição das opções na tela e esforço adicional para visualizar simultaneamente textos e alternativas. Como sugestões, os participantes indicaram o uso de caixa flutuante e a reorganização dos *cards* de resposta ao lado do texto, em vez de abaixo, com o objetivo de facilitar a execução da tarefa.

Ainda em relação às atividades avaliativas, um participante (P7, Questionário 2, 2025) fez ressalva ao questionário da Unidade III, apontando que sua extensão poderia gerar “sobrecarga cognitiva e dificultar a fluidez da avaliação”, e sugeriu a reorganização do instrumento por meio da “divisão das perguntas em blocos temáticos menores, priorizando aquelas diretamente relacionadas aos objetivos da unidade”.

Por outro lado, houve registro de percepção positiva quanto à clareza das atividades: “as atividades avaliativas estão muito claras e assistir às videoaulas permite que seja feita a avaliação com tranquilidade e segurança” (P5, Questionário 2, 2025). Esse comentário indica que, apesar das sugestões de ajustes de

usabilidade, as atividades foram compreendidas como coerentes com os conteúdos abordados.

Foi registrada, ainda, uma observação sobre a presença de alguns erros gramaticais e ortográficos, o que sinaliza a necessidade de revisão textual dos materiais e das atividades antes da disponibilização definitiva do curso, o que já era previsto.

Outro conjunto de sugestões fez referência à padronização estética e à organização visual dos conteúdos. Um participante sugeriu o destaque de conceitos técnicos em *boxes* coloridos antes da visualização das aulas, bem como a organização dos materiais por meio de “ícones e *cards* temáticos, diferenciando visualmente leituras obrigatórias [...] e de recursos audiovisuais” (P10, Questionário 2, 2025). Essas sugestões envolvem recursos de organização no AVA e podem demandar verificação de possibilidades técnicas da plataforma.

O aspecto mais recorrente nas respostas qualitativas, nesta categoria, foi o tempo destinado à realização do curso. Os participantes ressaltaram a densidade e a relevância dos materiais complementares, destacando dificuldade de leitura integral dentro do prazo inicialmente estabelecido. As falas a seguir ilustram essa percepção:

Seria interessante ter um maior tempo para a realização do curso, pois o material complementar (artigos, livros, seminários) são riquíssimos, mas para sua leitura na íntegra seria necessário propor uma carga horária maior para o curso (P5, Questionário 2, 2025).

Para que seja possível uma leitura mais eficiente na assimilação do conteúdo abordado é necessário que o tempo para a execução do curso seja maior. Apenas duas semanas e 30 horas obriga leituras mais dinâmicas e, para quem pouco conhece do assunto, pode resultar em menos efetividade no domínio dos termos e leis pertinentes (P4, Questionário 2, 2025).

Considerando que o curso será disponibilizado como curso livre, com prazo ampliado para conclusão, as limitações temporais identificadas na etapa de validação e avaliação tendem a ser mitigadas na versão final. Ainda assim, as sugestões apresentadas também apontam para a possibilidade de revisão da carga horária certificada, de modo a alinhá-la à densidade do conteúdo ofertado.

Foram mencionados, ainda, aspectos pontuais relacionados à qualidade técnica das videoaulas, como enquadramento da apresentadora em determinados momentos, tamanho de fonte nos *slides*, trechos desfocados e cortes de edição

considerados abruptos. Esses apontamentos foram registrados como ajustes técnicos específicos para análise e eventual correção na versão final do RE.

Além das sugestões de caráter técnico e organizacional, os participantes registraram comentários sobre a relevância do curso e sobre a possibilidade de retomada futura do material. Entre as falas se destacaram: “Parabéns pela produção do curso. Tenho certeza que irá promover a reflexão junto aos profissionais da educação. Obrigada pela oportunidade de formação continuada” (P7, Questionário 2, 2025); “Que o Curso fique disponível para outras pessoas realizarem e também para que possamos voltar ao curso no decorrer das necessidades e da presença de alunos em nossas salas de aula” (P9, Questionário 2, 2025).

Outros participantes indicaram sugestões relacionadas à ampliação institucional da oferta: “Poderia haver uma associação entre a Universidade e SEED do Paraná e até outros estados para ofertar este curso, seja durante o estágio após passar no concurso ou mesmo durante as Semanas Pedagógicas Escolares” (P5, Questionário 2, 2025).

Também foram registradas percepções relacionadas às concepções docentes sobre AH/SD e ao reconhecimento de indicadores que extrapolam o perfil tradicionalmente esperado:

O curso foi muito interessante. O tema é extremamente atual e relevante, especialmente porque ainda gera muitos desafios na prática. Percebe-se que grande parte desses desafios está relacionada à falta de conhecimento por parte dos professores, que muitas vezes entendem alunos com altas habilidades apenas como aqueles que “vão bem em tudo”, são organizados e caprichosos (P2, Questionário 2, 2025).

É muito importante quando o curso aprofunda a compreensão sobre os diferentes indicadores de altas habilidades, especialmente aqueles relacionados à criatividade, já que muitos estudantes não se encaixam no perfil tradicionalmente esperado, mas apresentam grande potencial em áreas específicas (P4, Questionário 2, 2025).

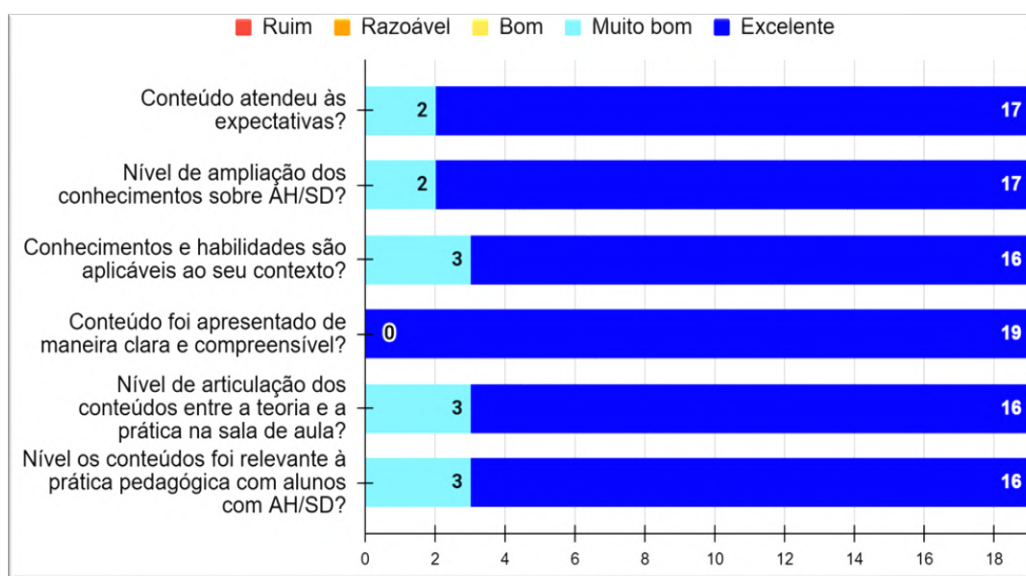
Outras sugestões envolveram a inclusão de exemplos com histórias de pessoas conhecidas e de situações-problema envolvendo estudantes com AH/SD, com o objetivo de ampliar a contextualização dos conteúdos e aproximar teoria e prática.

Em uma avaliação geral, os dados quantitativos e qualitativos desta categoria indicaram avaliação favorável quanto à estrutura, estética e organização do curso, ao mesmo tempo em que forneceram sugestões específicas para aprimoramento,

especialmente relacionadas ao tempo de realização do curso, a ajustes em atividades interativas e a aspectos de padronização visual e revisão textual.

A categoria “Conteúdo apresentado” contemplou seis aspectos avaliados por meio da escala *Likert*, cujos resultados estão apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Avaliação do conteúdo apresentado no curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 2 (2025).

O Gráfico 5 evidencia as avaliações amplamente positivas aos aspectos relacionados ao conteúdo formativo. As médias obtidas confirmam essa avaliação: 5,00 para clareza e compreensão do conteúdo; 4,89 para atendimento às expectativas e ampliação dos conhecimentos sobre AH/SD; e 4,84 para aplicabilidade dos conhecimentos ao contexto escolar, articulação entre teoria e prática e relevância dos conteúdos para a prática pedagógica. A média geral da categoria foi 4,88.

As respostas à questão aberta permitiram aprofundar a análise da percepção dos cursistas quanto à abrangência, relevância e aplicabilidade dos conteúdos, além de registrar sugestões de melhoria. De modo geral, as respostas evidenciaram avaliação positiva do conteúdo do curso, destacando organização, pertinência e relação com a prática docente. Um participante registrou:

Considero que o curso apresentou uma organização clara, coerente e suficientemente abrangente para atender às necessidades formativas. Os temas abordados foram pertinentes, atualizados e diretamente aplicáveis ao contexto da prática docente. O conteúdo, tal como apresentado, mostrou-se adequado e satisfatório e contribuiu de forma efetiva para minha atuação enquanto professora (P4, Questionário 2, 2025).

O curso é bem completo e atende todas as áreas do conhecimento, sendo um excelente meio para a formação continuada dos professores. O curso auxilia de forma integral professores e alunos contribuindo com uma educação inclusiva e de qualidade (P6, Questionário 2, 2025).

Um ponto que me chamou muita atenção foi a densidade, qualidade e quantidade dos materiais, tanto obrigatórios quanto complementares. Excelentes! A única questão que volto a frisar é o tempo destinado ao curso, se ampliado o número de horas e dias permitiria maior flexibilidade para as leituras e reflexões. Mais tempo para ler e analisar me ajudaria enquanto professora, afinal não me é possível parar todas as demandas diárias apenas para estudar e não recomendaria diminuir o conteúdo do recurso (P5, Questionário 2, 2025).

As sugestões de aprimoramento relacionadas ao conteúdo se concentraram principalmente na ampliação de orientações práticas para a atuação docente na sala de aula regular. Um participante sugeriu a inclusão de estratégias mais detalhadas de adaptação curricular e diferenciação pedagógica:

Incluir estratégias práticas de adaptação curricular e diferenciação pedagógica para a sala de aula regular, indo além da teoria de Renzulli e Gardner. Falta um guia sobre como elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) específico para AH/SD. Esse recurso ajudaria o professor a converter o diagnóstico em intervenções reais, garantindo que o enriquecimento proposto seja aplicado de forma sistemática e inclusiva no cotidiano escolar (P11, Questionário 2, 2025).

Outras contribuições apontaram para a importância de aprofundar a aplicação de instrumentos de identificação. Um dos participantes sugeriu que “poderia haver um maior aprofundamento na aplicação dos questionários, especialmente porque esse será o recurso que mais utilizaremos no processo de identificação” (P3, Questionário 2, 2025), enquanto outro indicou a necessidade de “acrescentar sugestões de manuais para identificação” (P4, Questionário 2, 2025).

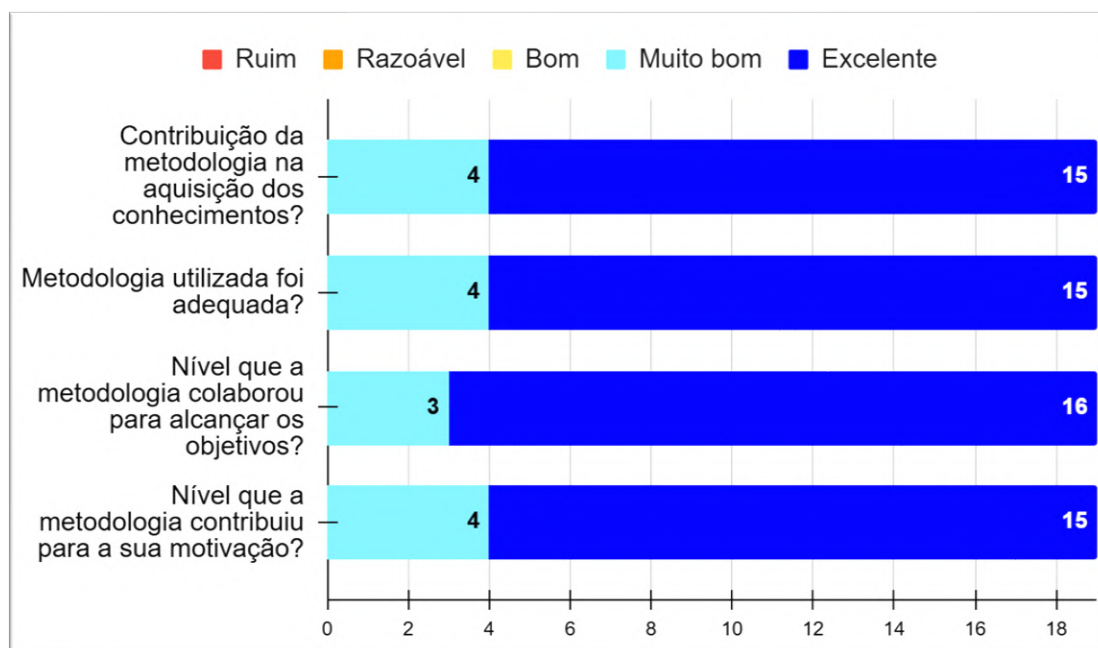
No que se refere à organização interna dos conteúdos, o P4 (Questionário 2, 2025) apontou que “a última unidade concentrou muitas informações, abordando simultaneamente o SEM, o DUA e o trabalho do professor, o que acabou tornando o conteúdo bastante denso” sugerindo uma “melhor distribuição desses temas em unidades separadas para facilitar a compreensão e o aprofundamento de cada proposta”. Também houve sugestão de P8 (Questionário 2, 2025) para “abordar um pouco mais sobre as dificuldades no ensino médio com os estudantes com altas habilidades” e incluir simulações de planejamento pedagógico voltadas ao

enriquecimento curricular, destacando que “na escola é algo que os professores apresentam dificuldade para estruturar”.

As sugestões apresentadas pelos participantes indicaram, portanto, possibilidades de aprimoramento do conteúdo do curso, especialmente no que se refere à ampliação de orientações práticas, detalhamento de instrumentos e aprofundamentos por etapa de ensino. Esses apontamentos foram registrados como subsídios para ajustes que forem possíveis na versão final do recurso educacional, preservando a organização geral do curso e seu escopo formativo.

A categoria Metodologia contemplou quatro aspectos avaliados, cujos resultados estão apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Avaliação da metodologia proposta no curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 2 (2025).

Observa-se que a metodologia foi avaliada de forma amplamente positiva pelos participantes, com predominância expressiva da categoria “Excelente” em todos os itens analisados, obtendo média geral de 4,80. O item referente à contribuição da metodologia para o alcance dos objetivos obteve média 4,84 e os demais aspectos avaliados nessa categoria apresentaram média 4,79.

Na questão aberta, foram registradas sugestões pontuais para aprimoramento do RE. Houve o reconhecimento da modalidade EaD como estratégia formativa. P2 (Questionário 2, 2025) afirmou que esta modalidade “é a mais adequada, pois atende

às demandas de formação dos professores, permitindo que, mesmo diante de uma rotina exaustiva, possam evoluir em sua aprendizagem conforme seu próprio tempo, ritmo e necessidades de atuação”.

Entre as sugestões, destacaram-se propostas voltadas ao aumento de estratégias interativas, como estudos de caso, mesas-redondas e atividades que favoreçam reflexão e discussão entre os participantes. Entre elas, mencionaram-se “a possibilidade de uma mesa redonda sobre o tema, virtual ou presencial” (P18, Questionário 2, 2025), bem como a inclusão de “atividades que promovam reflexão e discussão entre os participantes”, como um fórum que “poderia ajudar a desconstruir concepções equivocadas e ampliar o olhar sobre as altas habilidades” (P8, Questionário 2, 2025).

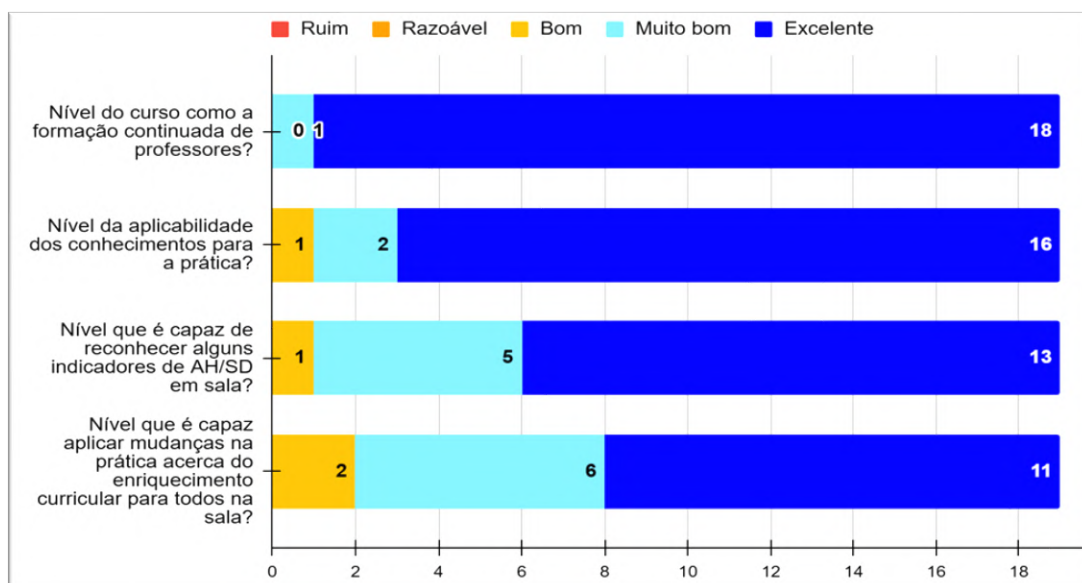
Por outro lado, diversas respostas expressaram satisfação com a metodologia adotada, sem apontar necessidade de alterações, utilizando expressões como “muito boa”, “nada a acrescentar” e elogios à proposta. Um dos participantes ressaltou:

Não tenho sugestões, somente quero parabenizar a professora que desenvolveu o curso, pois é uma temática que muitos professores desconhecem e não sabem como lidar em sala de aula, trazendo sofrimento para alunos com altas habilidades/superdotação. O curso irá auxiliar os professores a desenvolver estratégias pedagógicas eficazes, sendo um meio para formação docente (P7, Questionário 2, 2025).

Além disso, emergiu o interesse pela continuidade formativa, expresso na fala de um participante que disse: “quero fazer outros cursos nesta temática” (P9, Questionário 2, 2025).

A categoria Aplicabilidade teve quatro aspectos avaliados, cujos resultados quantitativos estão apresentados no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Avaliação da aplicabilidade do curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 2 (2025).

Os participantes atribuíram avaliações predominantemente positivas quanto à aplicabilidade da formação em seu contexto profissional, cuja média geral foi 4,71. Destacou-se o potencial do curso para a formação continuada de professores, com média 4,95.

A aplicabilidade dos conhecimentos à prática obteve média 4,79. A capacidade de reconhecer indicadores de AH/SD em sala de aula apresentou média 4,63, enquanto a capacidade de aplicar mudanças na prática pedagógica, especialmente relacionadas ao enriquecimento curricular, obteve média 4,47.

As respostas à questão aberta permitiram detalhar como os participantes percebem a possibilidade de transposição dos conhecimentos abordados no curso para o contexto da sala de aula regular. A maior parte das manifestações indicou avaliação positiva quanto à aplicabilidade, e, ao mesmo tempo, foram registradas sugestões voltadas ao aprofundamento de aspectos operacionais relacionados à articulação entre identificação e intervenção pedagógica.

Entre as sugestões, P9 (Questionário 2, 2025) registrou a importância de “inserir orientações sobre a elaboração do PDI, conectando a identificação a intervenções concretas na rotina docente”, e sugeriu estudos de caso, manejo da sobre-excitabilidade e diretrizes para a parceria entre professor regente e AEE, enfatizando que a aplicabilidade dos conhecimentos sobre AH/SD depende de ações

articuladas e colaborativas, pois “a integração transforma o diagnóstico em suporte pedagógico real, garantindo que o potencial do aluno com AH/SD seja desenvolvido”.

Outro participante mencionou a importância de ampliar “exemplos práticos para fortalecer a aplicabilidade dos conhecimentos sobre AH/SD em sala de aula”, ressaltando que narrativas como “a menina e as cascas de cigarra” são “extremamente relevantes, pois aproximam a teoria da realidade escolar e ajudam a consolidar o conhecimento adquirido, permitindo que os professores reconheçam indicadores de altas habilidades que muitas vezes passam despercebidos” (P14, Questionário 2, 2025).

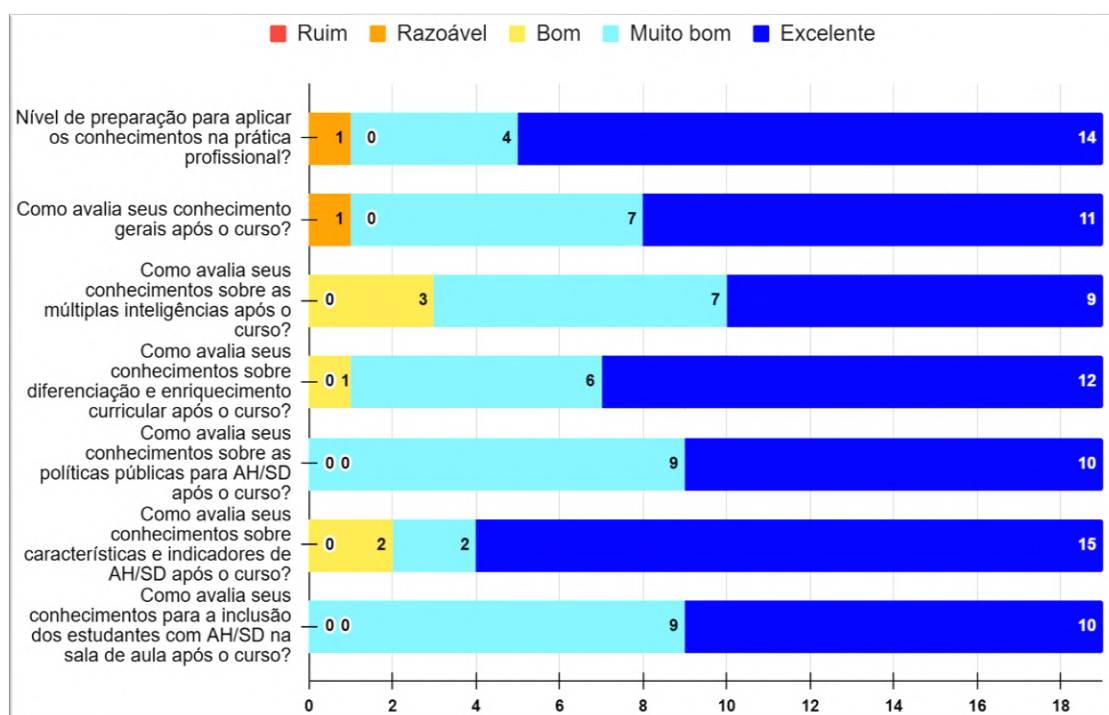
Também foi sugerida a criação de espaços para compartilhamento de experiências exitosas, como uma aba destinada a boas práticas, recurso que poderia “servir de inspiração para os professores iniciarem novas abordagens em sala de aula” (P9, Questionário 2, 2025), contribuindo para a disseminação de estratégias aplicáveis em diferentes contextos educacionais.

Além disso, houve a demanda por aprofundar “quais são os indicativos que precisamos observar enquanto professores” (P3, Questionário 2, 2025), com detalhamento de sinais, comportamentos e evidências que favoreçam a identificação pedagógica no cotidiano escolar.

De modo geral, as contribuições desta categoria indicaram reconhecimento da aplicabilidade do curso, bem como sugestões voltadas à ampliação de exemplos, estudos de caso e orientações práticas, registradas como subsídios para o refinamento da versão final do RE.

A última categoria avaliada foi “Impacto do curso – conhecimento adquirido”, composta por sete aspectos avaliados por meio da escala *Likert*. Os resultados quantitativos estão apresentados no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Avaliação do impacto do curso: conhecimentos adquiridos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário 2 (2025).

Embora tenha sido a única categoria em que apareceu o indicador razoável, a avaliação geral foi positiva, obtendo média geral de 4,53. O aspecto “conhecimentos sobre características e indicadores de AH/SD” obteve média 4,68, seguido de “preparação para aplicar os conhecimentos na prática profissional”, com média 4,63, e de “conhecimentos sobre diferenciação e enriquecimento curricular”, com média 4,58. Os conhecimentos gerais após o curso, os conhecimentos sobre políticas públicas para AH/SD e a compreensão sobre inclusão de estudantes com AH/SD apresentaram média 4,53. A menor média foi registrada no aspecto referente aos conhecimentos sobre múltiplas inteligências, com 4,32.

No geral, os comentários finais reforçaram os resultados quantitativos apresentados na

Tabela 13, indicando que o curso contribuiu para a ampliação de conhecimentos, a revisão de concepções e o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e ao atendimento dos estudantes com AH/SD. Entre os aspectos mais valorizados, destacaram-se a articulação entre teoria e prática, o aprofundamento conceitual, a clareza das videoaulas, a organização dos conteúdos, a qualidade dos materiais disponibilizados e a possibilidade de aplicação à prática docente. A Tabela 13 destaca as principais aprendizagens construídas.

Tabela 13 – Principais aprendizagens após o curso

Categorias de resposta	Frequência	
	N	%
Aplicação dos conhecimentos sobre AH/SD na prática pedagógica	18	94,7
Ampliação de conhecimentos sobre AH/SD	17	89,5
Replanejamento das aulas a fim de contemplar os estudantes com AH/SD	17	89,5
Compreensão da necessidade de diferentes metodologias de ensino e avaliação para contemplar as necessidades específicas dos estudantes	17	89,5
Sensibilização em relação à necessidade de práticas inclusivas para os estudantes com indicadores de AH/SD	15	78,9
Construção de conhecimentos para uma prática pedagógica equitativa	15	78,9
Compreensão sobre o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular dentro da sala de aula	14	73,7

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Questionário 2 (2025).

Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

A possibilidade de aplicação dos conhecimentos na prática pedagógica foi indicada por 18 professores, correspondendo a 94,7% dos participantes. Outros três aspectos foram assinalados por 17 professores: ampliação dos conhecimentos sobre AH/SD; replanejamento das aulas a fim de contemplar os estudantes com AH/SD; e compreensão da necessidade de diferentes metodologias de ensino e avaliação para atender às necessidades específicas desses estudantes. Esses dados indicam que o curso contribuiu não apenas para a ampliação conceitual, mas também para a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a necessidade de adequação do planejamento docente.

Aspectos diretamente relacionados às práticas pedagógicas inclusivas também obtiveram percentuais relevantes, como a sensibilização em relação à necessidade de práticas voltadas aos estudantes com indicadores de AH/SD e a construção de conhecimentos para uma prática pedagógica equitativa, ambos com 15 respostas. Já a compreensão sobre o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular em sala de aula foi indicada por 14 professores, correspondendo a 73,7%, o que também representa um resultado expressivo.

Na opção aberta “outro”, um participante destacou a compreensão das políticas públicas que sustentam o atendimento aos estudantes com AH/SD, enquanto

outro mencionou o curso como uma oportunidade relevante para compreender melhor os aspectos institucionais relacionados à temática.

A questão aberta destinada aos comentários sobre a contribuição do curso permitiu detalhar os dados quantitativos, trazendo relatos sobre aprendizagens, revisão de concepções e possíveis implicações para o planejamento e a intervenção pedagógica. Diversos participantes mencionaram mudanças na compreensão sobre AH/SD, com destaque para a superação da ideia de que a superdotação se restringe ao desempenho acadêmico ou ao uso de testes de QI, conforme evidencia o relato a seguir:

O curso proporcionou uma base teórica fundamental ao desmistificar que a superdotação se limita apenas ao desempenho acadêmico, apresentando a visão multidimensional das inteligências. Para minha prática, a compreensão permite diferenciar comportamentos intensos de possíveis transtornos. Acredito que consigo planejar intervenções que consideram tanto o enriquecimento curricular quanto o suporte socioemocional necessário para o desenvolvimento pleno desses estudantes (P3, Questionário 2, 2025).

Também foram registradas falas de participantes que relataram pouco conhecimento prévio sobre a temática e reconheceram contribuições do curso para sua formação profissional. O participante P2 afirmou: “O curso contribuiu significativamente para minha formação, especialmente porque eu tinha pouco conhecimento sobre o tema. As discussões, os exemplos práticos e os estudos apresentados ampliaram minha compreensão sobre AH/SD” (P2, Questionário 2, 2025).

Essa compreensão ampliada também foi ressaltada por participantes que, mesmo não atuando diretamente com estudantes identificados com AH/SD no momento da pesquisa, reconheceram o impacto formativo do curso em sua trajetória profissional, como expresso na fala:

A contribuição do curso foi extremamente relevante para a ampliação dos meus conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação. Apesar de, atualmente, não atuar diretamente com esse público-alvo, os conteúdos abordados enriqueceram minha compreensão sobre o tema e formação profissional. (P8, Questionário 2, 2025).

Além da ampliação teórica, as falas evidenciaram impactos diretos na prática pedagógica e no atendimento aos estudantes. Um participante sintetizou essa mudança ao destacar “a possibilidade de trabalhar para que o público-alvo de AH/SD seja atendido de maneira mais rica e diversificada” (P6, Questionário 2, 2025). O papel

do curso como elemento qualificador da prática pedagógica foi reforçado em relatos como:

O curso contribuiu significativamente para ampliar meu desenvolvimento profissional e minha compreensão sobre as AH/SD e ofereceu aportes teóricos e reflexões que qualificam minha prática pedagógica. As discussões, materiais e orientações apresentadas fortaleceram minha capacidade de identificar potenciais, planejar intervenções mais assertivas e promover um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral destes estudantes. Trata-se de uma formação que agrega valor ao cotidiano da sala de aula e enriquece o olhar do professor para a diversidade das formas de aprender (P1, Questionário 2, 2025).

O curso me auxiliou a compreender mais sobre alunos com altas habilidades/superdotação e a refletir sobre as ações que desenvolvemos ou deixamos de fazer em sala de aula. O desconhecimento é o fator que mais interfere nas ações práticas para atender de maneira integral todos os alunos, assim o curso foi fundamental, sendo uma ferramenta de aprendizado e formação (P14, Questionário 2, 2025).

Essas falas evidenciam que o curso contribuiu não apenas para a ampliação conceitual sobre AH/SD, mas também para a revisão da prática pedagógica e para a compreensão da necessidade de intervenções mais intencionais. Essa percepção é reforçada por relatos que destacaram o curso como espaço de problematização da prática tradicional, ao mencionar a necessidade de refletir sobre “o aluno que precisa ser estimulado através de novos conhecimentos e não com repetições e retomada” (P3, Questionário 2, 2025).

Outras falas, ainda que mais sucintas, reiteram a ampliação do repertório conceitual e pedagógico proporcionada pelo curso: “Contribuiu muito, pois com certeza terminei o curso sabendo mais sobre AH/SD” (P7, Questionário 2, 2025); “Ampliou os conhecimentos” (P9, Questionário 2, 2025); “Trouxe reflexões e novas informações sobre os estudantes com AH/SD” (P10, Questionário 2, 2025); e “Adorei rever e obter novos conhecimentos sobre a temática” (P12, Questionário 2, 2025).

Também se destacaram relatos que evidenciaram o impacto do curso na compreensão de estratégias pedagógicas específicas. Um participante ressaltou que o curso “trouxe um aprofundamento consistente sobre o enriquecimento curricular e o SEM, apresentando de forma clara como essas propostas podem ser realizadas na prática e como nós, professores, podemos utilizá-las no cotidiano escolar” (P11, Questionário 2, 2025).

Além disso, foram apontadas contribuições relacionadas ao reconhecimento das singularidades dos estudantes e à valorização de seus potenciais, como expresso

na fala: “O curso proporcionou a olhar a singularidades dos alunos e valorizar o que tem de potencial, ajudando na identificação desses estudantes no ambiente escolar” (P5, Questionário 2, 2025). Por fim, uma resposta evidenciou o impacto do curso também no campo da formação acadêmica: “O curso veio como uma luz, uma vez que estou desenvolvendo a minha dissertação no mesmo tema. Obrigada!” (P3, Questionário 2, 2025).

No geral, os comentários finais reforçam os resultados quantitativos apresentados na

Tabela 13, indicando que o curso contribuiu para a ampliação de conhecimentos, a revisão de concepções e o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e ao atendimento dos estudantes com AH/SD.

Os comentários finais reforçaram a avaliação positiva do curso e permitiram identificar dimensões específicas valorizadas pelos participantes. Entre os aspectos mais recorrentes, destacaram-se “a articulação teórica e prática, o aprofundamento conceitual” (P4, Questionário 2, 2025), a clareza das videoaulas e a “a riqueza de encaminhamentos para compreender o tema” (P6, Questionário 2, 2025), a organização dos conteúdos, a qualidade dos materiais disponibilizados e a possibilidade de aplicação à prática docente com destaque para “os exemplos práticos e teóricos para identificação” (P3, Questionário 2, 2025). Também foram apontadas contribuições relacionadas à desconstrução de concepções restritas sobre AH/SD, especialmente aquelas centradas exclusivamente no QI ou no desempenho acadêmico. As sugestões de aprimoramento concentraram-se na ampliação de estudos de caso, atividades práticas, orientações sobre instrumentos de identificação, organização dos materiais por unidade e ajustes técnicos nas videoaulas e nas atividades interativas.

Entre os relatos, P10 destacou a contribuição do curso para a desconstrução de concepções restritas de inteligência e para a compreensão multidimensional das AH/SD:

Os pontos mais positivos do curso foram a desmistificação do QI como medida exclusiva de inteligência e a apresentação da visão multidimensional de Gardner. A abordagem sobre sobre-excitabilidade é essencial para acolher a intensidade emocional do aluno sem medicalizá-lo, promovendo uma educação mais equitativa e humanizada. Esse embasamento sólido capacita o professor a valorizar a diversidade e a desenvolver o potencial singular de cada estudante com AH/SD (P10, Questionário 2, 2025).

A organização didático-pedagógica também foi valorizada pelos participantes, especialmente quanto à clareza das videoaulas, à estética visual, à qualidade dos materiais, à seriedade da proposta, à pertinência do conteúdo teórico, à adequação das atividades e à coerência interna do recurso. Esses aspectos foram sintetizados por P5:

O curso como um todo é excelente! A abordagem tranquila da professora nos vídeos, retomando e ampliando os registros dos *slides*, a estética visual muito pertinente e visualmente agradável, a quantidade e qualidade dos materiais sugeridos, os exercícios diversos e em quantidade adequada. Enfim, fiquei impactada positivamente com a oportunidade de participar, afinal realmente agrega e contribui para o trabalho pedagógico. (P5, Questionário 2, 2025).

As videoaulas foram mencionadas de forma recorrente, com ênfase em sua qualidade. Foram atribuídos comentários como “os vídeos foram excelentes e de fácil compreensão” (P6, Questionário 2, 2025), “clareza na socialização dos conteúdos e as atividades no fim de cada unidade” (P2, Questionário 2, 2025) e “videoaulas com explicação da linha do tempo da trajetória do reconhecimento dos estudantes com AH/SD, leis, questionário para identificação inicial e acervo rico do material disponibilizado” (P4, Questionário 2, 2025). Também foram ressaltadas a acessibilidade, a navegação no ambiente virtual e a flexibilidade da plataforma. Por fim, alguns participantes destacaram positivamente o caráter introdutório do curso, por oferecer “um panorama geral sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), possibilitando uma visão introdutória e organizada sobre o tema” (P8, Questionário 2, 2025).

Além disso, os participantes valorizaram a acessibilidade e a navegação no ambiente virtual, destacando a flexibilidade e a acessibilidade da plataforma. Por fim, alguns participantes ressaltaram positivamente o fato de o curso ser rápido e oferecer “um panorama geral sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), possibilitando uma visão introdutória e organizada sobre o tema” (P8, Questionário 2, 2025).

No que se refere às dificuldades técnicas durante a realização do curso, os dados indicaram que a maioria dos participantes não relatou obstáculos relacionados ao uso da plataforma. Quinze participantes (78,9%) informaram não ter enfrentado dificuldades técnicas, e não foram assinaladas dificuldades referentes ao uso da plataforma, à compreensão das atividades ou ao uso das tecnologias digitais.

Na opção “Outro”, quatro participantes registraram aspectos operacionais pontuais, como a necessidade de ajuste de *zoom* nas atividades do tipo “arraste e solte”; dificuldades de acesso em dispositivos pessoais, especialmente em dois casos envolvendo o sistema *iPhone Operating System (iOS)*; instabilidade de conexão com a *internet*, relacionada às condições externas de acesso; e dificuldade de conciliação do curso com a rotina profissional, sobretudo em função da carga de trabalho docente e do período de realização da formação.

Na última questão do formulário, os comentários e sugestões ampliaram as percepções sobre a experiência formativa e indicaram possibilidades de aprimoramento. Entre elas, destacaram-se a inclusão de mais estudos de caso, atividades práticas e relatos de profissionais; o aprofundamento dos processos de identificação e do uso de instrumentos; a distribuição mais equilibrada dos temas nas unidades; ajustes técnicos nas videoaulas; ampliação do tempo ou da carga horária; e melhor organização dos materiais, como indicado por P9 ao sugerir “disponibilizar os materiais em uma pasta por unidade” (P9, Questionário 2, 2025).

Os aspectos técnicos e estéticos das videoaulas também foram mencionados por um participante, que observou a “posição da apresentadora nos vídeos e tamanho da fonte nos slides, principalmente nos mapas”. O mesmo participante acrescentou: “embora os vídeos sejam essenciais e eu compreenda a dificuldade em produzi-los, sugiro a utilização de vestuário em cores neutras e atenção para evitar posicionar-se à frente da tela projetada”. Apesar dessas observações, registrou avaliação positiva do curso ao afirmar: “De modo geral, registro elogios às autoras, pois o curso apresenta excelente qualidade. Parabéns pelo trabalho” (P3, Questionário 2, 2025).

Outro aspecto recorrente relacionou-se ao tempo destinado à realização do curso. Um participante destacou que, “pela qualidade e quantidade de conteúdo do curso, ele contempla, sem dúvida, maior carga horária” (P5, Questionário 2, 2025). Outro sugeriu: “Devido à rotina dos professores, analisar um tempo estendido para realizar e a importância de ter um tutor para incentivar” (P6, Questionário 2, 2025).

Também foram mencionadas sugestões voltadas à ampliação do alcance institucional do curso, especialmente quanto à divulgação da formação e à abertura de novas ofertas do curso para um número maior de profissionais.

[...] em futuras formações, sejam incluídos mais estudos de caso e atividades práticas, além de relatos de profissionais da área. Essas abordagens tornariam o conteúdo ainda mais aplicável. Parabéns pela organização e

qualidade do curso (P12, Questionário 2, 2025).

[...] a inclusão de oficinas práticas sobre a elaboração do PDI e o uso de estudos de caso para ilustrar o manejo da sobre-excitabilidade no cotidiano escolar (P11, Questionário 2, 2025).

Aprofundar a aplicação prática dos questionários de identificação, com exemplos reais, estudos de caso e orientações claras sobre interpretação dos resultados. Detalhar melhor quais indicativos de AH/SD devem ser observados pelo professor no cotidiano da sala de aula, relacionando-os a situações concretas. Organizar os conteúdos de forma mais equilibrada, evitando concentrar muitos temas densos em uma única unidade (como o SEM, o DUA e o papel do professor) (P3, Questionário 2, 2025).

Sugerir aos cursistas manuais adotados no país para identificação de alunos com AH/SD (P8, Questionário 2, 2025).

Entre as falas sobre a ampliação do alcance institucional do curso, destacaram-se sugestões como “manter o curso e indicar o mesmo para formadores da SEED” (P7, Questionário 2, 2025), “ampliar e divulgar mais o curso” (P8, Questionário 2, 2025), “que seja aberto a mais profissionais” (P9, Questionário 2, 2025) e “mais cursos no formato, atendendo a reais necessidades da educação” (P13, Questionário 2, 2025). Houve também a sugestão de que “professores que não estejam fazendo mestrado possam participar como avaliadores de recursos pedagógicos em teste” (P14, Questionário 2, 2025), bem como a solicitação por “mais cursos no formato, atendendo a reais necessidades da educação” (P16, Questionário 2, 2025). Ainda, um participante destacou que “a equipe do curso está de parabéns pela clareza e pela relevância do conteúdo apresentado” (P16, Questionário 2, 2025).

Ao final da etapa avaliativa, os dados permitiram identificar aspectos valorizados pelos participantes e registrar sugestões objetivas de aprimoramento do curso, as quais subsidiam o refinamento da versão final do RE. Importa esclarecer que o estudo se concentrou na avaliação formativa do recurso e na percepção dos participantes quanto à sua aplicabilidade, não se configurando como investigação longitudinal destinada a mensurar mudanças consolidadas na prática pedagógica. Ainda assim, os resultados evidenciaram indícios de revisão de concepções e fortalecimento da intencionalidade inclusiva, constituindo uma contribuição formativa inicial que poderá ser aprofundada em pesquisas futuras.

A análise integrada dos dados indica que a consolidação de práticas voltadas aos estudantes com AH/SD envolve a articulação entre concepções docentes, processos formativos consistentes, clareza normativa e condições institucionais favoráveis. Nesse cenário, o RE se insere como mediação possível entre produção

acadêmica e prática escolar, evidenciando que propostas formativas sistematizadas podem contribuir para qualificar o olhar pedagógico e ampliar repertórios de intervenção. A sustentabilidade de seus efeitos, contudo, relaciona-se à integração com políticas institucionais mais amplas, à consolidação do AEE como espaço articulado à sala comum e a processos contínuos de formação e acompanhamento.

É nesse contexto que se insere a validação e avaliação do RE desenvolvido nesta pesquisa. Concebido sob a perspectiva da pesquisa translacional, o RE buscou articular fundamentos teóricos, marcos normativos e estratégias pedagógicas aplicáveis à sala de aula regular, em consonância com a natureza dos produtos educacionais no âmbito dos mestrados profissionais, conforme discutido por Colombo, Anjos e Antunes (2019). A análise das avaliações indicou que o curso foi percebido como pertinente e alinhado às demandas formativas identificadas, destacando-se a ampliação conceitual e o reconhecimento de possibilidades de aplicação prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Esta dissertação nasceu de uma inquietação acadêmica, ética e política: diante das lacunas na identificação e no atendimento de estudantes com AH/SD, das fragilidades da formação docente e dos desafios de implementação das políticas públicas, de que modo a formação continuada pode contribuir para transformar normativas em práticas pedagógicas efetivas na sala de aula regular?

Partiu-se do reconhecimento de que, apesar dos avanços normativos e teóricos na área, a invisibilidade dos estudantes com AH/SD persiste no cotidiano escolar. Tal invisibilidade não decorre apenas de falhas individuais, mas de mediações formativas, institucionais e estruturais que atravessam o trabalho docente e a efetivação das políticas educacionais.

Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que as lacunas na identificação e no atendimento não podem ser compreendidas de forma isolada. A análise da literatura revelou que o campo das AH/SD historicamente ocupou lugar periférico nos percursos formativos, enquanto a pesquisa empírica confirmou a ausência de abordagem sistemática da temática na formação inicial e a insegurança docente quanto à aplicação no contexto escolar das normativas vigentes. A convergência entre revisão teórica e dados empíricos indicou que a fragilidade na efetivação das políticas não decorre da inexistência de dispositivos legais, mas da insuficiência de mediações formativas que sustentem sua operacionalização.

A compreensão das AH/SD como fenômeno dinâmico, relacional e multidimensional exige mediação pedagógica intencional e ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante. Identificou-se que o contexto escolar ainda apresenta dificuldades para compreender a superdotação em sua integralidade, reduzindo-a, muitas vezes, ao desempenho cognitivo ou ao conhecimento já adquirido, quando a capacidade deve ser entendida como potencial em desenvolvimento. Nessa perspectiva, a educação não deve limitar-se a transmissão de conteúdos, mas constitui processo de formação humana, devendo considerar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e subjetivas. Estudantes com AH/SD podem apresentar modos singulares de ser, aprender, sentir e perceber o mundo, incluindo intensidades emocionais, tédio, frustração, sofrimento e dificuldades diante de rotinas ou regras escolares pouco flexíveis. Assim, a escola pode tanto favorecer trajetórias de desenvolvimento quanto intensificar processos de silenciamento,

inadequação e invisibilidade, quando exige que esses estudantes se ajustem a modelos rígidos de aprendizagem e participação.

A distância entre normativas e prática, evidenciada na investigação, manifesta-se no cotidiano escolar. Exemplos como a centralidade indevida de laudos clínicos em alguns contextos revelaram entraves na tradução das diretrizes legais em ações pedagógicas coerentes, inclusive no acesso ao AEE. Tais situações indicaram que a consolidação da educação inclusiva no campo das AH/SD demanda compromisso institucional e articulação sistêmica, ultrapassando a esfera de responsabilidade individual do professor. Nesse sentido, o AEE e os demais atendimentos especializados não devem ser compreendidos apenas como espaços para desenvolver áreas de habilidade, mas como mediações articuladas à sala de aula regular, voltadas ao desenvolvimento integral do estudante.

No que se refere à formação, esta pesquisa evidenciou que processos formativos sistematizados, fundamentados teoricamente e sensíveis às condições reais de trabalho podem ampliar o repertório conceitual docente e fortalecer a intencionalidade pedagógica inclusiva. A formação continuada, nesse sentido, configura-se como mediação estratégica para a consolidação das políticas públicas voltadas às AH/SD, ainda que sua eficácia dependa de condições institucionais adequadas e políticas educacionais consistentes.

A abordagem translacional mostrou-se pertinente, uma vez que possibilitou a articulação entre teoria e prática. O RE desenvolvido contribuiu com a educação ao atuar sobre um problema persistente e devolveu à academia, sob a forma desta dissertação, a interpretação dos dados coletados, produzindo resultados que dialogam com os pressupostos iniciais. Dessa forma, a pesquisa possibilitou que o conhecimento científico produzido fosse transposto para a realidade da sala de aula regular, conferindo sentido social e pedagógico à produção acadêmica.

A validação e avaliação do RE desenvolvido nesta pesquisa indicaram que o curso foi percebido como pertinente e alinhado às demandas formativas identificadas. Os participantes reconheceram a ampliação de conhecimentos e possibilidades concretas de aplicação prática. Importa destacar que o estudo não teve como objetivo mensurar impactos consolidados na prática pedagógica ao longo do tempo, mas identificar indícios de revisão conceitual e fortalecimento do olhar inclusivo. Assim, os resultados configuram-se como contribuição formativa inicial e apontam para a necessidade de investigações futuras de acompanhamento longitudinal.

Reconhecem-se limitações relativas ao contexto específico da investigação e ao estágio inicial de validação e avaliação do RE, o que restringe generalizações amplas. Entretanto, a análise realizada fundamentou-se na articulação entre dados empíricos e literatura consolidada da área, conferindo consistência interpretativa às conclusões apresentadas. A ampliação da amostra, a realização de estudos longitudinais e a integração do RE a políticas formativas institucionais constituem caminhos promissores para aprofundar os resultados alcançados.

No plano científico e político, esta dissertação reafirma que a superação da invisibilidade dos estudantes com AH/SD exige convergência entre formação docente consistente, condições institucionais favoráveis e compromisso efetivo com a implementação das políticas públicas. Não se trata de atribuir à formação a resolução isolada de desafios estruturais, mas de reconhecê-la como elemento estruturante na construção de práticas mais equitativas.

Encerrar este percurso investigativo não significa concluir o debate, mas explicitar que a equidade educacional para estudantes com AH/SD permanece como compromisso ainda não plenamente assumido pelas estruturas formativas e institucionais da educação brasileira. Se a invisibilidade desses estudantes persiste mesmo diante de marcos normativos consolidados, isso indica que o desafio não é apenas normativo, mas político e organizacional. Por isso, a inclusão desses estudantes não pode permanecer condicionada à morosidade de processos burocráticos, pois o direito à educação inclusiva exige respostas pedagógicas e institucionais no tempo presente. Reconhecer e desenvolver potencialidades não é concessão nem privilégio, mas dimensão constitutiva do direito à educação e responsabilidade indeclinável do sistema educacional. Ao propor uma mediação concreta entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica por meio do RE, esta pesquisa questiona práticas naturalizadas que historicamente relegaram as AH/SD a lugar periférico e defende uma escola que reconheça, valorize e desenvolva singularidades de forma intencional e sistemática.

O conhecimento, quando sistematizado e articulado às demandas reais do cotidiano escolar, possui potencial transformador. Transformar, contudo, requer mediações, compromisso coletivo e sustentação institucional. É nesse horizonte que esta dissertação se posiciona.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas**. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

ANDRADE, Gabriela Mazur de; SPECK, Raquel Angela. **Reflexões acerca da política educação de formação docente no Brasil**. In: SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7286. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7286/13694>. Acesso em: 4 jan. 2025.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Superdotação e seus mitos**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. DOI: 10.1590/S1413-85572010000200012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Terceira Tertúlia: planejamento de atividades didáticas na perspectiva do DUA (30h)**. Bagé, RS: Universidade Federal do Pampa, Programa Tertúlias Inclusivas do Pampa, 2024.

BERGAMIN, Aletéia Cristina. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153376>. Acesso em: 19 out. 2025.

BERGAMIN, Aletéia Cristina; FIOROT JUNIOR, José Angelo; RONDINI, Carina Alexandra. **Proposições de enriquecimento curricular em classe comum: o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli**. Revista Electrónica Educare, Heredia, v. 29, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2025. DOI: 10.15359/ree.29-1.18493. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-42582025000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; TASSINARI, Ana Maria; CONTI, Lilian Maria Carminato; ALMEIDA, Maria Amélia. **Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação.** Educação, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325386975_Breve_historico_acerca_das_altas_habilidadesuperdotacao_politicas_e_instrumentos_para_a_identificacao. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a. 86 p. (Série Legislação, n. 193). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/5ee44752-f987-4d58-b22c-0d5d2b27d7dc>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 336, de 2013.** Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=598619>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 51/2023: Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.** Brasília, DF: CNE, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-especial/pcp051_23.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 maio 2024.

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: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 201, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 234, p. 4, 9 dez. 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.773-de-8-de-dezembro-de-2025-673959104>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 maio 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 na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024.** Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jun. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14880.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986.** Expedi normas para a fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF: MEC/CENESP, 1986. Disponível em: <https://lappee.fae.ufmg.br/portaria-no-69-de-28-de-agosto-de-1986/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1993. 102 p. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. 66 f. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: SEESP/MEC, 1995a. 50 p. (Série Diretrizes, 10). Disponível em: <https://www.epedagogia.com.br/materialbibliotecaonline/2266Diretrizes-gerais-para-o-atendimento-educacional-aos-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao-e-talentos.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995b. 65 p. (Série Diretrizes, 9). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.educacaoonline.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001d. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 143 p.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 15 abr. 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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. 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: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 23 jan. 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 15 de junho de 2015c**. Assunto: O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidiario_2015.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BURIN, Ananda Ludwig. **Modelo de enriquecimento escolar**. In: SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Capacitação em altas habilidades/superdotação: políticas, teorias e práticas educacionais. Elaboração: Ananda Ludwig Burin; Vânia Pires Franz de Matos. São José: FCEE, 2023. p. 27-48. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/naah-s>. Acesso em 15 abr. 2025.

CALLEGARI, Bianca. **Adaptação e evidências de validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6d5d0765-8ad1-442e-b233-cf9cadf3f78a>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CALLEGARI, Bianca; RONDINI, Carina Alexandra. **Evidências de validade de conteúdo das subescalas acadêmicas da SRBCSS-III: Escalas Renzulli**. Revista Cocar, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4373>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARAMASCHI, Brenda. **Número de alunos superdotados dispara no Paraná; em Maringá são mais de 500**. GMC Online, Maringá, 12 out. 2024. Disponível em: <https://gmconline.com.br/noticias/cidade/numero-de-alunos-superdotados-dispara-no-parana-em-maringa-sao-mais-de-500/>. Acesso em: 12 out. 2025.

CARDOSO, Fernanda Serpa. **Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3624955. Acesso em: 31 mar. 2025.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. **Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado**. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19234>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CAST. **Diretrizes do Design Universal para Aprendizagem: versão 3.0 [organizador gráfico]**. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em:

<https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de; BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O atendimento escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação: desafios e propostas legislativas**. Brasília, DF: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado Federal, dez. 2023. (Texto para Discussão, n. 323). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td323>. Acesso em: 5 abr. 2025.

CASTRO, Meire Luiza de. Manual de capacitação de professores para identificação e práticas pedagógicas de atendimento às crianças de alto potencial na educação infantil. 2020. 60 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/582643>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CASTRO, Thaiz Reis Albuquerque de. **Representações sociais da profissão docente: uma análise de comunicações entre professores(as) da rede social Facebook**. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34525>. Acesso em: 9 dez. 2024.

CENCI, Adriane; BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, p. e27402, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27402. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CHAGAS, Jane Farias. **Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades**. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007a. p. 15-24.

CHAGAS, Jane Farias. **Grupos de enriquecimento**. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. p. 103-121. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **Modelo de enriquecimento escolar**. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 55-80. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

COLOMBO, Irineu Mario; ANJOS, Dirceia Aparecida Silva; ANTUNES, Jovana Ritter. **Pesquisa translacional em ensino: uma aproximação**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, n. 1, p. 51-70, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i1.377. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/377>. Acesso em: 2 maio 2025.

CORNELL UNIVERSITY. *Robert Sternberg*. Ithaca, NY: Cornell University, 2024. Disponível em: <https://psychology.cornell.edu/robert-sternberg>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CORREIA, Daniela Fernanda da Hora. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o olhar para si: um estudo fenomenológico**. 2022. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37250>. Acesso em: 2 set. 2025.

COSTA, Leandra Costa da. **Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com altas habilidades/superdotação: relações entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado**. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (org.). Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 125-156. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). **Um olhar para altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008. 88 p.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Questões sociais e emocionais na superdotação: dificuldades e ajustamento escolar; família e escola: perspectivas na educação de alunos superdotados**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. p. 101-104. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

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: volume 1: orientação a professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-40. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula**. Texto atualizado em 2013. [S. l.]: [s. n.], 2013. Disponível em: https://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/02/LBISD_2015.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Plano de atendimento educacional especializado: integrando o plano de ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli.** In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.* Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 411-426.

DICIO. Mito. In: **DICIO, Dicionário Online de Português.** [S. l.]: 7Graus, [s. d.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mito/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Mainstream.** Lisboa: Priberam Informática, 2008-2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mainstream/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DUARTE, Andréia Alexandre da Silva. **Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Médio: práticas de leitura.** 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f691a8a0-fa0f-4896-8a71-aee808dc3134>. Acesso em: 21 mar. 2025.

DUARTE, Mirelle Melo Ferreira (org.). **Cartilha sobre altas habilidades/superdotação na justiça, cidadania e direitos humanos.** Porto Alegre: FADERS Acessibilidade e Inclusão, 2020. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202011/25122600-1597322850cartilha-altas-habilidades.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

EMILIANO, Daiane Olchanheski. **Comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista.** 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/items/7b6982db-5428-4d37-8e41-d8cd8a029ba3>. Acesso em: 23 dez. 2025.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. **Altas habilidades/superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39198. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>. Acesso em: 9 dez. 2025.

FERREIRA, Daniela Nascimento. **O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista.** 2022. Dissertação

(Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/items/1107d7f5-799b-4b87-89ef-c9edfa183566>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FLEITH, Denise de Souza. **Identificação e avaliação de alunos superdotados: reflexões e recomendações.** In: ALMEIDA, Leandro S.; ROCHA, Alberto (ed.). **Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação.** [S. l.]: CERPSI – Centro de Estudos e Recursos em Psicologia, 2018. p. 79-103.

FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** 2. ed. rev. e ampl. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. **Olhando as altas habilidades/superdotação com as lentes dos estudos curriculares.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-499, set./dez. 2011. DOI: 10.5902/1984686X4371. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4371>. Acesso em: 22 ago. 2025.

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

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GOMES, Maurício Ribeiro. **Uma abordagem pedagógica para o ensino de biotecnologia pautado em educação STEM para alunos com altas habilidades ou superdotação.** 2022. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28759/Tese-MauricioRibeiroGomes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GONÇALVES, Patrícia; STOLTZ, Tania. **A trajetória das políticas públicas voltadas ao estudante superdotado no Brasil.** Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação, v. 1, n. 1, p. 25-40, 2021. DOI: 10.29327/235555.1.1-1. Disponível em: <https://revistasalaoito.com.br/article/doi/10.29327/235555.1.1-1>. Acesso em: 8 ago. 2024.

GOOGLE. **NotebookLM.** Mountain View: Google, 2026. Disponível em: <https://notebooklm.google>. Acesso em: 25 fev. 2026.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011. 220 p.

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, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 53-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

IACONO, Jane Peruzo; BARTZ, Adriane de Lima Vilas Boas. **Altas habilidades/superdotação: do processo de identificação dos estudantes à experiência docente em sala de recursos multifuncionais de um município paranaense**. Temas & Matizes, Cascavel, v. 16, n. 27, especial, p. 265-287, 2023. DOI: 10.48075/rtm.v16i27.30301. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/pt_BR/article/view/30301. Acesso em: 12 maio 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2016-2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 30 jul. 2025.

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4671>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KRONBERGER, Nicole; WAGNER, Wolfgang. **Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 416-441. Disponível em: https://ia601307.us.archive.org/29/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextolImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino**. Campo Abierto, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. DOI: 10.17398/0213-9529.38.2.185. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/0524a29c-26c2-4b43-91d1-60c42297b9e6/content>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta. **Proposta de enriquecimento curricular para professores do ensino regular: um caminho para inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEED/PR, 2007. v. 1. ISBN 978-85-8015-037-7. Disponível em: https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/lib/pdfjs/web/viewer.php?ref=22712&search=altas%2C+habilidades&order_by=relevance&offset=0&restypes=1%2C2%2C3%2C4&starsearch=&archive=&per_page=48&default_sort_direction=DESC&sort=DESC&context=Root&k=&curpos=&file=https%3A%2F%2Facervodigital.educacao.pr.gov.br%2Fpages%2Fdownload.php%3Fref%3D22712%26size%3D%26ext%3Dpdf%26page%3D1%26alternative%3D-1%26k%3D%26noattach%3Dtrue. Acesso em: 13 mar. 2025.

LOVATTO, Regis Luciane. **Desafios e possibilidades na sala de recursos multifuncional para alunos com altas habilidades/superdotação.** 2024. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/tede/api/core/bitstreams/83168d60-5d88-4783-a698-1bf6307633b4/content>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Desenvolvimento de projetos de pesquisa.** In: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 2, p. 83-101. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/altashab3.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores.** 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11225>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MARLAND JR., Sidney P. **Education of the gifted and talented: volume 1: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.** Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. 126 p. Disponível em: <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20marland-report.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula.** 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a4bdae82-4d01-44ad-9eaa-bf1657b62cf6/content>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Marques Maria. **Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?** Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 3, p. 561–568, 2016. DOI: 10.1590/2175-3539201502031046. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cp75h39CSBgS3SNbCHqBTFj/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MARTINS, Cláudia Solange Rossi. **A identificação do aluno com potencial para altas habilidades/superdotação no sistema educacional adventista em Manaus.** 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3231>. Acesso em: 15 set. 2025.

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. **Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016. DOI: 10.1590/S1413-65382216000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQNXk3Fh89jWWL9CrdZXz4F/>. Acesso em: 11 set. 2024.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 203-218, jan./abr. 2017. DOI: 10.5902/1984686X24120. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24120>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Ciência cognitiva: risco ou desafio?** In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2006. p. 21-36.

NAKANO, Tatiana de Cássia; NEGREIROS, Julia Reis. **Escalas de identificação das altas habilidades/superdotação no Brasil: análise crítica.** Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 12, n. 1, 2024. DOI: 10.34024/olhares.2024.v12.15134. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15134>. Acesso em: 2 set. 2025.

NAKANO, Tatiana de Cássia; RONDINI, Carina Alexandra. **Estrutura fatorial e precisão das subescalas de Renzulli (artística, científica, aprendizagem, leitura e matemática) para o contexto brasileiro.** Revista Cocar, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-

19, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6595>. Acesso em: 2 set. 2025.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979. 176 p.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. **Uma correção nos dados de matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação de 2019: propostas para melhorar os registros**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 378-392, jan./mar. 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.75111. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75111>. Acesso em: 7 jan. 2026.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. **Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil**. História & Ensino, Londrina, v. 27, n. 2, p. 212-238, jul./dez. 2021. DOI: 10.5433/2238-3018.2021v27n2p212. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44383>. Acesso em: 7 set. 2024.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. **Altas habilidades/superdotação: subnotificação e análise de matrículas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Dourados, v. 31, e0218, p. 1-22, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0218. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/MmwDNQz65B6T7p77XGkwXDz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2025.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. **Características intelectuais, emocionais e sociais 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, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 41-51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Com educação inclusiva, Paraná aposta em programas de capacitação de professores**. Curitiba: AEN, 1 jan. 2024. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Com-educacao-inclusiva-Parana-aposta-em-programas-de-capacitacao-de-professores>. Acesso em: 17 maio 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR nº 02/2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

PARANÁ. **Lei nº 21.743, de 10 de novembro de 2023**. Estabelece preceitos para implantação de campanhas estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de educandos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Paraná, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 11539, 10 nov. 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21743-2023-parana-estabelece->

preceitos-para-implantacao-de-campanhas-estaduais-destinadas-ao-desenvolvimento-das-potencialidades-de-educandos-com-altas-habilidades-superdotacao-na-rede-de-ensino-publica-do-estado-do-parana-e-da-outras-providencias. Acesso em: 1 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Acervo Digital da Educação do Paraná: Altas Habilidades/Superdotação**. Curitiba: SEED, [s. d.]. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php>. Acesso em: 8 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 884/2009-SEED**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S-PR. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&emPg=true&uid=%40gtf-escriba-seed%400ae36393-e82a-4711-adce-e23215d8d656>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 010/2011-SUED/SEED**. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I para a Educação Básica na área das Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba: SEED, 2011. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0102011seedsued.PDF. Acesso em: 25 out. 2024.

PEDRO, Ketilin Mayra. **Altas Habilidades/Superdotação: características, identificação e atendimento**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. 29 p. Documento eletrônico. ISBN 978-65-89874-50-8. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-na-ufscar/altas-habilidades.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

PERANZONI, Vaneza Cauduro; FONTOURA, Mariana Figueira; ALVES, Rodrigo Antonio Rodrigues; CHAGAS, Gabriela Dickel das. **Reflexões e discussões sobre altas habilidades/superdotação**. DI@LOGUS, Cruz Alta, v. 11, n. 2, p. 71-89, 2023. DOI: 10.33053/dialogus.v11i2.835. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/dialogus/article/view/835>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PEREIRA, Samara de Oliveira. **Planejamento de atividades didáticas na perspectiva do DUA**. Terceira Tertúlia (30h). Bagé, RS: Universidade Federal do Pampa, Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, 2024. Fascículo teórico-prático. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuliasinclusivas/files/2024/08/03-terceira-tertulia.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva**. In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.** Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 8 dez. 2024.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://bdae.org.br/handle/123456789/898>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Sobre perguntas e conceitos.** In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 37–59.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta.** 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>. Acesso em: 20 out. 2024.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática.** In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues (org.). Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 307-332.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola.** APRENDER: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 26, p. 176-197, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.10043. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 20 out. 2024.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. p. 1-13. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação.** 1. ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016. 122 p.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; 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: 08 dez. 2025.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; MELO, Wanessa Lopes de. **A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 9, n. 18, p. 135-151, 2012. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/439>. Acesso em: 20 set. 2024.

QUEIROZ, Otávio. **Superdotação: talentos especiais, desafios únicos e a busca por uma educação inclusiva.** Farol da Bahia, 12 out. 2023. Disponível em: <https://www.faroldabahia.com.br/noticia/superdotacao-talentos-especiais-desafios-unicos-e-a-busca-por-uma-educacao-inclusiva>. Acesso em: 2 dez. 2025.

REIS, Sally Morgan. **Research that supports using the Schoolwide Enrichment Model and extensions of gifted education pedagogy to meet the needs of all students.** Storrs. CT: University of Connecticut, s.d. Disponível em: <https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2018/07/SALLY-SEM-Research.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

REIS, Sally Morgan; RENZULLI, Joseph Salvatore. **A case for a broadened conception of giftedness.** Phi Delta Kappan, Bloomington, v. 63, n. 9, p. 619-620, May 1982. Disponível em: https://www.academia.edu/130054628/A_Case_for_a_Broadened_Conception_of_Giftedness. Acesso em: 05 mar. 2025

REIS, Sally Morgan; RENZULLI, Joseph Salvatore. **Curriculum compacting: an easy start to differentiating for high-potential students.** Waco, TX: Prufrock Press, 2005.

REIS, Sally Morgan; RENZULLI, Joseph Salvatore. **The Schoolwide Enrichment Model: a focus on student strengths and interests.** In: REIS, Sally Morgan (org.). Reflections on gifted education: critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues. Waco, TX: Prufrock Press, 2016. p. 251-269. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2023/02/The-Schoolwide-Enrichment-Model_A-Focus-on-Student-Strengths-and-Interests.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

REIS, Sally Morgan; RENZULLI, Joseph Salvatore. **Giftedness.** In: The Palgrave Encyclopedia of the Possible. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. p. 1-8.

REIS, Sally Morgan; RENZULLI, Sara Jane; RENZULLI, Joseph Salvatore. **Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity.** Education Sciences, Basel, v. 11, n. 10, art. 615, 2021. DOI: 10.3390/educsci11100615. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/10/615>. Acesso em: 21 maio 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented.** Gifted Child Quarterly, v. 20, n. 3, p. 303-326, 1976. DOI: 10.1177/001698627602000327. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/232549273_The_Enrichment_Triad_Model_a_Guide_for_Developing_Defensible_Programs_for_the_Gifted_and_Talented. Acesso em: 28 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **What makes giftedness? Reexamining a definition.** Phi Delta Kappan, v. 60, n. 3, p. 180-184, 261, nov. 1978. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition. Acesso em: 27 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.** In: RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally Morgan (ed.). The triad reader. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986. p. 2-19.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **The three-ring conception of giftedness.** In: BAUM, Susan M.; REIS, Sally M.; MAXFIELD, Lori R. (ed.). Nurturing the gifts and talents of primary grade students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998a. p. 1-27.

RENZULLI, Joseph Salvatore. *A rising tide lifts all ships: developing the gifts and talents of all students.* **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 80, n. 2, p. 104-111, Oct. 1998b.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital.** Phi Delta Kappan, v. 84, n. 1, p. 33-40, 57-58, set. 2002. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/12/Expanding-the-conception-of-giftedness-to-include-co-cognitive-traits-and-to-promote-social-capital.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **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. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375>. Acesso em: 22 dez. 2024.

RENZULLI, Joseph Salvatore et al. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students: technical and administration manual.** 3. ed. Waco, TX: Prufrock Press, 2010. 106 p. ISBN 978-0-936386-90-4.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach.** Gifted Child Quarterly, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012. DOI: 10.1177/0016986212444901.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. DOI: 10.5902/1984686X14676. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 1 jul. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **A theory of blended knowledge for the development of creative productive giftedness**. *International Journal for Talent Development and Creativity*, v. 4, n. 1-2, p. 13-24, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301505.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **O que estamos fazendo de errado na educação de superdotados? Estamos deixando de fora uma grande quantidade de estudantes com alto potencial**. Tradução de Denise de S. Fleith, Renata M. Prado e Sofie Tortelboom A. Martins. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, v. 1, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://recriai.com/index.php/revista/article/view/17>. Acesso em: 21 abr. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **Assessment for learning: the missing element for identifying high potential in low income and minority groups**. *Gifted Education International*, London, v. 37, n. 2, p. 199-208, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429421998304>. Disponível em: https://www.academia.edu/136870624/Assessment_for_learning_The_missing_element_for_identifying_high_potential_in_low_income_and_minority_groups. Acesso em: 05 mar. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **What is [or should be] the pedagogy of gifted education programs**. *International Journal for Talent Development and Creativity*, v. 10, n. 1-2, p. 179-192, 2022. DOI: 10.7202/1099951ar. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1379780.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

RENZULLI LEARNING. **Dr. Joseph Renzulli**. [S. l.]: Renzulli Learning, 2023. Disponível em: <https://renzullilearning.com/en/josephrenzulli>. Acesso em: 28 ago. 2024.

RENZULLI, Joseph Salvatore; HARTMAN, Robert K.; CALLAHAN, Carolyn M. **Teacher identification of superior students**. *Exceptional Children*, v. 38, p. 211-214, 1971. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291111232_Teacher_Identification_of_Superior_Students. Acesso em: 27 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore; KOEHLER, Jennifer L.; FOGARTY, Elizabeth A. **Operation Houndstooth intervention theory: social capital in today's schools**. *Gifted Child Today*, v. 29, n. 1, p. 14-24, winter 2006. DOI: <https://doi.org/10.4219/gct-2006-189>. Disponível em: https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2023/04/Operation-Houndstooth-Intervention-Theory_Social-Capital-in-Todays-School.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore; SMITH, Linda H.; WHITE, Alan J.; CALLAHAN, Carolyn M.; HARTMAN, Robert K.; WESTBERG, Karen L.; GAVIN, M. Katherine; REIS, Sally M.; SIEGLE, Del; SYTSMA, Rachel E. **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: technical and administration manual**. 3rd

ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2010. Disponível em: <https://gifted.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/612/2014/08/Scales-for-Rating-the-Behavioral-Characteristics-of-Superior-Students.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally Morgan. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for talent development**. 3. ed. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally Morgan. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence**. 2nd ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997. Disponível em: <https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2018/07/The-Schoolwide-Enrichment-Model.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally Morgan. **The three-ring conception of giftedness and the Schoolwide Enrichment Model: a talent development approach for all students**. In: CROSS, Tracy L.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (ed.). Conceptual frameworks for giftedness and talent development: enduring theories and comprehensive models in gifted education. Waco, TX: Prufrock Press, 2020. p. 145-180.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. **Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 15, p. e3293014, 2021. DOI: 10.14244/198271993293. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293>. Acesso em: 20 out. 2024.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Práticas educacionais de atendimento ao 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, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 67-80. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 7 set. 2025.

STERNBERG, Robert. Jeffrey. **Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

STERNBERG, Robert Jeffrey; BERG, Cynthia A. **Quantitative integration: definitions of intelligence: a comparison of the 1921 and 1986 symposia**. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DETTERMAN, Douglas K. (ed.). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition. Norwood, NJ: Ablex, 1986. p.

155-162. Disponível em: <https://gwern.net/doc/iq/1986-sternberg-whatisintelligence.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (ed.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

STERNBERG, Robert Jeffrey; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom: responding to the needs of all learners**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014. Disponível em: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Paris: UNESCO, 1998. ED/90/CONF/205/1. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 set. 2024

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 nov. 2024.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. 122 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade**. NEPAHS. Curitiba: UFPR, 2025. Disponível em: <https://proafe.ufpr.br/nepahs/>. Acesso em: 12 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **UFF Responde: superdotação e altas habilidades**. Niterói: UFF, 9 ago. 2024. Disponível em: <https://www.uff.br/09-08-2024/uff-responde-superdotacao-e-altas-habilidades/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **“Uma trajetória na identificação das Altas Habilidades/Superdotação em educação infantil”**. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **O atendimento educacional especializado para os estudantes com altas habilidades/superdotação: reflexões sobre essa intervenção**. Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad, v. 6, n.

1, p. 113-121, 2018. DOI: 10.48163/rseus.2018.61113-121. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378009176_O_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_PARA_OS_ESTUDANTES_COM_ALTAS_HABILIDADES_SUPERDOTACAO_REFLEXOES SOBRE_ESSA_INTERVENCAOPortugues. Acesso em: 18 ago. 2025.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas.** Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13-32, 2003. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3089>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3089>. Acesso em: 08 abr. 2025.

VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues. **Creativity and intelligence: a study of Brazilian gifted and talented students.** 2005. Doctoral dissertation (Ph.D. in Educational Psychology) – University of Connecticut, Storrs, 2005.

VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. DOI: 10.5902/1984686X14281. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 22 ago. 2025.

VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola.** In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro (org.). Coletânea ANEC: inclusão: material organizado para instituições católicas. 1. ed. Brasília, DF: ANEC, 2020. v. 2, p. 105-122. E-book. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020_07_29_ANEC_coleta%CC%82nea_digital.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 289 p.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 7 ago. 2025.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Olá!

Eu sou Cristiane Terezinha Riffert (email: _____), mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa - (UEPG). Sob a orientação da Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco, estou realizando a pesquisa intitulada “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: Conhecimento como elemento transformador para a identificação e prática docente inclusiva”, cujo objetivo é destacar um rol de conhecimentos sobre as altas habilidades/superdotação, visando a formação de professores para que atuem no processo de reconhecimento de indicadores dessa condição no contexto de sala de aula regular, e, sob a perspectiva da formação continuada sistematizar esses conhecimentos em um curso *online* autoinstrucional voltado à promoção da ação inclusiva no ambiente escolar.

Prezado professor / prezada professora, você está convidado / convidada a ser participante da pesquisa realizando o curso na modalidade EAD intitulado: “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”. Para sua participação ser efetivada, será necessário o preenchimento de um questionário inicial e um questionário, e ao final do curso haverá outro questionário para avaliação do recurso educacional. Sendo eles:

1º Caracterização do participante: questões objetivas de múltipla escolha com a finalidade de traçar o perfil do participante da amostra; Questões de múltipla escolha e abertas sobre sua formação profissional e conhecimentos prévios acerca da temática das altas habilidades/superdotação;

2º Análise do curso: Após a realização das unidades do curso você deverá responder o questionário de análise para mapeamento das suas contribuições e validação e avaliação do recurso educacional. Isso ajudará no aprimoramento deste recurso para a prática inclusiva voltada para a formação de professores. As questões são objetivas em formato de escala *Likert* com valores de um (1) a cinco (5), sendo um (1) muito ruim e cinco (5) excelente, complementadas por respostas discursivas curtas e/ou longas.

Para obter informações sobre a pesquisa, sua participação e os critérios éticos observados, acesse e leia o TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO, procedimento indispensável para manifestar o seu consentimento e ter acesso ao curso de formação continuada.

Após cumprir essa última etapa, sua participação lhe assegura o direito a um certificado com carga horária de 30 h, emitido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa como participante do Projeto de Extensão “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”, vinculado ao Programa de Extensão e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (PEP-Proa).

Para obter o certificado, é necessário informar seu nome completo, e-mail e CPF no questionário de análise do curso. Seus dados serão utilizados apenas para a emissão do documento e serão mantidos em sigilo em consonância com a Lei de Proteção de Dados e não serão mencionados no texto da pesquisa.

Qualquer dúvida estou à disposição.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado (a) participante:

Como estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, estou realizando, *sob supervisão da Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco*, a pesquisa intitulada “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: Conhecimento como elemento transformador para a identificação e prática docente inclusiva”, cujo objetivo é “destacar um rol de conhecimentos sobre as AH/SD, visando a formação de professores para que atuem no processo de reconhecimento de indicadores dessa condição no contexto de sala de aula regular, e, sob a perspectiva da formação continuada sistematizar esses conhecimentos em um curso *online* autoinstrucional voltado à promoção da ação inclusiva no ambiente escolar”.

Nesta perspectiva, convido-o (a) a fazer parte desta pesquisa. Sua participação envolve inicialmente o preenchimento de um questionário sobre suas formações e conhecimentos acerca da temática das Altas habilidades/superdotação. Ao responder, você será inscrito em um curso de formação continuada, na modalidade EAD e totalmente autoinstrucional intitulado “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”. Após realizar o curso você deverá responder a um questionário de análise do recurso, composto por questões que versam sobre as contribuições do recurso educacional para a formação de professores dentro da temática das Altas habilidades/superdotação.

A pesquisa visa fornecer subsídios e informações aos professores para que possam reconhecer os indicadores das Altas habilidades/superdotação e desenvolver uma prática pedagógica inclusiva voltada a estes estudantes dentro da sala de aula do ensino regular, a fim de assegurar uma educação equitativa e de qualidade.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos e podem estar relacionados à origem psicológica que envolvem a possibilidade de desconforto em algum momento, no entanto, informamos que sua participação nesse estudo é voluntária e caso decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Se em algum momento da pesquisa você se sentir identificado ou prejudicado, você poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico na área, o que oportunizará a escolha de ações educacionais futuras que visam possibilitar melhor acesso, permanência e desenvolvimento de estudantes com Altas habilidades/superdotação.

Além disso, poderá contribuir com o compartilhamento de informações e expertises que possam fornecer subsídios para outros professores, na escolha de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora CRISTIANE TEREZINHA RIFFERT, telefone: _____ e por sua orientadora Dra. NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO, telefone: _____ ou ainda pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG através do telefone: _____.

Caso concorde em participar, pedimos que assinale a opção, concordo com este documento para darmos continuidade a coleta de dados.

Nome / assinatura

Cristiane Terezinha Riffert
Pesquisadora Responsável

Nelba Maria Teixeira Pisacco
Orientadora

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas
Fone: 042-3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br
Ponta Grossa – PR

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL

CARACTERIZAÇÃO DOS AVALIADORES E DOS SEUS CONHECIMENTOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

INTRODUÇÃO

Prezado professor (a), você está sendo convidado a ser participante da pesquisa. Sua participação envolverá o preenchimento deste questionário que contém questões de múltipla escolha, complementadas por questões discursivas curtas e/ou longas. Suas respostas ajudarão a compreender as demandas educacionais na área de formação de professores referente à temática das Altas habilidades/superdotação.

Gostaríamos que as respostas sejam as mais reais possíveis, para que a pesquisa consiga se aproximar da realidade com mais profundidade.

Ao finalizar este questionário, você será automaticamente inscrito no curso “Altas habilidades/superdotação (in)formação para a inclusão”.

QUESTÕES

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome completo: **(Resposta aberta)**

Telefone: (whatsapp) **(Resposta aberta)**

E-mail: **(Resposta aberta)**

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Qual é a sua faixa etária?

- ☐ Até 25 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos
☐ 46 a 55 anos ☐ Acima de 55 anos

Qual é a sua formação acadêmica? **(marque todas as opções relacionadas a você)**

- ☐ Ensino superior completo: Licenciatura Completo
☐ Ensino superior completo: Licenciatura Cursando
☐ Ensino superior completo: Bacharelado Completo
☐ Pós-graduação / Especialização - *Lato Sensu* Completo
☐ Pós-graduação / Especialização - *Lato Sensu* Cursando
☐ Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Completo
☐ Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Cursando
☐ Doutorado Completo
☐ Doutorado Cursando
☐ Pós-doutorado Completo
☐ Pós-doutorado Cursando
☐ Outro: **(Resposta aberta)**

Há quanto tempo você atua como professor(a)?

- ☐ Menos de 1 ano ☐ 1 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos
☐ 11 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos

Na qual esfera de Ensino você atua?

☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Particular ☐ Outro

Em qual Estado e cidade você está atuando no momento? **(Resposta aberta)**

Você atua atualmente em sala de aula regular? ☐ sim ☐ não

Já atuou em sala de aula regular anteriormente ao ano de 2025? ☐ sim ☐ não

Você atua no momento em Sala de Recursos ou com o AEE? ☐ sim ☐ não

Você já atuou em Sala de Recursos ou AEE anteriormente ao ano de 2025?

☐ sim ☐ não

Em sua experiência profissional, quantos anos atuou em sala de aula regular?
(Resposta aberta)

Em sua experiência profissional, quantos anos atuou em Sala de Recursos ou AEE?
(Resposta aberta)

MAPEAMENTO DA ATUAÇÃO

Qual é o nível / etapa de ensino em que você leciona atualmente? **(Pode assinalar mais de uma opção)**

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (Etapa 1º ao 5º)
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (Etapa 6º ao 9º)
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (Etapa Ensino Médio)
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Educação a Distância (EaD)
- ☐ Educação Escolar Indígena
- ☐ Educação Escolar Quilombola
- ☐ Educação do Campo
- ☐ Educação Bilíngue de Surdos
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

No momento, além de trabalhar como professor, você tem outra atuação profissional? Se sim, trata-se de uma área consoante com a educação ou trata-se de uma área alheia ao campo educacional? **(Resposta aberta)**

Quais disciplinas você leciona atualmente? **(Resposta aberta)**

Caso atue na Educação Básica em sala de aula regular você é licenciado para todas as disciplinas com as quais você está atuando no momento?

- ☐ Sim ☐ Atuo em áreas correlatas a minha formação
- ☐ Não ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

Em quantos locais de trabalho você está em exercício atualmente? **(Resposta aberta)**

Quantas horas semanais você leciona atualmente? **(Resposta aberta)**

FORMAÇÃO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Durante a sua formação inicial (graduação) a temática das altas habilidades/superdotação foi abordada? ☐ Sim ☐ Não

Já participou de alguma formação continuada específica sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD)? ☐ Sim ☐ Não

☐ Estou participando ☐ Este curso é o primeiro que participo

A formação continuada que participou na temática das AH/SD, foi realizada:

- ☐ Com recursos próprios.
- ☐ Por uma instituição pública municipal.
- ☐ Por uma instituição pública estadual.
- ☐ Por uma instituição particular sem custos para você.
- ☐ Nunca realizei formação continuada na área de AH/SD.
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

Você já participou de cursos ou formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do Paraná na área das altas habilidades/superdotação?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu sim à questão anterior, qual o nome da formação e a carga horária aproximada? **(Resposta aberta)**

CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE AH/SD

Quais foram os principais assuntos abordados em sua formação inicial relacionados a altas habilidades/superdotação?

- ☐ Conceito e definição de altas habilidades/superdotação.
- ☐ Características e indicadores de alta habilidades/superdotação.
- ☐ Identificação e avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Estratégias de ensino e adequação curricular para alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Desenvolvimento emocional e social de alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Políticas públicas e legislações sobre educação inclusiva para alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Colaboração entre escola, família e comunidade no atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Uso de tecnologias e recursos educacionais para o apoio ao desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Mitos e crenças comuns relacionados com as altas habilidades/superdotação.
- ☐ A criatividade como indicador de destaque nas Altas habilidades/superdotação.
- ☐ Uso de testes de Quociente Intelectual (QI) para diagnosticar as altas habilidades/superdotação.

- ☐ Teorias cognitivas da inteligência.
- ☐ Como identificar estudantes com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Estratégias de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Enriquecimento curricular intracurricular e extracurricular.
- ☐ Inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação na sala de aula regular.
- ☐ Subsídios que auxiliam o professor na identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação.
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

Como você avalia a profundidade da abordagem desses conteúdos em sua formação inicial?

- ☐ Muito superficial ☐ Superficial ☐ Adequada
☐ Profunda ☐ Muito profunda

FORMAÇÃO CONTINUADA

Que tipo de formação continuada você considera essencial para melhorar a prática pedagógica em relação a alunos com altas habilidades/superdotação? **(Pode escolher mais de uma opção)**

- ☐ Cursos específicos sobre identificação e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ *Workshops* e treinamentos práticos com especialistas no assunto.
- ☐ Aulas sobre estratégias de diferenciação curricular de ensino para alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Grupos de estudo e troca de experiências entre professores e profissionais da área.
- ☐ Formação focada em políticas públicas e legislação relacionadas às altas habilidades/superdotação.
- ☐ Capacitação contínua com mentoria de especialistas em altas habilidades/superdotação.
- ☐ Aprofundamento em metodologias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades.
- ☐ Webinars e seminários *online* com atualizações sobre novas pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

COMPREENSÃO DA TEMÁTICA

Como você avalia seus conhecimentos sobre conceitos, características e indicadores de altas habilidades/superdotação?

- ☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Como você avalia seus conhecimentos sobre as múltiplas inteligências no contexto da sala de aula regular?

- ☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Como você definiria altas habilidades/superdotação? **(Resposta aberta)**

Você consegue identificar e atender adequadamente os alunos com potencialidades superiores em sala de aula? ☐ Sim ☐ Não

POLÍTICAS PÚBLICAS

Você está familiarizado com as políticas públicas que garantem os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação? ☐ Sim ☐ Não

Em sua opinião, quais são os principais desafios na efetivação das políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas? **(Pode escolher mais de uma opção)**

- ☐ Falta de formação adequada para professores e profissionais da educação.
- ☐ Ausência de recursos materiais e tecnológicos específicos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Baixo investimento governamental em programas de apoio e desenvolvimento de talentos.
- ☐ Dificuldade na identificação e avaliação dos alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Resistência ou desconhecimento da comunidade escolar em relação ao tema.
- ☐ Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o atendimento às necessidades específicas e adequações curriculares.
- ☐ Falta de integração entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas cotidianas.
- ☐ Escassez de programas de acompanhamento psicopedagógico para alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

LEGISLAÇÕES

Como você avalia seus conhecimentos sobre as legislações vigentes voltadas aos alunos com altas habilidades/superdotação?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Como você avalia a eficácia das legislações vigentes para garantir os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação? **(Resposta aberta)**

O que poderia ser melhorado? **(Resposta aberta)**

PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Como você avalia seus conhecimentos sobre as ferramentas pedagógicas e estratégias educacionais que podem ser utilizadas em sala de aula para auxiliar no desenvolvimento do potencial dos alunos com AH/SD?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação? **(Pode escolher mais de uma opção)**

- ☐ Enriquecimento curricular, com atividades suplementares desafiadoras.
- ☐ Agrupamento por interesse em projetos específicos.
- ☐ Adaptação de atividades para permitir maior profundidade ou complexidade no estudo de temas de interesse.
- ☐ Uso de metodologias voltadas para a resolução de problemas e aprendizagem baseada em projetos.
- ☐ Flexibilização do currículo, permitindo que o aluno avance no conteúdo de acordo com seu ritmo.
- ☐ Oferta de oportunidades de pesquisa e desenvolvimento de projetos independentes.
- ☐ Utilização de recursos tecnológicos objetivando o desenvolvimento criativo, o processo investigativo e a produção autoral.
- ☐ Parceria com mentores ou especialistas em áreas específicas de interesse do aluno.
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

Gostaria de compartilhar alguma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula que você considere interessante para trabalhar com alunos com altas habilidades/superdotação? **(Resposta aberta)**

IMPACTO DA FORMAÇÃO

Você acredita que a sua formação inicial e continuada influenciou na sua prática pedagógica em relação ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação? **(Pode escolher mais de uma opção)**

- ☐ Não acredito que influenciou.
- ☐ Proporcionou maior entendimento sobre as características e necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Ofereceu ferramentas e metodologias para auxiliar no ensino a esses alunos.
- ☐ Não abordaram o tema suficientemente, exigindo busca por formação complementar.
- ☐ Ampliou minha capacidade de identificar alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula.
- ☐ Influenciaram no desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas e mais flexíveis para esses alunos.
- ☐ Geraram uma consciência maior sobre a importância de pensar o currículo para atender alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Promoveram reflexões sobre a importância de trabalhar em parceria com outros profissionais para apoiar o desenvolvimento desses alunos.
- ☐ Ainda sinto necessidade de mais formação sobre o tema para melhorar minha prática pedagógica.
- ☐ O tema nunca foi abordado em minhas formações.
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

RECURSOS E SUPORTE

Que recursos e suporte você considera necessários para melhor atender os alunos com altas habilidades/superdotação? **(Pode escolher mais de uma opção)**

- ☐ Acesso a materiais e recursos pedagógicos diferenciados, como livros, *software* e tecnologia avançada.
- ☐ Formação continuada específica para professores sobre o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Criação de programas de enriquecimento curricular e oportunidades extracurriculares para esses estudantes.
- ☐ Maior envolvimento da equipe multidisciplinar, como psicólogos e orientadores educacionais, no acompanhamento desses alunos.
- ☐ Redução do número de alunos por turma para permitir um acompanhamento mais individualizado.
- ☐ Parcerias com universidades e especialistas para oferecer mentorias ou atividades complementares.
- ☐ Maior suporte da gestão escolar e políticas públicas para implementar adaptações curriculares.
- ☐ Investimento em espaços físicos e laboratórios especializados para desenvolvimento de projetos e pesquisas.
- ☐ Outros: **(Resposta aberta)**

Como a escola e o sistema educacional podem fornecer esses recursos? **(Pode escolher mais de uma opção)**

- ☐ Oferecendo formação continuada específica para professores sobre o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Estabelecendo parcerias com universidades e instituições especializadas para apoiar programas de mentorias e projetos de enriquecimento.
- ☐ Com o desenvolvimento de programas voltados para alunos com altas habilidades/superdotação.
- ☐ Disponibilizando verbas adequadas para a aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos especializados.
- ☐ Incluindo equipes multidisciplinares, como psicólogos e pedagogos, especialmente para auxiliar no atendimento das necessidades específicas desses estudantes.
- ☐ Reduzindo o número de alunos por sala de aula para permitir um acompanhamento mais individualizado.
- ☐ Incentivando a criação de espaços de aprendizagem especializados, como laboratórios e centros de pesquisa dentro das escolas.
- ☐ Incentivando e facilitando o acesso a eventos e competições acadêmicas, científicas e culturais que promovam o desenvolvimento dos talentos dos alunos.
- ☐ Outros: **(Resposta aberta)**

Você gostaria de compartilhar mais alguma informação complementar sobre a temática das altas habilidades/superdotação no contexto escolar da sala de aula regular?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO RECURSO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL - PROFEI

Mestranda: Cristiane Terezinha Riffert
Orientadora: Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco

QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”

Olá professor(a)! Parabéns, você acaba de finalizar o curso “Altas habilidades/superdotação: (in)formação para a inclusão”

Para encerrarmos essa jornada, você está sendo convidado(a) a avaliá-lo com questões objetivas utilizando a escala *Likert*, com valores de 1 a 5, sendo (1) ruim e (5) excelente. Em alguns momentos estas questões poderão ser complementadas por respostas discursivas curtas ou longas.

Preencha este questionário com atenção, deixando suas contribuições para aprimorar o recurso educacional produzido, destinado a formação de professores atuantes em sala de aula regular sobre a temática altas habilidades/superdotação dentro da perspectiva inclusiva.

O questionário foi dividido nas seguintes seções:

- Estrutura, Estética e Organização
- Conteúdo
- Metodologia
- Aplicabilidade
- Impacto do Curso - Conhecimento adquirido

Após essa avaliação haverá mais um subtema de avaliação sobre o impacto do curso e algumas questões abertas. Ressaltamos que as questões respondidas só serão utilizadas para os fins desta pesquisa e que para preservar a identidade dos respondentes, seus nomes não serão mencionados na pesquisa, salvo com a sua autorização expressa. Muito obrigada pela colaboração!

Instruções: Por favor, avalie os itens abaixo com base em sua experiência no curso. Sua opinião é muito importante para a pesquisa e para melhorar a qualidade do curso.

INFORMAÇÕES GERAIS

Nome completo **(verifique a ortografia, pois será usado para a emissão do seu certificado)**

ESTRUTURA ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO

A carga horária do curso foi adequada para o conteúdo abordado?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Em que nível a carga horária do curso foi adequada para atender às suas necessidades educacionais sobre a temática?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Como você avalia a distribuição das unidades dentro do curso?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

A organização do curso (inscrições, cronograma, suporte técnico) foi eficiente?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

O ambiente de ensino (sala de aula, plataforma *online*) foi adequado?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Em relação aos aspectos visuais: tipografias, elementos visuais, tamanhos e cores das letras, diagramação dos materiais utilizados no curso, como você avalia?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Em que nível os recursos visuais utilizados contribuíram em sua motivação para estudar?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Como você avalia a acessibilidade dos recursos digitais do curso?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Como você avalia a qualidade do material didático (apostilas, *slides*, vídeos, etc.)?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Os materiais interativos (vídeos, artigos, infográficos, sites, etc.) deram suporte aos seus estudos em qual nível?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Dê sugestões de melhorias em relação à estrutura estética e organização do curso.
(*Resposta aberta*)

METODOLOGIA

Em que nível a metodologia do curso ajudou na aquisição dos conhecimentos sobre AH/SD?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

A metodologia de ensino utilizada (ex: aulas expositivas, dinâmicas, atividades) foi adequada ao conteúdo do curso?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Em que nível metodologia utilizada colaborou para o alcance dos objetivos propostos?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Em que nível a metodologia utilizada contribuiu em sua motivação para o aprendizado?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Caso deseje, deixe aqui suas sugestões ou comentários para aprimorar a metodologia do curso. **(Resposta aberta)**

APLICABILIDADE

Como você avalia o curso como um subsídio para a formação continuada de professores?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Em que nível você considera a aplicabilidade do curso na sua prática pedagógica?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Em que nível as estratégias metodológicas apresentadas no curso são aplicáveis na sala de aula de modo inclusivo?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Deixe suas considerações para o aperfeiçoamento da aplicabilidade em sala de aula voltada às AH/SD. **(Resposta aberta)**

IMPACTO DO CURSO - CONHECIMENTO ADQUIRIDO

Em que nível você se sente preparado para aplicar os conhecimentos adquiridos em sua prática profissional?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

De modo geral, como você avalia o seu conhecimento após a realização do curso?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Após a realização do curso, como você avalia seus conhecimentos sobre as múltiplas inteligências?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Como você avalia os seus conhecimentos sobre diferenciação curricular/enriquecimento curricular após a realização do curso?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Após a realização do curso, como você avalia seus conhecimentos sobre as políticas públicas voltadas para as AH/SD?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Após a realização do curso, como você avalia seus conhecimentos sobre as características e indicadores de AH/SD?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Após a realização do curso, como você avalia seus conhecimentos para a inclusão dos alunos com AH/SD na sala de aula regular?

☐ 1 - Ruim ☐ 2 - Razoável ☐ 3 - Bom ☐ 4 - Muito bom ☐ 5 - Excelente

Indique as suas principais aprendizagens pedagógicas em relação ao curso como um todo. Selecione uma ou mais opções:

- ☐ Ampliação de conhecimentos sobre AH/SD
- ☐ Aplicação dos conhecimentos sobre AH/SD na prática pedagógica
- ☐ Desenvolvimento de materiais e atividades inclusivas
- ☐ Sensibilização em relação aos alunos com AH/SD
- ☐ Compreensão de que a inclusão é para todos(as)
- ☐ Interdisciplinaridade e compartilhamento de materiais com colegas
- ☐ Melhoria da prática pedagógica
- ☐ Apoio para o planejamento das aulas
- ☐ Compreensão da necessidade de diferentes metodologias de ensino e avaliação
- ☐ Outro: **(Resposta aberta)**

Deixe um comentário sobre a contribuição que o curso trouxe para você e para sua prática pedagógica. **(Resposta aberta)**