

## ALTAS HABILIDADES: INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Maria Severina de Souza

### ARTIGO ORIGINAL

#### RESUMO

Este trabalho examina as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito da educação brasileira, abordando conceitos, legislações e práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento desse público específico. A análise inicia com uma discussão sobre as definições e o histórico do termo, evidenciando a evolução no entendimento sobre estudantes com altas potencialidades. Em seguida, é destacado o papel do Ministério da Educação (MEC) e a importância do Parecer CNE/CP nº 51/2023 como ferramenta normativa para orientar a implementação de políticas inclusivas. A pesquisa também explora o avanço da legislação educacional relacionada às AH/SD e analisa os desafios no processo de identificação desses alunos. Um aspecto crucial do estudo está focado na formação de professores e no perfil profissional necessário para atuar de maneira qualificada com estudantes que apresentam AH/SD, visando garantir práticas pedagógicas capazes de estimular e desenvolver seus talentos. Como conclusão, evidencia-se que o fortalecimento da formação docente, aliado à aplicação de políticas educacionais eficazes, é essencial para consolidar uma educação inclusiva que reconheça e valorize as individualidades dos alunos superdotados.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades. Superdotação. Inclusão Educacional. Formação Docente. Legislação.

Instituição afiliada – UNICRISTIAN

DOI: <https://doi.org/10.36557/pbpc.v4i2.399>

Autor correspondente: Maria Severina de Souza - [marisesjc2023@gmail.com](mailto:marisesjc2023@gmail.com)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



## 1. INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva no Brasil consolidou-se como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como um dos pilares para a promoção da equidade e da qualidade no ensino. Nesse cenário, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) configuram um grupo que exige atenção especial, pois apresentam elevado potencial em áreas específicas do conhecimento, criatividade acentuada e envolvimento em atividades de interesse, o que demanda práticas pedagógicas diferenciadas (FLEITH, 2022).

As discussões sobre a inclusão desse público vêm se ampliando, sobretudo a partir de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), como o Parecer CNE/CP nº 51/2023, que destaca a necessidade de fortalecer políticas públicas e estratégias pedagógicas que favoreçam a identificação precoce e o atendimento educacional adequado (BRASIL, 2023). Tais instrumentos legais reforçam o compromisso do Estado brasileiro em assegurar condições de aprendizagem que respeitem as singularidades desses alunos.

Este trabalho tem como objetivo discutir os principais aspectos relacionados às AH/SD, organizados em diferentes eixos temáticos: as definições e o histórico do conceito; o papel do MEC e a relevância do Parecer CNE/CP nº 51/2023; a evolução da legislação educacional voltada a esse público; o processo de identificação de alunos com AH/SD; e, por fim, a formação e o perfil docente necessários para atuar de forma qualificada junto a esses estudantes. Dessa maneira, busca-se contribuir para a reflexão crítica e para o fortalecimento das práticas inclusivas, reconhecendo o potencial transformador da educação no desenvolvimento integral de cada aluno (RENZULLI, 2016).

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta características bibliográficas e segue uma abordagem qualitativa, direcionada à análise e discussão do tema proposto com base em obras e referências já publicadas. A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento, a sistematização e a interpretação de informações disponíveis em materiais existentes, permitindo o desenvolvimento de um conhecimento sustentado por estudos anteriores. A metodologia bibliográfica funciona como uma ferramenta ideal para investigar, explorar e refletir sobre um determinado tópico utilizando fontes secundárias, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais, legislações, periódicos e materiais digitais

considerados confiáveis. Por meio dessa abordagem, é possível compreender o desenvolvimento histórico, teórico e prático de um tema, além de identificar lacunas e tendências na literatura especializada. Procedimentos metodológicos Para a realização da pesquisa, foram adotadas as seguintes etapas: Levantamento bibliográfico: Consultando obras significativas sobre o tema em bibliotecas físicas e digitais, além de bases acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO, BVS e os periódicos da CAPES. Também foram examinados documentos oficiais referentes à legislação vigente. Seleção das fontes: As informações foram avaliadas criteriosamente quanto à relevância, atualidade, credibilidade e adequação aos objetivos do estudo. Entre elas, foi dada preferência a autores renomados na área de conhecimento abordada. Leitura e análise crítica: Os materiais selecionados foram submetidos a uma leitura detalhada para identificar conceitos-chave, metodologias aplicadas, resultados apresentados e discussões teóricas pertinentes ao contexto do tema.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 Definições e Histórico de Altas Habilidades/Superdotação**

A compreensão das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil é inseparável do seu enquadramento legal e conceitual. A legislação brasileira define esses estudantes como aqueles que demonstram alta potencialidade e elevado envolvimento em áreas do conhecimento humano, que podem ser de cunho intelectual, de liderança, psicomotoras, de artes ou criatividade, manifestadas isolada ou combinadamente. É fundamental distinguir o conceito de AH/SD de um transtorno, deficiência ou doença, visto que se trata de uma característica cognitiva acima da média (BRASIL, 2015).

A literatura da área faz uma distinção sutil entre os termos, onde “altas habilidades” tende a ser associado à influência do ambiente – como a família, a escola e a cultura – no desenvolvimento de aptidões que podem ser moldadas e aprimoradas. Em contraste, a “superdotação” é frequentemente relacionada a fatores inatos e genéticos, ligados à inteligência e à personalidade. Independentemente da terminologia utilizada, a responsabilidade das instituições de ensino é a mesma: oferecer experiências educacionais diferenciadas para promover o desenvolvimento equitativo das capacidades, criatividade e motivação dos estudantes (BRASIL, 2022).

O paradigma tradicional de altas habilidades/superdotação, historicamente, se baseava nos resultados de testes de QI. Ou seja, um indivíduo era considerado superdotado se atingisse um escore específico em testes que mediam a capacidade intelectual. Essa abordagem não levava em conta o contexto de vida da pessoa ou os estímulos que ela recebia. Além disso, considerava a superdotação como um traço fixo e imutável. Atualmente, o conceito de altas habilidades/superdotação evoluiu para ser mais abrangente, valorizando múltiplos aspectos e focando no rendimento ou potencial de rendimento da pessoa (NEGRINI, FIORIN, GOULARTE, 2022.).

Merlo (2015) destaca que a falta de reconhecimento e apoio a estudantes com altas habilidades no ambiente escolar pode levar à desmotivação e até mesmo ao fracasso. A autora argumenta que o sistema educacional, ao focar na padronização e na repetição, não oferece desafios adequados para o desenvolvimento intelectual desses alunos, que têm uma capacidade de aprendizado mais rápida.

Merlo (2015) também aponta que o comportamento de um aluno superdotado pode ser erroneamente interpretado como indisciplina ou desinteresse. Na realidade, isso ocorre porque o estudante não encontra estímulo suficiente nas atividades propostas, sentindo-se desengajado no modelo tradicional de ensino. A necessidade de um ritmo acelerado e de desafios constantes faz com que esses alunos se sintam deslocados (MERLO, 2015).

A evolução da atenção a esse público no Brasil é um processo gradual e, por vezes, fragmentado. Antes que a legislação explícita surgisse, as primeiras iniciativas em favor desse alunado eram práticas pedagógicas isoladas, que tiveram início na primeira metade do século XX. Somente a partir da década de 1970, com a Lei nº 5.692/1971, o tema ganhou alguma força, embora a lei não os mencionasse diretamente. A partir de então, o atendimento foi expandido de forma modesta, com a emissão de pareceres do Conselho Federal de Educação. A despeito de uma série de documentos legais expedidos nas últimas décadas, as necessidades e potencialidades desses estudantes continuam sendo ignoradas por grande parte do sistema educacional (MERLO, 2015).

O atual marco legal brasileiro para a educação de alunos com AH/SD está principalmente consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e em documentos complementares. A LDB integrou os estudantes com AH/SD ao público da Educação Especial, assegurando-lhes um ensino adequado às suas necessidades e a possibilidade de aceleração de estudos. O Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) prevê

que a educação especial garanta serviços de apoio que ajudem a eliminar as barreiras que possam atrapalhar a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE é definido no decreto como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos que são organizados e oferecidos de forma contínua. Para os alunos com altas habilidades/superdotação, esse atendimento é suplementar, ou seja, funciona como um reforço à sua formação, conforme explicitado no artigo 2º, § 1º, inciso II (BRASIL, 2011)

Além disso, o documento ressalta que é fundamental que o profissional especializado e o professor regular trabalhem juntos para reconhecer quem são esses alunos, onde estão na escola e quais são suas necessidades de aprendizagem. A partir disso, eles podem planejar em conjunto um atendimento que contribua para que esses estudantes tenham uma experiência escolar mais significativa. O texto também faz referência a estudos internacionais de Renzulli (2010) e Winner (1998), que mostram que, embora os alunos com altas habilidades/superdotação possam ter características semelhantes, a forma como eles as demonstram é diferente. Não é necessário que um aluno apresente todas as características para ser considerado superdotado. Por fim, o documento menciona o material “Saberes e práticas da inclusão” como uma das referências que direcionam o atendimento educacional especializado para esses estudantes (BRASIL, 2006).

A legislação passou por aprimoramentos significativos. A lei nº 12.796, de 2013, inseriu a terminologia "altas habilidades ou superdotação" diretamente no texto da LDB, assegurando a gratuidade e a oferta do AEE para esse público. Em 2015, a lei nº 13.234 alterou a LDB com o objetivo de fomentar políticas públicas. O Decreto nº 7.611, de 2011, consolidou a terminologia e assegurou que o AEE seria oferecido a esses alunos como uma modalidade "suplementar" à educação regular, e não substitutiva.

Por meio da análise da evolução legislativa, revela-se um processo de reconhecimento e gradual do tema.

O quadro a seguir oferece uma visão cronológica dos principais dispositivos legais que fundamentam o atendimento a alunos com AH/SD no Brasil, destacando a evolução progressiva do arcabouço legal.

#### **Quadro 1**

Ordenamento Legal e Normativo sobre AH/SD no Brasil

Ano	Documento/Norma	Principais Disposições Relacionadas a AH/SD
1961	Lei nº 4.024 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Introduziu o título “Educação dos Excepcionais”, trazido por Helena Antipoff. Em 1967, MEC criou comissão para critérios de identificação e atendimento de superdotados.
1971	Lei nº 5.692 – Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus	Art. 9º incluiu alunos superdotados como parte da Educação Especial.
1972-1974	Projeto Prioritário nº 35 – Plano Setorial de Educação e Cultura	Definiu política de ação do MEC para superdotados: critérios de identificação, modalidades de atendimento (enriquecimento curricular, aceleração ou ambos), monitoria no Ensino Superior.
1988	Constituição Federal do Brasil	Art. 208, V: garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e criação artística, conforme a capacidade de cada um.
1990	Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Art. 54, V: assegura acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Introduziu o termo altas habilidades/superdotação. Brasil torna-se signatário da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que inclui superdotados nas políticas inclusivas.
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	Inclui alunos com AH/SD como público da Educação Especial. Assegura ensino adequado e aceleração de estudos (Art. 59 e Art. 47, § 2º).
2011	Decreto nº 7.611	Consolida a terminologia e garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma suplementar à educação regular.
2013	Lei nº 12.796	Altera a LDB, inserindo explicitamente a terminologia "altas habilidades ou superdotação" no texto legal.
2015	Lei nº 13.234	Altera a LDB para incluir a criação de um modelo de cadastro nacional de alunos com AH/SD, visando ao fomento de políticas públicas.
2023	Parecer CNE/CP Nº 51	Oferece orientações específicas para o atendimento a estudantes com AH/SD no âmbito da Educação Especial, sendo o mais recente guia oficial sobre o tema.

Fonte: Autoria própria (2025).

3.2 O Papel do MEC e a relevância do Parecer CNE/CP Nº 51/2023

O MEC atua como órgão central na formulação e coordenação das políticas de Educação Especial para o país. A Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, em parceria com as Secretarias de Educação estaduais, foi responsável pela implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com o objetivo de estimular o aprendizado e as potencialidades criativas dos alunos, além de oferecer apoio pedagógico a professores e orientação às famílias. Essa atuação se fundamenta nos princípios da educação inclusiva e visa a formação de profissionais para a identificação e o atendimento adequado desses alunos.

O Parecer CNE/CP Nº 51, aprovado em 5 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023), representa um avanço significativo nesse cenário. Este documento foi concebido para oferecer orientações específicas sobre o atendimento a estudantes com AH/SD, atuando como um guia prático para as instituições educacionais. A elaboração do parecer contou com a participação de profissionais especializados na área, visando a uma melhor compreensão das necessidades, potencialidades e desafios desses estudantes. A importância deste documento reside no fato de que ele traduz o espírito da legislação para a prática, oferecendo um roteiro para que as escolas promovam uma educação mais justa e adaptada. A sua efetividade, no entanto, dependerá da adoção contínua e prática de suas diretrizes por gestores e educadores.

### **3.3 Evolução da Legislação Educacional para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), apesar de mencionar alunos com AH/SD, não especificava o atendimento a esse público na rede regular de ensino, o que mudou com a Lei 12.796/2013. Conforme aponta Oliveira (2021), essa nova lei, em seu inciso III, garantiu o “atendimento educacional especializado [...] altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Essa mudança representou um avanço na garantia do direito ao atendimento, embora Delou (2007, p. 31) ressalte que a simples inclusão da terminologia na lei não resolve o

problema da exclusão desses alunos na prática, mas “mostra sintonia legislativa com a atualidade teórica”.

Outro passo importante na busca pela inclusão foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 2001. O PNE fez uma menção direta a esses alunos, destacando que a identificação de crianças com AH/SD deve levar em conta o contexto socioeconômico e cultural, e ser realizada por “observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno” (BRASIL, 2001). Essa abordagem, que se distancia da identificação exclusiva por testes de QI, mostra uma evolução ao considerar características que não podem ser medidas.

O PNE de 2001 também estabeleceu como meta a “implantação gradativa [...] de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001).

No ano seguinte, em 2002, a Resolução nº 2 publicou as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, que, segundo Pérez e Freitas (2014, p. 629), “especificam o tipo de atendimento que os alunos com AH/SD devem receber”.

No ano de 2003, foi criado o Conselho Brasileiro de Altas Habilidades/Superdotação (ConBraSD), com representação nacional e sede em Brasília, reforçando o movimento de inclusão e atenção a esse público.

O Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) é uma organização não governamental e sem fins lucrativos que atua na defesa dos direitos de indivíduos com altas habilidades ou superdotação. Formado por membros de todos os estados brasileiros, sua diretoria, conselho fiscal e comissão técnica são eleitos a cada dois anos por seus sócios. A sede do conselho é móvel, transferindo-se para a cidade onde a diretoria eleita reside. (CONBRASD, 2024, s.p.).

A criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), com sua representação nacional, tem sido fundamental não apenas para o avanço da literatura científica produzida por seus membros, mas principalmente na luta por melhorias na implementação de políticas públicas educacionais para pessoas com superdotação. De acordo com Delou (2007, p. 38), o I Encontro Nacional do ConBraSD foi realizado em 2004, com o tema "A Excelência na Educação e Desenvolvimento de Talentos", e desde então, esses encontros passaram a ocorrer a cada dois anos.

A preocupação com o atendimento especializado de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) levou à implantação, em 2005, dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em 2004.

Segundo Delou (2019, s.p.), essa iniciativa contou com a intervenção da UNESCO e o apoio financeiro do Banco Mundial. A implantação foi feita em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, com o objetivo de ampliar a difusão de estudos, disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos, e promover a formação de professores para atender aos desafios acadêmicos e socioemocionais desses alunos (VIRGOLIM, 2007).

A criação desses núcleos representou um grande avanço no atendimento a estudantes com superdotação no Brasil e para a inclusão em geral. Para Virgolim (2014, p. 582), a implementação dos NAAH/S pelo Ministério da Educação em 2005 foi, sem dúvida, um dos maiores passos em direção a uma Política Nacional de Educação Especial. O programa se tornou um tema de amplo debate em eventos e cursos de formação continuada para professores de educação inclusiva.

As contribuições dos NAAH/S são visíveis no aumento sucessivo de matrículas de alunos com AH/SD na Educação Básica. Dados do Censo Escolar revelam esse crescimento: Em 2017, o Brasil tinha 19.451 alunos com AH/SD matriculados, representando 0,04% do total de mais de 48 milhões de matrículas (INEP/MEC, 2018). Em 2018, o número subiu para 22.161, um aumento de 13,93% em relação ao ano anterior (INEP/MEC, 2019). No Censo Escolar de 2020, o total de matrículas de alunos com AH/SD alcançou 24.132, correspondendo a 0,05% das 47.295.294 matrículas totais (INEP/MEC, 2021).

Apesar do crescimento nas matrículas, o número de alunos identificados ainda é considerado baixo. Conforme Faveri e Heinzle (2019, p. 16), os dados apresentam um aumento no número de matrículas, porém, mesmo com todo o aporte legal, o índice de alunos com Altas Habilidades/Superdotação identificados nas escolas ainda é pequeno.

Para garantir a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), o (MEC) elaborou em 2008 a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), que os define como indivíduos que demonstram "potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança,

psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2008, p. 15).

Essa política ressalta a necessidade de um atendimento especializado e suplementar para esses alunos, tanto na sala de aula regular quanto em salas de recursos multifuncionais. O objetivo é promover o enriquecimento e a compactação curricular, além de potencializar suas habilidades. Esse olhar diferenciado se justifica pelo fato de esses alunos, segundo Virgolim (2007, p. 44), serem caracterizados por uma "grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções".

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituídas pela Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), reforçaram a importância de um olhar específico para esses alunos. As diretrizes os conceituam de forma similar à PNEEPI: "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, p. 1).

O artigo 7º dessa mesma Resolução estabelece que as atividades de enriquecimento curricular para alunos com AH/SD devem ser desenvolvidas nas escolas públicas de ensino regular em conjunto com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS). Além disso, as atividades podem ocorrer em parceria com instituições de ensino superior e institutos focados em pesquisa, artes e esportes (OLIVEIRA, 2021).

Embora a orientação sobre o local de atividades de enriquecimento para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) dependa de uma avaliação individual das necessidades de cada estudante, a efetivação das políticas educacionais ainda é um desafio. Mesmo com a promulgação de leis e decretos que garantem os direitos desse público, o que representa um avanço, a prática nem sempre acompanha a teoria.

Segundo Prieto (2002), documentos e leis que inscrevem os direitos da comunidade escolar nas normas educacionais poderiam garantir sua permanência após mudanças de governo. No entanto, como afirmam Pérez e Freitas (2014, p. 630), eles não constituem garantia da implantação de políticas públicas eficientes.

É crucial ter documentos que assegurem a continuidade de direitos, mas a simples elaboração e promulgação de leis não são suficientes para a implementação de políticas

públicas eficazes, especialmente para alunos da Educação Especial, como aqueles com AH/SD. A execução e aplicabilidade dessas normativas são frequentemente comprometidas por diversos fatores que devem ser considerados

[...] a ligação entre a oferta e uma demanda que não foi avaliada; a insuficiente compreensão das realidades educacionais locais; a limitação dos dispositivos apenas ao setor educacional; a falta de conhecimento (ou até ignorância) sobre essas leis, normas e orientações, além das verdadeiras dificuldades e necessidades dos alunos, e o preconceito ideológico. (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 630).

Para que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) recebam atendimento adequado, é fundamental que sejam primeiramente identificados e avaliados. Só então eles podem ser matriculados no Censo Escolar, cujos dados servem de base para a criação de programas e ações de apoio. Conforme destacam Pérez e Freitas (2014, p. 630), é necessário que essa demanda seja corretamente aferida, o que não ocorre no Brasil, pelo menos quando se consideram os dados do Censo Escolar.

O Brasil, um país de dimensões continentais, com realidades e contextos educacionais distintos, impacta diretamente a oferta de serviços. Em muitas regiões, as cidades do interior ficam a longas distâncias das capitais, onde geralmente estão concentrados os centros e institutos que oferecem formação continuada e atendimento a esses alunos. Pérez e Freitas (2014, p. 633) ressaltam que “a escassez de salas ou centros especializados para o AEE de estudantes com AH/SD faz com que a localização geográfica seja centralizada geralmente nas capitais.” Além disso, a garantia de atendimento a alunos com AH/SD não deve se limitar apenas ao âmbito educacional. Fatores que fogem à ingerência da Educação, como aspectos de saúde e assistência social, influenciam diretamente o desenvolvimento desses estudantes. Em certas situações, um olhar que vai além do educacional é indispensável (PÉREZ E FREITAS, 2014).

A legislação brasileira tem buscado se adaptar a essas necessidades. Em 2013, a Lei nº 12.796 alterou o artigo 58 da LDB/96, modificando o termo de "altas habilidades/superdotação" para "altas habilidades ou superdotação". No entanto, como aponta Oliveira (2021, p. 226), o termo anterior "continuasse a ser usado de forma semelhante em documentos posteriores."

Um avanço significativo para a matrícula de alunos da Educação Especial ocorreu em 2014 com o lançamento da Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE. Esse documento dispensou a obrigatoriedade da exigência de laudo clínico para a matrícula de alunos em salas de recursos, bem como para o cadastro no Censo Escolar.

Existe uma exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, s.p.)

A identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) é um ponto crucial, pois nem todas as famílias têm condições financeiras para pagar por laudos na rede particular, enquanto o sistema público de saúde, muitas vezes, é moroso. Isso pode gerar atrasos no atendimento educacional desses estudantes.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024, marcou um avanço significativo. Segundo Oliveira (2021), o documento faz referência às altas habilidades/superdotação 18 vezes, um aumento notável em comparação com a edição anterior de 2011, que as mencionava apenas quatro vezes.

Um ano depois, em 2015, a Lei 13.234 trouxe um importante avanço em âmbito federal. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) para incluir a necessidade de diretrizes e procedimentos para a identificação, o cadastramento e o atendimento desses alunos na educação básica e superior (BRASIL, 2015). A lei também inseriu o Artigo 59-A na LDB/96, que estabelece a criação de um cadastro nacional unificado de alunos com AH/SD. O objetivo é subsidiar políticas públicas que promovam o desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes. No entanto, o Parágrafo Único do mesmo artigo (BRASIL, 1996) prevê que os detalhes de identificação, critérios para inclusão no cadastro e as entidades responsáveis seriam definidos em um regulamento futuro.

De acordo com Delou (2019), a aprovação da Lei 13.234/2015 foi impulsionada por dois fatores: a avaliação negativa da implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pela UNESCO e a exclusão dos alunos com AH/SD do "Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência", criado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. Apesar do avanço legislativo, Delou (2019) aponta que a lei foi elaborada de forma desorganizada, sem articulação com o Censo Escolar do INEP e sem planejamento. Até hoje, o Ministério da Educação (MEC) não implantou o cadastro.

Conforme Oliveira (2021), a efetivação do Cadastro Nacional ainda depende de regulamentação por meio de legislação complementar, que defina explicitamente os critérios

e procedimentos para a identificação precoce e a inclusão dos alunos. Delou (2019) reitera que, na prática, a implementação do cadastro tem sido mínima, pois a lei complementar que detalharia os procedimentos e as entidades responsáveis ainda não foi criada.

Em 2019, houve uma reestruturação no MEC. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta, e a Diretoria de Educação Especial (DEE) foi criada para assumir as políticas públicas para indivíduos com AH/SD, ficando subordinada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (OLIVEIRA, 2021). No entanto, o Decreto nº 10.195/2019, que a criou, não faz nenhuma referência aos estudantes com altas habilidades/superdotação, ao contrário do decreto revogado, que os mencionava no artigo 34. Isso, segundo Oliveira (2021), demonstra uma oscilação jurídica, com avanços e retrocessos na legislação federal sobre a temática. A falta de menção a esses alunos no documento representa um passo atrás na garantia de direitos, conquistada, até então, a passos lentos.

### **3.4 O processo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**

A educação inclusiva é um tema central nas discussões sobre direitos fundamentais, visando à participação equitativa de todos os alunos na escola. No entanto, quando se trata de estudantes com altas habilidades/superdotação, há a necessidade de metodologias específicas que atendam às suas necessidades cognitivas e emocionais (FLEITH, 2022).

Apesar do reconhecimento legal para um atendimento especializado no Brasil (BRASIL, 2008), as políticas públicas para essa população ainda são incipientes. É fundamental entender como as escolas podem nutrir esses talentos e criar um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento completo.

Também é importante diferenciar educação inclusiva da educação especial. A primeira busca integrar alunos com necessidades especiais em escolas regulares, promovendo a participação no ambiente escolar comum. Já a segunda é uma modalidade que oferece suporte especializado para atender a essas necessidades (MATOS et al., 2024, p. 18).

Estudantes com altas habilidades se destacam por sua capacidade de aprendizado, criatividade e habilidades acentuadas em áreas específicas (RONDINI; PINTO, 2021). Contudo, o ambiente escolar nem sempre reconhece e acolhe essas potencialidades. Muitas vezes,

esses alunos enfrentam desmotivação, dificuldades de adaptação e exclusão social devido à falta de estratégias pedagógicas adequadas (PÉREZ; FREITAS, 2020).

Um dos desafios mais significativos para a inclusão de alunos com AH/SD no Ensino Fundamental é a subnotificação. As estimativas apontam que uma grande parcela desses estudantes está desassistida, não sendo sequer identificada pelos sistemas de ensino. As barreiras encontradas para a identificação são imensas, e a ausência de um processo claro e sistemático é a principal delas (PÉREZ; FREITAS, 2020).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2006), a identificação de alunos com altas habilidades ainda é um desafio, visto que nem sempre esses estudantes demonstram seu potencial de forma óbvia. Alguns podem enfrentar dificuldades emocionais ou sociais, enquanto outros podem até esconder suas capacidades para evitar o isolamento.

A identificação desses alunos deve ser um processo abrangente, considerando diversos aspectos: Desempenho acadêmico, Habilidades criativas, Engajamento com áreas específicas do conhecimento (BRASIL, 2006).

O papel do professor é, sem dúvida, essencial no processo educacional, visto que ele lida diretamente com os estudantes no dia a dia da sala de aula. No entanto, conforme apontado por Dias e Pessetto (2024), uma lacuna crítica persiste na formação desses profissionais: muitos docentes não possuem capacitação específica para lidar com alunos com altas habilidades, o que compromete diretamente sua capacidade de identificá-los e atender às suas necessidades. Essa deficiência formativa se reflete na ausência de estratégias pedagógicas eficazes, resultando em um ambiente de aprendizagem pouco estimulante e, por vezes, excludente.

A urgência de uma abordagem especializada é reforçada pela própria legislação. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 mostra que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) demonstram um desempenho significativamente superior à média em diversas áreas. Isso pode ocorrer de forma isolada ou combinada em capacidades como a intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo, liderança, talento especial para artes ou habilidades psicomotoras. Quando essas competências não são devidamente reconhecidas e estimuladas no ambiente escolar, correm o risco de serem subaproveitadas ou até mesmo reprimidas, conforme destacado no documento (BRASIL, 2009).

A inclusão eficaz de alunos com altas habilidades começa com o reconhecimento de sua existência e de suas necessidades específicas, conforme apontado por Polido e Corrêa

(2024). No entanto, muitas escolas ainda falham na identificação correta desses estudantes, o que impede a implementação de estratégias adequadas para seu desenvolvimento.

Essa deficiência se deve, em grande parte, à falta de formação de professores. Lemos, Lima e Paiva (2024) destacam a necessidade de capacitação docente para que os educadores possam atuar de forma mais assertiva na inclusão desses alunos. Sem o preparo adequado, os professores enfrentam dificuldades para criar atividades desafiadoras, o que torna o aprendizado desinteressante para os estudantes superdotados.

Para Alencar e Fleith (2001), a identificação desses estudantes requer observação sistemática e uso de múltiplos instrumentos, considerando que as manifestações de talento e potencial podem ocorrer de maneira distinta e em diferentes contextos. Entretanto, segundo Pérez e Freitas (2021), a ausência de protocolos claros e padronizados nas redes de ensino brasileiras dificulta a detecção precoce, o que contribui para que muitos casos passem despercebidos.

No Brasil, o MEC recomenda, entre outras estratégias, a utilização de indicadores comportamentais, análises de desempenho escolar e entrevistas com familiares e professores como formas de triagem e diagnóstico (BRASIL, 2014).

### **3.5 A formação de professores para trabalhar com alunos com Altas Habilidades/Superdotação**

Durante muitas décadas, a formação de professores no Brasil negligenciou os conhecimentos de Educação Especial, deixando-os a cargo do interesse pessoal de cada futuro educador. No entanto, a partir da década de 1990, houve uma mudança significativa impulsionada por políticas públicas e eventos internacionais. (FRIGOTTO, CIAVATA, 2003; MENDES, 2006).

Com a introdução do paradigma da inclusão nas políticas públicas brasileiras, a adesão à Declaração de Salamanca (1994) e a publicação da LDB em 1996, a formação docente começou a se adaptar. Novos currículos foram implementados na Educação Básica, no Ensino Profissional e no Ensino Superior, e as práticas pedagógicas inclusivas ganharam cada vez mais espaço (DELOU, MENDES, ALMEIDA, 2012).

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve ser de nível superior, em licenciatura. No entanto, a LDB permite que a formação mínima para atuar

na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental seja em nível médio, na modalidade normal. O Artigo 62 da LDB estabelece que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério deve ser realizada em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. No entanto, o texto original levanta questões importantes sobre como essa formação continuada é, de fato, implementada: De que maneira a formação continuada tem sido oferecida? Qual é o tempo de trabalho dos professores destinado a essa formação? Quais tipos de cursos são oferecidos? (ARAÚJO, CRUZ & ALMEIDA, 2007).

A formação de professores no Brasil é um tema recorrente na literatura acadêmica, como mostra Saviani (2009). Essa literatura analisa criticamente o histórico e as políticas educacionais, enquanto a legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), busca garantir a qualidade dessa formação. No entanto, a implementação de novas reformas educacionais não acontece da noite para o dia. É necessário tempo para que os professores se capacitem e se adaptem às mudanças propostas.

Guimarães (2004) Diz que a área de altas habilidades/superdotação é um exemplo claro desse desafio. Raramente abordado nos cursos de licenciatura, o tema demanda uma capacitação específica dos professores, o que, como apontado por Guimarães (2004), não é uma realidade comum na formação inicial. Isso evidencia que, apesar dos esforços da legislação, a atualização e a formação continuada dos educadores para temas específicos ainda são um obstáculo a ser superado.

Muitos desses estudantes estão matriculados em escolas regulares e necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para desenvolver suas habilidades. Este público também inclui estudantes com altas habilidades ou superdotação, que se destacam por sua excelência (ARAÚJO, CRUZ & ALMEIDA, 2007). Portanto, a formação continuada deve abranger a diversidade de todos os alunos, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A formação docente é crucial para a educação inclusiva, especialmente para o trabalho com o público-alvo da educação especial. Para atender às necessidades desse grupo diversificado de alunos, o professor deve estar preparado para fornecer um ensino de alta qualidade.

### 3.6 O perfil do professor para trabalhar com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação

Com base nos textos de Mantoan (2003), Vialle e Tischler (2005), e Virgolim (2007) Fonseca e Abud (2019), dizem que o perfil ideal do professor em uma escola inclusiva vai muito além do conhecimento técnico. Ele engloba um conjunto de características pessoais, profissionais e intelectuais que buscam atender às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com AH/SD.

Para Fonseca e Abud (2019), as principais qualidades de um professor que facilitam o aprendizado são a didática eficaz, o bom relacionamento com os alunos, o senso de humor e a disposição para aprender continuamente. As pesquisadoras detalham essas características em três áreas: Pessoais-Sociais: Compreender as necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. Ter bom senso de humor e admitir os próprios erros. Ser entusiasmado e culturalmente sensível. Ter a habilidade de diferenciar o currículo para os estudantes com AHSD. Usar estratégias que promovam o pensamento crítico. Encorajar o aprendizado independente e promover atividades centradas no aluno. Atuar como um facilitador, criando um ambiente seguro para o aprendizado. Ser organizado e ter conhecimento aprofundado e amplo sobre a sua matéria, incluindo interesses culturais e literários. Relacionar a teoria com a prática e usar uma variedade de estratégias de ensino (FONSECA e ABUD, 2019).

Mantoan (2003) defende que um ensino de qualidade deve se basear na colaboração, solidariedade e compartilhamento, criando um ambiente de redes de saberes e de relações. Nesse modelo, o professor e o aluno são coautores do conhecimento. A prática pedagógica não é centrada apenas no docente, mas sim na promoção de um ambiente enriquecedor que estimula as potencialidades de cada indivíduo, levando em conta suas peculiaridades, habilidades e fragilidades nos campos acadêmico, social e afetivo.

Virgolim (2007) reforça a necessidade de os professores validarem as habilidades dos alunos com AHSD, incorporando seus interesses no currículo. Isso é crucial porque, ao se sentirem diferentes, alguns desses alunos podem esconder ou negar suas habilidades para se encaixarem, o que pode levar a problemas comportamentais ou emocionais. O perfil do aluno com AHSD é heterogêneo, variando não só nas características acadêmicas, mas também na autoestima, personalidade e interesses pessoais. Por isso, a abordagem do professor deve ser adaptável e inclusiva.

A forma como os professores enxergam alunos com altas habilidades/superdotação (AH/S) está diretamente ligada à sua própria formação. A pesquisadora da Fundação Carlos

Chagas, Dra. Bernadete Gatti (2014), argumenta que a formação de professores atual não está suprimindo as necessidades da escola moderna. A escola, por si só, permaneceu a mesma, enquanto as crianças de hoje são moldadas por um ambiente altamente estimulado pelas mídias. Há também uma forte influência de tradições culturais, já que a estrutura dos cursos de formação de professores se manteve praticamente inalterada ao longo dos anos (GATTI, 2014).

Historicamente, as escolas formavam os professores primários, mas de forma limitada, já que a educação não era universal. Contudo, a escassez de professores para o ensino secundário se tornou evidente. Com a expansão da escola básica na década de 1930, a falta de profissionais qualificados para essa demanda levou à inclusão de um ano de disciplinas de educação nos cursos de bacharelado, passando a formar docentes para esse nível de ensino. (GATTI, 2014). Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o curso de Pedagogia, que historicamente formava gestores e técnicos da educação — como administradores, supervisores e orientadores —, passou a ser responsável também pela formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A LDB estabeleceu um prazo para que os professores com formação de nível médio, obtida em Escolas Normais, buscassem a graduação para continuarem atuando. No entanto, a ausência de uma orientação clara do Ministério da Educação para essa transição gerou um cenário de cursos de Pedagogia se adaptando à nova função de formar docentes, enquanto os Cursos Normais foram rapidamente descontinuados. (VIANA, 2009; MARTINS, DUARTE, 2010).

Os saberes profissionais são vistos como algo personalizado e situado. Segundo Viana (2009) e Martins e Duarte (2010), o professor é um “ator social” cujos pensamentos e práticas são moldados pelos contextos em que atua. Seus saberes são incorporados e tornam-se subjetivos, próprios de cada indivíduo, pois são construídos a partir de sua experiência e vivência no trabalho. Além disso, são situados, pois “são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular” (TARDIF, 2000).

O trabalho com alunos com Altas Habilidades/Superdotação exige um perfil profissional e pessoal diferenciado. O professor que atua com esse público deve ir além da simples transmissão de conteúdo. Diversos estudos elencam as características desejáveis, que se dividem em atributos pessoais, pedagógicos e profissionais. Gallagher, Gallagher (1994),

por exemplo, sugerem traços como criatividade, originalidade, proficiência em suas disciplinas e bom humor. Outros pesquisadores, como Gallagher, Gallagher (1994), destacam a capacidade de conceber e executar programas flexíveis, o respeito pela individualidade e o conhecimento sobre a superdotação como fundamentais.

Um consenso entre os estudiosos é que o professor ideal para esses alunos é um "facilitador", não um "diretor" do aprendizado. Isso significa que sua função principal é guiar os alunos, estimulando sua curiosidade e seus interesses, e não apenas forçá-los a seguir um currículo rígido e pré-determinado. Ele deve ter a habilidade de trabalhar em equipe com outros profissionais e com as famílias, comunicando as necessidades dos alunos e buscando novas soluções por meio de aprendizado contínuo.

**Quadro 2**

Características desejáveis em professores que atuam com alunos com AH/SD

Categoria	Características Desejáveis
Pessoal/Social	Entusiasmo, criatividade e originalidade, flexibilidade, bom humor, energia física, respeito pela individualidade, capacidade de guiar e não de coagir, resiliência.
Pedagógica	Profundo conhecimento do conteúdo, capacidade de elaborar e executar programas flexíveis, foco no processo tanto quanto no produto, habilidades para orientar e mediar o aprendizado.
Profissional	Disposição para o aprendizado contínuo, habilidade para trabalhar em equipe, capacidade de comunicar as necessidades dos alunos a outros profissionais e pais, crença nas diferenças individuais.

Fonte: Autoria própria (2025).

**4. CONCLUSÃO**

No Brasil, o debate sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) reflete avanços expressivos na educação inclusiva, ao mesmo tempo que evidencia desafios ainda por superar. A trajetória histórica e as mudanças legislativas mostram que, com o tempo, o tema foi ganhando maior relevância nas políticas públicas educacionais, especialmente devido ao

engajamento do Ministério da Educação (MEC) e orientações recentes, como o Parecer CNE/CP nº 51/2023, que reforçam o compromisso com a equidade e a valorização das capacidades dos alunos.

A identificação de estudantes com AH/SD segue sendo uma etapa desafiadora, demandando ferramentas adequadas, sensibilidade pedagógica e uma formação docente sólida. Por isso, a qualificação dos professores ocupa posição central, não apenas para identificar essas habilidades, mas também para criar ambientes educacionais que incentivem a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Dessa forma, fortalecer a formação docente, junto à aplicação eficaz das legislações e diretrizes educacionais, se torna indispensável para implementar práticas pedagógicas que respeitem as peculiaridades dos alunos superdotados. Mais do que garantir o ingresso na escola, é essencial assegurar condições que promovam seu desenvolvimento pleno e uma permanência efetiva, construindo uma educação inclusiva capaz de valorizar e reconhecer a diversidade humana em sua totalidade.

## 5. REFERENCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. (2001) **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf> acesso em 20 ago. 2025

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Superdotação e seus mitos. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 301-309, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2025

ARAÚJO, L. S., CRUZ, J. F. A.; ALMEIDA, L. S. Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 197-221. 2007

BRASIL. Decreto nº 7.611 , de 17 de novembro de 2011. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. (2022). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado – AEE: Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 51/2023**. Brasília: MEC/CNE, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretriz – Altas Habilidades ou Superdotação**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altashabilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 22 agos. 2025.

BRASIL. Senado Federal. O atendimento escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-deestudos/textos-para-discussao/td323>. Acesso em: 02 set. 2025.

CONBRASD -CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. [Página inicial]. Brasília: CONBRASD, 2024. Disponível em: <https://conbrasd.org/index.php>. Acesso em: 02 set. 2025

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CP nº 51/2023**. Orientações específicas para o público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília: CNE, 2023.

DELOU, C. M. C. **A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar. Marília: ABPEE, 2012.

FLEITH, Denise de Souza. **Altas habilidades/superdotação: processos de desenvolvimento e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2022.

FREITAS, S. N. (2014). **Altas habilidades/superdotação: clarificando a temática**. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 259–281). Papirus.

FREITAS, S. N. Educação inclusiva: desafios para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 164-181, 2016.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. **Altas habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/ superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. rev. e ampl. Marília: ABPEE, 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado**. In: Educação e Sociedade, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril de 2003. p. 93-130

GATTI, Bernadete Angelina **O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor** Entrevista às editoras da Cadernos Cenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.248-275 | dez. 2014 Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283> acesso em 23 agos. 2025

GUIMARÃES, ANA CRISTINA MAIA. **Um Estudo Sobre A Formação Do Professor E A Inclusão Da Criança Superdotada**. (Dissertação de Mestrado). UNIUBE. Uberaba, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MERLO, Sandra. **O aluno com altas habilidades/superdotação e sua inclusão escolar: desafios e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2775/Merlo\\_Sandra.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2775/Merlo_Sandra.pdf?sequence=1). Acesso em: 22 ago. 2025.

NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: reflexões e práticas educacionais**. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e inclusão de alunos com características de altas habilidades/ superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, 32, p, 273-284, Santa Maria, 2008. Disponível <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>. Acesso em: 26 ago. 2025

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil. *História & Ensino*, v. 27, n. 2, p. 212-238, 2021.

OLIVEIRA, A. P. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e193985, 2020.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação de Mestrado. Porto 2004. Disponível em: </123456789/898/1/tese.pdf>>. Acesso: 02 set. 2025.

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

RENZULLI, Joseph. El rol del profesor en el desarrollo del talento. REIFOP . 2010. Disponível em: <http://www.aufop.com>>. Acesso em: 02 set. 2025

VIRGOLIM, Ângela. **Altas habilidade/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Ângela; KONKIEWITZ, Elisabete (orgs). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Brasília: Papyrus, 2014.