

A ATUAÇÃO DOCENTE COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

*Vitória de Araújo Zanchetti **, *Solange Franci Raimundo Yaegashi ***,
*Sharmilla Tassiana de Souza ****, *Gabriella Helena Andrade Roberto *****

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir as políticas educacionais que tratam dos requisitos e deveres dos docentes para que possam atuar no Atendimento Educacional Especializado com alunos com Altas Habilidades/Superdotação. O estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental. Os resultados obtidos revelam que a legislação brasileira garante a atuação de um professor especializado, porém para a sala de aula regular e Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação não se tem essa garantia. Nesse sentido, concluímos que é preciso haja maior atenção à formação inicial e continuada dos docentes, por meio da elaboração de políticas públicas que garantam efetivamente a presença de docentes especializados para o atendimento desse público.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; formação docente; legislação brasileira.

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7964-273X>. Correio eletrônico: vitoriazanchetti@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. Correio eletrônico: sfryaegashi@uem.br.

*** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9832-4745>. Correio eletrônico: sharmilla.tsouza@gmail.com.

**** Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Psicóloga Clínica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-1583>. Correio eletrônico: gabriela_roberto@hotmail.com.

**TEACHING WORK WITH STUDENTS WHO HAVE HIGH
ABILITIES/GIFTEDNESS: AN ANALYSIS OF BRAZILIAN LEGISLATION**

ABSTRACT

This is how we objectively discuss the educational policies that deal with the requirements and requirements of teachers so that we can implement the Specialized Educational Achievement with students with High Qualifications/Superior Equipment. This feature is described as bibliographic and documentary. The objective results reveal that the Brazilian legislation guaranteeing the implementation of a specialized teacher, placed in the regular classroom and the Activities Center for High Qualifications/Superendowment is not guaranteed. Having heard this, we concluded that it is necessary to pay more attention to the initial and continuous training of teachers, through the elaboration of public policies which effectively guarantee the presence of specialized teachers for the public's benefit.

Keywords: *high abilities/giftedness; teacher training; Brazilian legislation.*

2

**EL TRABAJO DOCENTE CON ESTUDIANTES QUE TIENEN ALTAS
CAPACIDADES/DOTACIONES: UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN BRASILEÑA**

RESUMEN

Es así como discutimos objetivamente las políticas educativas que atienden los requerimientos y exigencias de los docentes para que podamos implementar el Logro Educativo Especializado con estudiantes de Alta Cualificación/Equipo Superior. Esta característica se describe como bibliográfica y documental. Los resultados objetivos revelan que la legislación brasileña que garantiza la implementación de un profesor especializado, ubicado en el aula regular y en el Centro de Actividades de Alta Calificación/Superdotación, no está garantizada. Habiendo escuchado esto, concluimos que es necesario prestar mayor atención a la formación inicial y continua de docentes, a través de la elaboración de políticas públicas que garanticen efectivamente la presencia de profesores especializados en beneficio de la población.

Palabras clave: *altas capacidades/superdotação; formación docente; legislación brasileña.*

1 INTRODUÇÃO

Ao contextualizar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) como público da Educação Especial, a legislação brasileira, segundo Virgolim (2019), utiliza-se dos estudos realizados pelo psicólogo norte-americano, Joseph Renzulli, levando em consideração traços relacionados à habilidade acima da média, dedicação à tarefa característicos desses alunos.

De acordo com esse autor, em sua Teoria dos Três Anéis, o comportamento superdotado é composto por modos de agir que revelam uma interação entre “três traços humanos - capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade” (Renzulli, 2014, p. 544).

Virgolim (2007) explica que o traço denominado habilidade acima da média, está relacionado com a habilidade geral, medida por testes de inteligência e com a habilidade específica que se refere ao desempenho em áreas específicas. O traço de envolvimento com a tarefa, por sua vez, diz respeito à energia utilizada para a realização da tarefa, podendo ser considerado como perseverança. Acerca da criatividade, o pesquisador ressalta que este traço pode ser relacionado à originalidade (Virgolim, 2014).

A superdotação é resultante da combinação ente fatores de ordem biológica, pedagógica, psicológica e psicossocial. Sob essa ótica, o desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos com AH/SD está vinculado às condições ambientais ofertadas, o que demonstra que o contexto educacional deve ser estimulante e desafiador (Martins; Chacon, 2023). Entretanto, constata-se que o registro deste público no Censo Escolar ainda é baixo, revelando a invisibilidade desses estudantes em sala de aula (Zanchetti, 2024).

Quando se discute a escolarização desses estudantes, é preciso sejam consideradas duas metas, sendo a primeira desenvolver sua autorrealização e a segunda relacionada aos benefícios de poder contar com suas potencialidades na vida em sociedade (Renzulli, 2004).

Renzulli (2014) explica que estudantes com potencialidades não necessariamente têm suas capacidades desenvolvidas e que o maior desafio dos docentes é justamente converter essa potencialidade em desempenho. Por essa razão, Virgolim (2018) destaca que é papel do docente conhecer seus alunos, tendo consciência de suas potencialidades e dificuldades, suas preferências e estilos de aprendizagem para que tenham condições de converter potenciais em

realizações, uma vez que quando esse atendimento não é ofertado de maneira adequada às necessidades dos alunos, pode resultar em insatisfação e sentimento de inadequações.

A respeito disso, Martins, Cardoso e Meireles (2023) explicam que os alunos com AH/SD podem experimentar a sensação de frustração quando sua capacidade de lidar com as demandas fica abaixo das expectativas. O sentimento de frustração, por sua vez, pode causar distúrbios psicológicos, como a depressão, a ansiedade e o estresse. De acordo com os autores, o potencial e a singularidade das habilidades dos alunos com AH/SD podem levá-los a sentir medo, ansiedade existencial e sofrimento pessoal, o que contribui para que não sejam capazes de tirar proveito de suas capacidades.

Nesse sentido, Pereira (2014) ressalta que a falta de conhecimento sobre essa temática e a falta de formação continuada resultam em um desafio para a atuação profissional dos profissionais da educação que recebem em sala alunos com AH/SD.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), determina que os estudantes com AH/SD tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), apresenta as diretrizes para operacionalização deste atendimento. Em seu art. 7.º, garante que as atividades de enriquecimento ocorram em ambiente escolar em conjunto com os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e com instituições de ensino superior.

Para Sabatella (2013), esse atendimento se mostra essencial para compensar e completar a formação do aluno com AH/SD frente às suas necessidades, buscando efetivar seu desenvolvimento, com desafios competentes às suas capacidades. Ademais, por meio do AEE, os alunos são atendidos em ambiente específico de maneira criteriosa e planejada.

Nesses termos, o objetivo geral do presente estudo consiste em discutir as políticas educacionais que tratam dos requisitos e deveres dos docentes para que possam atuar no AEE com alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Por conseguinte, a problemática que pretendemos investigar pode ser evidenciada pela seguinte questão: em que medida os requisitos e deveres dos docentes para atuar no AEE para alunos com AH/SD, apresentados na legislação brasileira, se apresentam como suficientes para a efetivação do atendimento das necessidades desses alunos?

Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma análise bibliográfica e documental, a fim de verificar as bases legais dos documentos, leis, resoluções, entre outros materiais que abordem o trabalho docente para esse atendimento de alunos com alunos com AH/SD.

2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE NO AEE PARA AH/SD

Ao dispor sobre a modalidade da Educação Especial, a LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996) especifica que os alunos com deficiências (física, intelectual ou sensorial), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constituem o público que possui direitos em sua vida escolar, dentre eles o AEE.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em seu texto, apresenta orientações referentes ao AEE, estabelecendo que o atendimento aos alunos com AH/SD seja realizado por meio do enriquecimento curricular (Brasil, 2008), fato reafirmado pela Resolução n.º 4, de 2009 (Brasil, 2009).

Esse enriquecimento curricular deve prezar pela oferta de oportunidades enriquecedoras de aprendizagem aos estudantes, as quais não teriam acesso no currículo regular (Virgolin, 2018). Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022, p. 5) explicam que o enriquecimento pode assumir, ainda, diferentes formas:

[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares; enriquecimento do contexto de aprendizagem e, enriquecimento extracurricular. Além dessas formas, existem duas modalidades: a ampliação vertical, que é restrita apenas a uma disciplina, que terá seu conteúdo ampliado e aprofundado, e a ampliação horizontal, que envolve várias disciplinas, integradas em um único projeto.

De acordo com as autoras, essa alternativa educacional pode ocorrer tanto na sala de aula comum como em outros espaços. Mas independente da modalidade ou forma, o enriquecimento deve ser sempre planejado levando em consideração nos interesses e habilidades dos estudantes.

Corroborando, Costa (2018) explica que na realidade brasileira as atividades de enriquecimento extrapolam os limites dos ambientes específicos (Salas de Recursos Multifuncionais do AEE), abrindo a possibilidade de acontecer na sala de aula regular. Esta possibilidade está afirmada pelo documento denominado Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Brasil, 1995) que dispõe que o enriquecimento pode ser realizado em sala de aula regular.

Neste cenário, a LDB n.º 9.394/96, em seu art. 12, evidencia que o docente, para atuar na educação básica, deve ter formação em licenciatura plena em nível superior, ou formação mínima em nível médio na modalidade normal para atuação na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o art. 59 acrescenta que o docente da sala de aula regular deve ter a capacidade para promover a integração, termo utilizado pela própria legislação, do estudante neste ambiente (Brasil, 1996).

Cumpra assinalar que ao utilizar o termo integração, há quem acredite que ele seja sinônimo de inclusão, ou que a inclusão seja uma evolução da integração, porém são termos que possuem significados diferentes. Ao contrário da integração, na qual o aluno deve se adaptar às condições da escola, a inclusão prevê sua transformação de modo a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Em outras palavras, a inclusão pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade, assim como a adoção de medidas que propiciem o acesso daqueles que estão em condição de desigualdade em relação aos demais (Borges; Pereira; Aquino, 2012; Freitas, 2023; Rodrigues, 2006).

A LDB n.º 9.394/96 determina a formação mínima e responsabilidade dos docentes:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

6

Nesse sentido, observa-se que as atribuições e responsabilidades dos docentes têm a finalidade de prezar pela aprendizagem dos estudantes, além de buscar formas de recuperação para aqueles com baixo rendimento. Complementando, é exigida do docente formação mínima para atuação na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, o nível médio na modalidade normal. Para atuar com o AEE, por sua vez, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência (Pedagogia ou outra licenciatura) e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada.

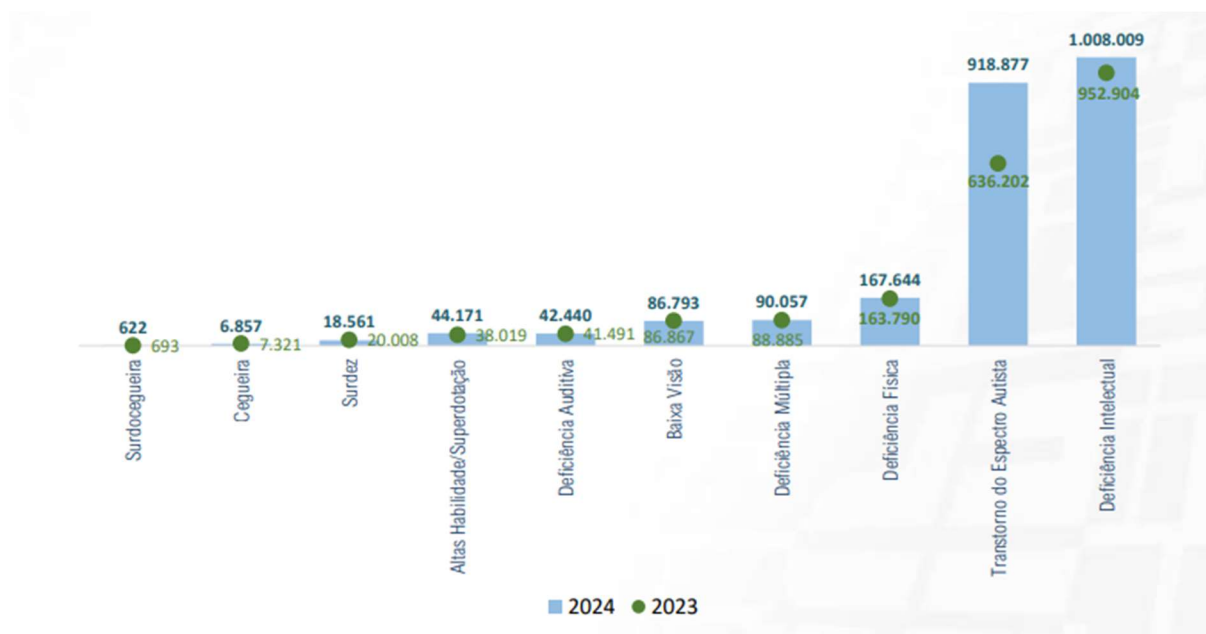
Sabatella (2013) defende que os professores que irão atuar com os alunos com AH/SD tenham formação adequada, pois considera que enriquecimento dentro da sala de aula regular seria o modelo de atendimento com mais possibilidade de ofertar diferentes oportunidades, tendo amplitude para alcançar as diferentes necessidades dos alunos.

Isto posto, Pereira (2014) destaca que as instituições de ensino precisam elaborar ações pedagógicas voltadas a esse público de estudantes, dado que tal aspecto se mostra como grande

desafio no contexto escolar atual devido à falta de formação de docentes para a educação inclusiva. Ademais, pesquisas realizadas na área defendem a necessidade de que sejam realizadas movimentações nos espaços escolar, para além dos momentos específicos para o AEE (Martins; Chacon, 2023).

Ao observarmos os dados do Censo Escolar, entre os anos de 2007 e 2022, é possível verificarmos dados alarmantes quanto ao número de matrículas de alunos com AH/SD em nível básico e superior (Martins; Chacon, 2023). Os autores ressaltam que em 2007, o Censo Escolar registrou 2.982 estudantes com AH/SD. Em 2014 as matrículas dos estudantes indicavam que 13.308 alunos com AH/SD estavam matriculados no nível básico de ensino. Em 2017 esse número chegou 19.699 alunos. E em 2022, o Censo Escolar indicou que 26.815 alunos com AH/SD matriculados nesse nível de ensino, o que pode ser considerado uma grande mudança (Martins; Chacon, 2023). Dados mais recentes revelam que em 2023, o Censo Escolar registrou 38.019 matrículas de estudantes com AH/SD (Brasil, 2024). Em 2024, por sua vez, há um total 44.171 matrículas de alunos com AH/SD (Brasil, 2025), conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2023-2024



Fonte: Brasil (2024).

No entanto, Pletsch e Mendes (2023) ressaltam quem nem metade dos estudantes que necessitam de suporte educacional, frequentam efetivamente as salas de recursos do AEE no contraturno (suplementar para alunos com altas habilidades ou superdotação e complementar para os demais). Isso revela, portanto, que a maioria dos estudantes com AH/SD não possuem a garantia de profissionais especializados em sua formação.

É relevante salientar que outro espaço destinado ao atendimento dos estudantes com AH/SD são os NAAH/S. Este ambiente foi implementado a partir do Documento Orientador no ano de 2005 em todos os estados brasileiros, contando igualmente com serviços ofertados para a formação docente e orientação familiar, tendo a finalidade de beneficiar as escolas regulares e comunidades escolares com os serviços ofertados (Brasil, 2006).

Todavia, ao abordar o atendimento aos estudantes com AH/SD, esse documento não especifica a necessidade de docentes com formação em Educação Especial, apenas indica para a necessidade de conhecimento sobre a temática, apresentando que a formação para os profissionais atuantes nesses espaços seria realizada pelos Seminários Nacionais de Formação para Professores (Brasil, 2006).

A respeito da formação ofertada pelo Ministério da Educação, o documento orientador (Brasil, 2006) explica que a primeira formação aconteceu no ano de 2005. Essa formação objetivou a implantação dos NAAH/S, porém não é possível encontrar registros de outras formações dessa dimensão em outros anos, em nível nacional.

Referente à atuação profissional, no texto do documento não constam as responsabilidades específicas dos docentes, apenas expõe que a unidade de atendimento aos estudantes tem como responsabilidade:

- promover a orientação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados para o trabalho da Unidade;
- oferecer um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento de conhecimento, aprofundamento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular;
- prestar atendimento suplementar para que estes alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e motivação, e;
- oferecer oportunidades de construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. Para impulsionar estas ações deverão ser realizadas parcerias com Instituições de Ensino Superior, visando ampliação das oportunidades educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2006, p. 21).

Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), a Resolução n.º 4 de 2009 (Brasil, 2009), em seu art. 12, garante docentes com grau de formação em licenciatura no ensino superior, bem como a especialização na área da Educação Especial.

Ademais, as SRMs são espaços que foram implantados com a finalidade de superar obstáculos que dificultam a participação dos sujeitos aos quais fora designada a oferta do AEE, prezando pela autonomia e independência, tanto em quesitos educacionais quanto sociais (Brasil, 2010).

É pertinente evidenciar que a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Em seu art. 13, explica que os docentes das SRMs, assim como os das salas regulares, por se enquadrarem no AEE, têm suas incumbências previstas na legislação brasileira:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Essas incumbências estão dispostas para o atendimento do público da Educação Especial, ficando evidente que algumas atribuições estão direcionadas às necessidades de um grupo ou de outro.

Por conseguinte, Pereira (2014) assinala que o trabalho com estudantes com AH/SD requer que o ambiente esteja relacionado ao desenvolvimento desses indivíduos, contemplando o atendimento de suas necessidades, para que assim se atinja as expectativas deles.

Corroborando, Sabatella (2013) afirma que o atendimento a esses estudantes necessita ser elaborado e garanta a igualdade de possibilidades para o desenvolvimento de seus

potenciais. Dessa forma, os profissionais da SRM, do NAAH/SD ou da sala de aula regular devem estar atentos às necessidades específicas de seus estudantes em suas práticas pedagógicas.

Assim, a qualidade do atendimento ofertado a esses estudantes está diretamente relacionada com o atendimento dos traços específicos que os acompanham durante toda a sua vida (Pavão; Pavão; Negrini, 2018). Sabatella (2013) ressalta que se não forem oportunizadas condições ideais de aprendizagem a esses estudantes, a alternativa mais comum a ser adotada é a tentativa de adaptação à sala e ao currículo regular, representando um desperdício da capacidade dos estudantes com AH/SD, levando à desmotivação e à não expansão de seu potencial.

Ao discorrer sobre as características dos sujeitos com AH/SD, Pereira (2014) destaca a heterogeneidade desse grupo, indicando que o docente deve ter consciência dos comportamentos de cada aluno, pois nem toda prática pedagógica será efetiva e ideal para todos. Ademais, para que a prática pedagógica seja efetiva, é primordial a presença de docentes com formação adequada, que compartilhem a responsabilidade do desenvolvimento dos estudantes com as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação docente, e com os pais.

Em relação à formação especializada para atuação na Educação Especial, no Brasil, esta pode ser realizada de diversas maneiras, sendo a mais comum a ofertada em nível de especialização *lato sensu*. Atualmente há 3955 cursos com cadastros ativos de cursos de especialização *lato sensu* em Educação Especial no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Brasil, 2023), em contrapartida há apenas 59 cursos com esse cadastro ativo na modalidade de graduação.

Além desses dados, chama a atenção o número considerável de docentes atuantes sem formação na área de licenciatura, portanto, formados a nível médio ou fundamental. Tal aspecto, confirma que a obrigatoriedade de formação que consta na legislação brasileira não se efetiva na prática escolar e no atendimento aos estudantes com AH/SD. Portanto, em muitas regiões o atendimento aos estudantes com AH/SD tem ficado dependente de ações realizadas pela própria escola ou de iniciativas de instituições de ensino superior, via projetos de extensão ou de pesquisas (Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022).

Entretanto, esses dados destoam daquilo que é previsto pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). De acordo com o art. 28, inciso V, da Lei assegura: “[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência,

favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015).

Zanchetti (2024) destaca, contudo, que mesmo com os direitos assegurados pela legislação, a realidade encontrada em muitas instituições de ensino indica que esses direitos não estão sendo atendidos como deveriam. Considera importante que o atendimento destinado a essa clientela ofereça recursos pedagógicos específicos e que haja maior investimento na formação contínua de professores que atuam com o público da Educação Especial.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir as políticas educacionais que tratam dos requisitos e deveres dos docentes para que possam atuar no AEE com alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Por meio da revisão bibliográfica e documental, verificamos que os estudantes com AH/SD são considerados pela lei como sendo público da Educação Especial. Desse modo, possuem direitos garantidos por lei, em sua vida escolar, dentre eles o AEE. Esse direito, visa o enriquecimento curricular em diferentes ambientes educativos, como: a sala de aula regular, os NAAH/S e as SRMs.

Todavia, apesar dos avanços na legislação, a inclusão escolar enfrenta desafios como falta de acessibilidade, falta de formação de professores e a diversidade de necessidades dos alunos. Corroborando, os dados divulgados pelo Censo Escolar dos últimos anos revelam o não cumprimento da presença de profissionais especializados para o AEE, uma vez que na realidade brasileira é comum que este trabalho seja realizado por docentes sem a formação necessária.

Por não encontrarem no ambiente escolar condições ideais para o seu desenvolvimento, esses alunos acabam por se afastarem das instituições de ensino. Nesse sentido, é preciso que mudanças aconteçam para que as garantias apresentadas nos dispositivos legais, ocorram nos espaços escolares.

Para além disso, é preciso que os docentes tenham formação e condições adequadas para o atendimento de estudantes com AH/SD. Da mesma forma, é recomendado que haja fiscalização da eficiência das políticas públicas brasileiras para que a inclusão escolar de fato se efetive.

Por fim, reconhecemos os limites deste estudo e consideramos importante que outras pesquisas sobre temática sejam realizadas, a fim de fomentar reflexões acerca das ações destinadas ao atendimento dos estudantes com AH/SD em diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, Araraquara, v. 59, n. 3, p. 1-11. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376/2454>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência** - Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

FREITAS, M. C. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 53, e10084, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

COSTA, L. 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, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades superdotação**. Santa Maria: Facos, 2018. p. 125-156.

MARTINS, F. R.; CARDOSO, F. S.; MEIRELLES, R. M. S. O outro lado da superdotação: uma revisão sistemática sobre associação entre depressão e superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0100, p.129-142, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6vmCPZQLxVGPGMPnGN799tF/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270127, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sxgFxD3S7x65ktgPS46KVkJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 17-34.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de estudantes precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Pantanal Sul-Mato-Grossense. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e73266, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HtLXWpfkspzyTTDpJSmKDFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2024.

NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos, 2018. p. 17-34.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e Currículo Escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e143p, p.1-18, 2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. Acesso em: 2 abr. 2025.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão Escolar: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes. Acesso em: 2 abr. 2025.

SABATELLA, M. L. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Intersaberes, 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. 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, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

ZANCHETTI, V. A. **O atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades ou superdotação: instituições estaduais de ensino em foco**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

Recebido em: 27 ago. 2025.

Aceito em: 3 set. 2025.