

Altas habilidades ou superdotação na formação inicial de professores: uma análise das diretrizes curriculares nacionais e do curso de pedagogia da FAGED/UFAM

High abilities or giftedness in initial teacher education: an analysis of the national curriculum guidelines and the pedagogy program at FAGED/UFAM

Altas capacidades o superdotación en la formación inicial docente: un análisis de las directrices curriculares nacionales y de la carrera de pedagogía de la FAGED/UFAM

DOI: 10.54901/educa.v9-457

Maria Almerinda de Souza Matos¹
Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim²
Maria Francisca Nunes de Souza³
Adélia Cristina Alves de Almeida⁴
Joseane de Souza Cortez⁵

RESUMO: O presente artigo discute a temática das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) no contexto da formação inicial de professores, com ênfase nas prerrogativas legais, políticas e teóricas que fundamentam o atendimento educacional desse público. Teve como objetivo conhecer as prerrogativas legais, políticas e teóricas que amparam a identificação dos estudantes com AHSD, bem como analisar as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FAGED/UFAM) no contexto da Educação Inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. Foram analisados documentos legais, políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares nacionais e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAM. Os resultados evidenciaram que o conceito de AHSD adotado pela legislação brasileira está fundamentado, principalmente, nas contribuições de Renzulli e Gardner, bem como que os estudantes com AHSD possuem direitos assegurados nas legislações educacionais desde a década de 1970. Contudo, verificou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia não apresentam referências explícitas a esse público e que sua abordagem no curso de Pedagogia da FAGED/UFAM ocorre de forma limitada. Conclui-se que, apesar dos avanços legais e políticos, ainda existem lacunas significativas na formação inicial docente, reforçando a necessidade de ampliação dos estudos e das discussões sobre AHSD nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação; políticas públicas; formação de professores; Curso De Pedagogia; UFAM.

¹Doutora em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: profalmerinda@ufam.edu.br

²Mestre em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: alexandrerodrigo3@gmail.com

³Doutora em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Benjamin Constant, Amazonas, Brasil.
E-mail: mfranci@ufam.edu.br

⁴Mestranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: a.cristinaalmeida@live.com

⁵Mestre em Educação, Instituto Federal de Roraima (IFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.
E-mail: joseane.cortez@ifrr.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos direitos educacionais acompanha as transformações sociais, políticas e culturais vivenciadas ao longo da história. No campo da Educação Especial, observa-se, nas últimas décadas, o fortalecimento de políticas públicas voltadas à garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, entre eles aqueles com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD). Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessária a ampliação das oportunidades educacionais destinadas a esse público, bem como a disseminação de conhecimentos que favoreçam sua identificação, reconhecimento e desenvolvimento.

Compreender quem são os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação constitui um desafio teórico e prático. Trata-se de indivíduos que apresentam características diferenciadas, manifestadas por desempenhos significativamente superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento ou da atividade humana.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação como aqueles que apresentam potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, tais como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de elevada criatividade e grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de interesse. Embora a legislação reconheça esses estudantes como público da Educação Especial, observa-se que sua identificação e atendimento ainda representam desafios para os sistemas de ensino, especialmente em razão das fragilidades existentes nos processos de formação docente.

As discussões acerca da formação de professores para a educação inclusiva não são recentes. Carvalho (1996, p. 113) já alertava que “a formação de nossos professores ainda não contempla, suficientemente, o respeito à diferença, e as matérias do currículo, os estágios e a prática de ensino são, geralmente, programadas para crianças ditas normais”. Na mesma direção, Glat (1999, p. 29) afirma que a pouca inserção da Educação Especial nos cursos de formação, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, faz com que muitos profissionais sejam inseridos no mercado de trabalho sem a preparação necessária para atender à diversidade presente nas escolas.

Embora tais reflexões tenham sido formuladas há mais de duas décadas, elas permanecem atuais quando se observa a formação inicial de professores para o atendimento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Historicamente, esse público tem ocupado um espaço secundário nas discussões sobre Educação Especial e Educação Inclusiva,

resultando em processos formativos que nem sempre contemplam conhecimentos específicos sobre identificação, acompanhamento pedagógico e garantia de direitos educacionais. Nesse sentido, torna-se pertinente investigar como a temática das Altas Habilidades ou Superdotação vem sendo incorporada aos documentos que orientam a formação docente.

Dessa forma, o presente estudo tem como tema a formação de professores para o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, tomando como referência as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). Considerando a importância da formação inicial para a efetivação das políticas inclusivas, emerge o seguinte problema de pesquisa: como as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e a FACED/UFAM abordam a temática das Altas Habilidades ou Superdotação na formação de professores?

Parte-se da hipótese de que, embora existam dispositivos legais que assegurem os direitos educacionais dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, a temática ainda ocupa espaço reduzido nos processos de formação inicial docente, o que pode repercutir diretamente na identificação e no atendimento pedagógico desse público. Supõe-se, ainda, que haja um distanciamento entre as garantias previstas nas legislações e sua efetiva incorporação nos documentos orientadores da formação de professores.

Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa consiste em conhecer as prerrogativas legais, políticas e teóricas que amparam a identificação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, bem como analisar as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM no contexto da educação inclusiva. Especificamente, busca-se esclarecer o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação e as formas de identificação previstas na legislação vigente; identificar as prerrogativas legais, políticas, direitos e deveres relacionados a esse público; e descrever como tais dispositivos são contemplados nas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a formação inicial de professores para o atendimento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, contribuindo para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão e para a garantia do direito à educação desse público. Além disso, busca-se colaborar com pesquisadores, profissionais da educação, estudantes e famílias interessados na temática, oferecendo subsídios para a reflexão acerca das relações entre legislação, formação docente e educação inclusiva.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisadas legislações, políticas públicas e documentos relacionados às Altas Habilidades ou Superdotação, com destaque para as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM. A interpretação dos dados fundamentou-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Este artigo resulta das investigações desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado ao projeto "Altas Habilidades/Superdotação na Pedagogia: estabelecendo relações legais, políticas e teóricas" (PIB-H/0100/2022), financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (PROPESP/UFAM).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Esclarecendo o Conceito de Altas Habilidades ou Superdotação

A compreensão das Altas Habilidades ou Superdotação não pode ser dissociada das concepções históricas, sociais e educacionais produzidas em diferentes contextos. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, os conceitos não constituem formulações neutras ou imutáveis, mas resultam das relações sociais estabelecidas em determinado tempo histórico, expressando necessidades, interesses e contradições presentes na sociedade (Marx; Engels, 2007).

Nesse sentido, compreender a trajetória conceitual das Altas Habilidades ou Superdotação implica analisar como diferentes concepções de inteligência, talento e desenvolvimento humano foram sendo produzidas, ressignificadas e incorporadas às políticas educacionais ao longo do tempo.

A Pedagogia Histórico-Crítica contribui para essa reflexão ao compreender a educação como prática social responsável pela mediação entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sua apropriação pelos sujeitos (Saviani, 2013).

Nessa perspectiva, os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação são entendidos como sujeitos históricos, cujo desenvolvimento depende não apenas de características individuais, mas também das condições objetivas de acesso ao conhecimento científico, artístico e cultural oferecidas pela escola e pela sociedade.

Toda concepção teórica está baseada em princípios que refletem determinada visão de mundo, de ser humano e de educação. No contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a educação é compreendida como direito subjetivo de todo ser humano, devendo ser pública, gratuita, de qualidade e garantida pelo Estado. Consequentemente, as reflexões sobre as Altas Habilidades ou Superdotação precisam estar centradas nos sujeitos concretos que constituem a realidade educacional, reconhecendo suas singularidades e potencialidades em suas múltiplas dimensões de desenvolvimento.

Com base nos estudos sobre inteligência, observa-se que não existe um conceito universalmente aceito, o que também se reflete nas diferentes concepções de altas habilidades ou superdotação, uma vez que ambos os conceitos se encontram historicamente articulados. Segundo o Dicionário Houaiss (2001), inteligência corresponde à faculdade de conhecer, compreender e aprender, bem como ao conjunto de funções psíquicas e psicofisiológicas que contribuem para a compreensão da realidade e do significado dos fatos.

Entre as contribuições mais influentes para a compreensão contemporânea da inteligência destaca-se a teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1994), para quem a inteligência consiste na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ou mais contextos culturais. Ao romper com concepções restritas à lógica, à matemática e à linguagem, o autor amplia a compreensão das capacidades humanas e reconhece diferentes formas de manifestação do potencial humano.

Na perspectiva de Gardner (1994), não é possível pensar em uma única inteligência, mas em múltiplas inteligências, expressas por meio de diferentes competências e habilidades. Tal compreensão desafia a escola a rever concepções tradicionais de currículo, avaliação e ensino, historicamente centradas em determinadas formas de desempenho acadêmico.

Contudo, embora represente importante avanço na compreensão da diversidade humana, uma leitura histórico-crítica permite compreender que o desenvolvimento dessas potencialidades não decorre exclusivamente de fatores individuais. As capacidades humanas são produzidas e desenvolvidas em contextos históricos e sociais concretos, sendo influenciadas pelas oportunidades educacionais, culturais e materiais disponibilizadas aos sujeitos (Saviani, 2013; Duarte, 2016).

As diferentes concepções de inteligência influenciaram diretamente a construção dos conceitos de Altas Habilidades ou Superdotação e sua incorporação às políticas educacionais. No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas ao reconhecimento desse público surgiram ainda na década de 1960. Conforme assinala Novaes (1979), em 1967 uma Portaria Ministerial instituiu,

no Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma comissão responsável por estabelecer critérios de identificação e atendimento aos estudantes considerados superdotados.

O termo "superdotado" passou a constar oficialmente na legislação brasileira com a promulgação da Lei n.º 5.692/1971, que estabelecia em seu artigo 9º que esses estudantes deveriam receber tratamento especial, conforme normas definidas pelos Conselhos de Educação. Embora a legislação reconhecesse a existência desse público, não apresentava uma definição conceitual clara, revelando as limitações teóricas ainda existentes naquele período.

Nesse mesmo contexto, o Departamento de Educação Complementar do MEC realizou, em 1971, na Universidade de Brasília, o Seminário sobre Superdotados, reunindo especialistas de diferentes regiões do país com o objetivo de diagnosticar a situação dos estudantes superdotados no Brasil (Novaes, 1979). A partir desse evento, o termo "superdotado" permaneceu predominante nos documentos oficiais por aproximadamente duas décadas.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 passou a definir os superdotados como indivíduos que apresentam "notável desempenho e elevada potencialidade" em aspectos isolados ou combinados, tais como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, liderança, talento para artes e capacidade psicomotora (Brasil, 1994). Essa definição já evidenciava uma ampliação da compreensão da superdotação para além das habilidades estritamente acadêmicas.

Em 1995, com a publicação das "Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos", o conceito passou a enfatizar comportamentos observáveis e traços consistentemente superiores em diferentes campos do saber e do fazer humano (Brasil, 1995). Nesse momento, observa-se uma aproximação com perspectivas que compreendem a superdotação como fenômeno multidimensional e dinâmico, superando interpretações baseadas exclusivamente em testes de inteligência.

Foi também nesse período que o termo "altas habilidades" passou a ganhar destaque no cenário brasileiro. Conforme Guenther (2000), a expressão deriva do termo europeu *High Ability*, traduzido como capacidade elevada ou altas habilidades. A partir de então, os documentos oficiais passaram a utilizar diferentes nomenclaturas, como "superdotação", "altas habilidades" e "altas habilidades/superdotação", revelando um processo de transição conceitual ainda em consolidação.

Entre as definições que mais influenciaram a política educacional brasileira destaca-se a concepção desenvolvida por Renzulli (1988), baseada na Teoria dos Três Anéis. Segundo essa perspectiva, a superdotação resulta da interação entre três conjuntos de características:

habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa compreensão desloca o foco de uma visão centrada exclusivamente no desempenho intelectual para uma perspectiva que considera aspectos motivacionais, criativos e contextuais do desenvolvimento humano.

Tal influência pode ser observada nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (Brasil, 1995) e no Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (Brasil, 1999), que incorporam explicitamente elementos da teoria de Renzulli ao descrever os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação como indivíduos capazes de apresentar elevado desempenho, criatividade e forte envolvimento com atividades de seu interesse.

Paralelamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Adaptações Curriculares (Brasil, 1999) demonstram influência do Relatório Marland (1972), ao enfatizar diferentes áreas de manifestação da superdotação, tais como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, criatividade, liderança, artes e psicomotricidade. Embora distintas em alguns aspectos, ambas as perspectivas contribuíram para ampliar o entendimento da superdotação como fenômeno multifacetado.

Nos anos 2000, os documentos educacionais brasileiros passaram a adotar de forma mais recorrente a expressão “Altas Habilidades/Superdotação”. Ainda que persistam diferenças conceituais entre os documentos normativos, observa-se um movimento de consolidação de uma compreensão mais abrangente desse fenômeno. Exemplo disso encontra-se nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que definem os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem e capacidade de aprofundar e enriquecer os conteúdos escolares.

Em 2002, durante a criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), consolidou-se o entendimento de que a expressão Altas Habilidades/Superdotação seria a mais adequada para representar esse conjunto de características e comportamentos, contribuindo para a uniformização terminológica utilizada posteriormente em diferentes documentos e pesquisas.

Essa compreensão foi reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), uma das principais referências normativas da área. Segundo o documento, os estudantes com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de elevada criatividade e forte envolvimento com atividades de interesse.

Ao analisar historicamente essas concepções, observa-se um deslocamento progressivo de perspectivas centradas em dons naturais ou capacidades inatas para compreensões que

reconhecem a influência dos contextos sociais, culturais e educacionais no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Como observa Gardner (2000), termos como "superdotado", "brilhante" ou "bem-dotado" podem reforçar interpretações deterministas, sugerindo que o elevado desempenho é resultado exclusivo de características individuais.

Nessa direção, compreende-se que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação apresentam comportamentos associados à capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, características que se manifestam em diferentes áreas do conhecimento e da atividade humana. Tais características possuem natureza biopsicossocial e dependem das oportunidades oferecidas para que possam emergir e se desenvolver.

Assim, as concepções contemporâneas de Altas Habilidades ou Superdotação superam interpretações restritas às inteligências linguística, lógico-matemática e espacial, reconhecendo a pluralidade das capacidades humanas. Sob a perspectiva da Educação Inclusiva e da Pedagogia Histórico-Crítica, esse entendimento reforça a necessidade de que a escola reconheça, identifique e promova o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, assegurando-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e a efetivação do direito à educação em sua plenitude.

2.2 As Formas de Identificação nas Legislações

A identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação constitui um dos aspectos mais relevantes para a efetivação dos direitos educacionais desse público. Mais do que um procedimento técnico, a identificação envolve concepções de inteligência, aprendizagem, desenvolvimento humano e educação que influenciam a forma como determinadas capacidades são reconhecidas, valorizadas ou invisibilizadas nos contextos escolares.

Assim, compreender os processos de identificação implica analisar os critérios utilizados para reconhecer as potencialidades dos estudantes e as condições educacionais que favorecem ou dificultam sua manifestação.

Quando falamos em identificação, buscamos definir um conjunto de características que promovem a individualização de um sujeito ou de um grupo de sujeitos. Nesse sentido, identificar refere-se à observação sistemática dos comportamentos e indicadores manifestados nas diferentes áreas das inteligências, considerando a frequência, a intensidade e a consistência com que esses comportamentos se apresentam.

Para Meirieu (1998), os indicadores correspondem aos comportamentos observáveis a partir dos quais é possível inferir o domínio de determinada capacidade ou o alcance de determinados objetivos.

A literatura especializada destaca que a identificação das AHSD constitui elemento fundamental para a implementação de programas de atendimento educacional. Entretanto, os procedimentos tradicionalmente utilizados nem sempre contemplam a totalidade das potencialidades dos estudantes.

Vieira e Freitas (2011) observam que os testes padronizados de inteligência tendem a privilegiar habilidades valorizadas pelo sistema acadêmico, especialmente aquelas relacionadas aos desempenhos lógico-matemáticos e linguísticos, deixando em segundo plano manifestações ligadas à criatividade, às artes, à liderança, à expressão corporal e a outras formas de potencial humano.

Nessa mesma direção, Guenther (2000) afirma que a identificação deve abranger a busca pelos mais diversos sinais e indicadores de potencialidade, considerando os múltiplos talentos que podem se manifestar nos sujeitos. Nesse sentido, a compreensão aproxima-se das concepções contemporâneas de superdotação defendidas por Renzulli (2004), para quem o elevado potencial não pode ser reduzido a medidas quantitativas de inteligência, mas deve ser compreendido a partir da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 1995) definem a identificação como um processo dinâmico que engloba avaliação e acompanhamento abrangentes e contínuos, devendo ocorrer principalmente por meio da observação sistemática do comportamento e do desempenho do estudante em seu cotidiano. O documento destaca que a identificação deve ocorrer o mais cedo possível, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Brasil, 1995, p. 23), os procedimentos de identificação incluem a avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores, a observação do desempenho escolar, a autoavaliação, a aplicação de testes individuais e coletivos, bem como a demonstração de habilidades superiores em áreas específicas.

Entre essas estratégias, destaca-se como mais adequada a combinação de diferentes instrumentos e fontes de informação [...] a combinação das técnicas de observação (como as do julgamento por parte de professores e pais) com os resultados de testes individuais e coletivos e com a avaliação dos desempenhos (Brasil, 1995, p. 24).

Essa orientação representa um avanço em relação às concepções que associavam a identificação exclusivamente aos testes psicométricos. Ao reconhecer a participação de professores, familiares e outros profissionais, a legislação amplia a compreensão da avaliação e passa a considerar diferentes contextos de manifestação das potencialidades dos estudantes.

A Lei n.º 10.172/2001 reforça essa compreensão ao indicar que a identificação das crianças com altas habilidades ou superdotação deve ocorrer por meio de observação sistemática e contextualizada, considerando aspectos sociais, econômicos e culturais que permitam verificar “a intensidade, a frequência e a consistência dos traços ao longo de seu desenvolvimento” (Brasil, 2001, p. 47). A presença desses elementos evidencia que o reconhecimento das potencialidades humanas não pode ser dissociado das condições concretas em que os sujeitos vivem e se desenvolvem.

No mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 destaca a necessidade de organizar procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica para estudantes com características de superdotação, recomendando que as escolas estabeleçam parcerias com instituições de ensino superior para colaborar nos processos de identificação. Complementando essa orientação, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 determina que a identificação das necessidades educacionais especiais e a definição dos atendimentos necessários sejam realizadas com assessoramento técnico e participação do corpo docente, da família e, quando necessário, de profissionais de outras áreas.

O Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 também estabelece que a equipe responsável pela avaliação deve incluir os profissionais que acompanham o estudante em seu cotidiano escolar, podendo recorrer a equipes multiprofissionais ou instituições parceiras quando necessário. Tal orientação reforça a compreensão de que a identificação não deve ser responsabilidade de um único profissional, mas resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar.

A criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em 2005, representa outro marco importante na política brasileira voltada a esse público. Implantados nos vinte e seis estados brasileiros e no Distrito Federal, os núcleos têm entre seus objetivos atender estudantes com AHSD e promover a formação e capacitação de professores e profissionais da educação para sua identificação e atendimento (Brasil, 2006).

As ações desenvolvidas pelos NAAH/S revelam que a identificação constitui apenas uma etapa do processo de atendimento educacional. Reconhecer as potencialidades dos estudantes é fundamental, mas igualmente importante é garantir condições para que essas habilidades sejam desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas adequadas, enriquecimento curricular e acompanhamento especializado.

Nesse contexto, o papel dos professores torna-se central, uma vez que são eles os profissionais que convivem cotidianamente com os estudantes e podem perceber comportamentos indicativos de altas habilidades ou superdotação.

Outro avanço significativo ocorreu com a promulgação da Lei n.º 13.234/2015, que instituiu o Cadastro Nacional de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Conforme previsto no Artigo 59-A, o objetivo da medida é fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Brasil, 2015).

A criação do cadastro nacional representa um importante instrumento para a formulação de políticas educacionais, pois possibilita conhecer a dimensão desse público e planejar ações voltadas à garantia de seus direitos. Entretanto, sua efetividade depende diretamente da capacidade dos sistemas de ensino em identificar adequadamente os estudantes com AHSD, evidenciando novamente a relevância dos processos de identificação.

Para fins de registro, destaca-se ainda que a Resolução n.º 4/2009 adota concepções alinhadas ao modelo teórico de Renzulli, incorporado ao sistema educacional brasileiro a partir dos anos 2000. O autor desenvolveu três importantes referenciais para a compreensão da superdotação: a Concepção dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento e o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (Renzulli, 1977, 1978, 2004). Tais contribuições ampliaram significativamente a compreensão das altas habilidades ao enfatizar que o potencial humano se manifesta de formas diversas e depende das oportunidades oferecidas para seu desenvolvimento.

Ao analisar a trajetória das legislações brasileiras, observa-se um movimento de ampliação das formas de identificação, que passaram de modelos centrados predominantemente em testes de inteligência para abordagens mais abrangentes, capazes de considerar diferentes áreas do desenvolvimento humano. Ainda assim, permanecem desafios relacionados à formação dos profissionais da educação, à utilização de instrumentos adequados e à implementação efetiva das orientações legais nos sistemas de ensino.

Dessa forma, a identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação deve ser compreendida como um processo contínuo, contextualizado e multidimensional. Mais do que reconhecer desempenhos diferenciados, trata-se de garantir que esses estudantes tenham acesso às condições educacionais necessárias para desenvolver plenamente suas potencialidades, assegurando o direito à educação e à participação social em sua máxima expressão.

2.3 Identificando as Prerrogativas Legais

Ao abordar a questão legal, é importante conhecer e contextualizar os fundamentos normativos que amparam os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Tal postura decorre de uma consciência crítica construída nacional e internacionalmente, expressa em legislações, convenções, acordos e declarações que orientam a garantia do direito à educação para todos.

Ao analisar a trajetória das prerrogativas legais destinadas aos estudantes com AHSD, parte-se da compreensão de que as legislações não surgem de forma espontânea, mas constituem respostas historicamente construídas às demandas sociais e educacionais de cada período. Nesse sentido, os avanços observados no campo normativo expressam tanto conquistas sociais quanto os desafios existentes para a efetivação do direito à educação desses estudantes.

Em 1929, por ocasião da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, estudantes foram identificados como superdotados. Entretanto, embora o trabalho pedagógico estivesse previsto na legislação estadual, a ausência de políticas públicas específicas impediu a consolidação de ações sistemáticas voltadas a esse público. Conforme destaca Antipoff (2010, p. 62), sem políticas que fundamentassem as ações educacionais, o atendimento às necessidades desses estudantes não alcançou consistência, restringindo-se a iniciativas isoladas (Delou, 2007).

A primeira referência nacional aos estudantes superdotados ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/1971. Em seu Artigo 9º, a legislação estabelecia que os estudantes com deficiência, aqueles em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com normas fixadas pelos Conselhos de Educação. (Brasil, 1971). Embora a lei reconhecesse a existência desse público, ainda não apresentava orientações específicas sobre identificação ou atendimento educacional.

Na mesma década, diferentes pareceres passaram a ampliar os direitos desses estudantes. Os Pareceres n.º 255/1972, n.º 436/1972 e n.º 711/1987 reconheceram a necessidade de respeitar ritmos diferenciados de aprendizagem, possibilitar aceleração dos estudos, flexibilizar percursos formativos e promover ações relacionadas à identificação, ao atendimento e à formação de recursos humanos para atuação junto a esse público (Brasil, 1995). Essas medidas evidenciam um movimento inicial de reconhecimento das especificidades educacionais dos estudantes com altas habilidades, ainda que de forma incipiente.

A Constituição Federal de 1988 representou um importante avanço ao assegurar, em seu Artigo 208, inciso V, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística “segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988). Esse princípio foi posteriormente reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), fortalecendo a compreensão de que o direito à educação deve considerar as particularidades e potencialidades dos sujeitos.

Outro marco importante foi a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que definiu os estudantes com altas habilidades ou superdotação como aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em áreas como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, liderança, artes e psicomotricidade. Essa definição contribuiu para ampliar a compreensão da superdotação para além das habilidades estritamente acadêmicas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, novas garantias passaram a integrar o ordenamento jurídico brasileiro. O Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial. Embora a lei não defina explicitamente os estudantes com AHSD como público dessa modalidade ensino, garante-lhes o direito à aceleração de estudos para conclusão da escolarização em menor tempo.

Observa-se que, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorre uma ampliação do reconhecimento jurídico dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Embora os dispositivos legais ainda apresentassem limitações quanto à definição de estratégias pedagógicas específicas, consolidava-se gradativamente o entendimento de que esses estudantes possuem necessidades educacionais que demandam respostas diferenciadas dos sistemas de ensino.

A Lei n.º 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação, reforça a necessidade de identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação por meio de observação sistemática e contextualizada, considerando aspectos sociais, econômicos e culturais que permitam verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços ao longo do desenvolvimento (Brasil, 2001).

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, definindo os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Complementando esse entendimento, o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 destacou a

necessidade de organizar procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica e recomendou às escolas parcerias com instituições de ensino superior para apoiar os processos de identificação.

Em 2004, dados do MEC/INEP revelaram que, dos 566.753 estudantes identificados como público da Educação Especial, apenas 0,3% estavam registrados como alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Esse percentual contrastava com as estimativas da Organização Mundial da Saúde, que apontavam uma incidência entre 3% e 5% da população (Leonessa et al., 2012). Tal discrepância evidenciou a invisibilidade desse público nos sistemas educacionais e reforçou a necessidade de políticas específicas voltadas à identificação e ao atendimento educacional.

Como resposta a essa realidade, em 2005 foi implantada a política dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, com apoio da UNESCO e coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Entre seus objetivos destacam-se o atendimento aos estudantes com AHSD e a formação de professores e profissionais da educação para sua identificação e acompanhamento (Brasil, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou os estudantes com AHSD como público-alvo da Educação Especial e reafirmou o direito à escolarização em classes comuns do ensino regular, bem como ao Atendimento Educacional Especializado. Essa política fortaleceu a compreensão da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino.

Posteriormente, o Decreto n.º 7.611/2011 reforçou essa garantia ao definir o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucionalmente para suplementar a formação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2011).

Outro avanço significativo ocorreu com a promulgação da Lei n.º 13.234/2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na educação básica e superior. A legislação instituiu o Cadastro Nacional de Alunos com AHSD, reconhecendo a importância da identificação para a formulação de políticas públicas e para o desenvolvimento das potencialidades desse público.

Mais recentemente, o Decreto n.º 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação como público da Educação Especial e

fortalecendo a garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (Brasil, 2025).

Entre suas diretrizes, destaca-se a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade suplementar à escolarização dos estudantes com AHSD, bem como a implementação de programas e ações educacionais voltados ao desenvolvimento de suas potencialidades nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. O decreto também reforça a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação e da articulação entre os sistemas de ensino para assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem desses estudantes (Brasil, 2025).

Ao longo das últimas décadas, culminando com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pelo Decreto n.º 12.686/2025, verifica-se um avanço significativo na inserção das altas habilidades ou superdotação nas legislações educacionais brasileiras. Os dispositivos legais passaram a contemplar aspectos relacionados à identificação, ao atendimento educacional especializado, à aceleração dos estudos, à formação docente e à implementação de políticas públicas específicas para esse público.

Entretanto, a ampliação do aparato normativo não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pela efetivação desses direitos nos sistemas de ensino. Os baixos índices de identificação, a insuficiente formação dos profissionais da educação e a escassez de serviços especializados revelam uma distância entre o direito formalmente assegurado e sua materialização no cotidiano escolar.

Essa contradição demonstra que a garantia do direito à educação dos estudantes com AHSD depende não apenas da existência de legislações, mas também das condições concretas para sua implementação.

Nessa direção, Saviani (2013) destaca que a escola possui a função social de garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para os estudantes com altas habilidades ou superdotação, isso significa assegurar não apenas o reconhecimento de suas características e potencialidades, mas também condições efetivas para seu desenvolvimento intelectual, cultural e social.

Assim, a efetivação das políticas públicas e dos dispositivos legais constitui elemento fundamental para que o direito à educação se concretize para além do plano normativo, alcançando a realidade vivida pelos estudantes nas instituições escolares.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender e interpretar fenômenos educacionais a partir de seus significados, relações e contextos históricos e sociais. Segundo Ludke e André (1986, p. 18), a pesquisa qualitativa desenvolve-se em uma situação natural, é rica em dados descritivos, possui um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Nessa perspectiva, não se busca a generalização estatística dos resultados, mas a compreensão aprofundada do objeto investigado.

De acordo com Goldenberg (2004), nas abordagens qualitativas a representatividade dos dados não está associada aos pressupostos das ciências naturais ou aos critérios positivistas de generalização, mas à capacidade de compreender os significados e as relações que constituem os fenômenos sociais. Tal compreensão mostra-se pertinente para a análise das políticas públicas e dos documentos que orientam a educação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em livros, artigos científicos, dissertações e teses que discutem as Altas Habilidades ou Superdotação, a Educação Especial, a Educação Inclusiva e a formação de professores. Já a pesquisa documental concentrou-se na análise de legislações, diretrizes, pareceres e demais documentos normativos relacionados ao objeto de estudo.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 157), a pesquisa documental utiliza fontes primárias constituídas por documentos escritos ou não, produzidos no momento em que os fatos ocorreram ou posteriormente. Nesse estudo, foram analisados documentos legais e normativos que orientam as políticas educacionais destinadas aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996), a Política Nacional de Educação Especial (1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pelo Decreto n.º 12.686/2025.

Para atender ao primeiro e ao segundo objetivos específicos, realizou-se o levantamento e a análise de produções acadêmicas e documentos legais relacionados ao conceito, à identificação e às prerrogativas legais dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Já para o terceiro objetivo específico, foram analisadas as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) – Campus Manaus, buscando identificar como a temática das Altas Habilidades ou Superdotação é contemplada na formação inicial de professores.

O método de investigação adotado foi o Materialismo Histórico-Dialético, por compreender que os fenômenos educacionais são produzidos em contextos históricos concretos, marcados por relações sociais, contradições e disputas que influenciam a formulação e a implementação das políticas públicas.

A análise dos dados fundamentou-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente nas contribuições de Saviani (2013), compreendendo a educação como prática social mediadora da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, buscou-se analisar as relações entre legislação, formação docente e garantia dos direitos educacionais dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, considerando os avanços e os desafios presentes na efetivação dessas políticas no contexto educacional brasileiro.

4 RESULTADOS

4.1 As Altas Habilidades ou Superdotação nas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consolidando-o como licenciatura destinada à formação de professores para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a gestão educacional e outros espaços educativos.

Entre as atribuições do pedagogo, as Diretrizes destacam o reconhecimento da diversidade humana e a necessidade de contribuir para a superação de preconceitos e exclusões (Brasil, 2006). Considerando que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação constituem público da Educação Especial, buscou-se identificar nos documentos orientadores da formação docente a presença de conteúdos relacionados a essa temática.

Para isso, foram analisados os Pareceres CNE/CP n.º 05/2005, n.º 03/2006, n.º 09/2001, n.º 28/2001 e n.º 03/2007, bem como as Resoluções CNE/CP n.º 01/2002 e n.º 01/2006. Os resultados evidenciam que a Educação Especial aparece em diferentes momentos por meio de expressões como “necessidades educacionais especiais”, “educação inclusiva”, “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”. Entretanto, em nenhum dos

documentos analisados foram encontradas referências explícitas às Altas Habilidades ou Superdotação.

No Parecer CNE/CP n.º 05/2005 foram identificados seis trechos em que a Educação Especial é mencionada diretamente, por meio das expressões “necessidades especiais”, “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva”, conteúdo posteriormente incorporado à Resolução CNE/CP n.º 01/2006. O Parecer CNE/CP n.º 03/2006 apresenta duas referências explícitas à Educação Especial, utilizando os termos “necessidades especiais” e “pessoas com necessidades especiais”.

Já a Resolução CNE/CP n.º 01/2002 e o Parecer CNE/CP n.º 28/2001 apresentam referências mais gerais aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sem especificar o público-alvo da modalidade. De forma semelhante, o Parecer CNE/CP n.º 09/2001 menciona a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais, porém, quando aprofunda a discussão sobre Educação Especial, direciona suas referências principalmente para estudantes com deficiência intelectual, surdez e deficiência visual.

O Parecer CNE/CP n.º 03/2007, elaborado a partir de consulta realizada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresenta maior número de referências à Educação Especial, utilizando expressões como “educação inclusiva”, “educação especial”, “necessidades educacionais especiais” e “cidadãos com deficiência”. Contudo, novamente não foram identificadas menções específicas aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Tal resultado torna-se relevante quando confrontado com a trajetória das políticas públicas brasileiras voltadas a esse público. Como discutido anteriormente, desde a década de 1970 existem dispositivos legais que reconhecem os estudantes com AHSD, sendo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou definitivamente esse grupo como público da Educação Especial. Mais recentemente, o Decreto n.º 12.686/2025 reafirmou esse entendimento ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Entretanto, os resultados revelam que os avanços observados no campo das políticas públicas não foram acompanhados, na mesma proporção, pelos documentos que orientam a formação inicial dos pedagogos. Embora as Diretrizes Curriculares defendam o respeito à diversidade e a inclusão educacional, os estudantes com AH/SD permanecem praticamente invisíveis em seus textos normativos.

Essa constatação corrobora as reflexões de Freitas e Stobäus (2011, p. 487), ao afirmarem que a escola ainda reproduz preconceitos e desconhecimentos que dificultam a

concretização de uma educação inclusiva efetivamente voltada para todos. No caso específico das AHSD, a invisibilidade histórica desse público tem contribuído para a permanência de mitos, estereótipos e concepções equivocadas sobre suas características e necessidades educacionais.

Fleith (2009) destaca que os conhecimentos relativos às Altas Habilidades ou Superdotação precisam estar presentes já na formação inicial dos professores, especialmente para combater a desinformação e as representações culturais distorcidas construídas historicamente sobre esse fenômeno. Na mesma direção, Pérez e Freitas (2011) afirmam que a invisibilidade dos estudantes com AHSD está diretamente relacionada à ausência de formação acadêmica e profissional sobre a temática.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa ausência não pode ser compreendida como uma simples lacuna curricular. Conforme assinala Sacristán (2013), o currículo constitui uma construção social permeada por interesses, disputas e escolhas, não sendo neutro nem desprovido de intencionalidades. Assim, a presença ou ausência de determinados conteúdos nos processos formativos expressa concepções de educação, sociedade e formação humana.

Nesse sentido, a não explicitação das Altas Habilidades ou Superdotação nos documentos orientadores da formação docente evidencia que esse público ainda ocupa uma posição secundária nas políticas de formação inicial de professores.

4.2 Altas Habilidades ou Superdotação no Curso de Pedagogia da UFAM

A Universidade Federal do Amazonas, por meio da Faculdade de Educação, oferta o Curso de Licenciatura em Pedagogia desde 1970. Atualmente, o curso é ofertado nos turnos matutino e vespertino, com carga horária total de 3.275 horas, tendo como finalidade a formação de professores para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Escolar (Faced, 2019).

Desde 2019, o curso passou a desenvolver suas atividades com base em um novo Projeto Pedagógico, construído entre os anos de 2016 e 2018. Segundo o documento, a reformulação curricular ocorreu em função das transformações sociais, educacionais e legais que impactaram a educação brasileira nas últimas décadas (Faced, 2019).

O próprio Projeto Pedagógico afirma que o Curso de Pedagogia tem como concepção metodológica preparar o pedagogo para assumir a função intelectual, metodológica e técnica da prática pedagógica, articulando teoria e prática na compreensão dos fenômenos

educacionais. O documento destaca, ainda, a necessidade de enfrentar as desigualdades historicamente produzidas na sociedade, especialmente aquelas relacionadas ao acesso ao conhecimento, à cultura e às condições materiais de existência (Faced, 2019).

Para Matos (2024), ao afirmar que os desafios da formação docente estão diretamente relacionados às profundas transformações sociais, econômicas e culturais vivenciadas pela sociedade contemporânea, exigindo processos formativos capazes de responder às demandas educacionais emergentes. Para a autora, compreender os problemas da educação implica analisar as contradições presentes na realidade social e suas repercussões nos processos de escolarização.

Nesse contexto, procedeu-se à análise das disciplinas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva presentes no currículo do curso.

Tabela 1. Disciplinas com menção à Educação Inclusiva do curso de Pedagogia da FAGED/UFAM

Disciplina	Carga Horária	Semestre	Natureza
Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60 horas	4º	Obrigatória
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60 horas	4º	Obrigatória
Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas	60 horas	—	Optativa

Fonte: FAGED, 2019.

Após a inserção da tabela, observa-se que as disciplinas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva ocupam espaço reduzido no conjunto da formação. Considerando a carga horária total do curso, verifica-se que apenas uma disciplina obrigatória aborda diretamente a temática da inclusão escolar, além da disciplina de Libras, exigida pela legislação vigente.

Esse resultado aproxima-se das análises de Gatti (2016, p. 166-167), ao afirmar que “a organização curricular dos cursos de formação docente ainda não avançou suficientemente para garantir aos futuros professores os conhecimentos necessários ao enfrentamento das demandas concretas da escola contemporânea, sejam elas relacionadas aos conteúdos disciplinares, aos contextos socioeducacionais ou às práticas pedagógicas”.

A análise da disciplina Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelou um aspecto particularmente relevante. Embora a ementa contemple explicitamente os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação entre os

públicos atendidos pela Educação Especial, seus objetivos não apresentam referências específicas à identificação, ao atendimento educacional especializado ou ao desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Constata-se, portanto, uma contradição entre o conteúdo formalmente previsto na ementa e os objetivos propostos para a disciplina. A simples menção às Altas Habilidades ou Superdotação não garante que a temática seja efetivamente trabalhada durante o processo formativo, especialmente quando não há objetivos, conteúdos programáticos ou estratégias metodológicas que orientem sua abordagem.

Pereira e Rangni (2023) observam que a ausência de objetivos educacionais específicos para estudantes com AHSD pode contribuir para a manutenção de processos de exclusão e invisibilidade escolar. Segundo as autoras, quando a formação docente não contempla conhecimentos sistematizados sobre a temática, aumenta-se a possibilidade de perpetuação de mitos, preconceitos e representações culturais distorcidas acerca desses estudantes.

A discussão sobre a presença das Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial de professores insere-se em um debate mais amplo acerca da inclusão escolar. Embora os avanços legais sejam significativos, persistem desafios relacionados à sua concretização nas práticas educativas.

Conforme destacam Domingues e Cavalli (2006), a inclusão somente se efetiva quando a diferença deixa de ser percebida como problema e passa a ser reconhecida como expressão da pluralidade humana.

Nessa perspectiva, Marques (2003), apoiando-se em Gadamer, compreende a formação como um processo de abertura ao outro e às múltiplas possibilidades de compreensão da realidade. Formar professores para uma educação inclusiva implica possibilitar que esses profissionais desenvolvam sensibilidade, capacidade crítica e conhecimentos que lhes permitam reconhecer e responder às diferentes necessidades educacionais presentes no contexto escolar.

A relação entre teoria e prática também emerge como elemento central nessa discussão. Pérez Gómez (1995) afirma que um dos maiores problemas da formação docente reside no distanciamento entre essas duas dimensões. Da mesma forma, Nóvoa (1995; 2002) e Sacristán (1995) defendem uma formação pautada na reflexão crítica da prática, compreendendo-a como espaço de produção de conhecimentos e de construção da ação pedagógica.

Tal reflexão aproxima-se das contribuições de Libâneo (2002), para quem a prática constitui condição do conhecimento, mas não dispensa a existência de referenciais teóricos capazes de orientar a ação educativa. De modo semelhante, Durkheim (2007) compreende a

Pedagogia como uma ação fundamentada em um conjunto sistematizado de conhecimentos produzidos historicamente.

No caso específico das Altas Habilidades ou Superdotação, essa articulação entre teoria e prática torna-se ainda mais necessária. Educandos com AHSD possuem necessidades educacionais específicas que exigem práticas pedagógicas capazes de favorecer seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Para tanto, é imprescindível que os professores tenham acesso, ainda na formação inicial, a conhecimentos que lhes permitam identificar potencialidades, reconhecer áreas de interesse e compreender as especificidades desse público (Pereira; Rangni, 2023).

Drulis e Sales (2021) ressaltam que os cursos de licenciatura devem preparar profissionais capazes de atuar junto à diversidade presente na Educação Básica. Considerando que os pedagogos atuam diretamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas fundamentais para a identificação precoce dos indicadores de AHSD, torna-se imprescindível que possuam conhecimentos sobre a temática.

Da mesma forma, Pavão et al. (2018) destacam que a formação de professores voltada às Altas Habilidades ou Superdotação é condição essencial para o desenvolvimento de práticas e estratégias que auxiliem tanto a identificação quanto a suplementação da escolarização desses estudantes. Bahiense e Rossetti (2014) complementam que o preparo adequado dos professores é fundamental para evitar que concepções equivocadas interfiram negativamente na identificação e no atendimento educacional desse público.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação docente deve possibilitar a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, preparando o futuro professor para compreender a realidade educacional em suas múltiplas determinações. Conforme Saviani (2013), a educação escolar constitui uma prática social intencional que visa promover o desenvolvimento humano por meio da socialização do conhecimento sistematizado.

Os resultados encontrados indicam que o Curso de Pedagogia da UFAM apresenta avanços ao contemplar a temática das Altas Habilidades ou Superdotação em sua ementa curricular. Entretanto, permanecem lacunas relacionadas à profundidade da abordagem, aos objetivos formativos e à sistematização dos conhecimentos necessários para a atuação junto a esse público.

Como afirma Mantoan (2012), ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os sistemas educacionais sejam capazes de oferecer oportunidades educacionais compatíveis com as especificidades de todos os estudantes. No caso das Altas Habilidades ou Superdotação, a

efetivação desse direito passa, necessariamente, pela formação inicial dos professores, condição indispensável para a identificação, o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos.

Assim, os resultados desta pesquisa evidenciam que, apesar dos avanços observados nas legislações e nas políticas públicas voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação, sua incorporação aos processos de formação inicial docente ainda ocorre de forma limitada. Tal realidade reforça a necessidade de revisão e ampliação dos currículos dos cursos de Pedagogia, de modo que a formação dos futuros professores contemple efetivamente os conhecimentos necessários à construção de uma educação inclusiva comprometida com o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo conhecer as prerrogativas legais, políticas e teóricas que amparam a identificação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, bem como analisar as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) no contexto da Educação Inclusiva.

Os resultados evidenciaram que o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação adotado pela legislação brasileira é amplo e fundamenta-se, principalmente, nas contribuições teóricas de Renzulli e na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, reconhecendo diferentes formas de manifestação do potencial humano. Constatou-se, ainda, que a identificação desses estudantes não tem como finalidade a rotulação dos sujeitos, mas a criação de condições que possibilitem intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades educacionais, sociais e emocionais, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

No campo das políticas públicas, verificou-se que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação possuem seus direitos previstos explicitamente na legislação educacional brasileira desde a década de 1970. Ao longo das últimas décadas, diferentes dispositivos legais ampliaram as garantias relacionadas à identificação, ao atendimento educacional especializado, à aceleração dos estudos e ao desenvolvimento de políticas públicas específicas para esse público. Contudo, os resultados demonstraram que os avanços observados no campo normativo ainda não se materializam plenamente nos processos de formação inicial docente e nas práticas educacionais.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia revelou a ausência de referências explícitas às Altas Habilidades ou Superdotação, mesmo diante do reconhecimento legal desse público pela Educação Especial. Da mesma forma, embora o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, existente desde 1970, contemple a temática em uma de suas disciplinas, observou-se que sua abordagem ocorre de forma limitada, sem aprofundamento suficiente para subsidiar a identificação e o atendimento educacional desses estudantes.

Tais resultados tornam-se ainda mais significativos quando se considera que os cursos de Pedagogia são responsáveis pela formação dos profissionais que atuarão diretamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas fundamentais para a identificação precoce dos indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação. Nesse sentido, os achados desta pesquisa indicam a necessidade de ampliar os espaços de discussão sobre a temática nos currículos de formação inicial, fortalecendo a articulação entre os avanços legais e os processos formativos.

A recorrente distância entre o que é previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza na prática evidencia que a garantia de direitos não se esgota na produção legislativa. Pelo contrário, exige condições materiais, formação qualificada de profissionais, organização institucional e compromisso político com a implementação das ações propostas (Alecrim, 2026, p. 68).

Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que a educação articula-se diretamente com o trabalho, ao contribuir para a formação dos sujeitos que participam e transformam a realidade social (Alecrim, 2026, p. 69). Dessa forma, assegurar o direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação implica não apenas reconhecer sua existência nos documentos legais, mas criar condições concretas para que suas potencialidades sejam identificadas, valorizadas e desenvolvidas no contexto escolar.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das discussões sobre formação docente, Educação Especial e Altas Habilidades ou Superdotação, incentivando novas investigações sobre currículos, práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas a esse público, especialmente no contexto amazônico, ainda pouco explorado pela produção científica nacional.

REFERÊNCIAS

- ALECRIM, Alexandre Rodrigo Teixeira. **Altas habilidades ou superdotação: o que se sabe e o que se faz para garantir o direito educacional inclusivo na SEDUC/AM**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2026.
- ANTIPOFF, C. A. **Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983**. 2010. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.
- BRASIL. Lei n. 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**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 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**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. 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. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S: documento orientador – execução da ação**. 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.

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

BRASIL. Lei nº 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**, Brasília, DF, 30 dez. 2015.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Atendimento educacional especializado em organizações governamentais de ensino para alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem: discurso e prática**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

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**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 25-39.

DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, p. 307-318, 2006.

DRULIS, Priscilla Basmage Lemos; SALES, Antonio. As altas habilidades/superdotação no curso de Pedagogia de algumas universidades de Campo Grande – MS. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 26-43, 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Manaus: FAGED/UFAM, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1K3Z28d_Q3umoxi2CdCTZCULqrZCCYiTM/view. Acesso em: 3 jul. 2023.

FLEITH, Denise de Souza. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 199-212.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação com as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 483-499, 2011.

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

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. In: _____. **Questões atuais em educação especial**. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEONESSA, V. T. et al. Atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: uma proposta do NAAH/S Londrina/PR. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.**, 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 3294-3308.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. NEPPD em 23 anos de ação: ensino, pesquisa e extensão na formação de pedagogos na FAGED/UFAM (2001-2024). In: MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.). **NEPPD/FAGED/UFAM: quem somos, o que fazemos e como em 23 anos (2001-2024) nos tornamos o que somos**. Manaus: EDUA, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, e5533023, 2023.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011.

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

RENZULLI, Joseph S. **The Interest-A-Lyzer**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, Nara Joyce Weyh; FREITAS, Soraia Napoleão. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, Soraia Napoleão; BRANCHER, Vantoir Roberto (org.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 49-67.