Raquel Aparecida Souza
organizadora

Diálogos formativos sobre altas habilidades ou superdotação

entre direitos, saberes e possibilidades



Pedro & João editores

Diálogos formativos sobre altas habilidades ou superdotação:
entre direitos, saberes e possibilidades

Pedro & João editores

Apoio:


Universidade
Federal de
Uberlândia
PROEXC
direc
diretoria de extensão
PEIC

Organizado por
Raquel Aparecida Souza

Diálogos formativos sobre altas habilidades ou superdotação:
entre direitos, saberes e possibilidades

Pedro & João editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Raquel Aparecida Souza [Orgs.]

Diálogos formativos sobre altas habilidades ou superdotação: entre direitos, saberes e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 196p. 15 x 21 cm.

ISBN: **978-65-265-3293-5**
ISBN: **978-65-265-3291-1** [digital]

1. Altas Habilidades. 2. Superdotação. 3. Educação Especial. 4. Direitos Educacionais. 5. Atendimento Especializado. I. Título.

CDD 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Ida Conceição Andrade de Melo
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

SUMÁRIO

PREFÁCIO……...……...9
APRESENTAÇÃO……...13
SEÇÃO 1 - FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM AHSD…..19
Superdotação entre a norma e a escola: por que os direitos educacionais ainda não se efetivam……..……...……21
Adelita Andresa Carvalho
O cérebro em alta velocidade: neurociência e desenvolvimento assíncrono na superdotação…….....43
Paula Regina Ribeiro Gonçalves Moreira
Reconhecer para incluir: identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação……..57
Maria Isabel de Araujo
Mariana de Lima Alves Hathenher
Estudo de caso e PEI: como conduzir o planejamento individualizado…...…….....81
Karen Angelo Berkenbrock Martins
SEÇÃO 2 - ESTUDOS E REFLEXÕES DO GRUPO DE EXTENSÃO SOBRE AS AHSD…….....103
Entre a competência e a performance: o descompasso entre escola e a superdotação…….…;……...105
Raquel Aparecida Souza
Atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação: da legislação à efetivação dos direitos…….…..…..129
Andrea Cristina da Silva Viana
Ana Clara Sousa e Silva

Estratégias e instrumentos pedagógicos para o atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades ou superdotação……..……..143
Renata Rodrigues de Souza
Raquel Aparecida Souza
Plano educacional individualizado: estratégia de inclusão e auxílio para a garantia de direitos no atendimento a estudantes com superdotação……...…...……169
Andrea Cristina da Silva Viana
Raquel Aparecida Souza
SOBRE AS AUTORAS……...……...…...……191

PREFÁCIO

Um/a estudante com altas habilidades ou superdotação (AHSD) pode compreender ideias complexas e, ao mesmo tempo, precisar de ajuda para lidar com uma frustração cotidiana. Pode demonstrar criatividade, fazer perguntas inesperadas e, ao mesmo tempo, não encontrar espaço para expressar suas capacidades. Pode aprender com rapidez em determinadas áreas e apresentar dificuldades em outras. Reconhecer essas possibilidades exige disponibilidade para conhecer quem está diante de nós, sem transformar expectativas sobre a superdotação em critérios que impeçam sua identificação.

Escrever este prefácio é um gesto de reconhecimento e gratidão à dedicação da professora e pesquisadora Raquel Aparecida Souza, cuja atuação tem sido central na investigação e na disseminação de saberes sobre esse tema de extrema relevância humana e social. É nessa dimensão generosa que se manifesta o valor desta obra: *Diálogos formativos sobre altas habilidades ou superdotação: entre direitos, saberes e possibilidades*.

Com uma linguagem envolvente, cada ensaio convida-nos a repensar as concepções que orientam nosso olhar e as marcas que deixamos na vida dos/as estudantes com AHSD. Suas páginas conectam o saber acadêmico à vida real e sensível e provoca-nos a refletir: de que maneira temos oferecido espaços para que a singularidade de cada estudante seja acolhida e encontre caminhos reais para se desenvolver?

Entre os pontos importantes desta obra, destaca-se o convite para desconstruirmos a ideia de que a superdotação se resume a um desempenho escolar impecável. Quando buscamos apenas alunos/as perfeitamente autônomos/as ou com notas exemplares em tudo, deixamos de enxergar a riqueza da diversidade humana. A obra encoraja-nos a acolher o/a estudante com AHSD em sua totalidade: seus saberes prévios são valorizados? Há abertura para que investigue o que ama, faça suas próprias perguntas e descubra caminhos singulares? Como ele/a se sente enquanto aprende? Essas inquietações lembram-nos de que o aprendizado nasce do vínculo, da parceria e da escuta generosa.

Além disso, a obra proporciona espaços para a reflexão sobre aspectos fundamentais e muito específicos, sobre os direitos educacionais de alunos/as AHSD, o desenvolvimento assíncrono e as demandas socioemocionais e as possibilidades de atendimento especializado. Essa análise recorda-nos que o elevado desempenho em áreas específicas não justifica a exigência de uma maturidade homogênea. O/a estudante com AHSD ainda necessita de cuidado, de suporte e de convivência em ambientes nos quais se sinta verdadeiramente acolhido/a e compreendido/a. O fato de apresentar raciocínio bem articulado ou formular questionamentos complexos não reduz essas necessidades essenciais. Cada trajetória é única, um caminho repleto de contornos e descobertas. Por isso, não cabem generalizações ou rótulos pré-fabricados. A escuta atenta e o olhar amoroso são nossas melhores ferramentas para compreender o que cada sujeito verdadeiramente necessita. Isso se torna ainda mais vital quando grandes habilidades coexistem ou dificuldades que exigem acolhimento especial e sensibilidade para serem compreendidas.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o valor do conhecimento produzido no cotidiano escolar. Professores/as acompanham perguntas, estratégias, interesses e modos de resolver problemas que nem sempre aparecem em uma situação formal de avaliação. A aproximação entre os campos clínico e educacional deve fortalecer esse olhar e favorecer a cooperação. O/a estudante beneficia-se quando os/as profissionais compartilham informações pertinentes e constroem objetivos comuns, de modo a respeitar as responsabilidades de cada área.

Ao reunir reflexões sobre direitos, identificação, atendimento educacional especializado e planejamento individualizado, a coletânea evidencia a importância de transformar o reconhecimento em oportunidades concretas. Um plano educacional adquire sentido quando orienta decisões, organiza responsabilidades e permite acompanhar o percurso do/a estudante. Sua qualidade expressa-se nas mudanças que produz: nas propostas de aprendizagem, na possibilidade de aprofundamento, na participação e na revisão das estratégias quando elas não atendem às necessidades identificadas.

Para que essa bonita missão aconteça, precisamos de redes de apoio e condições institucionais e humanas adequadas. Professores/as necessitam de escuta, tempo e formação contínua; as famílias precisam encontrar portas abertas e abraços acolhedores; e os/as estudantes precisam ter a certeza de que são valorizados por quem são. Essa corresponsabilidade pode contribuir para que o cuidado com as altas habilidades ou superdotação concretize-se em uma política duradoura de acolhimento e inclusão.

Que as páginas de *Diálogos formativos sobre altas habilidades ou superdotação: entre direitos, saberes e possibilidades* sirvam

como um convite contínuo para encontros mais atentos, empáticos e sensíveis com as pessoas com AHSD e suas histórias. Que este livro inspire as escolas a abraçarem as perguntas, celebrarem as singularidades e sustentarem uma visão humanizada, na qual o valor de cada ser humano seja reconhecido por sua essência única, com toda a dignidade e o carinho que merece.

Assim, que esta obra indispensável se consolide como um abraço formativo para educadores/as, profissionais da educação, psicólogos/as e famílias, fortalecendo com sensibilidade a ponte entre o conhecimento teórico e a vida cotidiana. Mais do que apontar caminhos, o livro convida-nos a cultivar um olhar empático e acolhedor, contribuindo para que o ambiente educacional seja um espaço de pertencimento, cuidado, respeito e pleno desenvolvimento.

Daniel Vieira
Psicólogo, professor, especialista em AHSD
Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos o livro *Diálogos formativos sobre altas habilidades ou superdotação: entre direitos, saberes e possibilidades*, que se consolida como uma das ações do Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: formação continuada e práticas inclusivas de alunos com altas habilidades ou superdotação". O projeto, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), contou com o apoio e o financiamento da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX/UFU), por meio do Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC 2026), Edital 9/2025.

Este trabalho nasce do compromisso ético e político com a democratização do conhecimento, com vistas a aproximar a pesquisa acadêmica da práxis pedagógica e promover olhares mais sensíveis, plurais e atentos às altas habilidades ou superdotação (AHSD).

Historicamente marcada por mitos, invisibilidade estatística e equívocos conceituais que reduzem o potencial humano a um estereótipo de alto desempenho acadêmico e notas constantes, a superdotação exige da escola contemporânea uma mudança profunda de perspectiva. Conforme sustentam os fundamentos teóricos que embasaram este percurso formativo, a superdotação não constitui um produto observável ou um privilégio acadêmico, mas uma condição neurodesenvolvimental e existencial.

Ela é marcada pelo desenvolvimento assíncrono, por uma arquitetura cerebral mais rápida e eficiente e por uma forma

qualitativamente distinta de vivenciar o mundo, que pode envolver raciocínio abstrato avançado, alta sensibilidade e intensidade emocional. Sua compreensão também requer reconhecer a heterogeneidade dos perfis de superdotação, uma vez que nem todos os indivíduos apresentarão essas características da mesma forma ou alcançarão elevado desempenho acadêmico. Além disso, a ausência de atendimento educacional específico e adequado às suas necessidades pode contribuir para o surgimento de dificuldades emocionais e para processos de recusa escolar.

Diante desse cenário, este livro reúne reflexões, conhecimentos e possibilidades construídos ao longo do percurso formativo desenvolvido pelo projeto de extensão. Ao abordar aspectos conceituais, legais, educacionais e pedagógicos relacionados às altas habilidades ou superdotação, a obra busca contribuir para a ampliação do conhecimento sobre essa condição e para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas e atentas à diversidade dos estudantes com AHSD. Mais do que oferecer respostas prontas, os textos que compõem esta obra pretendem provocar reflexões, suscitar novos diálogos e ampliar as possibilidades de reconhecimento e atendimento educacional desses estudantes.

Para tanto, a obra organiza-se em duas seções complementares, que articulam o rigor científico a uma abordagem sensível e orientadora, voltada a professores/as, gestores/as e famílias. Ambas são constituídas por ensaios teóricos. A Seção 1 reúne quatro ensaios elaborados a partir das reflexões de especialistas sobre altas habilidades ou superdotação (AHSD), enquanto a Seção 2 contempla quatro ensaios construídos com base nas reflexões dos extensionistas envolvidos no projeto de extensão.

Na Seção 1, intitulada *"Fundamentos e possibilidades educacionais para estudantes com AHSD"*, são reunidos textos produzidos a partir das discussões desenvolvidas no ciclo de encontros virtuais "Diálogos Formativos". Os quatro ensaios percorrem diferentes dimensões para a compreensão das altas habilidades ou superdotação (AHSD), articulando aspectos normativos, neurobiológicos, conceituais e educacionais. Em um movimento que parte do reconhecimento dos direitos e dos fundamentos que sustentam a compreensão da superdotação e avança em direção aos processos de identificação e ao planejamento educacional, os textos convidam o leitor a refletir sobre os desafios e as possibilidades de construção de respostas educacionais mais coerentes com a diversidade dos estudantes com AHSD.

O primeiro ensaio da Seção 1 é de autoria de Adelita Andresa Carvalho e intitula-se *Superdotação entre a norma e a escola: porque os direitos educacionais ainda não se efetivam*. A autora analisa a lacuna histórica entre a legislação brasileira e a realidade dos sistemas de ensino, problematizando o papel suplementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a rigidez da escola organizada unicamente pela média geral dos alunos.

O segundo texto, *O cérebro em alta velocidade: neurociência e desenvolvimento assíncrono na superdotação*, é da autora Paula Ribeiro Gonçalves Moreira, a qual traz uma discussão fundamentada na base neurobiológica e no conceito de assincronia ao destacar a discrepância entre idade mental avançada e idade cronológica, desconstruindo mitos sobre o ajuste socioemocional e destacando a necessidade de acesso a verdadeiros pares.

O terceiro ensaio, de autoria de Maria Isabel de Araujo e Mariana de Lima Alves Hathenher, é intitulado *Reconhecer para*

incluir: identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. As autoras desenvolvem uma discussão propondo caminhos metodológicos multidimensionais para a identificação pedagógica de alunos/as AHSD, distanciando-a de exigências de laudos excludentes e valorizando a observação sistemática, portfólios e escalas.

O último texto dessa seção, *Estudo de caso e PEI: como conduzir o planejamento individualizado*, é da autora Karen Angelo Berkenbrock Martins, a qual apresenta reflexões para a aplicação prática do estudo de caso e do Plano Educacional Individualizado (PEI), demonstrando como a escuta ativa da família e do/a estudante viabiliza planos de ação direcionados à superação da invisibilidade.

A Seção 2 *"Estudos e reflexões do grupo de extensão sobre as AHSD"* reúne produções elaboradas pelos extensionistas a partir dos estudos e debates construídos coletivamente ao longo do projeto de extensão. Os ensaios que compõem esta seção expressam o percurso de um grupo formado por professores/as, pesquisadores/as e estudantes que, em diálogo com a literatura científica e reflexão com as demandas presentes no cotidiano educacional, buscaram aprofundar questões relacionadas ao reconhecimento, à inclusão e ao atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Nesse movimento, os textos buscam contribuir para a reflexão de professores na construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e comprometidas com a garantia dos direitos desses estudantes. O primeiro ensaio dessa Seção 2, *Entre a competência e a performance: o descompasso entre escola e a superdotação*, é da professora Raquel Aparecida Souza, que discute o fenômeno do subrendimento (*underachievement*) e

problematiza o descompasso entre o potencial apresentado pelo estudante e as expectativas de desempenho e performace acadêmica.

No segundo texto, intitulado *Atendimento Educacional Especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação: da legislação à efetivação dos direitos*, as autoras Andrea Cristina da Silva Viana e Ana Clara Sousa e Silva partem da discussão sobre o histórico das políticas públicas para estudantes AHSD e os desafios relacionados à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter suplementar.

No terceiro ensaio, *Estratégias e instrumentos pedagógicos para o atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades ou superdotação*, as autoras Renata Rodrigues de Souza e Raquel Aparecida Souza discutem sobre possibilidades para o atendimento especializado destacando a compactação curricular, o enriquecimento e os agrupamentos flexíveis por interesse.

Para fechar a coletânea, as autoras Andrea Cristina da Silva Viana e Raquel Aparecida Souza, em *Plano educacional individualizado: estratégia de inclusão e auxílio para a garantia de direitos no atendimento a estudantes com superdotação*, sistematizam a construção e o monitoramento do PEI como instrumento indispensável de flexibilização curricular e respeito às singularidades. Para finalizar essa apresentação, ainda quero deixar uma provocação. Em certa ocasião perguntaram para a Dra. Linda Silverman*:*

A controvérsia acompanha o estudo da superdotação desde o início e provavelmente continuará assim num futuro próximo. De alguma forma, múltiplas perspectivas terão que aprender a coexistir. Vale a pena entrar num campo de estudo tão fragmentado?

Resposta da Dra. Silverman: *Sim, [...] Como nada está definido ainda, há um amplo espaço para explorar novas ideias. Você*

pode fazer a diferença [...] na vida de pais que se sentem ignorados e maltratados [...] na vida de adultos superdotados, cujas experiências desconcertantes clamam por significados [...] na vida de adolescentes duplamente excepcionais [...] na vida de crianças superdotadas que tiveram que camuflar quem são para sobreviver [...] você pode ter a coragem de se posicionar contra o preconceito. (Silverman, 2026, p. 271-272).

Que a resposta de Silverman, sustentada por uma vida dedicada ao estudo e à defesa das pessoas com superdotação, também nos inspire a continuar investigando, aprendendo e construindo novas possibilidades. Afinal, se ainda há muito a compreender sobre as altas habilidades ou superdotação, também há muito a fazer.

Desejamos que este livro contribua para esse movimento: que amplie conhecimentos, provoque perguntas e fortaleça o compromisso de professores/as, gestores/as, famílias e demais profissionais da educação com o reconhecimento das potencialidades, das necessidades e dos direitos dos estudantes com AHSD. Que os diálogos aqui reunidos ultrapassem estas páginas e se transformem em novas perguntas, práticas e possibilidades.

Desejamos a todos/as uma profícua leitura!
Raquel Aparecida Souza.

SEÇÃO 1 - FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM AHSD

Superdotação entre a norma e a escola: por que os direitos educacionais ainda não se efetivam

Adelita Andresa Carvalho[1]

Considerações iniciais

Se os/as estudantes superdotados possuem direitos reconhecidos há mais de cinquenta anos, por que esses ainda são apresentados às escolas como se fossem novidade? E por que, mesmo diante de uma legislação cada vez mais detalhada, tantas famílias ainda precisam explicar que superdotação também integra a educação especial, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não depende de laudo e que capacidade não é sinônimo de nota alta?

Essas perguntas não surgem de um vazio normativo. A Lei nº 5.692/1971 já determinava tratamento especial aos estudantes superdotados. A Constituição Federal de 1988 passou a assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa e o acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo a capacidade de cada um. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluiu os/as estudantes com altas habilidades ou superdotação entre o público da educação especial e garantiu-lhes currículos, métodos, recursos e organização específicos, além da aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar. Em 2026, a Lei nº 15.436

[1] Advogada especializada em Direito Educacional; Pós-graduada em Altas Habilidades ou Superdotação (PUCPR) e pós-graduanda em Direito Educacional (PUC Minas). E-mail: adelita_carvalho@hotmail.com

instituiu uma política nacional própria, com previsão de identificação precoce, planejamento individualizado, atendimento educacional especializado e progressão flexível.

Há normas, produção científica limitada e estratégias conhecidas. O que ainda não temos é a correspondência necessária entre aquilo que o ordenamento reconhece e aquilo que a escola efetivamente oferece. Estudantes continuam sem identificação, raros/as recebem planos individualizados que pouco ou nada alteram o cotidiano escolar, participam de atividades ocasionais de enriquecimento e encontram resistência justamente quando a resposta educacional exige modificar currículo, tempo ou trajetória.

A pergunta que orienta este texto é, assim, menos simples do que parece: onde o direito se perde antes de chegar ao/à estudante? Para respondê-la, examina-se a distância entre a compreensão da superdotação, a estrutura normativa do atendimento e uma escola ainda organizada para percursos uniformes. Nesse caminho, retoma-se especialmente o caráter suplementar do AEE, não para negar a expressão utilizada pela legislação, mas para perguntar o que, afinal, ela significa. Se "suplementar" for compreendido como algo periférico, realizado à margem da sala comum e sem qualquer efeito sobre o currículo, estaremos diante de atendimento especializado ou apenas acrescentando uma atividade a uma escolarização que permanece inadequada? Isso coaduna com a perspectiva da educação inclusiva?

Se o direito existe há 50 anos, por que ainda parece novo?

A superdotação ainda costuma ser apresentada como um assunto recente, impulsionado pela *internet* e pelas redes sociais. A história da educação brasileira diz o contrário. Esse

desconhecimento não é um detalhe: ele ajuda a explicar por qual razão um direito antigo continua dependendo, tantas vezes, da insistência das famílias. O I Seminário Nacional sobre Superdotação ocorreu em 1971, ano em que a Lei nº 5.692 inseriu expressamente o/a estudante superdotado/a na legislação de ensino.

Desde então, diferentes políticas, diretrizes e programas reafirmaram sua presença na educação especial. A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, descreveu áreas de elevada potencialidade e notável desempenho. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, manteve esse público e vinculou sua manifestação a potencial elevado, criatividade e envolvimento em áreas de interesse. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 disciplinou o AEE e previu atividades de enriquecimento curricular, entre outras normativas administrativas.

A continuidade das normas, porém, não produziu uma continuidade equivalente nas políticas e nas práticas. Pérez e Freitas (2011) relacionam a invisibilidade dos/as estudantes superdotados à desinformação, à formação insuficiente e às representações culturais atravessadas por mitos. As autoras também demonstram que a invisibilidade aparece nos registros estatísticos e nos próprios programas de educação especial, frequentemente formulados como se todo o público atendido fosse composto por pessoas com deficiência. A inclusão formal em uma categoria administrativa, portanto, não assegura que recursos, formação e práticas contemplem as características daquele grupo.

A dificuldade não é apenas histórica. É também conceitual. A produção científica ampliou a compreensão da inteligência e do desenvolvimento ao longo do último século. A psicometria permitiu medir capacidades cognitivas; a

psicologia cognitiva revelou processos e perfis distintos; modelos multidimensionais evidenciaram formas diversas de manifestação; estudos sobre desenvolvimento chamaram a atenção para a assincronia e para os efeitos da subestimulação. Apesar disso, a leitura escolar ainda tende a reconhecer a superdotação por sinais socialmente valorizados, como notas altas, produtividade constante, obediência, autonomia e desempenho visível.

Isso causa um paradoxo pois, quando potencial é confundido com desempenho, exige-se que o/a estudante produza previamente aquilo que a intervenção educacional deveria ajudá-lo/a a desenvolver. Quem apresenta dupla excepcionalidade, dificuldades executivas, sofrimento emocional, desinteresse por tarefas repetitivas ou desigualdade de oportunidades pode não corresponder ao modelo esperado. A subidentificação deixa de ser simples falha técnica e passa a integrar o modo como a política seleciona seus/suas destinatários/as.

A Lei nº 15.436/2026 parece reconhecer essa insuficiência ao compreender as altas habilidades ou superdotação como um modo singular de existência e de expressão do potencial humano, considerando tanto a variabilidade de suas manifestações quanto a interdependência entre cognição, aprendizagem e aspectos socioemocionais. Ao adotar essa perspectiva mais abrangente, a legislação amplia o campo de proteção destinado às pessoas com altas habilidades ou superdotação. Porém, ao mesmo tempo, a lei conserva mecanismos cuja execução depende dos sistemas de ensino, da formação dos/as profissionais, da disponibilidade de serviços e da adesão dos entes federativos à nova política, o que pode manter os modelos vigentes. Agora resta saber se os sistemas de ensino mudarão com ela.

Capacidade individual diante de uma escola organizada pela média

Embora a Constituição Federal não mencione expressamente os termos "superdotação" ou "altas habilidades", seu texto oferece fundamentos para a proteção das pessoas com esse perfil. Um desses fundamentos encontra-se no princípio da dignidade da pessoa humana, consagrado no art. 1º, III, da Constituição. No campo educacional, a concretização desse princípio pressupõe considerar o/a estudante em sua singularidade e assegurar-lhe condições adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades, sem submetê-lo a um padrão educacional homogeneizante ou a percursos formativos que desconsiderem suas características e necessidades específicas.

A educação, além de constituir direito social fundamental previsto no art. 6º da Constituição Federal, é reconhecida como direito de todos/as e dever do Estado e da família. Nessa perspectiva, a garantia prevista no art. 205 não se esgota na matrícula ou na presença física do/a estudante na escola, uma vez que o direito à educação está diretamente relacionado ao pleno desenvolvimento da pessoa. Essa compreensão é reforçada pelo art. 206, que assegura, entre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O art. 208, V, por sua vez, garante o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um/a, enquanto o art. 227 estabelece a proteção integral e a prioridade dos direitos de crianças e adolescentes. Interpretados de forma articulada, esses dispositivos permitem compreender que a efetivação do direito à educação e o respeito à dignidade dos estudantes com

altas habilidades ou superdotação pressupõem a oferta de condições educacionais compatíveis com suas capacidades, características e necessidades, reconhecendo-se a heterogeneidade existente entre esses/as estudantes.

O que significa, concretamente, garantir acesso segundo a capacidade de cada um/a? A resposta não pode ser submeter todos/as ao mesmo tempo, ao mesmo conteúdo e à mesma forma de aprender e chamar isso de igualdade.

Capacidade não equivale à nota, ao produto ou ao rendimento constante. É condição interna, *sui generis* e inerente ao sujeito, e as oportunidades educacionais não criam essa capacidade nem condicionam sua existência, mas permitem que ela seja reconhecida, expressa e desenvolvida. Da mesma forma, um contexto inadequado pode ocultar sua manifestação ou impedir que se converta em desempenho, sem alterar aquilo que é próprio do sujeito. Um percurso idêntico pode parecer neutro, mas oferece menos justamente a quem necessita de maior profundidade, ritmo distinto ou reorganização da trajetória.

A LDB concretiza essa proteção por vias complementares como, por exemplo, em seu art. 59, I, determina currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos. O inciso II prevê aceleração para que estudantes superdotados concluam em menor tempo o programa escolar. Essas medidas têm objetos diferentes, entre os quais a diferenciação altera a experiência de aprendizagem; o enriquecimento amplia ou aprofunda oportunidades; a aceleração reorganiza o tempo e o percurso. Nenhuma delas deve ser tomada como solução única e universal, e a existência de uma não afasta a necessidade de avaliar e implementar as demais, inclusive simultaneamente.

Na prática, o raciocínio costuma ser invertido pois a série e a idade cronológica passam a funcionar como premissas superiores à capacidade existente. A aceleração, embora expressamente prevista na LDB, ainda é tratada como medida excepcional ou como último recurso, a ser admitido somente depois do suposto esgotamento de outras estratégias. Essa ordem não decorre da lei. Ela é construída por vieses que superestimam riscos hipotéticos da aceleração e quase nunca atribuem o mesmo peso aos efeitos da repetição, da subestimulação e da permanência em um currículo incompatível com o/a estudante.

Ao mesmo tempo, o enriquecimento aparece como prêmio concedido depois que o/a estudante conclui as tarefas comuns, enquanto a diferenciação resume-se ao aumento da quantidade ou da dificuldade dos exercícios. Em vez de a escola perguntar quais barreiras o percurso produz, pergunta-se se o/a estudante consegue adaptar-se ao percurso já instituído. Mas é ele/ela que deve caber na escola ou ela quem deve organizar uma resposta compatível com quem ele/ela é?

Também seria impreciso atribuir esse engessamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC define aprendizagens essenciais, mas não se confunde com um currículo único, completo e inflexível. A responsabilidade de elaborar os currículos permanece com as redes e as escolas, que devem considerar suas realidades e necessidades. O art. 23 da LDB vai além e permite organizar a educação básica em séries, ciclos, períodos semestrais, grupos não seriados ou outras formas, inclusive com base na competência, sempre que o interesse da aprendizagem recomendar (Brasil, 1996; Brasil, 2018). Se a ordem jurídica permite tamanha flexibilidade, por que o percurso escolar continua tão rígido?

Essa inversão explica parte da distância entre norma e prática. A escola seriada foi construída para administrar grupos por faixas etárias e expectativas médias. Reconhecer necessidades individuais exige alterar decisões curriculares, formas de avaliação, horários e registros. A resistência nem sempre se apresenta como negativa direta, e frequentemente assume a forma de sucessivas exigências e barreiras impostas como demonstração de maturidade sem critérios objetivos, esgotamento prévio de intervenções não previstas em lei, repetição de avaliações já realizadas ou submissão a provas cuja finalidade não foi esclarecida. A burocracia transforma o direito em uma promessa condicionada à capacidade da família de vencer obstáculos administrativos.

Qual a função do Aee?

Desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, passando pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pelo Decreto nº 7.611/2011, o atendimento foi descrito como não substitutivo da escolarização e destinado a complementar ou suplementar a formação. Para os/as estudantes superdotados, consolidou-se a palavra "suplementar" e ganhou destaque o enriquecimento curricular.

As normas, porém, disseram pouco sobre como essa função deveria materializar-se diante da diversidade de capacidades, necessidades e percursos desses/as estudantes. Nomeou-se o instituto, mas não se estruturou, com a mesma precisão, o conteúdo da resposta educacional. A operacionalização permaneceu a cargo dos sistemas de ensino, que tampouco conferiram-lhe alcance e efetividade.

O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, revogou o Decreto nº 7.611/2011 e reorganizou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A norma atual reafirma a transversalidade da educação especial, define o AEE como atividade pedagógica de caráter suplementar à escolarização das pessoas superdotadas, determina sua integração ao projeto político-pedagógico e lhe atribui a função de sistematizar e articular o trabalho dos/as diferentes profissionais da educação.

No caso do/a estudante superdotado/a matriculado/a na classe comum, o AEE é a forma pela qual a educação especial concretiza-se em seu percurso, e não um serviço paralelo que apenas coopera com a sala comum. Isso não afasta as escolas e classes especiais legalmente previstas; apenas situa a função do AEE no contexto da escolarização comum aqui examinado.

O problema, portanto, não é a ausência completa de referências sobre o que poderia ser feito. A literatura descreve há décadas diferentes formas de agrupamento, aceleração e enriquecimento, além de combinações entre essas estratégias. Guenther (2006; 2007), a partir da experiência do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, apresenta um atendimento construído por planos individuais, oportunidades diversificadas e articulação entre escola, família, comunidade e outros espaços de formação.

Não se trata de oferecer a todos/as a mesma oficina, mas de organizar experiências coerentes com as capacidades, os interesses e as necessidades de cada estudante. A distância aparece justamente aí, pois existe um repertório teórico e há experiências demonstrando amplas possibilidades, mas esse conhecimento pouco circulou, quase não foi debatido na formação dos/as profissionais e não foi incorporado de maneira estruturada aos sistemas de ensino.

A Lei nº 15.436/2026 torna essa compreensão ainda mais evidente ao definir o AEE como um conjunto de atividades, serviços, recursos e estratégias pedagógicas destinados a complementar ou suplementar a escolarização, sem substituí-la. O art. 8º prevê que esse atendimento pode contemplar programas de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular, aceleração de estudos e agrupamentos por interesse. Algumas dessas medidas repercutem diretamente sobre o currículo e sobre o percurso de escolarização comum, de modo a evidenciar a necessidade de articulação entre o AEE e as práticas desenvolvidas no ensino regular.

Na prática e ao longo dos anos, a leitura do AEE para pessoas superdotadas resumiu-se a duas concepções bastante conhecidas. A primeira identifica o AEE com um lugar físico, geralmente a sala de recursos. A segunda identifica o atendimento ao/à estudante superdotado/a com enriquecimento em turno inverso, muitas vezes em atividades extracurriculares sem qualquer objetivo pedagógico.

Pesquisas sobre enriquecimento indicam que essa estratégia pode ampliar, aprofundar e diversificar o currículo, desenvolver-se tanto na sala de aula comum quanto em outros espaços educativos e tomar como ponto de partida os interesses e as capacidades dos/as estudantes (Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022). Justamente por sua amplitude, entretanto, o enriquecimento pode perder sua finalidade quando reduzido a oficinas pontuais e desconectadas do planejamento escolar. Essa preocupação encontra respaldo em Mori e Brandão (2009), que, ao investigarem salas de recursos no Paraná, identificaram esforços individuais de docentes, ecletismo nas práticas pedagógicas e limitações materiais. Tais achados evidenciam um problema de ordem estrutural: uma

política cuja efetivação depende predominantemente do empenho individual de determinados/as profissionais e encontra dificuldades para se consolidar como prática institucional contínua e alcançar maior abrangência.

Para tanto, o estudo de caso constitui a etapa inicial e identifica as demandas individuais, as barreiras, as potencialidades e os apoios necessários e seu resultado fundamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), documentos obrigatórios, de natureza pedagógica e atualização contínua e não pode permanecer guardado em uma sala de recursos ou em qualquer gaveta. Ele vincula as diferentes frentes do trabalho escolar e da promoção do desenvolvimento integral do/a estudante.

Se o AEE é a concretização da educação especial, deve transformar as necessidades e barreiras identificadas em planejamento, serviços, recursos e estratégias articulados ao ensino comum. Quando existe formalmente, mas não alcança currículo, métodos, avaliação e trajetória, preserva justamente as barreiras que deveria remover.

Onde o direito se perde antes de chegar ao estudante

Uma lei não entra sozinha na sala de aula. Entre o texto normativo e o/a estudante há um percurso composto por decisões sucessivas. A legislação reconhece direitos; os sistemas de ensino regulamentam e financiam a política; as secretarias organizam serviços e formam equipes; as escolas identificam as necessidades educacionais e planejam as respostas; e os/as professores/as concretizam-nas no cotidiano. Se uma dessas etapas falha, o direito pode permanecer formalmente reconhecido sem jamais alcançar o/a estudante.

Na educação dos/as superdotados/as, essas falhas não são isoladas. Elas se acumulam e são reforçadas.

O primeiro obstáculo aparece na identificação. Ainda são utilizados critérios heterogêneos, frequentemente associados à excelência acadêmica, ao rendimento constante ou à apresentação de laudos neuropsicológicos ou psicopedagógicos. Com isso, a superdotação somente é reconhecida pela escola quando corresponde à imagem do/a estudante que obtém boas notas, realiza todas as tarefas e adapta-se à rotina escolar. Aqueles cuja capacidade é latente, mas não reconhecida, especialmente os/as estudantes com baixo desempenho, desinteresse, assincronia ou dupla excepcionalidade, tendem a permanecer fora da política.

A identificação pedagógica, que deveria integrar a prática escolar, ainda esbarra na formação insuficiente das equipes. A escola deve observar como o estudante aprende, quais conhecimentos já domina, de que maneira sua capacidade manifesta-se e quais barreiras limitam sua participação e seu desenvolvimento. Em vez disso, frequentemente interpreta como inadequação tudo aquilo que se afasta da média esperada. O/a estudante que aprende em outro ritmo, questiona a repetição ou não responde à metodologia adotada passa a ser visto como alguém que precisa se ajustar. Pouco se indaga se a inadequação está no ambiente, na rigidez do currículo ou em práticas pedagógicas organizadas para uma única forma de aprender.

Avaliações multiprofissionais podem contribuir para essa compreensão, sobretudo nos casos de dupla excepcionalidade ou em perfis mais complexos. Sua função, contudo, é fornecer elementos adicionais para o planejamento, e não substituir a identificação pedagógica ou condicionar o acesso ao AEE. Quando a escola aguarda um laudo para reconhecer aquilo

que já poderia observar pedagogicamente, transfere sua responsabilidade e converte um instrumento de apoio em barreira de acesso.

Mesmo quando o/a estudante é identificado, o direito ainda pode se perder no planejamento. O estudo de caso deveria examinar suas capacidades, necessidades, interesses e barreiras para orientar o PAEE e o PEI. Na prática, porém, esses documentos muitas vezes são elaborados apenas para cumprir uma formalidade. Descrevem o/a estudante, registram sua condição e relacionam atividades genéricas, mas não alteram o currículo, os métodos, a avaliação ou a organização de seu percurso escolar.

O problema não está apenas na ausência do documento, mas também na falta de consequências pedagógicas. Um plano individualizado somente cumpre sua finalidade quando define o que precisa ser modificado, quem será responsável, quais estratégias serão adotadas e como seus resultados serão acompanhados. Se o PEI não alcança a sala de aula e o PAEE não dialoga com o currículo, a escola documenta a diferença, mas preserva as mesmas barreiras que deveria remover.

A dificuldade amplia-se na organização dos sistemas de ensino. A União estabelece normas gerais, enquanto estados, Distrito Federal e municípios regulamentam e executam a política em suas redes. Essa distribuição de competências permite considerar particularidades locais, mas também produz respostas muito desiguais. Há sistemas que criam exigências não previstas em lei, restringem medidas asseguradas por normas superiores ou simplesmente deixam de estabelecer procedimentos para sua implementação. O mesmo direito passa, então, a receber tratamentos diferentes conforme a rede de ensino, o território ou a interpretação adotada por determinada equipe.

Nesse percurso, a responsabilidade também se dispersa. A escola aguarda orientação da secretaria; a secretaria afirma que falta regulamentação ou apresenta um rol de óbices; os/as professores/as alegam não ter formação; e a família é encaminhada de um setor para outro. Raramente há uma negativa expressa. Há uma sucessão de adiamentos, exigências e encaminhamentos que produz o mesmo resultado: nenhuma decisão é tomada e o/a estudante continua sem atendimento adequado ano após ano.

A invisibilidade estatística também participa desse processo. Estudantes não identificados/as permanecem ausentes dos registros e, por vezes, mesmo aqueles/as já identificados/as não são adequadamente contabilizados/as no Censo. A insuficiência de dados, por sua vez, reduz a percepção da demanda e, ao produzir a aparência de um público pouco expressivo, pode enfraquecer a destinação de recursos, a formação das equipes e a organização dos serviços. Posteriormente, a própria insuficiência da política pode ser justificada pelo reduzido número de estudantes registrados/as. Constitui-se, assim, um ciclo de invisibilidade: a ausência ou a precariedade do atendimento dificulta a identificação e o registro desses/as estudantes, enquanto a escassez de registros contribui para justificar a limitada oferta de políticas e serviços destinados justamente a esse público.

A formação profissional permanece no centro dessa dificuldade. A educação especial ainda costuma ser ensinada a partir de barreiras e recursos pensados predominantemente para estudantes com deficiência. A superdotação aparece de maneira breve, geralmente associada a lista de características e atividades de enriquecimento. Pouco se discute como capacidades elevadas podem exigir diferenciação ou compactação curricular, aprofundamento, agrupamentos por

interesse, aceleração ou outras formas de reorganização da trajetória escolar. Sem conhecer essas possibilidades, a escola tende a repetir a única resposta que lhe é familiar, ainda que ela não corresponda às necessidades identificadas.

Há, por fim, uma inversão que merece atenção: os possíveis riscos associados à modificação do percurso escolar tendem a receber maior destaque do que aqueles decorrentes de sua manutenção, mesmo quando esse percurso mostra-se inadequado às necessidades do/a estudante. Diante de propostas de aceleração, diferenciação curricular ou flexibilização, frequentemente são mobilizadas preocupações quanto a eventuais impactos emocionais e sociais. Entretanto, nem sempre se examinam com o mesmo rigor os efeitos que podem decorrer da repetição de conteúdos, da subestimulação e da permanência em contextos educacionais que oferecem poucos desafios compatíveis com as capacidades e necessidades do/a estudante.

A omissão parece segura porque conserva a organização já existente. Mas conservar também é decidir. Manter o/a estudante submetido ao mesmo currículo, ao mesmo ritmo e às mesmas barreiras não constitui uma posição neutra e pode produzir prejuízos. O direito, portanto, não se perde apenas em uma negativa formal. Ele se perde na identificação que não acontece, no estudo de caso que não investiga, no plano que não modifica a prática, na responsabilidade que é transferida e na decisão que nunca chega à sala de aula.

Como transformar o direito reconhecido em política efetiva

Depois de identificar o momento em que o direito se perde, é necessário definir quem deve agir. Há três frentes complementares: o poder público deve estruturar e fiscalizar;

as instituições de ensino precisam implementar; e as famílias devem poder provocar e acompanhar essas providências.

Ao poder público cabe conhecer a dimensão da política que afirma garantir. O Censo Escolar de 2025 registrou aproximadamente 2,5 milhões de matrículas na educação especial e indicou que 93,5% dos estudantes de 4 a 17 anos desse público estavam em classes comuns (INEP, 2026). A ampliação do acesso, contudo, não demonstra a existência dos apoios necessários. Em 2024, somente 41% dos estudantes da educação especial tinham acesso ao AEE e 25,1% das escolas possuíam salas de recursos multifuncionais. Embora o AEE não se reduza a esse espaço, os números expõem a insuficiência da estrutura.

Também são necessários dados específicos sobre quantos superdotados/as foram identificados/as, recebem AEE e possuem PAEE e PEI implementados, bem como sobre as estratégias oferecidas. Sem isso, o crescimento das matrículas pode conviver com a invisibilidade desse público. União, estados e municípios devem financiar serviços, formar equipes, estabelecer procedimentos e fiscalizar o atendimento nas redes públicas e privadas.

Escolas públicas e privadas não devem esperar o surgimento de um caso para descobrir como atender. É preciso incorporar a educação especial ao projeto político-pedagógico, instituir procedimentos de identificação e acompanhamento e promover formação continuada de professores/as, coordenadores/as e gestores/as. Essa formação deve ultrapassar listas de características e alcançar capacidade, desempenho, assincronia, dupla excepcionalidade, barreiras, diferenciação, aprofundamento, compactação, agrupamentos e aceleração.

A gestão escolar também deve assegurar planejamento conjunto e definir responsabilidades. O/a estudante não pertence ao/à professor/a do AEE, e a sala comum não pode continuar produzindo barreiras que uma atividade semanal seria incapaz de corrigir. Estudo de caso, PAEE e PEI devem orientar decisões verificáveis, com acompanhamento dos resultados e revisão das estratégias quando não responderem às necessidades identificadas.

Às famílias não cabe executar ou financiar a política. Diante da inércia, contudo, a formalização da demanda é necessária. Requerimentos escritos, pedidos de estudo de caso, acesso ao PAEE e ao PEI, reuniões registradas e respostas fundamentadas impedem que a necessidade permaneça restrita a conversas informais. A reivindicação deve buscar uma resposta construída a partir das capacidades, necessidades e barreiras do/a estudante, e não apenas uma atividade previamente escolhida.

Quando a escola não responde ou cria exigências sem fundamento, devem ser provocadas a direção, a mantenedora, os órgãos regionais, as secretarias e os conselhos de educação. Persistindo a omissão, Ministério Público, Defensoria Pública e Poder Judiciário podem ser acionados. A judicialização não deveria ser a via ordinária, mas permanece legítima quando o percurso administrativo não concretiza um direito reconhecido.

Essas frentes não se substituem. A mobilização das famílias não dispensa a fiscalização estatal; a formação das escolas não afasta a estruturação dos sistemas; e a existência de normas não elimina sua implementação. Enquanto a efetivação depender da insistência de quem já sofre a violação, continuaremos chamando de direito aquilo que permanece acessível a poucos/as.

Considerações Finais

A dificuldade de efetivação dos direitos dos/as estudantes com altas habilidades ou superdotação não pode ser atribuída simplesmente à ausência de proteção jurídica. Ela se constitui, sobretudo, na distância entre os direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico e uma organização escolar ainda orientada por parâmetros de homogeneização, pela uniformidade dos percursos formativos e pela associação entre superdotação e desempenho acadêmico facilmente observável. Nesse contexto, características e necessidades que destoam do percurso escolar esperado podem ser interpretadas como inadequações do/a próprio/a estudante, enquanto permanecem pouco visíveis as barreiras produzidas pelo ambiente educacional, pela organização curricular e pelas práticas pedagógicas.

O AEE evidencia essa contradição. Seu caráter suplementar não o torna periférico nem permite reduzi-lo à sala de recursos ou ao enriquecimento no contraturno. Suplementar exige ampliar a resposta educacional conforme as necessidades identificadas. Por isso, estudo de caso, PAEE e PEI somente cumprem sua função quando modificam decisões concretas sobre currículo, métodos, avaliação, apoios e trajetória escolar.

A passagem da norma à prática exige responsabilidade institucional. O poder público deve estruturar e fiscalizar a política; as escolas precisam formar suas equipes e rever suas práticas; e as famílias devem ter canais efetivos, sem carregar sozinhas o ônus da implementação. Reconhecer a capacidade sui generis do estudante e assegurar educação compatível com ela não constitui privilégio. É consequência da dignidade

humana, do pleno desenvolvimento e da igualdade que considera as diferenças para garantir acesso à educação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025*. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026*. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-nacional-de-educacao-especial/. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Capacidade e talento*: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos: o CEDET. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 30, p. 167-176, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4054. Acesso em: 3 out. 2026.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2025*: apresentação coletiva. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 3 out. 2026.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação*, Santa Maria, v. 27, e270127, 2022. DOI 10.1590/S1413-24782022270127. Acesso em: 3 out. 2026.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 15, n. 3, p. 485-498, 2009. DOI 10.1590/S1413-65382009000300011. Acesso em: 3 out. 2026.

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. DOI 10.1590/S0104-40602011000300008. Acesso em: 3 out. 2026.

O Cérebro em Alta Velocidade: neurociência e desenvolvimento assíncrono na superdotação

Paula Regina Ribeiro Gonçalves Moreira[1]

Introdução

A compreensão da superdotação passou por uma transformação importante nas últimas décadas. Durante muito tempo, sua identificação esteve associada somente ao quociente de inteligência, ao desempenho acadêmico elevado e a realizações observáveis. Esses indicadores permanecem relevantes, mas não explicam, isoladamente, a complexidade do desenvolvimento de uma pessoa superdotada. A literatura contemporânea deslocou progressivamente o foco da avaliação dos produtos do desenvolvimento para a compreensão do próprio desenvolvimento humano, ao reconhecer que a superdotação constitui uma forma qualitativamente distinta de trajetória, que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e educacionais.

Essa mudança de paradigma encontra fundamento na visão humanista e fenomenológica proposta por Linda Silverman. Já em 1986, ao propor uma definição voltada a educadores, a autora estabeleceu que a criança superdotada é aquela que "apresenta desenvolvimento avançado em uma ou mais áreas e, portanto, necessita de programação diferenciada

[1] Especialista em Superdotação, Fundadora do "Mães pela Superdotação", Coordenadora do Nexus – Núcleo de Apoio à Superdotação (ESMG)

para se desenvolver em seu próprio ritmo acelerado", reproduzida posteriormente em sua obra de referência (Silverman, 2013, p. 41). Ao aprofundar essa concepção, a autora acrescenta que, do ponto de vista desenvolvimental, além do ritmo de aprendizagem, "as crianças superdotadas são qualitativamente diferentes em suas características, emoções e experiências" (Silverman, 2013, p. 41).

Ao discutir as limitações das definições baseadas exclusivamente em desempenho, Silverman (2013) estabelece uma distinção conceitual central para o campo:

> Na teoria do desenvolvimento, a distinção entre competência e desempenho é crucial. A competência abrange toda a gama de habilidades de uma pessoa, ao passo que o desempenho representa apenas uma pequena fatia dessas habilidades — a única parte percebida por quem observa. O desempenho é um reflexo parcial da competência (Silverman, 2013, p. 42).

Essa afirmação tem implicações diretas para a psicologia e para a educação. A avaliação da superdotação não pode restringir-se ao desempenho observável, já que este representa apenas uma parte da competência humana. O desenvolvimento é um fenômeno amplo, dinâmico e multidimensional, cuja expressão depende tanto das características individuais quanto das oportunidades oferecidas pelo ambiente. Compreender a superdotação exige, portanto, que psicólogos e educadores investiguem o desenvolvimento da criança em sua integralidade, uma vez que o potencial do superdotado pode permanecer parcialmente invisível quando analisado apenas por indicadores de rendimento escolar ou produtividade.

A natureza inata da superdotação

Um segundo ponto relevante para essa discussão diz respeito à origem da superdotação. No campo dos estudos da superdotação, coexistem duas correntes explicativas contrapostas. A primeira, associada a uma visão de desenvolvimento de talentos, sustenta que a superdotação resultaria fundamentalmente da prática deliberada e do esforço sustentado, a ponto de alguns de seus proponentes negarem qualquer papel relevante da hereditariedade (Silverman, 2013, p. 22-23).

A segunda corrente, na qual Silverman (2013) se filia, parte da observação sistemática de crianças excepcional e profundamente superdotadas, que demonstram sinais de desenvolvimento acelerado desde os primeiros meses de vida, em alguns casos documentados já nas primeiras 48 horas, muito antes de qualquer treino, escolarização ou esforço deliberado da criança (Silverman, 2013, p. 23-24).

Nesse ponto de vista, a superdotação é definida não pela motivação, pelo treino ou pela conquista, mas por diferenças desenvolvimentais internas na capacidade de raciocínio abstrato, na sensibilidade emocional e na intensidade de experiência, documentáveis por instrumentos de avaliação da inteligência geral e estáveis ao longo da vida (Silverman, 2013, p. 24). Essa estabilidade é corroborada por evidências longitudinais: crianças que pontuam na faixa superdotada em testes de QI já na primeira infância tendem a demonstrar desempenho e domínio de habilidades avançados em anos posteriores (Gottfried *et al*., 1994 *apud* Silverman, 2013, p. 42).

A superdotação, portanto, não é construída externamente pelo ambiente, tampouco depende de treino, aulas extras ou esforço deliberado para existir: o indivíduo já nasce

superdotado. O papel do ambiente é outro, e igualmente decisivo, determinar a amplitude com que essa condição inata poderá se expressar. Um ambiente responsivo favorece que essa capacidade se desenvolva e floresça; um ambiente que a ignora ou a trata de forma inadequada pode comprometê-la, com custos emocionais relevantes para quem a possui. Por essa razão, conhecer a superdotação em suas dimensões cognitiva, emocional e desenvolvimental deixa de ser um exercício teórico e passa a ser condição para que o superdotado receba o suporte de que efetivamente necessita.

O desenvolvimento assíncrono

O principal construto explicativo da superdotação é o conceito de desenvolvimento assíncrono, formulado pelo *Columbus Group* em 1991 e amplamente difundido internacionalmente por Silverman (2013).

> A superdotação é um desenvolvimento assíncrono no qual habilidades cognitivas avançadas e intensidade aumentada combinam-se para criar experiências internas e uma consciência qualitativamente diferentes da norma. Essa assincronia aumenta com a capacidade intelectual superior. A singularidade dos superdotados os torna particularmente vulneráveis e exige modificações na parentalidade, no ensino e no aconselhamento, para que possam desenvolver-se de maneira otimizada (*Columbus Group*, 1991 *apud* Silverman, 2013, p. 44).

Essa formulação rompe com a ideia de que a superdotação corresponde apenas a um desempenho acima da média, e a caracteriza, em vez disso, como um modo singular de desenvolvimento, marcado por diferenças qualitativas na

organização cognitiva, na intensidade emocional, na sensibilidade e na forma de compreender e de interagir com o mundo.

Na prática, Silverman (2013) descreve a assincronia como o resultado de viver simultaneamente em duas curvas de desenvolvimento que caminham em ritmos diferentes: a idade mental, muito à frente, e a idade cronológica, que segue o ritmo biológico do corpo. A idade mental, segundo a autora, prediz a sofisticação das brincadeiras da criança, a idade dos seus verdadeiros pares, a maturidade do seu senso de humor, o seu julgamento ético e a sua consciência de mundo, enquanto a idade cronológica permanece associada ao tamanho corporal, à maturidade física e ao ritmo de regulação emocional esperado para a faixa etária.

É exatamente aqui que mora um dos aspectos mais mal compreendidos da superdotação: a vida emocional do superdotado. Contrariamente à leitura mais comum, a criança superdotada apresenta, desde muito cedo, uma consciência emocional avançada, uma sensibilidade ética, crítica e moral fora do comum, e uma empatia profunda diante do mundo e das pessoas ao seu redor. Essa maturidade emocional e mental convive, no entanto, com um corpo que regula suas emoções conforme a idade cronológica, e não conforme a idade mental. Quanto maior o quociente intelectual, maior tende a ser essa discrepância entre as duas idades, e maior a probabilidade de a criança ser lida, equivocadamente, como imatura, quando na verdade sua consciência emocional está muito à frente, ainda que sua regulação siga o curso biológico do corpo (Silverman, 2013, p. 24).

Essa assincronia se torna ainda mais desafiadora porque o superdotado convive, no ambiente escolar e social, o tempo inteiro com pessoas da sua idade cronológica, enquanto seu

pensamento e sua forma de sentir o mundo estão muito à frente. Por isso, é fundamental que ele também tenha espaço para trocas com pares de sua idade mental, sejam eles adultos, outros superdotados ou pessoas mais velhas, sob risco de um isolamento crônico dentro do próprio ambiente que deveria acolhê-lo.

Convém, no entanto, situar essa dificuldade em seu devido lugar: trata-se de uma vulnerabilidade circunstancial, e não de uma limitação da própria superdotação. O desafio da assincronia não reside na criança, mas na distância entre suas necessidades desenvolvimentais e a rigidez do ambiente que a recebe. Um ambiente pouco responsivo, organizado em torno de um ritmo único de aprendizagem, tende a transformar essa diferença em dificuldade; um ambiente disposto a se adaptar tende a permitir que ela se expresse como potencial. A pergunta relevante para famílias, escolas e demais instituições não é, portanto, como fazer o superdotado se ajustar a um molde padronizado, mas que condições são necessárias para que essa capacidade se desenvolva plenamente.

Fundamentos neurobiológicos

Se a teoria da assincronia oferece o quadro conceitual para compreender a experiência subjetiva da superdotação, a neurociência contemporânea oferece elementos empíricos que ajudam a explicar sua base biológica. De acordo com Haier (2017), a inteligência elevada está associada a um conjunto convergente de características neurofuncionais, e não a uma estrutura cerebral isolada.

Um dos achados mais consistentes é o padrão de maturação cortical descrito por Shaw *et al* (2006) *apud* Haier (2017), que acompanhou trezentas e sete crianças ao longo do

tempo e identificou uma trajetória de desenvolvimento diferenciada entre indivíduos de QI médio e QI elevado: nestes últimos, observou-se uma fase inicial de espessamento cortical mais acentuada e prolongada, seguida de um afinamento igualmente vigoroso no início da adolescência, uma janela de plasticidade mais extensa antes da consolidação definitiva da arquitetura cortical.

Outro eixo relevante é a Teoria da Integração Parieto-Frontal, o P-FIT, proposta por Jung e Haier (2007) *apud* Haier (2017), segundo a qual a inteligência depende da eficiência com que regiões dos lobos frontal e parietal se comunicam entre si. Estudos de conectividade funcional em estado de repouso, quando o indivíduo não realiza nenhuma tarefa cognitiva, mostram que a força das conexões dentro da chamada rede padrão do cérebro se correlaciona com o desempenho em testes de inteligência, sobretudo nas áreas descritas pelo modelo P-FIT (Haier, 2017). O volume do tálamo, estrutura central na retransmissão de informação sensorial ao córtex, também já foi associado ao QI (Haier, 2017), assim como a espessura do corpo caloso, feixe de fibras responsável pela comunicação entre os hemisférios cerebrais (Haier, 2017).

Complementarmente, a hipótese da eficiência neural, discutida por Neubauer e Fink (2009) *apud* Haier (2017), sustenta que indivíduos com QI mais elevado tendem a recrutar as mesmas regiões cerebrais que indivíduos de QI médio ao resolver uma tarefa cognitiva equivalente, porém com menor consumo metabólico de glicose. Esse achado indica um processamento mais econômico, não uma reorganização estrutural atípica, e sustenta a leitura de que a inteligência elevada resulta de uma arquitetura cerebral mais

rápida e mais eficiente, dentro da mesma arquitetura encontrada na população geral (Haier, 2017).

Implicações cotidianas da assincronia

A conjunção entre uma arquitetura neurobiológica mais rápida e um desenvolvimento assíncrono produz um conjunto de manifestações observáveis no cotidiano de crianças e adolescentes superdotados. Entre elas, destacam-se a desatenção situacional diante de conteúdos pouco desafiadores, a dificuldade de encontrar pares intelectuais compatíveis com a idade mental, o perfeccionismo diante de um intelecto que já concebe padrões elevados, e o risco de subaproveitamento escolar (*underachievement*) quando o ambiente educacional não oferece desafio proporcional à capacidade do estudante (Silverman, 2013).

Tais manifestações não devem ser interpretadas como sinais de imaturidade emocional ou de disfunção. Como argumenta Silverman (2013), pessoas superdotadas frequentemente apresentam consciência emocional incomumente avançada, ao passo que sua capacidade de regular as próprias emoções permanece apropriada à idade cronológica. O desconforto observado decorre da distância entre duas curvas de maturação que avançam em ritmos distintos, mente e corpo não se desenvolvem no mesmo ritmo, e não de uma falha de desenvolvimento.

Desenvolvimento social na superdotação

Um aspecto frequentemente negligenciado na discussão sobre superdotação diz respeito à socialização. Silverman (s.d.) estabelece uma distinção conceitual importante entre socialização e desenvolvimento social, tratados de forma intercambiável na literatura educacional, mas que correspondem a fenômenos distintos: a socialização consiste na adaptação às necessidades comuns do grupo social, ao passo que o desenvolvimento social envolve autoconceito positivo, prazer na companhia de outras pessoas e preocupação com o bem-estar alheio. Segundo a autora, a primeira pode resultar em alienação em relação ao próprio self, enquanto o segundo constitui precursor da autorrealização (Silverman s.d., p. 1-2).

Essa distinção é relevante porque fundamenta uma crença amplamente disseminada, porém não corroborada empiricamente, de que agrupar estudantes superdotados por habilidade prejudicaria seu ajustamento social. Ao revisar sete décadas de pesquisa sobre o tema, Silverman (s.d.) reporta que crianças superdotadas tendem a apresentar maior popularidade, maior competência social, relações sociais mais maduras e menos indicadores de problemas psicológicos do que seus pares de habilidade média, quadro amplamente construído a partir de amostras de estudantes inseridos em programas de aceleração ou turmas especiais. Na síntese de Robinson e Noble (1991 *apud* Silverman (s.d., p. 2), estudantes superdotados foram descritos, em conjunto, como mais confiáveis, honestos, socialmente competentes, seguros de si, corteses, cooperativos, estáveis e bem-humorados, com menor tendência a ostentação, comportamento delinquente, agressividade ou domínio sobre os demais.

Para explicar como se constitui um desenvolvimento social saudável nessa população, Silverman (s.d., p. 2-3) identifica quatro fatores centrais: um ambiente familiar responsivo, no qual a criança é respeitada; o respeito parental por indivíduos de diferentes origens e condições socioeconômicas; oportunidades de convívio com outras crianças superdotadas, sobretudo nos primeiros anos de vida, período em que o autoconceito está em formação; e oportunidades de convívio com o público em geral durante a adolescência. A autora descreve ainda uma sequência de estágios pelos quais esse desenvolvimento tende a progredir: autoconhecimento; identificação de pares intelectuais; sentir-se compreendido e aceito por eles; autoaceitação; reconhecimento das diferenças em relação aos demais; e, por fim, o desenvolvimento de compreensão, aceitação e apreço pelo outro (Silverman, s.d., p. 4).

Fundamental a esse processo é o conceito de "verdadeiros pares" (t*rue peers*), retomado por Silverman a partir dos trabalhos de Roedell (1985, 1989) *apud* Silverman (s.d., p. 4-5): indivíduos capazes de interagir em condição de igualdade em torno de interesses comuns, e não necessariamente da mesma idade cronológica. Crianças superdotadas que encontram precocemente esses pares mentais tendem a evitar a alienação associada à ocultação sistemática de suas diferenças; já aquelas que não os encontram tendem a desenvolver, segundo a autora, uma "camada protetora" de autopreservação que as distâncias dos demais sem, de fato, protegê-las.

Silverman (s.d.) também documenta diferenças no desenvolvimento social entre meninos e meninas superdotados. Meninos com alta capacidade tendem a interpretar como pessoal a rejeição de colegas que não compreendem suas brincadeiras mais sofisticadas,

desenvolvendo uma retração defensiva quando expostos repetidamente a esse tipo de experiência. Já as meninas, por apresentarem maior sensibilidade a sinais sociais, tendem a camuflar sua capacidade intelectual com mais facilidade para se ajustar ao grupo, um padrão associado, em pesquisas citadas pela autora, a maiores índices de sintomas depressivos e menor autoestima entre garotas com desempenho acadêmico elevado, quando comparadas a meninos no mesmo patamar de desempenho (Locksley; Douvan, 1980 *apud* Silverman, s.d., p. 6). Diante desse quadro, Silverman (s.d., p. 6) argumenta que o acesso precoce a pares intelectuais é particularmente crítico para meninas superdotadas, sob risco de perda permanente de potencial pela falta de estímulo do próprio grupo social para o desenvolvimento de suas capacidades.

Por fim, a autora contesta o mito de que identificar a criança como superdotada fomentaria arrogância ou sentimento de superioridade. Segundo Silverman (s.d., p. 7), o oposto tende a ocorrer: crianças que desconhecem sua própria superdotação frequentemente presumem que sua forma de compreender o mundo é universal, ao passo que o convívio com outras crianças de habilidade semelhante tende a relativizar essa percepção e a reduzir, e não a alimentar, atitudes elitistas.

Considerações finais

Os elementos reunidos ao longo deste texto convergem para uma mesma conclusão: a superdotação não se deixa reduzir a um indicador de desempenho, e sua compreensão exige a integração de pelo menos quatro planos o conceitual, o biológico, o desenvolvimental e o social. No plano conceitual, a distinção proposta por Silverman (2013) entre competência e

desempenho desloca a pergunta de "quanto essa pessoa produz" para "como essa pessoa se desenvolve", e situa a superdotação como inata, presente desde os primeiros meses de vida, cuja expressão depende do ambiente.

No plano biológico, os achados sistematizados por Haier (2017) mostram que a superdotação corresponde a uma arquitetura cerebral distribuída, mais rápida, mais eficiente, mais potente sustentada por redes de integração como o P-FIT, e não a uma anomalia estrutural. No plano desenvolvimental, o conceito de assincronia formulado pelo Columbus Group (1991) explica por que essa mesma potência produz, no cotidiano, um descompasso entre uma idade mental avançada e uma idade cronológica que segue seu próprio curso, descompasso que só se converte em sofrimento quando o ambiente não o reconhece. E no plano social, a distinção de Silverman (s.d.) entre socialização e desenvolvimento social mostra que o ajustamento saudável do superdotado depende menos de sua adaptação ao grupo etário do que do acesso a verdadeiros pares, capazes de sustentar relações de reciprocidade e pertencimento.

Tomados em conjunto, esses quatro planos sustentam uma mesma implicação prática: práticas educacionais, familiares e clínicas voltadas a essa população precisam deslocar o olhar do produto observável, a nota, o prêmio, o comportamento em sala de aula, para o processo de desenvolvimento que o sustenta. Ignorar esse processo em nome do produto é o que torna a superdotação, paradoxalmente, um desenvolvimento humano menos compreendido e mais suscetível a diagnóstico equivocado, isolamento e subaproveitamento de potencial.

Referências

COLUMBUS GROUP. Definição de superdotação como desenvolvimento assíncrono, 1991. In: SILVERMAN, L. K. *Giftedness 101*. Nova York: Springer Publishing Company, 2013.

DABROWSKI, K. *Positive Disintegration*. Boston: Little, Brown & Co., 1964.

GOTTFRIED, A. W.; GOTTFRIED, A. E.; BATHURST, K.; GUERIN, D. *Gifted IQ: Early Developmental Aspects*. Nova York: Plenum Press, 1994.

HAIER, R. J. *The Neuroscience of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

JUNG, R. E.; HAIER, R. J. The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 30, n. 2, p. 135-154, 2007.

LOCKSLEY, A.; DOUVAN, E. Stress on female and male high school students. In: MUUSS, R. E. (Ed.). *Adolescent behavior and society*. 3. ed. Nova York: Random House, 1980. p. 275-291.

NEUBAUER, A. C.; FINK, A. Intelligence and neural efficiency. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, v. 33, n. 7, p. 1004-1023, 2009.

ROBINSON, N. M.; NOBLE, K. D. Social-emotional development and adjustment of gifted children. In: WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C.; WALBERG, H. J. (Ed.). *Handbook of*

special education: research and practice. v. 4. Nova York: Pergamon Press, 1991. p. 57-76.

ROEDELL, W. C. Developing social competence in gifted preschool children. *Remedial and Special Education,* v. 6, n. 4, p. 6-11, 1985.

ROEDELL, W. C. Early development of gifted children. In: VANTASSEL-BASKA, J.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (Ed.). *Patterns of influence on gifted learners***.** Nova York: Teachers College Press, 1989. p. 13-28.

SHAW, P. *et al*. Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature***,** v. 440, n. 7084, p. 676-679, 2006.

SILVERMAN, L. K. *Giftedness 101.* Nova York: Springer Publishing Company, 2013.

SILVERMAN, L. K. Social *Development in the Gifted***.** Denver: Gifted Development Center, [s.d.].

Reconhecer para incluir: identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação

Maria Isabel de Araujo[1]
Mariana de Lima Alves Hathenher[2]

Introdução

A escola contemporânea é constituída por sujeitos diversos em seus modos de aprender, interagir, pensar, criar e produzir conhecimentos. A heterogeneidade presente nas salas de aula exige práticas pedagógicas que ultrapassem a ideia cartesiana de ensino e de estudante ideal, submetido a um currículo único, a um ritmo homogêneo e a formas padronizadas de avaliação. Nesse contexto, discutir a educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD) significa reafirmar o princípio de que inclusão não é apenas garantir acesso à escola, mas assegurar condições para participação, aprendizagem, desenvolvimento e reconhecimento das potencialidades de cada aluno/a.

Durante muito tempo, estudantes com AHSD foram compreendidos a partir de uma perspectiva predominantemente psicométrica, associada à ideia de

[1] Mestre em Educação. Pedagoga e Psicopedagoga. Professora do CAP-ESEBA-UFU. E-mail: psmariaisabel@gmail.com

[2] Mestre em Educação. Pedagoga Neurosicopedagoga, Diretora do Instituto Alligare. Presidente ADAHS/UDI/MG.
E-mail:mariannaalves2000@gmail.com

inteligência superior e, muitas vezes, identificada exclusivamente por testes de quociente intelectual. Essa concepção restrita contribuiu para a invisibilidade de muitos estudantes, sobretudo daqueles que apresentavam potencial elevado em áreas específicas, mas não necessariamente desempenho acadêmico uniforme (Winner, 1998; Renzulli, 2005).

No Brasil, o debate educacional sobre altas habilidades ou superdotação avançou significativamente nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 58, já assegurava a esses/as estudantes currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, além da possibilidade de aceleração para a conclusão do programa escolar em menor tempo (Brasil, 1996).

Mais recentemente, o marco normativo brasileiro passou por importante atualização. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), estabelecendo que a educação especial deve atravessar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e assegurar recursos e serviços para apoiar, complementar ou suplementar a escolarização. Nesse contexto, aos/às estudantes com AHSD, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) caracteriza-se como caráter suplementar à escolarização.

Em 2026, o movimento de institucionalização e o reconhecimento do público com AHSD ganhou maior especificidade com a Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026, que instituiu a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. A Lei reafirma e estabelece como objetivos a identificação precoce, o atendimento educacional especializado, o desenvolvimento integral e a

inclusão plena desses/as estudantes. Também reconhece a dupla excepcionalidade e estabelece possibilidades de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular, aceleração e agrupamentos em pares ou grupos de interesse.

Diante desse cenário, torna-se necessário transformar o olhar da escola: identificar um/a estudante com AHSD não deve significar simplesmente constatar que ele "é mais inteligente" ou apresenta notas mais elevadas. Identificar significa reconhecer potencialidades, interesses, formas particulares de aprendizagem, necessidades educacionais e possíveis barreiras presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, o presente capítulo discute não somente a relevância do reconhecimento e da identificação de estudantes com AHSD, mas também apresenta instrumentos validados na área que podem ser utilizados no contexto escolar, bem como aborda as possibilidades de atendimento e intervenção pedagógica, considerando o fazer pedagógico do/a professor/a da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado.

Altas habilidades ou superdotação: para além dos mitos

As AHSD constituem um fenômeno complexo e multidimensional, definida pela Lei nº 15.436/2026 como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada, entre outros fatores, por potencial intelectual elevado, intensa curiosidade, elevada capacidade de aprendizagem e profundo envolvimento em temas de interesse, podendo ser acompanhada de alta sensibilidade e intensidade emocional. A mesma lei reconhece a dupla excepcionalidade, caracterizada pela coexistência de AHSD com outra condição de dificuldade significativa em determinada área. A definição legal contemporânea amplia a compreensão sobre o fenômeno

e contribui para superar um dos principais obstáculos à identificação: a existência de mitos.

Entre os mitos mais recorrentes encontra-se a ideia de que todo/a estudante com AHSD apresenta excelentes notas, é disciplinado/a, possui facilidade em todas as disciplinas, aprende sozinho/a, apresenta comportamento exemplar e não necessita de apoio pedagógico. Tais concepções são problemáticas porque associam a superdotação a um perfil único de estudante.

Na realidade, um/a estudante pode demonstrar elevada capacidade em matemática e desempenho apenas mediano em língua portuguesa. Outro/a pode apresentar criatividade excepcional e não obter as maiores notas da turma, também pode apresentar profundo conhecimento em astronomia, programação, literatura ou música e, ao mesmo tempo, demonstrar baixo envolvimento com atividades escolares repetitivas.

Renzulli (2005) contribui para essa compreensão por meio da "Concepção dos Três Anéis de Superdotação". Segundo o autor, a manifestação de comportamentos de superdotação resulta da interação entre capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Nesse sentido, o modelo desloca a atenção de uma característica isolada para a interação entre diferentes fatores envolvidos na manifestação e no desenvolvimento do potencial.

Gagné (2004), por sua vez, diferencia dotação e talento. Em seu "Modelo Diferenciado de Dotação e Talento", capacidades naturais não são automaticamente convertidas em talentos desenvolvidos. Para que isso ocorra, são necessárias oportunidades de aprendizagem, prática, apoio ambiental e fatores pessoais que favoreçam o desenvolvimento.

Essas contribuições são particularmente importantes para a escola. Elas permitem compreender que potencial não é produto acabado. Um/a estudante pode possuir elevada capacidade, mas não desenvolver plenamente seu talento se não encontrar oportunidades educacionais adequadas. Dessa forma, ao buscar compreender os comportamentos de AHSD, a pergunta pedagógica não deve ser apenas: "Este/a estudante é superdotado/a?" É necessário perguntar: "Quais potencialidades este/a estudante apresenta, como elas se manifestam e que oportunidades a escola pode oferecer para desenvolvê-la?". Essa mudança de perspectiva é fundamental para uma educação inclusiva e para o atendimento às diferenças nela contidas.

Reconhecer um/a estudante com AHSD não significa criar uma categoria de estudantes privilegiados, mas assegurar a equidade, que pressupõe oferecer condições diferenciadas quando as necessidades também são diferenciadas. Assim como alguns/algumas estudantes necessitam de recursos de acessibilidade, adaptações ou apoios específicos, alunos/as com AHSD podem necessitar de experiências de aprofundamento, maior complexidade curricular, aceleração ou oportunidades diferenciadas de investigação e acompanhamento (Pérez; Freitas, 2016; Virgolim, 2007).

Nesse sentido, a inclusão do/a estudante com AHSD não se realiza quando ele é simplesmente colocado em uma sala de aula comum. É necessário verificar se o currículo oferece desafios compatíveis e uma ambiência que instigue o aprofundamento em sua área de interesse e aprendizagem e se existem oportunidades para que suas potencialidades sejam desenvolvidas.

O reconhecimento também precisa ser sensível às diferenças sociais e culturais pois estudantes de diferentes

grupos sociais podem apresentar oportunidades distintas de acesso a livros, tecnologias, cursos, instrumentos musicais, atividades culturais e experiências científicas (Pérez; Freitas, 2016; Virgolim, 2007).

Também é necessário considerar diferenças relacionadas a gênero, raça, território, condição socioeconômica, emocional e trajetória escolar. Uma política de identificação que considere somente estudantes com elevado desempenho acadêmico sem considerar os aspectos emocionais, sociais e culturais dessa pessoa pode reproduzir desigualdades e desinteresses, principalmente na área acadêmica.

Estudos orientam que a identificação de estudantes com AHSD deve ser compreendida como processo investigativo e educacional. Nesse constructo, a escola possui papel privilegiado porque acompanha o/a estudante em diferentes situações: aulas, projetos, avaliações, atividades coletivas, recreios, laboratórios, produções artísticas e interações sociais. Essas experiências oferecem uma complexidade de informações que uma avaliação pontual dificilmente consegue captar. Assegurando esse processo, o Decreto nº 12.686/2025 estabelece o estudo de caso como estratégia fundamental de identificação dos/as estudantes que constituem o público da educação especial, possibilitando a organização dos apoios necessários.

Além disso, orientações recentes do Ministério da Educação reforçam que o laudo médico não é requisito determinante para identificação educacional no âmbito do Censo Escolar, destacando a importância da documentação pedagógica e do estudo de caso (Brasil, 2023). Isso não significa dispensar avaliações especializadas quando forem necessárias, mas sim compreender que o processo educacional

não pode ficar condicionado exclusivamente à existência de um diagnóstico clínico.

O/a professor/a, ao procurar identificar os/as estudantes no cotidiano escolar, pode começar pela observação sistemática dos comportamentos apresentados pelo/a estudante e sua capacidade de construir e registrar um pensamento divergente mediante as situações do dia a dia. Um exemplo seria: durante uma atividade sobre sistema solar, o/a estudante apresentou informações não trabalhadas anteriormente, relacionou movimentos planetários às estações do ano, formulou perguntas sobre gravidade e espontaneamente sugeriu pesquisar o tema utilizando diferentes fontes. Esses dados do comportamento apresentado oferecem evidências mais concretas para um estudo do caso. Contudo, essa é apenas uma vertente a ser considerada pois, ao analisar a situação para possível identificação, o/a professor/a deve reunir informações provenientes de diferentes fontes: professores/as, família, estudante, AEE, equipe pedagógica e, quando necessário, profissionais especializados/as (Pérez; Freitas, 2016; Virgolim, 2014).

Indicadores educacionais de altas habilidades ou superdotação

Não existe uma lista fechada de características capaz de contemplar todos/as os/as estudantes com AHSD, dada a diversidade de formas pelas quais essas habilidades podem se manifestar. Entretanto, determinados comportamentos podem sinalizar a necessidade de uma investigação mais aprofundada. Entre os principais traços e indicadores passíveis de observação e rastreio no contexto educacional,

destacam-se o que se apresenta no Quadro 1, pautando-se em Pérez, Freitas (2016) e Virgolim (2007):

Quadro 1 – Características de AHSD

Aprendizagem rápida em determinadas áreas;
Capacidade de estabelecer relações entre informações;
Curiosidade intensa;
Formulação de perguntas complexas;
Vocabulário avançado em áreas específicas;
Memória diferenciada para determinados conteúdos;
Capacidade de resolver problemas de maneira original;
Interesse persistente por temas específicos;
Busca espontânea de informações;
Produção criativa;
Facilidade para identificar padrões;
Capacidade de argumentação;
Liderança em determinadas situações;
Elevada concentração em atividades de interesse;
Preferência por problemas complexos;
Desenvolvimento precoce de determinadas habilidades;
Produção artística, musical ou literária diferenciada;
Interesse por investigação científica ou tecnológica;
Sensibilidade estética, social ou emocional;
Capacidade de aprofundamento incomum em determinada área.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Porém, é necessário destacar que nenhum desses traços/indicadores, nem outros que existem e são utilizados como dados na identificação, isoladamente, confirmam AHSD. A intenção aqui é sugerir hipóteses pedagógicas que possam ser investigadas e observar o contexto. Como por exemplo: um estudante que demonstra grande conhecimento sobre determinado jogo eletrônico ou até mesmo um jogo de tabuleiro, pode revelar competências de estratégia, memória, organização, tomada de decisão ou resolução de problemas. A

escola precisa olhar para as competências subjacentes, o que elas podem contribuir em seu aprendizado e não simplesmente julgar o interesse como distração. Essa consideração sobre o processo de identificação de estudantes com AHSD pela instituição sugere a utilização de diferentes instrumentos, sempre considerando que eles possuem funções distintas.

Atualmente, o processo usual para identificar AHSD fundamenta-se em uma visão mais ampla sobre a inteligência, incluindo vários indicadores, considerando, entre eles, até o que se obtém por meio da observação e da dialogicidade entre todos/as os/as envolvidos/as no contexto vivencial do aluno/a. Virgolim (2007) aponta diferentes caminhos para o mapeamento de altas habilidades, destacando que essa busca deve ocorrer em múltiplas etapas. Além disso, a autora ressalta que descobrir a superdotação logo nos primeiros anos de vida é fundamental para garantir que a criança se desenvolva de maneira plena e saudável. Nesse sentido, para proceder à identificação, pode-se lançar mão de instrumentos como: observação sistemática, escala e lista de indicadores, questionário para professores/as e família, autoindicação, portfólio, produções e tarefas de desempenho, entrevistas, estudo de caso.

Instrumentos e procedimentos para a identificação multidimensional

No cenário nacional, houve um avanço significativo na validação dessas ferramentas. Estudos e instrumentos desenvolvidos ou adaptados por pesquisadores/as brasileiros/as, como Pérez e Freitas (2016) e Virgolim (2014), ampliaram significativamente as possibilidades de triagem

nas escolas públicas e privada. Para alcançar a multidimensionalidade necessária a esse diagnóstico, a prática pedagógica e clínica deve integrar diferentes ferramentas formais e informais, bem como a combinação de múltiplos olhares: do/a próprio/a aluno/a, dos/as professores/as, da família e das produções realizadas. Esse conjunto de ações possibilita a construção de um panorama fidedigno do potencial do/a estudante. A seguir, são listadas etapas que materializam esse processo de triagem e rastreio desse público e contribuem para o reconhecimento do potencial criativo na sala de aula.

Um deles é a *observação sistemática*, que se configura como um recurso imprescindível e acessível no ambiente escolar, desde que seja devidamente planejada, registrada e realizada em diferentes situações do cotidiano. Para subsidiar essa prática, o/a professor/a pode utilizar uma ficha de acompanhamento estruturada por categorias de análise, conforme ilustrado no Quadro 2, articulando dimensões específicas a indicadores comportamentais claramente definidos.

Quadro 2 – Dimensões de análise e indicadores para a observação sistemática

Dimensão	O que observar
Aprendizagem	Rapidez na apreensão de conteúdos, profundidade na compreensão e autonomia para buscar novos saberes.
Criatividade	Originalidade nas respostas, fluência na geração de ideias e flexibilidade para mudar de perspectiva.
Raciocínio	Capacidade de estabelecer relações complexas, identificar padrões e estruturar estratégias lógicas.
Motivação	Alto nível de persistência frente a desafios e envolvimento intrínseco com temas de interesse.
Interesses	Intensidade e profundidade na busca e exploração de temas específicos.
Comunicação	Habilidade de argumentação, vocabulário avançado para a idade e clareza na expressão.
Liderança	Iniciativa para guiar grupos, poder de influência entre pares e capacidade de organização.
Produção	Qualidade técnica ou artística, complexidade de execução e originalidade do produto.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

É fundamental ressaltar que o registro dessa observação não deve se pautar em impressões vagas ou julgamentos subjetivos. Pelo contrário, ao observar os comportamentos de superdotação, o/a professor/a deve registrar condutas concretas, recorrentes e passíveis de descrição empírica, mapeando tanto as facilidades quanto as possíveis assincronias do desenvolvimento do estudante, como mencionamos anteriormente, no Quadro 1.

Ao buscar as escalas comportamentais como complementos para identificação, vemos que cumprem o papel de auxiliar, junto aos/às docentes, e a organizar as informações observadas, traduzindo traços difusos em características mensuráveis relacionadas às AHSD (Virgolim, 2014).

Percebe-se que, no cenário nacional, houve um avanço significativo na validação dos instrumentos de rastreio para identificação, estudos e instrumentos desenvolvidos ou adaptados por pesquisadores brasileiros. Relativo ao contexto escolar, O Ministério da Educação (MEC) orienta, em seus documentos, instrumentos consolidados pela literatura científica, destacando-se as referências do "Modelo dos Três Anéis", de Joseph Renzulli (2005), os quais direcionam o olhar do/a avaliador/a para características específicas de aprendizagem, criatividade, motivação, liderança, expressão artística e comunicação. Contudo, é imperativo reforçar que tais instrumentos não possuem caráter de diagnóstico isolado ou definitivo. Sua principal função reside no apoio à construção de hipóteses e na reunião de evidências preliminares, servindo como bússola para que pareceres pedagógicos, estudos de caso e planos de intervenção pedagógica sejam propostos com maior assertividade.

Os *questionários estruturados* funcionam como lentes que ampliam a percepção sobre o cotidiano do/a estudante. De acordo com Pérez e Freitas (2016), essas ferramentas visam investigar os interesses dominantes, os hábitos de estudo e as atividades que os/as alunos/as realizam de forma inteiramente espontânea. Além disso, o mapeamento busca identificar as habilidades sobressalentes, os comportamentos de curiosidade investigativa, as produções desenvolvidas fora do ambiente escolar, as áreas de maior envolvimento afetivo-

cognitivo e as situações específicas em que o/a estudante apresenta um desempenho marcadamente diferenciado.

A inclusão da família nessa etapa constitui uma estratégia indispensável para ampliar a compreensão sobre as características do/a estudante. Considerando que o ambiente escolar, muitas vezes, é marcado por rotinas mais rígidas, que podem limitar a expressão do potencial criativo, determinadas características relacionadas às altas habilidades podem se manifestar de forma mais evidente no contexto familiar do que em sala de aula. Nesse sentido, o diálogo com os/as responsáveis possibilita conhecer aspectos da trajetória de desenvolvimento e do comportamento do/a estudante em diferentes situações, complementando as informações obtidas no contexto escolar e nos processos formais de avaliação.

Outro aspecto que confere um diferencial à identificação no âmbito da avaliação multidimensional é a *autoindicação*, por incorporar a perspectiva do/a próprio/a estudante. Esse recurso pode fornecer dados valiosos sobre seu funcionamento cognitivo e metacognitivo, permitindo compreender quais indicadores melhor expressam suas características, preferências e áreas de interesse, bem como os assuntos que despertam maior interesse para investigação e aprofundamento. Essa escuta ativa valoriza a subjetividade e fortalece o protagonismo do/a estudante em seu próprio processo de identificação.

Nesse sentido, a aplicação de perguntas estratégicas e abertas demonstra-se altamente reveladora. Questionamentos como "O que você mais gostaria de aprender?", "Sobre qual assunto poderia passar horas estudando?", "Que atividade escolar você considera fácil demais?", ou mesmo "O que você não gostaria, de forma nenhuma, aprender?". Esse movimento possibilita descortinar interesses profundos e percepções de

facilidade ou tédio que raramente emergem em avaliações tradicionais. No processo de autoindicação, o/a estudante é visto/a como participante ativo/a e consciente da investigação, em vez de tratado como um mero objeto de análise externa.

Já o portfólio consolida-se como um instrumento dinâmico e processual, ideal para acompanhar a evolução física e intelectual da produção do/a estudante ao longo do tempo. Conforme sugerem Pérez e Freitas (2016), esse acervo documental ganha robustez quando composto por uma diversidade de evidências tangíveis, tais como textos autorais, desenhos, projetos de pesquisa, vídeos explicativos, composições musicais e experimentos científicos. Da mesma forma, devem integrar o portfólio registros de protótipos desenvolvidos, apresentações em *slides* ou seminários, fotografias de intervenções práticas, registros digitais diversos e produções autônomas realizadas inteiramente fora do contexto escolar.

O diferencial metodológico do portfólio reside na possibilidade de deslocar o olhar do resultado isolado para focar na trajetória de aprendizagem. Ao examinar a trajetória de construção das peças, o/a avaliador/a consegue observar o processo de tentativa e erro, o estilo de pensamento do/a estudante, sua capacidade de autoajuste e, acima de tudo, o salto qualitativo em seu amadurecimento cognitivo ao longo do ano letivo.

Dentre as escalas e os instrumentos para compor a identificação, temos, ainda, as *produções e tarefas de desempenho.* As tarefas de desempenho configuram-se como atividades abertas e desafiadoras, elaboradas especificamente para investigar o pensamento divergente, a flexibilidade mental, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas complexos (Renzulli, 2005; Virgolim, 2014). Em vez de limitar

o/a estudante a assinalar alternativas ou buscar uma única resposta padronizada, o/a professor/a atua como um/a provocador/a de potenciais ao propor desafios diferenciados.

Essas propostas práticas podem materializarem-se em comandos que exijam múltiplos caminhos ou soluções inovadoras para problemas reais. O/a professor/a pode solicitar que o/a estudante encontre três maneiras distintas de solucionar um enigma matemático que idealize um projeto prático para reduzir o desperdício de água na instituição, que explique um fenômeno científico complexo utilizando uma linguagem ou representação visual de sua livre escolha, ou, ainda, que imagine e teorize sobre os desdobramentos de uma situação histórica se uma variável crucial fosse radicalmente alterada. Esse ecossistema de tarefas abertas flexibiliza os critérios de avaliação, oferecendo oportunidades reais para que estudantes com diferentes perfis, sejam eles acadêmicos, criativo-produtivos ou artísticos, demonstrem sua verdadeira capacidade.

Nas *entrevistas* individuais realizadas com o/a estudante, com sua família e com a equipe especializada (composta por psicólogos/as e psicopedagogos/as, entre outros/as) cumprem a função de resgatar a historicidade do sujeito. Esse procedimento ajuda a compreender a gênese do comportamento de superdotação, a trajetória escolar prévia, as experiências marcantes e as expectativas futuras da rede de apoio que cerca o/a aluno/a. No entanto, quando o foco da interação é o/a próprio/a estudante, a abordagem tradicional da entrevista deve ser rigorosamente ressignificada. É preciso afastar qualquer postura que remeta a um interrogatório rígido ou clínico. A dinâmica deve ser reconfigurada como uma conversa mediada e acolhedora, que pode ser permeada por jogos, dinâmicas expressivas ou outras estratégias lúdicas

escolhidas pelo/a próprio/a estudante. Essa flexibilização do formato reduz a ansiedade do/a aluno/a, gerando um ambiente de segurança psicológica no qual ele/a sente-se confortável para externalizar como pensa, como resolve problemas e como se relaciona com o saber.

No *estudo de caso* vemos a constituição da etapa de síntese sendo ápice do processo avaliativo, funcionando pedagogicamente como um relevante entre a identificação e a intervenção educacional. Esta metodologia de registro denso organiza e dá sentido à totalidade das informações coletadas ao longo do percurso investigativo, inclusive ajudando a construir um parecer pedagógico/perfil de possíveis intervenções no plano de atendimento educacional especializado. A sistematização do estudo de caso garante que o diagnóstico não se encerre em si mesmo, transmutando-se em um plano de ação prático que visa garantir o pleno desenvolvimento do potencial do estudante com AHSD. Essa perspectiva também é apresentada por Pérez e Freitas (2016), os quais enfatizam que um estudo de caso completo e eficaz deve articular uma abordagem multirreferencial.

O contexto da escola mediante a identificação

Ao considerar que as estratégias pedagógicas voltadas à identificação de estudantes com AHSD somente produzem sentido prático quando a instituição de ensino transforma essa identificação em uma ação pedagógica intencional e estruturada, cabe aos sistemas de ensino assegurar formalmente o AEE, direcionado às especificidades desses/as estudantes e abrangendo, inclusive, os casos de dupla excepcionalidade (Brasil, 2026).

Entre as prerrogativas amparadas por este marco legal, encontram-se os programas de enriquecimento, a diferenciação ou o aprofundamento curricular, a aceleração de estudos e as estratégias de agrupamento em pares ou por grupos de interesse comum. De acordo com o Decreto nº 12.686/2025, o AEE voltado para as AHSD assume um caráter estritamente suplementar à escolarização. Dessa forma, o discente permanece vinculado à sua sala de aula comum, enquanto o atendimento especializado atua expandindo e aprofundando as oportunidades educacionais, reforçando a premissa de que o suporte pedagógico não substitui o ensino regular, mas o potencializa.

A consolidação desse atendimento demanda a implementação da diferenciação pedagógica, metodologia que consiste no ajuste planejado das práticas escolares, dos desafios propostos e das experiências de aprendizagem em consonância com o perfil de cada estudante (Renzulli, 2005; Virgolim, 2007). No contexto das AHSD, essa abordagem requer a proposição de tarefas dotadas de maior profundidade e complexidade, com atividades abertas voltadas à investigação interdisciplinar e focadas na resolução de problemas autênticos do cotidiano por meio de projetos e produções autorais, incluindo oportunidades de extensão e a consequente redução de repetições mecânicas quando o domínio do conteúdo já se mostrar evidente.

Como estratégia complementar, o enriquecimento curricular pode se materializar de forma prática mediante a inserção do/a estudante em atividades diversificadas, tais como programas de iniciação científica, clubes de ciências, olimpíadas acadêmicas, oficinas de escrita criativa, projetos ambientais e atividades focadas em robótica, programação, investigação histórica ou produção audiovisual.

Da mesma forma, oficinas de música, artes plásticas, desenvolvimento de aplicativos, práticas de empreendedorismo social e debates orientados por projetos interdisciplinares constituem possibilidades viáveis que devem partir, prioritariamente, dos interesses manifestados pelo/a próprio/a estudante (Renzulli, 2005; Virgolim, 2007). Para ajustar o currículo às habilidades dos/as estudantes e viabilizar essas oportunidades, a Lei nº 15.436/2026 autoriza e estimula a articulação institucional entre escolas de Educação Básica e instituições de Educação Superior, possibilitando que os/as discentes tenham acesso a ambientes de pesquisa e laboratórios universitários.

Um exemplo é quando o/a estudante demonstra o domínio prévio de determinado componente curricular e a escola adota a *compactação curricular*. Esta técnica pedagógica inicia-se com uma avaliação diagnóstica preliminar: caso o/a aluno/a comprove proficiência conceitual, as tarefas repetitivas são reduzidas e prontamente substituídas por experiências de aprofundamento (Renzulli, 2005; Virgolim, 2007). No caso do/a estudante que já domina os conteúdos de matemática de seu ano letivo, por exemplo, pode ser direcionado a trabalhar com modelagem matemática, princípios de estatística ou problemas do mundo real em vez de refazer exercícios básicos de fixação. Por exigir planejamento e acompanhamento rigorosos por parte do corpo docente, a compactação jamais deve ser interpretada como um instrumento para deixar o/a estudante sem atividade em sala, mas sim como uma otimização do tempo pedagógico voltada à excelência educacional.

Paralelamente, a organização de *agrupamentos flexíveis* por interesse apresenta-se como outra possibilidade eficaz para reduzir o isolamento social e estimular trabalhos coletivos

significativos (Renzulli, 2005; Virgolim, 2014). Os/as estudantes podem ser reunidos/as temporariamente para idealizar projetos, pesquisar temáticas específicas, equacionar problemas complexos ou realizar produções acadêmicas e artísticas.

Esses grupos não possuem caráter permanente e são desenhados de modo a evitar processos segregatórios; pelo contrário, os resultados alcançados por eles devem ser compartilhados e explorados junto à sala comum, transformando-se, por exemplo, em uma apresentação teatral ou um seminário para toda a turma, atendendo à previsão legal de utilização de pares e coletivos no suporte ao AEE.

Além disso, tais grupos encontram nos projetos de investigação a ambiência ideal para o desenvolvimento da alta curiosidade intelectual e criativa. O fluxo metodológico de um projeto pode se iniciar a partir de uma inquietação ou de um "problema", a exemplo: "Como podemos reduzir o consumo de energia da escola?". Sob a mediação do/a docente, o/a estudante passa a pesquisar o tema, formular hipóteses de trabalho, coletar dados empíricos, analisar criticamente as informações reunidas, construir e testar propostas de solução e, por fim, apresentar publicamente os resultados alcançados (Renzulli, 2005; Virgolim, 2007). Tal abordagem consolida habilidades ligadas à autonomia, ao pensamento crítico e à criatividade, transformando a curiosidade inata do/a estudante em uma investigação sistematizada e produtora de saberes originais.

É crucial compreender que o atendimento voltado às AHSD não deve se restringir às dimensões puramente cognitivas da aprendizagem. A Lei nº 15.436/2026 inova ao reconhecer formalmente traços como a hipersensibilidade e a intensidade emocional na caracterização das altas habilidades,

impondo às redes de ensino a obrigação de zelar pelo desenvolvimento integral do sujeito.

É importante ao/à professor/a manter-se atento/a aos comportamentos no cotidiano da escola, pois, alguns estudantes podem manifestar comportamentos associados ao perfeccionismo exacerbado, medo excessivo do erro, barreiras para lidar com frustrações, sentimentos de não pertencimento, ansiedade diante das altas expectativas externas, bem como intensidade emocional e dificuldades para localizar pares com interesses afins. Embora tais características não se manifestem de forma homogênea e não sirvam como critérios para diagnóstico, quando identificadas, exigem acolhimento pedagógico.

Nesse sentido, cabe à escola mediar ao promover a formação dos/as professores/as e profissionais da escola no desenvolvimento de competências socioemocionais ligadas à autorregulação, à tolerância ao erro, ao planejamento de rotinas. Ações voltadas para o diálogo firme e respeitoso, o trabalho em equipe, a superação pacífica de impasses e o mapeamento saudável das habilidades e dificuldades de cada um.

Considerações finais

O panorama do contexto educacional na contemporaneidade exige atenção redobrada em não apenas reconhecer os talentos e as habilidades, bem como a interface entre o alto potencial e quadros como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e demais associações, gerando configurações clínicas e pedagógicas complexas. Exige, nessa pluralidade de perfis, esquivar-se de equívocos conceituais

crônicos, rejeitando a ideia equivocada de que para ter AHSD seja necessário dominar várias áreas do saber e fazer com *expertise* acima da média.

Em suma, a inclusão de estudantes com AHSD concretiza-se na interseção entre o diagnóstico precoce e a intervenção prática. Os instrumentos validados citados neste capítulo constituem algumas ferramentas essenciais para instrumentalizar a prática docente. Nesse contexto, acredita-se que o verdadeiro desafio da gestão escolar e da articulação entre a escola/sala comum e o AEE reside na capacidade de transmutar o currículo em um território flexível com oferta de propostas de enriquecimento curricular. Somente sob a ótica da equidade será possível assegurar a esses/as estudantes o direito de manifestar e expandir plenamente suas potencialidades.

Referências

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, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 4 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026*. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2026. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 4 out. 2026.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Altas habilidades/superdotação*: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf. Acesso em: 4 out. 2026.

GAGNÉ, Françoys. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, [*s. l.*], v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004. DOI 10.1080/1359813042000314682. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233627762_Transforming_gifts_into_talents_the_DMGT_as_a_developmental_theory1. Acesso em: 4 out. 2026.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. *In*: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (org.). *Conceptions of giftedness.* 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014. DOI 10.5902/1984686X14281. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281. Acesso em: 4 out. 2026.

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

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas*: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Estudo de caso e PEI: como conduzir o planejamento individualizado

Karen Angelo Berkenbrock Martins[1]

Considerações iniciais

A educação inclusiva exige das instituições de ensino uma mudança estrutural no olhar sobre a diversidade, superando a lógica homogeneizadora que frequentemente invisibiliza estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, o atendimento a educandos/as com altas habilidades ou superdotação ou dupla excepcionalidade representa um desafio cotidiano para as escolas, uma vez que a assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e as dimensões emocional, social e executiva muitas vezes não é adequadamente compreendida pelas práticas tradicionais.

Conforme apontado pelo arcabouço legal vigente, a exemplo do Decreto nº 12.773/2025, o planejamento pedagógico direcionado a esse público demanda uma investigação sistemática que identifique tanto as barreiras contextuais quanto as potencialidades individuais.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo discutir como conduzir o estudo de caso e a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), fundamentando-se

[1] Pedagoga; Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Neuropsicopedagogia. Coordenadora da Associação Catarinense de Altas Habilidades ou Superdotação (ACAHSD) no município de Palhoça/SC. E-mail: karen.inclusao@gmail.com

em uma perspectiva dialógica e sensível às características singulares do/a estudante. A discussão justifica-se pela urgência de auxiliar professores/as e equipes pedagógicas para que transformem diagnósticos e avaliações em práticas de ensino flexíveis, impulsionadas pelo enriquecimento curricular e pela escuta ativa, garantindo, desse modo, o direito ao desenvolvimento pleno e à visibilidade desses/as alunos/as no ambiente escolar.

Estudo de caso: a base do planejamento

Planejar para um/a estudante superdotado/a ou duplo excepcional sem conhecê-lo/a profundamente é como tentar encontrar um caminho sem saber de onde se parte. O estudo de caso é exatamente esse ponto de partida: um processo investigativo que organiza, de forma sistemática e sensível, aquilo que precisamos saber sobre quem é esse/a estudante, como aprende, como sente e como se relaciona com o conhecimento e com o mundo.

Mais do que um conjunto de registros, o estudo de caso é um exercício de escuta pedagógica. Ele rompe com a lógica das notas e das avaliações formais como únicas fontes de compreensão e convida a escola a olhar para o/a estudante em sua integralidade: sua história, seus interesses, seus ritmos, suas potencialidades e suas vulnerabilidades. Essa perspectiva encontra respaldo no Decreto nº 12.773/2025, que estabelece, em seu Art. 11, que o estudo de caso deve contemplar a identificação das demandas individuais e das barreiras, a análise do contexto escolar, a identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao/à estudante e a definição das estratégias e dos recursos necessários.

No contexto da superdotação, não basta identificar que uma criança aprende rapidamente ou que demonstra conhecimentos avançados para sua faixa etária. É preciso compreender como esse/a estudante organiza-se, como pensa, como aprende e quais são suas necessidades específicas.

O objetivo do estudo de caso, portanto, é compreender o funcionamento do/a estudante para que as intervenções pedagógicas façam sentido e estejam alinhadas às suas necessidades individuais.

Um estudo de caso consistente articula múltiplas fontes de informação, como: histórico escolar; observações em sala de aula; interesses e paixões do/a estudante, que são, muitas vezes, a porta de entrada para o engajamento genuíno; desempenho acadêmico em diferentes áreas, considerando tanto aquelas em que apresenta alto domínio quanto aquelas em que demonstra maior dificuldade; estilo de aprendizagem; aspectos socioemocionais que revelam como o/a estudante relaciona-se com o erro, com o/a outro/a e consigo mesmo/a; relatos da família que trazem dimensões nem sempre visíveis no ambiente escolar; análise do comportamento diante de desafios cognitivos.

Como desenvolver um estudo de caso

- Escuta da família

O processo começa com a família, sem a presença do/a estudante. Essa escolha não é arbitrária: esse é um espaço para que os responsáveis possam falar com liberdade sobre como a criança vivencia a escola e o ambiente doméstico, quais são seus interesses mais intensos, suas sensibilidades, seus sinais de estresse, suas alegrias e suas queixas. É também o momento

de alinhar expectativas sobre o que é o PEI e, igualmente importante, o que ele não é.

Nessa etapa, a equipe pedagógica precisa ler com atenção e cuidado todos os documentos que a família trouxer: laudos médicos, avaliações psicológicas, psicopedagógicas, neuropsicopedagógicas ou pedagógicas. Esses documentos não devem ser arquivados passivamente; precisam ser lidos, compreendidos e integrados à síntese que a escola construirá sobre o/a estudante. Quando há uma equipe multidisciplinar acompanhando o caso, esta também é a oportunidade de escutá-la.

- Conversa com o/a estudante

O/a estudante não é objeto do processo. É sujeito. Por isso, ele/a precisa ter voz, considerando sua idade e seu momento de desenvolvimento. A concepção dialógica de educação proposta por Freire compreende o educando como sujeito e reconhece o diálogo como elemento essencial da relação pedagógica (Freire, 1996).

Essa conversa não é uma entrevista clínica, nem uma avaliação disfarçada. É um encontro. A escola precisa compreender o que ele/a gosta, o que considera difícil, o que o/a entedia e o que desperta sua curiosidade. É necessário perguntar como prefere aprender, o que faz quando não compreende algo e o que sente quando sabe a resposta antes de todos/as os/as colegas.

De acordo com Renzulli e Reis (2014), essa etapa é importante para identificar os interesses, as potencialidades, os estilos de aprendizagem e as formas preferidas de expressão do/a estudante, utilizando essas informações para

orientar oportunidades de enriquecimento e de diferenciação curricular.

Essas perguntas simples, feitas com genuíno interesse, revelam quem de fato é esse/a estudante, quais estratégias pedagógicas ele/a identifica como mais favoráveis à sua aprendizagem e, principalmente, fortalecem os vínculos de confiança entre a equipe pedagógica e ele/a.

É importante que, na medida do possível e do aplicável, a escola acolha e coloque em prática as necessidades e sugestões trazidas pelo estudante. Quando não for possível atender a determinada solicitação, é fundamental explicar o motivo e apresentar alternativas mais compatíveis com as necessidades do/a educando/a e com as possibilidades da instituição escolar. A partir desse diálogo, o/a estudante sente-se respeitado/a, visto/a, acolhido/a e integrado/a ao ambiente escolar.

- Levantamento pedagógico interno

Com as informações da família e do/a estudante em mãos, a escola volta o olhar para dentro. A observação em sala de aula é insubstituível nessa etapa: é preciso compreender como esse/a aluno/a comporta-se no cotidiano, qual é o seu ritmo em relação à turma, em quais áreas seu domínio é claramente avançado, onde surgem dificuldades persistentes e como tudo isso impacta seu engajamento.

Comportamentos frequentemente interpretados como indisciplina, desatenção ou arrogância podem ser, na verdade, expressões de um desajuste entre aquilo que a escola oferece e aquilo que o/a estudante necessita. O olhar pedagógico atento é capaz de fazer essa distinção.

É necessário considerar que, se temos um/a estudante na escola que apresenta indicadores de altas habilidades/superdotação e um desempenho incompatível com seu potencial identificado, o questionamento que precisa ser feito é: "O que, na escola, pode estar limitando ou dificultando seu desenvolvimento?"

- Síntese pedagógica da escola

A síntese é uma narrativa pedagógica que integra todas as informações levantadas e traduz esse conjunto em orientações concretas para o planejamento. Ela precisa contemplar: pontos fortes e potenciais do/a estudante, reconhecidos como base para qualquer intervenção (Renzulli; Reis, 2014); as assincronias observadas, que indicam onde o suporte precisa ser mais cuidadoso (Silverman, 1997); as necessidades educacionais específicas, descritas de forma clara e aplicável (Tomlinson *et al*., 2003); os limites e as possibilidades reais da escola, apresentados com honestidade.

A síntese do estudo de caso organiza-se em um retrato completo do funcionamento do/a estudante. De forma geral, ele precisa contemplar áreas do perfil cognitivo e do perfil sensorial e socioemocional dos/as alunos/as.

- Perfil cognitivo

É importante compreender questões como: quais são as áreas de maior interesse do/a estudante? (Renzulli; Reis, 2014); com que ritmo e profundidade ele/a aprende? (Tomlinson *et al*., 2003); qual é o seu estilo preferencial de aprendizagem? O/a estudante aprende melhor por meio de imagens, leitura,

discussão, experimentação ou outras estratégias? (Tomlinson *et al*., 2003; Renzulli; Reis, 2014).

Compreender o perfil cognitivo é a base sobre a qual todas as decisões pedagógicas precisam ser sustentadas. Conhecer como o/a estudante pensa, aprende e estabelece relações com o conhecimento permite que a escola construa propostas mais significativas e adequadas às suas características individuais (Renzulli; Reis, 2014; Tomlinson *et al*., 2003).

As assincronias aparecem quando diferentes dimensões do desenvolvimento caminham em ritmos distintos. Elas não são falhas a serem corrigidas, mas características a serem compreendidas, pois determinam, em grande medida, os pontos em que o/a estudante pode encontrar dificuldades caso a escola não esteja atenta (Silverman, 1997).

Cognitivo versus emocional: o/a estudante pode raciocinar com sofisticação, demonstrar conhecimentos avançados e apresentar uma compreensão complexa do mundo, mas reagir emocionalmente com a intensidade esperada ou ampliada para sua faixa etária. A escola, muitas vezes, espera uma maturidade emocional equivalente ao desempenho intelectual e pode se surpreender quando essa correspondência não acontece (Silverman, 1997).

Cognitivo versus executivo: há um descompasso entre a capacidade de pensar com profundidade e a capacidade de organizar, iniciar e concluir tarefas. O/a estudante pode compreender conceitos complexos e, ao mesmo tempo, apresentar resistência significativa à cópia ou à escrita, sendo, por isso, confundido com alguém preguiçoso ou desmotivado. Na realidade, pode estar vivenciando um descompasso entre aquilo que consegue elaborar internamente e aquilo que consegue expressar por meio da execução (Silverman,1997).

Mapear essas especificidades é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis, como a dispensa da cópia do quadro, a utilização de recursos tecnológicos para escrita, avaliações adaptadas e o ensino de estratégias que auxiliem o/a estudante na organização, no planejamento e na autorregulação.

Executivo versus funcional: o/a estudante pode apresentar dificuldades para planejar, iniciar ou finalizar tarefas, adaptar-se a mudanças e regular suas próprias reações emocionais e comportamentais, mesmo quando demonstra compreensão aprofundada dos conteúdos e uma percepção sofisticada sobre o mundo (Silverman, 1997).

Cognitivo versus social: seus interesses, sua forma de comunicação e sua maneira de interpretar situações sociais podem ser diferentes das de seu grupo etário, o que pode gerar isolamento, dificuldades de pertencimento ou levar o/a estudante a camuflar suas características para ser aceito pelo grupo (Coleman; Cross, 1988; Silverman, 1997).

- Perfil sensorial e socioemocional

O perfil sensorial e socioemocional revela como o/a estudante sente, reage e engaja-se no ambiente. A intensidade emocional, a forma como lida com a frustração e com o erro, os contextos em que o engajamento aparece de maneira genuína e sustentada são informações essenciais para compreender o que o/a mobiliza e o que pode dificultar sua participação (Dabrowski, 1972; Renzulli; Reis, 2010).

É preciso observar também que alguns/algumas estudantes com altas habilidades/superdotação podem experienciar o mundo pelos sentidos e pelas emoções com uma intensidade diferenciada (Dabrowski, 1972). Na escola,

isso pode se manifestar de formas que precisam ser cuidadosamente investigadas:

1. Há reações intensas a estímulos do ambiente, como barulhos, cheiros, texturas de materiais, iluminação ou movimentação da sala?
2. O/a estudante se distrai com facilidade diante de detalhes sensoriais que os/as colegas parecem não perceber?
3. Demonstra reações emocionais intensas diante de situações cotidianas, frustrações ou mudanças inesperadas?
4. Apresenta dificuldade para se reorganizar emocionalmente após conflitos, frustrações ou transições abruptas?
5. Manifesta reações físicas – como dores de cabeça, náuseas ou fadiga – em ambientes muito estimulantes sensorialmente ou pouco desafiadores?
6. Demonstra envolvimento profundo com suas áreas de interesse, a ponto de perder a noção do tempo ou do ambiente ao redor?
7. Relata pensamentos acelerados, dificuldade para "desligar" ou sensação de que sua mente permanece constantemente ativa?

Essas intensidades, quando não são compreendidas, podem ser interpretadas equivocadamente como drama, imaturidade ou comportamento difícil. Reconhecê-las como parte do funcionamento desse/a estudante é um passo fundamental para construir um ambiente escolar mais responsivo, no qual ele/a consiga se sentir pertencente e desenvolver plenamente seu potencial (Dabrowski, 1972).

Do estudo de caso ao planejamento do PEI

O estudo de caso não constitui um fim em si mesmo, mas o alicerce para a construção do PEI. Ainda que elaborado de forma criteriosa, se não resultar em ações pedagógicas concretas, corre o risco de se limitar a um registro documental. É o planejamento construído a partir das informações, necessidades e potencialidades identificadas nesse processo que transforma a compreensão sobre o/a estudante em práticas educativas capazes de promover mudanças efetivas em sua trajetória escolar.

A elaboração do PEI precisa ser coerente com os dados coletados nesse estudo prévio. Isso parece óbvio, mas, na prática, é justamente nesse ponto que muitos processos perdem-se: recorrem-se a modelos genéricos, estratégias padronizadas ou objetivos vagos que poderiam servir para qualquer estudante – e, por isso mesmo, não atendem verdadeiramente às necessidades de nenhum/a.

O PEI de um/a estudante com superdotação ou dupla excepcionalidade precisa refletir suas singularidades, contemplando seu perfil, suas assincronias, intensidades, pontos de apoio e aspectos que demandam maior atenção. O documento deve expressar quem é esse/a estudante, como aprende, quais barreiras enfrenta e quais caminhos podem favorecer seu desenvolvimento. Nesse sentido, um PEI elaborado de forma genérica, que poderia ser aplicado indistintamente a qualquer outro/a estudante da escola, não cumpre plenamente sua função de orientar um planejamento pedagógico individualizado.

- A estrutura do PEI

Neste tópico, aborda-se alguns elementos importantes para auxiliar o processo de elaboração do PEI para alunos AHSD, considerando que esses alunos necessitam de atendimento educacional específico e que, a depender de cada perfil, esses elementos precisam ser bem refletidos para que o instrumento se aproxime ao máximo do atendimento às necessidades. De forma geral, o PEI deve conter: objetivos gerais de desenvolvimento; objetivos específicos de aprendizagem; estratégias pedagógicas; adaptações curriculares; currículo; formas de avaliação; recursos e suportes necessários.

Objetivos gerais de desenvolvimento: o que queremos apoiar nesse/a estudante ao longo do período? Não apenas em termos acadêmicos, mas também em termos de desenvolvimento humano. Autonomia, autorregulação, capacidade de lidar com o erro, construção de identidade e pertencimento. Esses objetivos dão direção ao plano que está sendo traçado.

Objetivos específicos de aprendizagem: a partir dos objetivos gerais, define-se metas concretas e observáveis para cada área ou dimensão identificada no estudo de caso e busca-se atender os perfis distintos de cada aluno/a.

Estratégias pedagógicas: como esse/a estudante aprende melhor? Quais abordagens o engajam? Quais o fecham? As estratégias precisam ser escolhidas a partir do perfil de aprendizagem levantado no estudo de caso, e não a partir do que é mais conveniente para a escola. Compactação curricular, aprofundamento temático, aceleração pontual, mentoria, trabalho com pares de interesse semelhante – todas essas possibilidades precisam ser consideradas em função do que os dados revelaram sobre aquele/a estudante em específico.

Adaptações curriculares: adaptar não é simplificar. Para estudantes superdotados/as, adaptar significa, na maior parte das vezes, complexificar, aprofundar e ampliar. Significa remover tetos artificiais que impedem o avanço e criar condições para que o/a estudante opere no nível de desafio que, de fato, o/a mobiliza. Para estudantes duplo excepcionais, adaptar pode significar modificar a forma de apresentação das tarefas, oferecer suportes para as funções executivas ou reduzir demandas em áreas de dificuldade, sem comprometer o acesso ao conhecimento complexo.

Currículo (o trabalho por projetos e a motivação intrínseca): uma das estratégias mais potentes para estudantes superdotados/as e duplo excepcionais é a organização do currículo em torno de projetos de interesse genuíno. Uma ideia pode ser a organização do currículo horizontal, pois auxilia a romper com a lógica fragmentada das disciplinas isoladas e permite que o/a estudante mergulhe com profundidade em um tema que o move, perpassando diferentes áreas do conhecimento de forma integrada.

Mais do que uma estratégia pedagógica, é uma aposta na motivação intrínseca – aquela que não depende de nota, elogio ou recompensa externa, mas nasce do prazer de conhecer, investigar e criar. Quando um/a estudante trabalha a partir de uma pergunta que ele/a mesmo/a formulou, ou em um projeto que ajudou a construir, a escola deixa de ser um lugar onde ele/a apenas suporta estar e passa a ser um lugar onde deseja estar.

Formas de avaliação: a avaliação do/a estudante que segue um PEI precisa ser pensada de forma coerente com o plano. Isso significa que os instrumentos e critérios precisam refletir os objetivos definidos, e não as métricas padronizadas aplicadas ao restante da turma.

Para muitos/as estudantes superdotados e duplo excepcionais, a avaliação tradicional é justamente onde o descompasso entre potencial e desempenho torna-se mais visível e doloroso. Diversificar os formatos (portfólios, apresentações, produções autorais, avaliações por processo, entre outros), além de tornar a avaliação mais justa, torna-a mais informativa para o planejamento seguinte.

Recursos e suportes necessários: quais condições precisam estar presentes para que esse plano funcione? Materiais específicos, tempo de atendimento no AEE, apoio de especialistas externos, ajustes no ambiente físico, parceria com a família? Nomear os recursos necessários é também um exercício de honestidade sobre o que a escola pode oferecer e sobre aquilo que precisa ser construído ou buscado fora dela.

- Enriquecimento curricular como princípio estruturante

Se o estudo de caso é o ato de ver o/a estudante e o PEI é o compromisso de responder ao que foi visto, o enriquecimento curricular é o modo como essa resposta materializa-se no cotidiano escolar. Para estudantes superdotados/as e duplo excepcionais, um currículo que se limita a repetir o que já foi aprendido não é apenas ineficiente: é desumanizante. Ele comunica, silenciosamente, que o ritmo do grupo importa mais do que as necessidades do indivíduo.

O enriquecimento curricular parte de um pressuposto distinto: o papel da escola é criar condições para que cada estudante avance de acordo com suas capacidades e seus interesses, sem que seu percurso de aprendizagem esteja limitado ao ritmo estabelecido para a turma. Essa perspectiva pode se concretizar de diferentes formas, como pelo

aprofundamento de conteúdos para além do previsto para a etapa escolar; pelo desenvolvimento de projetos investigativos pautados em questões significativas; pela resolução de problemas autênticos, que envolvam maior complexidade e relevância; pela realização de atividades interdisciplinares que favoreçam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento; e, especialmente, pela valorização dos interesses pessoais do/a estudante como eixo estruturante de seu processo de aprendizagem (Renzulli; Reis, 2014).

Quando a escola localiza o ponto de encontro entre aquilo que precisa ser aprendido e aquilo que o/a estudante já deseja conhecer, o engajamento deixa de ser um problema a resolver e passa a ser uma consequência natural.

- Adaptação curricular: flexibilizar sem reduzir

Flexibilizar o currículo para alunos/as AHSD significa reconhecer que esse/a estudante não precisa percorrer o mesmo caminho, no mesmo ritmo e pelos mesmos atalhos que os demais para chegar a uma aprendizagem rica e significativa. Na prática, as adaptações para estudantes superdotados/as costumam caminhar em direção oposta à simplificação (Tomlinson *et al*., 2003; Renzulli; Reis, 2014). Nesse sentido, destaca-se alguns pontos para reflexão:

Redução de repetições desnecessárias: libera tempo e energia cognitiva que estão sendo gastos em exercícios que o/a estudante já domina. Pedir que uma criança que já sabe resolver um tipo de problema o resolva quarenta vezes não é consolidação: é tédio institucionalizado.

Ampliação da complexidade: substitui-se a repetição do conhecido pela exploração do desconhecido, fundamentando-se na premissa de que, para esses/as educandos/as, o ideal

pedagógico não é "mais do mesmo", mas sim oportunidade de ampliar em nível de complexidade e qualidade.

A *progressão dos estudos*, como previsto na Lei 15.436/2026, no Art. 11, "A progressão educacional dos estudantes com altas habilidades ou superdotação na educação básica" que passa a ser possível por "I - regular por ano/série, com enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular; II - acelerada parcial, por disciplina ou área do conhecimento; III - acelerada integral, com mudança de ano/série ou etapa" (Brasil, 2026).

A *aceleração parcial em áreas específicas*: permite que o/a estudante avance no ritmo que seu desenvolvimento exige em determinadas disciplinas, sem que isso implique necessariamente uma mudança de turma ou de série. A *aceleração total*: quando o descompasso entre o desenvolvimento do/a estudante e aquilo que a série oferece é amplo e abrange múltiplas áreas, a aceleração total com avanço de série pode ser a resposta mais adequada. Essa decisão deve ser baseada em uma avaliação honesta e criteriosa do perfil cognitivo do/a estudante e construída em diálogo com a família.

Também se destaca a *compactação curricular*, que é uma forma estruturada de avaliar previamente o que o/a estudante já domina e reorganizar o tempo liberado para experiências de enriquecimento. É eficiente, respeitosa e pedagogicamente sólida. Da mesma forma, a *flexibilização de tempo,* um elemento que auxilia a reconhecer que o/a estudante pode precisar de mais tempo para investigar um tema com profundidade ou de menos tempo para concluir tarefas que não o desafiam. Flexibilizar o tempo é respeitar o ritmo real de aprendizagem, e não o ritmo médio da turma.

- Implementação do PEI na prática escolar

Um PEI que existe apenas no papel não é um PEI, é uma intenção. A diferença entre os dois está na implementação: no que, de fato, acontece entre o/a estudante e a escola a cada dia, a cada semana, ao longo de um ano letivo.

Para que o PEI funcione, ele precisa ser vivo. Isso significa que ele não pode ser elaborado em fevereiro, arquivado em março e redescoberto em novembro para uma assinatura protocolar. Ele precisa ser revisitado com regularidade e compartilhado entre todos/as os/as professores/as que trabalham com aquele/a estudante. O/a coordenador/a pedagógico/a tem papel central nessa articulação: garantir que o PEI não seja propriedade de um/a único/a professor/a, mas uma linguagem comum da equipe.

Na prática, as estratégias que mais têm se mostrado eficazes para dar vida ao PEI incluem diferentes formas de enriquecimento, flexibilização, aprofundamento, desenvolvimento de projetos e organização de experiências de aprendizagem orientadas pelos interesses, potencialidades e necessidades do/a estudante, conforme os princípios apresentados por Renzulli e Reis (2014), como projetos personalizados, portfólios manuais ou digitais, mentoria pedagógica, flexibilização e redução da carga horária.

Projetos personalizados: partem dos interesses e das perguntas do/a próprio/a estudante e permitem um aprofundamento real em torno de algo que o move – e que é tratado mais detalhadamente na seção sobre currículo horizontal.

Portfólios manuais ou digitais: substituem ou complementam avaliações tradicionais e permitem que o/a estudante documente seu processo, suas descobertas e suas

produções ao longo do tempo. O portfólio conta uma história de aprendizagem e não apenas registra um resultado.

Mentoria pedagógica: conecta o/a estudante a um/a adulto/a (professor/a, especialista ou profissional de uma área de interesse) capaz de orientá-lo em investigações mais aprofundadas. A mentoria reconhece que, em alguns domínios, o/a estudante superdotado/a já ultrapassou aquilo que a escola regular pode oferecer sozinha.

Flexibilização da carga horária: pode envolver a redução de atividades repetitivas, de modo a ampliar o tempo destinado a projetos de enriquecimento, bem como a reorganização dos momentos de atendimento no AEE, articulando-os às atividades e experiências desenvolvidas em sala de aula.

Redução da carga horária escolar: é uma estratégia que vai além da reorganização interna do tempo na escola. Em casos em que o ambiente escolar representa uma fonte significativa de sobrecarga sensorial, emocional ou cognitiva, ela pode se traduzir em uma redução real da presença na instituição, permitindo que o/a estudante frequente a escola quatro, três ou até dois dias por semana, permanecendo em casa nos demais. Nesses dias, o/a aluno/a não está "dispensado/a" da aprendizagem: ele/a está aprendendo em um ambiente que pode ser mais favorável, com menos estímulos disruptivos, maior autonomia de ritmo e maior profundidade de foco.

Em todos esses formatos, há um princípio que não pode ser desconsiderado: o/a estudante deve assumir um papel de protagonismo em seu próprio processo educacional. Isso significa compreendê-lo/a não como mero/a receptor/a de um planejamento elaborado para ele/a, mas como sujeito ativo na construção de seu percurso, participando das escolhas, decisões e estratégias que orientam seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Isso significa que sua voz precisa estar presente na definição dos projetos, na escolha das formas de avaliação e no acompanhamento do próprio progresso. Uma escola que faz tudo pelo/a estudante, mas não faz nada com ele/a, perde a dimensão mais essencial do que é educar.

- O/a estudante não quer ser invisível

Há um equívoco que precisa ser nomeado com clareza, porque ele atravessa muitas das resistências que as escolas encontram ao implementar o PEI: a ideia de que diferenciar o currículo constrange o/a estudante, que ser tratado de forma diferente dos/as colegas o/a faz sentir-se excluído/a e que o melhor é integrá-lo/a ao fluxo comum para que ele não se destaque. Essa lógica parece protetora. Mas, na maioria das vezes, ela protege a escola, não o/a estudante.

O/a estudante superdotado ou duplo excepcional não se sente mal por ser visto/a. Ele/a se sente mal quando é invisibilizado/a. Não é a diferença que o/a machuca; é a negação dela. Não é ter atividades distintas, projetos próprios ou um ritmo diferente que o/a faz sentir-se excluído/a. É descobrir que suas necessidades foram minimizadas, contornadas ou ignoradas para que ele/a coubesse em um padrão que nunca foi feito para ele/a.

A criança que aprende três vezes mais rápido que a turma, que realiza as mesmas vinte tarefas que já sabe resolver desde o primeiro exemplo, que tem perguntas que ninguém responde porque o conteúdo "não é para essa série", essa criança não está sendo incluída, mas apagada.

O PEI, quando bem implementado, não isola o/a estudante. Ele o/a ancora. Ele diz: você existe, você importa, e nós nos comprometemos a criar condições para que você

aprenda de verdade. Esse reconhecimento de que há um plano pensado para ele/a, de que existem adultos/as que o/a viram e decidiram responder ao que viram, não separa o/a estudante da escola. É o que o conecta a ela.

Conclusões

Ao considerar os apontamentos discutidos, conclui-se que o estudo de caso e o PEI não se configuram como meros instrumentos burocráticos ou documentações arquivadas, mas sim como o alicerce ético e pedagógico indispensável para a inclusão efetiva de estudantes com altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade.

O estudo evidencia que compreender a integralidade do/a educando/a, contemplando suas assincronias, perfis sensoriais, socioemocionais e cognitivos, é um passo importante para romper com as práticas de apagamento institucional e tédio acadêmico que, muitas vezes, o/a acometem. Ademais, demonstrou-se que a transição do diagnóstico para a ação exige estratégias dinâmicas, tais como o currículo horizontal, o enriquecimento curricular, a flexibilização das tarefas e a participação ativa do/a próprio/a estudante como sujeito de seu percurso formativo.

Por fim, ressalta-se que diferenciar o ensino não significa isolar o/a aluno/a, e sim ancorá-lo/a em sua própria realidade de aprendizagem. Espera-se que este estudo contribua para fomentar reflexões e práticas escolares mais responsivas, capazes de enxergar a diferença não como um obstáculo a ser corrigido, mas como potencializador de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Referências

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4-5, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 16 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4-5, 9 dez. 2025.

COLEMAN, Laurence; CROSS, Tracy. Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, [*s. l.*], v. 11, n. 4, p. 41-56, 1988. DOI 10.1177/016235328801100406. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232556232_Is_Being_Gifted_a_Social_Handicap. Acesso em: 4 out. 2026.

DĄBROWSKI, Kazimierz. *Psychoneurosis is not an illness*: neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration. London: Gryf Publications, 1972.

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

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. The schoolwide enrichment model: a focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, [*s. l.*], v. 26, n. 2-3, p. 140-156, 2010. DOI 10.1177/026142941002600303. Acesso em: 4 out. 2026.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. *The schoolwide enrichment model*: a how-to guide for talent development. 3. ed. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

SILVERMAN, Linda Kreger. The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, [*s. l.*], v. 72, n. 3-4, p. 36-58, 1997. DOI 10.1080/0161956X.1997.9681865. Acesso em: 4 out. 2026.

TOMLINSON, Carol Ann *et al*. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, [*s. l.*], v. 27, n. 2-3, p. 119-145, 2003. DOI 10.1177/016235320302700203. Acesso em: 4 out. 2026.

SEÇÃO 2 - ESTUDOS E REFLEXÕES DO GRUPO DE EXTENSÃO SOBRE AS AHSD

Entre a competência e a performance: o descompasso entre escola e superdotação

Raquel Aparecida Souza[1]

Introdução

Quando se pensa em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)[2], é comum que determinadas características sejam associadas a um perfil estereotipado, como tirar boas notas, demonstrar rapidez na aprendizagem, ter facilidade em todas as disciplinas, autonomia constante, interesse pelos estudos e desempenho acadêmico em todas as áreas.

Essa forma de pensamento permite reconhecer apenas alguns/mas superdotados/as, sobretudo aqueles/as mais visíveis, que apresentam "alto desempenho e representam apenas a ponta do *iceberg*" (Silverman, 2026, p. 46). Essa concepção, entretanto, pode produzir um paradoxo no contexto educacional, uma vez que existem estudantes superdotados/as com elevado potencial que não

[1] Professora do curso de Pedagogia/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. Mestre e Doutora em Educação e pesquisadora da linha Estados e Políticas e Gestão da Educação. Coordenadora do Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC/2026). E-mail: raquelas@ufu.br.

[2] No Brasil, de acordo com a legislação educacional, o termo AHSD refere-se a Altas Habilidades ou Superdotação. Neste texto adota-se o uso do termo superdotação para se referir a esse público.

correspondem ao modelo idealizado do/a "aluno/a brilhante", ou seja, não apresenta uma performace acadêmica esperada. Como consequência, podem não ser reconhecidos/as nem atendidos/as em suas necessidades educacionais específicas, permanecendo invisibilizados/as nos diferentes espaços sociais e educacionais. Isso ocorre porque a superdotação nem sempre se manifesta por meio de um desempenho acadêmico elevado: alguns/as estudantes podem apresentar baixo rendimento, desmotivação, assincronia, alta sensibilidade, dupla excepcionalidade, entre outras características e formas de manifestação.

Tomando como referência Silverman (2026), concorda-se que a superdotação está ligada ao desenvolvimento humano integrativo, caracterizado pelo "desenvolvimento assíncrono, maior complexidade, intensidade e capacidade excepcional de raciocínio abstrato" (p. 10). Trata-se de uma condição neurodesenvolvimental e existencial com a qual o sujeito nasce, portanto, ela perpassa toda etapa da vida, bem como, se apresenta em todas as classes sociais e econômicas.

Essa perspectiva exige do campo educacional uma sensibilidade teórica aguçada, capaz de romper com expectativas centradas exclusivamente nos resultados e na performance acadêmica desses indivíduos. Além disso, requer a compreensão de que a ausência de alto rendimento não invalida suas competências, uma vez que estas não se restringem ao desempenho escolar, mas abrangem "toda a gama de capacidades de uma pessoa" (Silverman, 2026, p. 73).

Nesse sentido, torna-se urgente compreender a pluralidade de características que constituem a superdotação, de modo a superar estereótipos e ideias de que existe um perfil único ou universal. A identificação e o reconhecimento não podem ser reduzidos à simples aferição de notas e resultados.

Trata-se de construir um olhar ampliado em que os/as educadores/as expandam seus critérios de observação para além do rendimento, as famílias compreendam comportamentos divergentes sem rotulá-los precipitadamente, e a sociedade reconheça a heterogeneidade dos perfis de superdotação como condição indispensável para a formulação de respostas educacionais adequadas e inclusivas.

Diante desse cenário, este estudo partiu da seguinte questão orientadora: de que modo a equivalência entre superdotação e alto desempenho acadêmico dificulta o reconhecimento e o atendimento de estudantes superdotados/as que apresentam subrendimento escolar?

Para responder a essa inquietação, o objetivo geral foi compreender a relação entre competência, potencial e desempenho na superdotação, problematizando possíveis fatores que caracterizam o subrendimento acadêmico (*underachievement*) de estudantes que não correspondem ao estereótipo de "aluno/a brilhante". De forma específica, buscou-se discutir concepções contemporâneas sobre AHSD, contrapor a figura idealizada do/a aluno/a que sabe tudo, aprende de forma linear, disciplinada e possui notas impecáveis, ao perfil real, complexo e heterogêneo de muitos/as superdotados/as. Também buscou-se compreender a diferenciação conceitual entre potencial (competência interna) e desempenho (performance visível) e, por fim, entender essas discussões a partir de algumas variáveis associadas ao subrendimento acadêmico.

Do ponto de vista metodológico, o estudo pautou-se em pesquisa teórica de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental. O aporte teórico baseia-se em referências da área da Educação Especial e da

Psicologia, destacando autores/as como Sabatella (2008), Silverman (2026), Pérez (2003), Dabrowski (1964) e Virgolim (2021).

O texto organiza-se em três seções principais, além da introdução e conclusões: inicia-se com a problematização do/a "aluno/a brilhante" em contraste com o/a aluno/a superdotado/a real; avança para a diferenciação teórica entre potencial e desempenho; e aprofunda-se na compreensão sobre variáveis que podem influenciar o subrendimento acadêmico (*underachievement*).

Aluno/a brilhante *versus* aluno/a superdotado/a

No ambiente educacional, é frequente a associação da superdotação à figura idealizada do/a "aluno/a brilhante". Esse constructo corresponde à imagem de um/a estudante que reúne um conjunto de características e desempenhos altamente valorizados pela escola, como inteligência elevada, rapidez na aprendizagem, engajamento constante, comportamento disciplinado e organizado, autonomia e, sobretudo, desempenho acadêmico elevado em todas as disciplinas. Em contraposição a essas concepções limitadas, a literatura contemporânea apresenta importantes contribuições que permitem ampliar a compreensão acerca das diferentes formas de manifestação da superdotação.

Virgolim (2021, p. 4), no texto sobre "As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas", apresenta um mapeamento dos "altos e baixos da superdotação" que podem levar alunos/as superdotados/as a "vulnerabilidades sociocognitivas e afetivas". Portanto, ela ressalta que estudantes com altas habilidades ou superdotação representam um grupo heterogêneo e complexo, com perfis

diversos que precisam ser compreendidos, pois cada indivíduo é único/a e a característica de um/a aluno/a pode não ser encontrada em outros/a.

> Tratar do tema das altas habilidades e superdotação envolve um olhar complexo e sistêmico, dada a característica de heterogeneidade deste grupo. Desta forma, constata-se que a superdotação está presente em todas as classes econômicas e em todas as etnias; que os comportamentos de superdotação podem se tornar evidentes em qualquer idade; e podem ainda estar presentes como dupla especificidade, junto às deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, de aprendizagem e outros transtornos do desenvolvimento (Virgolim, 2021, p. 5).

A autora ressalta que o pensamento divergente, frequentemente presente em estudantes superdotados/as, pode fazer com que sejam percebidos/as como rebeldes ou indisciplinados/as. Alguns/as estudantes resolvem problemas de maneiras diferentes daquelas ensinadas pelo/a professor/a, rompendo com padrões previamente estabelecidos. Esse comportamento pode fazer com que o/a docente se sinta ameaçado/a e interprete o/a estudante como desrespeitoso/a ou como alguém que desafia sua autoridade.

Alguns/as estudantes superdotados/as fazem muitas perguntas, demonstram intensa curiosidade e apresentam respostas incomuns. Em determinadas situações, chegam às respostas das atividades sem percorrer o processo linear esperado, sendo frequentemente interpretados/as pelos/as adultos/as como teimosos/as, desatentos/as, insatisfeitos/as ou desmotivados/as. Outros/as, por sua vez, podem não se sentir suficientemente desafiados/as do ponto de vista cognitivo e, por apresentarem formas distintas de pensamento, tendem a

se entediar diante de tarefas repetitivas e lineares, o que pode levá-los/as a não concluir ou até mesmo a não realizar determinadas atividades escolares. Nesse sentido, Sabatella (2008, p. 132) destaca que "alunos superdotados quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros, em um ambiente com estruturas rígidas de ensino [...]".

Outro aspecto que merece atenção diz respeito às superexcitabilidades que, segundo Dabrowski (1964), podem envolver as dimensões psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional. Alguns/as estudantes com AHSD podem apresentar elevada energia, intensa curiosidade, necessidade de movimento, respostas sensoriais acentuadas, imaginação vívida ou experiências emocionais particularmente intensas.

Ademais, podem iniciar diferentes atividades movidos/as pela rapidez com que novas ideias e interesses surgem, perder o envolvimento diante de tarefas pouco desafiadoras ou demonstrar grande inquietação quando não encontram possibilidades de expressão para sua curiosidade. Quando essas manifestações são analisadas apenas a partir de padrões convencionais de atenção, comportamento e rendimento escolar, podem ser interpretadas como desatenção, hiperatividade, ansiedade, nervosismo, emotividade excessiva ou mesmo falta de limites, desconsiderando outras possibilidades de compreensão.

Para Dąbrowski (1964), as superexcitabilidades expressam formas intensificadas de resposta aos estímulos e de vivência das experiências. Isso não significa que toda manifestação comportamental de um/a estudante com AHSD decorra de uma superexcitabilidade, tampouco que essas características sejam necessariamente positivas. Elas podem favorecer processos de curiosidade, criatividade e

aprofundamento, mas também produzir sobrecarga, frustração e dificuldades de adaptação.

Por isso, compreendê-las exige considerar o contexto em que o comportamento ocorre, suas funções e as características do/a próprio/a estudante. Pérez (2003) contribui com essa discussão ao fazer um compilado de vários mitos e crenças em torno das pessoas com superdotação, entre eles destacam-se mitos sobre o alto desempenho, destacando que as avaliações de alunos/as superdotados/as podem ter médias ou baixas por conta da inadequação do sistema e do assincronismo que muitos/as possuem.

Sabatella (2008, p. 94) faz distinções em relação ao estereótipo do/a aluno/a superdotado/a como sendo um "aluno/a brilhante". Ela apresenta uma distinção importante ao mostrar que "aluno/a inteligente", em geral, é aquele/a que "presta atenção", "gosta da escola, "completa as tarefas", "é bom/boa em memorização", "atento/a, esforça-se e estuda bastante" e que um "aluno/a superdotado/a", em geral, "não presta atenção, mas sabe as respostas", "fica entediado, já sabe os conteúdos", "faz perguntas, questiona as respostas", "desfruta mais do processo do que do produto".

A autora desconstrói a expectativa de que todo/a estudante superdotado/a apresentará um boletim exemplar em todas as disciplinas, tendo em vista que muitos/as deles/as podem apresentar discrepâncias por conta das assincronias e por falta de desafios cognitivos.

> O que tem sido observado é que indivíduos superdotados podem apresentar um rendimento aquém de seu potencial, revelando uma discrepância entre a habilidade e o desempenho real. Muitas vezes, o aluno com altas habilidades/superdotado podem ficar desmotivado com as

> atividades implementadas em sala de aula, com o currículo ou com os métodos de ensino utilizados (especialmente a excessiva repetição do conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras) [...] (Sabatella, 2008, p. 221).

O estereótipo de que todos/as os/as alunos/as superdotados/as são organizados/as e sempre caprichosos/as não se revela a uma grande maioria deles/as, e a escola pode perceber isso como uma questão de dificuldade de aprendizagem ou escrita, mas Sabatella (2008, p. 139) lembra que "muitas, e talvez a maioria, das crianças superdotadas apresentam uma caligrafia feia. Normalmente, isso simplesmente significa que seu pensamento é muito mais rápido do que as mãos".

Esses são apenas alguns dos apontamentos da literatura contemporânea que ajuda a compreender que nem todo/a aluno/a superdotado/a será um "aluno/a brilhante" em termos de resultados e desempenhos acadêmicos, e reconhecer essas questões já é um importante passo para o acolhimento desses/as alunos/as no contexto escolar.

A persistência no modelo do/a "aluno/a brilhante" cria distorções graves, como adverte Sabatella (2008), pois o talento e a superdotação constituem potenciais em desenvolvimento que necessitam de intervenção e mediação adequadas para se realizarem. Quando o sistema educacional pressupõe que o/a estudante superdotado/a deve apresentar desempenho uniformemente elevado em todas as disciplinas, desconsidera a heterogeneidade inerente ao desenvolvimento humano.

Potencial *versus* desempenho

Para Silverman (2026, p. 71), um indivíduo superdotado apresenta "desenvolvimento avançado em uma ou mais áreas e, portanto, necessita de programação diferenciada para se desenvolver em seu próprio ritmo acelerado". Esse conceito, baseado no "avanço desenvolvimental", é importante pois ajuda a compreender que pessoas superdotadas precisam de atendimento específico para que ela possa aprender e se desenvolver.

A autora destaca que não se trata apenas de ritmo, velocidade ou precocidade da aprendizagem, mas também tem a ver sobre como superdotados/as são "qualitativamente diferentes em características, emoções e experiências" (Silverman, 2026, p. 72).

> A ênfase no desempenho, inerente às definições baseadas em realizações, equipara competência a desempenho e, ao fazê-lo, exclui a criança superdotada com baixo rendimento. Do ponto de vista comportamental, não há diferença apreciável entre as duas noções. Contudo, na teoria do desenvolvimento, a distinção entre competência e desempenho é crucial. *Competência* abrange *toda gama de capacidades de uma pessoa*, enquanto *desempenho* representa *apenas uma pequena fração dessas capacidades* – a única parte visível aos observadores. O *desempenho é um reflexo parcial da competência*. Ele depende tanto da oportunidade quanto da habilidade. Crianças altamente capazes nem sempre atuam no nível da sua competência (Silverman, 2026, p. 73, grifos meus).

Um dos pontos fundamentais para discutir a invisibilidade escolar de alunos/as com superdotação reside na compreensão da relação entre potencial e desempenho.

Silverman (2008) ressalta que o alto desempenho depende de estímulos, recursos e oportunidades, elementos que, em uma sociedade marcada por desigualdades, estão diretamente condicionados às condições socioeconômicas dos indivíduos. Desse modo, quando o desempenho é utilizado como principal parâmetro para identificar estudantes superdotados/as, corre-se o risco de privilegiar aqueles/as que tiveram maiores oportunidades de desenvolver e demonstrar suas capacidades, ao mesmo tempo que se invisibilizam aqueles/as que não tiveram acesso às mesmas condições. A autora destaca, ainda, que a superdotação, compreendida como uma condição neurodesenvolvimental e existencial, não implica necessariamente alto desempenho, uma vez que está presente em diferentes classes sociais e econômicas e pode se manifestar independentemente de privilégios financeiros, aspecto também destacado por Virgolim (2021).

Ao condicionar o reconhecimento do alto potencial às métricas de performance acadêmica ou realizações visíveis, a escola passa a equiparar competência a desempenho em uma abordagem reducionista que pune e exclui o/a estudante superdotado/a de baixo rendimento (Silverman, 2026). Ademais, essa abordagem nega a existência da superdotação em estudantes de classes menos favorecidas, mas "a superdotação está presente em todas as classes econômicas e em todas as etnias; que os comportamentos de superdotação podem se tornar evidentes em qualquer idade" (Virgolim, 2021, p. 5).

Essa desigualdade estrutural na expressão do potencial é aprofundada por Pérez (2003), quando ela chama a atenção para o mito que considera que superdotados/as provêm apenas de classes privilegiadas, demonstrando que, embora o potencial cognitivo seja universalmente distribuído, a sua

visibilidade é profundamente estratificada. Nas classes mais favorecidas, o acesso a uma ampla variedade de recursos pedagógicos e culturais podem funcionar como um catalisador para o desenvolvimento das potencialidades dos/as superdotados/as e, por outro lado, nas parcelas socioeconomicamente vulneráveis, a escassez de oportunidades gera um severo ofuscamento do potencial.

Assim, Pérez (2003) ressalta que, no contexto da crise do ensino público, a instituição escolar tende a normalizar o fracasso para os/as estudantes de classes desfavorecidas e a esperar o alto desempenho apenas dos/as alunos/as de classes médias, o que inviabiliza que o potencial elevado de alunos/as de baixa renda seja, sequer, notado e, portanto, chama a atenção para que possamos desmistificar essa crença.

Nesse sentido, independente das classes sociais, todos/as os/as estudantes superdotados/as deveriam ter suas necessidades educacionais específicas atendidas para se desenvolverem pois, como aponta Virgolim (2021), sem canais saudáveis de expressão e sem a validação de suas características diferenciadas, esses/as estudantes frequentemente manifestarão seu potencial por meio de comportamentos que a escola rotula de forma negativa. Muitas vezes, a escola não percebe que falta de reconhecimento e validação contribui para que muitos/as superdotados/as alterem seu comportamento e passem a manifestar desinteresse, tédio e recusa escolar.

Sabatella (2008) destaca que indivíduos com alto potencial podem apresentar rendimento escolar aquém de suas habilidades reais, tendo em vista que o sistema educacional é, frequentemente, organizado em torno do atendimento de alunos/as típicos/as. Essa organização se fundamenta, muitas vezes, em um modelo tradicional e linear

de ensino, que estrutura a aprendizagem em uma progressão do simples ao avançado e prioriza a repetição exaustiva de conteúdos e métodos voltados à memorização mecânica.

Ao diferenciar o/a "aluno/a inteligente linear" (que se esforça, decora com facilidade e é altamente responsivo/a às demandas organizacionais da escola) do/a "aluno/a superdotado/a" (que tende ao pensamento intuitivo, foca no processo criativo e rejeita treinos repetitivos), Sabatella (2008) demonstra que o/a aluno/a que a escola consegue enxergar como superdotado/a é, na verdade, aquele/a que melhor ajusta-se e conforma-se ao sistema, enquanto o/a superdotado/a real, privado de desafios à altura de sua complexidade cognitiva, muitas vezes é aquele/a que permanece invisível ou marginalizado/a.

Dessa forma, os/as autores/as convergem para a compreensão da urgência de uma mudança de paradigma. Condicionar o reconhecimento da superdotação à performance e aos resultados acadêmicos significa, em certa medida, transformar o privilégio socioeconômico em critério de identificação. Para superar essa visão limitada e compreender que potencial não é sinônimo de desempenho, torna-se necessário que os/as educadores/as ampliem seus critérios de observação para além do rendimento acadêmico, adotando um olhar qualitativo e sensível, capaz de reconhecer as potencialidades que as desigualdades sociais, muitas vezes, contribuem para ocultar. Além disso, é preciso considerar que condições específicas de aprendizagem podem não favorecer a manifestação dessas potencialidades e que diferentes fatores podem dificultar seu reconhecimento, como o mascaramento das próprias capacidades em busca de pertencimento e aceitação, o medo do fracasso, a rejeição pelos pares e as expectativas parentais excessivamente elevadas, entre tantas

outras circunstâncias que podem tornar menos visível o potencial do/a estudante superdotado/a.

Possíveis variáveis do subrendimento acadêmico (*underachievement*)

A não correspondência entre o potencial estimado e o desempenho real de muitos/as superdotados/as pode estar associada ao fenômeno do subrendimento ou baixo rendimento acadêmico. Termo originalmente do inglês, *underachievement* surgiu na psicologia educacional norte-americana nas primeiras décadas do século XX para descrever a discrepância entre testes de Quociente de Inteligência (QI), aptidão e as notas escolares.

Silverman (2026) destaca que o termo *underachievers* carrega nuances específicas que ultrapassam a ideia de mero "baixo desempenho", uma vez que se refere a indivíduos que possuem capacidades e competências, mas que, por diferentes razões, não conseguem demonstrá-las por meio de seu desempenho. Nesse sentido, o termo "designa o fenômeno em que uma pessoa com alta capacidade intelectual apresenta realização significativamente inferior ao seu potencial, frequentemente por fatores emocionais, motivacionais, sociais ou ambientais – e não por falta de habilidade" (Silverman, 2026, p. 35).

Um/a estudante com superdotação pode apresentar rendimento acadêmico mediano ou insuficiente em decorrência de uma multiplicidade de fatores que ultrapassam a capacidade intelectual. Conforme destaca Silverman (2026, p. 35), essa discrepância entre potencial e desempenho pode estar relacionada a fatores como:

> [...] medo do fracasso, medo da rejeição pelos pares, expectativas parentais excessivamente altas [...] Independemente da causa, os déficits são cumulativos. Pode-se argumentar que quase todas as crianças superdotadas têm um desempenho abaixo do esperado, pois poucas são desafiadas o suficiente para demonstrar e desenvolver plenamente suas capacidades.

Por sua vez, Virgolim (2021, p. 7) assevera que compreender e acolher estudantes superdotados/as é o passo mais assertivo para conhecer suas características e a forma de funcionamento e, assim, favorecer experiências socioemocionais menos conflitantes no curso de sua escolarização, pois como representam um público diverso, algumas podem até demonstrar "certas vantagens sobre seus pares", mas outras apresentam desafios e áreas de vulnerabilidade:

> [...] o perfeccionismo [...]; a procrastinação, o stress, e as dificuldades em se relacionar com irmãos e com colegas [...] o assincronismo [...]; as expectativas do adulto, os conflitos de identidade e o isolamento social [...]; a motivação, o locus de controle interno e a necessidade de autorrealização; [...] a supersensibilidade e intensidade emocional [...]; a empatia, a justiça e preocupação moral com os outros [...] e, ainda, o grande senso de humor, desafio às autoridades e pensamento criador [...] (Virgolim, 2021, p. 7).

Quando estudantes superdotados/as estão inseridos/as em um ambiente escolar cujas metodologias são incompatíveis com seu ritmo de aprendizagem, marcado pela ausência de desafios cognitivos e pela insistência em tarefas repetitivas, mecânicas ou excessivamente simplificadas, podem

manifestar tédio, desinteresse e desmotivação. Para alunos/as com capacidade de raciocínio abstrato complexo, a repetição sistemática de conteúdos já dominados pode atuar como um fator de desestímulo à participação e ao envolvimento nas atividades escolares, conforme apontam os estudos de Virgolim (2021) e Sabatella (2008).

Alguns/as superdotados/as podem apresentar um "estilo cognitivo não convencional", como pondera Silverman (2026), ao analisar os aprendizes visuoespaciais. Ela destaca que a cobrança por registros lineares, demonstrativos de passo a passo e rotinas estritamente sequenciais pode penalizar estudantes que apreendem os conceitos de forma holística e imediata, resultando em avaliações formais fracassadas. "Muitos aprendizes visuoespaciais consideram a escola um ambiente doloroso" (Silverman, 2026, p. 37).

> O estilo de aprendizagem pode constituir uma barreira significativa para o reconhecimento de altas habilidades. A escola funciona como um ambiente predominantemente auditivo-sequencial. Os aprendizes autitivos-sequenciais são bons ouvintes, aprendem de forma passo a passo, são pontuais e bem-organizados; eles se adaptam naturalmente ao modo como os professores ensinam [...] os visuoespaciais, por outro lado, não exibem essas competências tão valorizadas no contexto escolar. Em vez disso, são pensadores de "visão ampla", que precisam compreender o todo para entender as partes (Silverman, 2026, p. 35).

Virgolim (2021) aborda sobre o conflito entre o pensamento linear (exigido pelos/as adultos/as e pela estrutura da escola) e o pensamento holístico/divergente do/a estudante superdotado. Para a autora, as pessoas que pensam de forma divergente têm dificuldade com o esquema

organizacional de muitos/as adultos/as que pensam de forma linear. Alguns perfis de alunos/as superdotados/as tendem a ver as coisas de forma holística e a dar "saltos intuitivos" para corrigir as respostas. Assim, por pensarem de forma rápida e não linear, esses/as alunos/as entediam-se facilmente com tarefas repetitivas, o que pode fazer com que pareçam desatentos/as ou rebeldes aos olhos da escola.

Por outro lado, outra variável responsável pela realização inferior ao esperado do potencial de um/a superdotado/a pode estar ligada às práticas de mascaramento. A depender das condições reais, alguns/as alunos/as superdotados/as, para se sentirem pertencentes em seus espaços, vão passar por "ocultamento do potencial", o que pode ser comum no ambiente escolar para esse tipo de perfil, pois o desejo de aceitação social e de pertencimento ao grupo de pares leva muitos/as estudantes a mascarar suas habilidades para não parecerem "diferentes" ou "esquisitos/as", ajustando, escondendo, fingindo outro desempenho para não se destacar à média da turma.

Alguns/as estudantes superdotados/as podem apresentar quadros de "ansiedade e depressão" (Virgolim, 2021, p. 35), relacionados a altas expectativas por resultados acadêmicos. A pressão constante do meio adulto para que o/a estudante mantenha uma performance irrepreensível pode gerar ansiedade de desempenho, perfeccionismo paralisante e esquiva de tarefas desafiadoras por medo da falhar. Silverman (2026, p. 35) pondera a necessidade de se conhecer esses sintomas, pois do ponto de vista da escola, os *underachievers* podem ser vistos como quem recusa a realizar tarefas, alunos/as preguiçosos/as ou que os pais são muito permissivos. "Professores e pais frequentemente ficam muito

frustrados com o baixo (ou inexistente) desempenho da criança [...] A criança é tachada de 'preguiçosa'".

Virgolim (2021, p. 9), ao destacar o mapeamento da área emocional sobre as supersensibilidades, mostra que a ansiedade por performance e o perfeccionismo paralisante podem nascer também de ambientes familiares e escolares "onde os pais demonstram uma não aprovação ou aprovação inconsistente [...] e onde expressam aprovação apenas quando condicionada ao desempenho da própria criança", o que pode levar à somatização e aos sintomas depressivos, pois a tensão decorrente dessas cobranças e desses sentimentos de inadequação pode se expressar fisicamente em "dores de estômago, palpitação do coração, rubor, mãos suadas" e emocionalmente "medos e ansiedades; sentimento de culpa; [...] tendência depressiva" (Virgolim, 2021, p. 14), o que pode levar muitos/as estudantes à esquiva e ao isolamento.

Outra variável a ser considerada está relacionada ao que Sabatella (2008) aponta sobre a tendência de patologização pela escola, a qual, muitas vezes, ao olhar apenas o comportamento, lança dúvidas se realmente o/a aluno/a é superdotado/a ou se ele/a possui algum transtorno. O alto nível de energia neuromuscular pode ser facilmente confundido com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e a escrita disfuncional pode ser interpretada de forma punitiva como um distúrbio de aprendizagem. Muitas vezes, a escola e os/as professores/as não compreendem que em alguns perfis de superdotados/as essa situação pode ser comum porque o pensamento do/a aluno/a é muito mais rápido do que a sua capacidade motora de escrever. Ao focar apenas nas dificuldades e ignorar a necessidade de enriquecimento de seu alto potencial, a escola perpetua o subrendimento desses/as estudantes.

O desenvolvimento assincrônico é outra variável de grande impacto na ocorrência desse fenômeno e, de certa forma, já foi mencionado em tópicos anteriores. Mas vale destacar que o termo "assincronia" refere-se à disparidade acentuada entre o ritmo de desenvolvimento intelectual (avançado) e a maturidade emocional e física (cronológica) do/a estudante.

Pesquisadores americanos do *Columbus Group (1991)* defendem a "superdotação como um desenvolvimento assíncrono", baseando-se no desenvolvimento psicológico da criança, priorizando o bem-estar emocional e a experiência subjetiva, mostrando que não se trata de desempenho ou produtividade. O grupo que, entre outros/as pesquisadores/as conta com Silverman (2026, p. 74), enfatiza que "a discrepância entre diferentes áreas do desenvolvimento (cognitiva, emocional, social, física) e a intensidades interna do indivíduo".

Sabatella (2008) destaca que a falta de sincronia comum faz com que habilidades cognitivas elevadas combinem-se com uma grande intensidade de resposta, gerando níveis de experiência e autoconsciência qualitativamente diferentes da norma e de seus pares de mesma idade. Essa discrepância pode fazer com que uma criança apresente uma capacidade de raciocínio de nível adulto, mas sem a diplomacia ou a maturidade emocional correspondente, expressando-se sem tato ou de forma rude, o que frequentemente faz com que seja rotulada pela escola como inadequada.

Na perspectiva de Pérez (2003), esse descompasso entre a área de destaque e o desenvolvimento emocional (muitas vezes aquém do esperado) gera sentimentos severos de inadequação no/a estudante. Ademais, como problematiza Virgolim (2021), a assincronia não deve ser vista apenas como

um fardo interno do indivíduo, mas como um fenômeno relacional que se agrava diante da ineficiência do contexto social e escolar em compreender, aceitar e validar a identidade única do superdotado/a, empurrando-o/a para a desmotivação e o baixo rendimento.

Nesse sentido, a superdotação, ao ser compreendida como um desenvolvimento assíncrono, relaciona-se a quem o indivíduo é, e não com o que ele/a pode mostrar:

> Quando a superdotação é definida como desenvolvimento assíncrono, o foco se desloca do exterior para o interior - para o complexo mundo interno dos superdotados -, abrangendo suas sobre-excitabilidades, a sensação de estarem dessincronizados consigo mesmos e com os outros, sua percepção aguçada e sua busca de significado. O enfoque é existencial, não comportamental (Silverman, 2026, p. 78).

Também é preciso reconhecer que existem estudantes superdotados/as nos/as quais coexistem outras condições de desenvolvimento, como dificuldades de aprendizagem ou transtornos neurodesenvolvimentais, configurando, assim, a dupla excepcionalidade. No Brasil, a legislação atual contempla essa realidade por meio da Lei nº 15.436/2026, que instituiu a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Em seu art. 2º, inciso II, a normativa define a Dupla Excepcionalidade (DE) como "a coexistência de altas habilidades ou superdotação com outra condição de dificuldade significativa em alguma área específica", entre as quais podem estar o "Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, transtornos motores ou outras condições semelhantes" (Brasil, 2026).

Essa dupla condição também pode ser uma das variáveis responsáveis pelo baixo rendimento de alguns/as superdotados/as. Silverman (2026, p. 38) destaca que:

> A superdotação e as deficiências coexistem e se mascaram mutuamente, fazendo com que a criança pareça simultaneamente menos capaz e menos deficiente. A excelente capacidade de raciocínio que se manifesta em discussões em sala de aula não consegue ser expressa em trabalhos escritos, o que frequentemente resulta no rótulo doloroso de "inteligente, mas "preguiçoso".

Essa condição gera um complexo fenômeno de mascaramento mútuo: a inteligência avançada encobre as dificuldades do/a aluno/a, enquanto o transtorno impede a manifestação de seu potencial em atividades diversas e avaliações formais. Nesse sentido, Silverman (2026) relata que alunos/as superdotados/as podem falhar em testes formais por possuir alguma outra condição que impede seu desenvolvimento. A falta desse reconhecimento pode negligenciar atendimento específico em não conhecer possíveis dificuldades de aprendizagem ocultas, o que certamente irá contribuir para que esse/a superdotado/a continue invisível no sistema.

Esses aspectos assumem particular relevância diante de situações em que a escola ou a família não conseguem compreender como estudantes com elevado potencial podem, em determinados contextos ou períodos, apresentar baixo rendimento acadêmico. Uma compreensão da superdotação fundamentada exclusivamente no desempenho observável pode conduzir à desconsideração de alunos/as cujas características cognitivas, emocionais e sociais não se

manifestam de maneira linear ou compatível com as expectativas escolares.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que o "desenvolvimento assíncrono tem significado profundo para os próprios superdotados" (Silverman, 2026, p. 76). A assincronia não constitui, portanto, uma característica circunstancial que desaparece quando o desempenho acadêmico se reduz, mas uma dimensão relacionada à própria constituição e à experiência subjetiva do indivíduo com superdotação.

Assim, apresentar baixo rendimento, desengajamento ou mesmo dificuldades de adaptação às demandas escolares não significa deixar de ser superdotado/a. Ao contrário, compreender a superdotação como uma condição que acompanha o indivíduo ao longo de seu desenvolvimento implica reconhecer que seu potencial não se confunde com aquilo que consegue demonstrar, produzir ou alcançar em determinado momento de sua trajetória.

Considerações finais

A desconstrução do estereótipo de "aluno/a brilhante" como sinônimo de superdotação é um passo fundamental para que a escola, a família e a sociedade compreendam a complexidade do alto potencial. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a instituição escolar tradicional, ao valorizar prioritariamente comportamentos lineares, organizados e de memorização sequencial, acaba por negligenciar o/a estudante superdotado/a real.

Estudantes superdotados/as são indivíduos múltiplos/as e únicos/as, frequentemente apresentam um funcionamento

cognitivo divergente, intuitivo e holístico que não se ajusta com facilidade às rotinas rígidas da sala de aula tradicional.

A diferenciação teórica entre potencial e desempenho revela que a competência abrange a totalidade das capacidades do sujeito, enquanto o rendimento acadêmico representa apenas uma fração visível e altamente dependente de oportunidades e estímulos. Quando se desconsidera essa distinção, ele passa a exigir uma performance homogênea e impecável, penalizando e até contribuindo para o subrendimento acadêmico (*underachievement*).

Conforme discutido, o tédio, a falta de desafio cognitivo, o mascaramento mútuo, a ansiedade gerada por expectativas irreais, a assincronia do desenvolvimento e a dupla excepcionalidade são algumas das variáveis que podem explicar por quais razões estudantes altamente capazes podem apresentar notas medianas ou insuficientes. Essas manifestações não devem ser interpretadas como falhas de caráter ou falta de inteligência do/a aluno/a, mas como o resultado de uma incompatibilidade metodológica entre o estilo de aprendizagem do/a superdotado/a e as práticas de ensino oferecidas, que podem ser associadas a questões sociais e emocionais.

Conclui-se, portanto, que o atendimento adequado às necessidades dos/as superdotados/as exige que professores/as e famílias desmistifiquem a expectativa de um rendimento escolar uniformemente elevado, pois é preciso reconhecer que o potencial elevado pode coexistir com a caligrafia disfuncional, com o tédio ou com a flutuação de notas e, por isso, superdotados necessitam de atendimento educacional especifico, como enriquecimento curricular e suporte socioemocional, fatores necessários para que esses/as

estudantes possam desenvolver plenamente suas capacidades de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2026. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15436-17-junho 2026-799365-publicacaooriginal-179972-pl.html. Acesso em: 10 set. 2026.

DĄBROWSKI, Kazimierz. *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown, 1964.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Centro de Educação*, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004 . Acesso em: 4 out. 2026.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação*: problema ou solução? 3. ed. Curitiba: InterSaberes, 2008.

SILVERMAN, Linda Kreger. *Fundamentos da superdotação.* Florianópolis: Auroreal Editora, 2026.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões

sociocognitivas e afetivas. *Educar Em Revista*, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. DOI 10.1590/0104-4060.81543. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=html&lang=pt. Acesso em: 4 out. 2026.

Atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação: da legislação à efetivação dos direitos

Andrea Cristina da Silva Viana[1]
Ana Clara Sousa e Silva[2]

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização das pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e de caráter suplementar à escolarização das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), configurando-se como um direito legalmente assegurado aos/às estudantes que integram o público da Educação Especial (Brasil, 2025, p. 3). Diante disso, este texto busca compreender o que as legislações, resoluções e diretrizes educacionais estabelecem acerca do AEE, com especial atenção à inclusão e ao atendimento dos/as estudantes

[1] Professora na Educação Básica. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista do Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC 2026). E-mail: andrea.viana@ufu.br.

[2] Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de Iniciação Científica FAPEMIG, 2026/2027. Voluntária no Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC 2026). E-mail: anaclara2503@ufu.br.

com AHSD. Embora importantes discussões tenham sido desenvolvidas sobre a temática, ainda é faz necessário direcionar o olhar para aquilo que permanece pouco discutido ou silenciado no que se refere à oferta do AEE para esses/as estudantes, bem como para os fatores que podem dificultar ou limitar a efetivação dos direitos já assegurados no âmbito legal.

Nesse sentido, torna-se essencial a disseminação de informações e programas de formação docente para que essa realidade seja transformada, evitando situações surpresas, como ponderam Pérez e Freitas (2014, p. 634) "[...] muitas escolas ainda se surpreendem ao descobrir que o AEE é obrigatório para esses alunos".

A partir dessa problemática, este artigo tem o objetivo de abordar a importância do AEE para estudantes com altas habilidades ou superdotação a partir da legislação brasileira e da literatura, problematizando os entraves que impedem a concretização dos direitos. Este texto, então, justifica-se pela necessidade contínua de desmistificar a superdotação e estimular a compreensão da importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento dos/as estudantes AHSD, acolhendo suas dificuldades e desenvolvendo suas potencialidades.

No âmbito metodológico, o estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, buscando compreender o objeto a partir dos marcos legais como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o Decreto nº 12686/2025 e a Lei 15436/2026 e a compreensão a partir de teóricos como Renzulli (2014), Virgolim (2007), Pérez e Freitas (2014) e Sabatella (2013). O texto está organizado em três seções, a primeira trata sobre os documentos normativos

que regulamentam as AHSD no Brasil, a segunda destaca estratégias metodológicas de enriquecimento curricular e a terceira trata de alguns desafios para a implementação do AEE.

O que dizem os documentos normativos sobre o AEE para AHSD

Os/as estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) integram o público-alvo da Educação Especial, conforme estabelecido pelo art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. O referido dispositivo define a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, destinada aos/às educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Desse modo, a própria LDB reconhece os/as estudantes com AHSD como sujeitos de direitos no âmbito da Educação Especial, o que pressupõe não apenas sua presença nas classes comuns do ensino regular, mas também a garantia de condições educacionais adequadas às suas especificidades e potencialidades.

Conforme orienta o Art. 9º da Resolução nº 4, de outubro de 2009, é assegurado aos/às estudantes público da Educação Especial o acesso ao AEE, o qual será elaborado e executado por:

> [...] professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da

> assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009, p. 2).

Tanto a elaboração do PEI quanto sua execução tornam-se realidade por meio do trabalho colaborativo entre profissionais e família, oportunizando ao/à estudante a garantia dos direitos educacionais. O AEE pode ser realizado individualmente ou em grupos no contraturno escolar, com atividades suplementares fora da carga horária mínima estabelecida, de modo a contribuir para a aprendizagem e para o atendimento das reais necessidades de cada um/a.

Esse direito é reafirmado na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e pela Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 e, como destaca o Art. 4º, os/as estudantes AHSD têm direito ao AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O Art. 5º dessa Lei ressalta que o AEE para alunos/as com AHSD deve ser suplementar, o que, nesse caso, significa acrescentar oportunidades e experiências à escolarização regular deles/as, não oferecendo mais atividades, mas ampliando e enriquecendo aquilo que o/a estudante já aprende no currículo comum.

Em relação especificamente ao público AHSD, foi aprovada a Lei nº 15.436, em 17 de junho de 2026, que institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e cria o respectivo Cadastro Nacional, que reafirma, em seu Art. 1º, inciso IV, sobre o:

> Atendimento Educacional Especializado (AEE): conjunto de atividades, serviços, recursos e estratégias pedagógicas destinadas a complementar ou suplementar a escolarização,

> sem substituí-la, que atendam às especificidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, há normativas específicas para que as escolas organizem o AEE aos/às estudantes com AHSD, as quais devem incluir estratégias pedagógicas, além das práticas comuns em sala de aula. A Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (2026) destaca, em seu Art. 8º e parágrafo 1º, que os sistemas de ensino deverão assegurar o AEE para o público AHSD contemplando, entre outros: "I - Programas de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular; II - Aceleração de estudos; III - agrupamentos em pares ou grupos de interesse".

Diante disso, destacamos a importância de abordar as estratégias metodológicas que orientem a sala de aula regular e o AEE, para aproximar os alvos que a lei acima assegura para os/as estudantes AHSD.

Enriquecimento curricular para estudantes AHSD

O AEE para estudantes com altas habilidades ou superdotação deve contribuir com diferentes propostas pedagógicas, no sentido de desafiar esses/as estudantes de acordo com os seus interesses e ritmo de aprendizagem, a fim de reconhecer e valorizar o potencial deles/as. A Lei nº 12.686/2025 prevê, no Art. 6º, os objetivos do AEE:

> I - Qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial; II - Identificar estudantes que são o público da educação especial, por meio de estudo de caso; III - desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de

> acessibilidade que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais; IV - contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e estratégias pedagógicas; V - Sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o público da educação especial; VI - Promover condições para a continuidade de estudos dos estudantes que são o público da educação especial até os níveis e as etapas de ensino mais elevados; e VII - Fomentar e integrar as ações intersetoriais, notadamente entre as áreas que compõem a rede de proteção social.

A Lei nº 15.436/2026, ao instituir a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, reafirma o compromisso com a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse público. Conforme estabelece o art. 8º, os sistemas de ensino deverão assegurar um AEE que considere e atenda às especificidades dos/as estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, com ou sem dupla excepcionalidade (Brasil, 2026). Tal determinação representa um importante avanço ao explicitar que o atendimento não deve ocorrer de maneira genérica, mas ser organizado a partir das necessidades educacionais específicas desses/as estudantes, reconhecendo suas diferentes formas de desenvolvimento, aprendizagem e expressão de potencialidades.

Nessa perspectiva, uma das formas de proporcionar o enriquecimento curricular pode envolver a flexibilização do conteúdo e do tempo escolar, de métodos e técnicas diferenciadas, dos recursos diversos e das tecnologias, com proposta de atividades enriquecidas com desafios cognitivos, como projetos criativos, programação, raciocínio lógico e

música, ao invés de oferecer tarefas que exigem repetição, cópia e memorização.

Entre as propostas de enriquecimento curricular, destaca-se a de Renzulli (2014), o Modelo Triádico de Enriquecimento, que tem o objetivo de proporcionar o máximo de oportunidades para o aprendizado significativo, para o desenvolvimento de habilidades, bem como promover o desenvolvimento de sujeitos capazes de produzir conhecimentos ao serem desafiados diante das informações que já possuem.

Esse Modelo Triádico de Enriquecimento, elaborado por Renzulli (2014), destaca três tipos de atividades, sendo as do Tipo I aquelas em que são apresentados diversos assuntos aos/às alunos/as da turma, despertando o interesse por meio de experiências. Em seguida, os/as alunos/as avançam para as etapas dos Tipos II e III, nas quais são estimulados/as a buscar conhecimentos aprofundados nas áreas trabalhadas. A ideia é iniciar pela exploração de temáticas possíveis de intervenção. Muitas ações poderão orientar as atividades exploratórias, como rodas de conversa, palestras, visitas guiadas, aulas de campo e filmes. O enriquecimento do Tipo I inicia-se na sala de aula regular, podendo também ser utilizado no AEE, e implica atividades destinadas a todos/as os/as estudantes. Seu principal objetivo é expor os/as alunos/as a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, eventos, ocupações e passatempos que normalmente não fazem parte do currículo da escola regular.

O enriquecimento do Tipo II inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento. Uma parte do enriquecimento do Tipo II é geral e normalmente oferecida a grupos de alunos/as em suas salas de aula ou em programas de enriquecimento.

Esse enriquecimento geral do Tipo II inclui o desenvolvimento de: (a) pensamento criativo, solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades específicas de aprendizagem, relacionadas ao aprender a aprender; (c) habilidades para o uso apropriado de pesquisas de nível avançado e materiais de referência; e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual.

O enriquecimento do Tipo III visa à investigação de problemas do mundo real, sejam eles relacionados à vida do/a estudante, questões que ainda não possuem soluções concretas ou problemas que tenham impacto direto na comunidade local.

Esse modelo de enriquecimento curricular foi ampliado e serviu como base para o modelo *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) ou Modelo de Enriquecimento para toda a escola. O SEM expande as atividades Tipo I e II para toda a escola, o que permite identificar talentos emergentes e garantir que as atividades do Tipo III sejam direcionadas a estudantes com engajamento e alto desempenho em áreas específicas do conhecimento.

Além dessa estratégia metodológica, a Lei nº 15.436/2026 aponta outras possibilidades que podem ser utilizadas na escola, a exemplo da progressão educacional, como uma forma de inclusão que pode ser necessária para alguns/as alunos/as AHSD. Assim, a progressão pode ocorrer de forma regular por ano, acelerada parcial ou acelerada integral, conforme Art. 11 "I - regular por ano/série, com enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular; II - acelerada parcial, por disciplina ou área do conhecimento; III - acelerada integral, com mudança de ano/série ou etapa".

Essa Lei também afirma em seu Art. 10 que o AEE para os/as estudantes com altas habilidades ou superdotação deve

ser garantido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, porém, entre a lei e sua efetivação existe uma lacuna que envolve diversos aspectos, como formação docente, empatia e ações concretas que transformem o AEE para essa condição.

O reconhecimento normativo e legal do AEE para estudantes AHSD

As leis respaldam o AEE e incluem os/as estudantes com AHSD no público da Educação Especial, juntamente com pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no entanto, é necessário entender que se trata de necessidades e especificidades diferenciadas, e, portanto, exige compreensão acerca da suplementação e do enriquecimento curricular. A problemática já se inicia no próprio curso de Pedagogia, visto que seu currículo nem sempre inclui temas que abordem as altas habilidades ou a superdotação, fragilizando a inclusão e o AEE.

Para Virgolim (2007, p 28.), "O atendimento ao aluno com altas habilidades ou superdotação não deve restringir-se a atividades recreativas ou de reforço escolar, mas envolver ações sistemáticas de enriquecimento que promovam seu desenvolvimento pleno". Em muitos casos, o/a estudante não é acolhido/a nas diferentes formas de expressão, pois não há a compreensão de que cada aluno/a é único e aprende mais quando gosta do que está aprendendo.

Como destaca Virgolim (2007), para atender esses/as estudantes, é preciso compreender que:

> [...] formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos

> outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população (Virgolim, 2007, p. 11).

Para essa compreensão e acolhimento, a formação continuada do/a docente é primordial para auxiliá-lo nas ações junto aos/às professores do AEE, pois, mesmo que esses/as se esforcem para realizar adaptações, sem formação específica para compreender o funcionamento desse público, o atendimento fica fragilizado devido aos diversos aspectos da superdotação. Virgolim (2007, p. 32-33) destaca que:

> [...] a construção do conhecimento a respeito desse público com altas habilidades/superdotação ainda é regada, em nosso país, por muitos desafios, tais como: (a) falta de especialista para atender as demandas desta população; (b) materiais adequados às necessidades do grupo; (c) currículo e programas adaptados aos diferentes níveis em escolas públicas e particulares; (d) cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras específicos para área; (e) mais recursos governamentais para programas voltados para o desenvolvimento da superdotação em todo país; (f) técnicas mais modernas de identificação; (g) mais literatura especializada em nosso idioma, e principalmente; (h) maior número de pesquisas sobre essa população na realidade brasileira.

Sabatella (2013) também ressalta que, ao desafiar os/as estudantes com novos conteúdos, o sistema escolar quebra o ciclo de desmotivação gerado por currículos rígidos, contribuindo com processos de autorrealização e desenvolvimento do potencial. Como pontuam Pérez e Freitas (2014), a mera edição de normas legais não garante alterações automáticas no cotidiano escolar. Para além disso, muitas instituições escolares interpretam a legislação como algo a ser cumprido a partir do preenchimento de relatórios e papéis em geral, e não como uma transformação metodológica real dentro da sala de aula comum, fragilizando o processo de inclusão e o AEE.

Além disso, Pérez e Freitas (2014) ressaltam que, apesar das leis assegurarem os direitos do AEE para os/as estudantes AHSD, a execução e a aplicabilidade ficam comprometidas por diversos fatores, dentre eles:

> [...] o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico (Pérez; Freitas, 2014, p. 627).

As dificuldades mencionadas constituem-se em entraves que impedem o cumprimento das diversas leis que asseguram o AEE para AHSD, as dificuldades perpassam por barreiras institucionais, atitudinais, formação docente e desconhecimento dessa condição do neurodesenvolvimento, evidenciando a necessidade de aprofundamento científico

nessa temática, a fim de diminuir a discrepância entre as leis e o atendimento esperado para esses/as estudantes.

Considerações finais

O estudo buscou compreender a relação entre as leis e o AEE e a efetivação dos direitos para estudantes AHSD. Diante das leis e dos referenciais teóricos evidenciou-se que a existência da garantia legal de um direito, como o AEE para esses/as estudantes, não assegura automaticamente sua efetivação. A implementação desse direito ainda enfrenta fragilidades relacionadas à desinformação, formação docente inadequada, metodologias e o respeito à singularidade.

O que deve nos causar reflexão é o fato de que novas leis continuam sendo sancionadas para "reforçar" legislações anteriores que já garantiam esses direitos, evidenciando uma lacuna crônica entre a sanção da lei e sua efetiva fiscalização. Para além disso, na realidade das escolas brasileiras, muitas redes de ensino interpretam a legislação como algo a ser cumprido por meio do preenchimento de relatórios e documentos em geral, e não como uma transformação metodológica efetiva no interior da sala de aula comum. O AEE para os/as estudantes com AHSD não se constitui em um conjunto de atividades desconexas da sala de aula regular, tampouco se resume à permanência, durante determinado período, em um espaço diferente. Trata-se de um espaço de escuta, acolhimento e desenvolvimento de novas perspectivas educacionais que aproximem o/a estudante do conhecimento e de seus pares, favorecendo seu desenvolvimento de forma efetiva.

Essas inquietações pressupõem a necessidade de discussões, formações e mobilizações que contribuam para a

efetivação desses direitos, de modo que aquilo que se diz sobre o AEE possa se aproximar do que se espera na prática, por meio de ações que assegurem, efetivamente, o direito ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 4 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 1º ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2026. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15436-17-

junho-2026-799365-publicacaooriginal-179972-pl.html. Acesso em: 1º ago. 2026.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-639, 2014. DOI 10.5902/1984686X14274. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274. Acesso em: 4 out. 2026.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Susana Graciela Barrera Pérez. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676 em: 20 ago. 2026.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação*: problema ou solução? Curitiba: Inter Saberes, 2013.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Altas habilidades/superdotação*: encorajando potenciais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

Estratégias e instrumentos pedagógicos para o atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades ou superdotação

Renata Rodrigues de Souza[1]
Raquel Aparecida Souza[2]

Considerações iniciais

A educação especial brasileira, na perspectiva inclusiva, compreende um público historicamente heterogêneo, composto por estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), conforme destaca o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Entre esse público, o recorte deste estudo pauta-se nos estudantes com AHSD, por considerar que eles ocupam posição singular, pois suas necessidades de atendimento educacional são específicas e precisam ser reconhecidas e

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/UFU). Voluntária ao Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC/2026). E-mail: renata.souza1@ufu.br.

[2] Professora do curso de Pedagogia/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. Mestre e Doutora em Educação e pesquisadora da linha Estados e Políticas e Gestão da Educação. Coordenadora do Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC/2026). E-mail: raquelas@ufu.br.

desenvolvidas de forma coerente pela escola. Assim, a falta de reconhecimento desses/as estudantes contribui para que permaneçam invisíveis aos processos de identificação e atendimento, sobretudo quando o potencial deles/as não se traduz em rendimento acadêmico elevado em todas as áreas do currículo. Autores como Guimarães e Ourofino (2007) destacam que identificar um/a estudante com altas habilidades ou superdotação apenas para atribuir-lhe um rótulo, sem que essa identificação produza consequências pedagógicas, esvazia o sentido do próprio processo.

Recentemente, no Brasil, foi aprovado o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a), a qual foi posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b) e regulamentado em 2026, por meio da Portaria nº 421 e complementada pela Portaria nº 550 do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2026a, 2026b). Essas portarias regulamentam os aspectos operacionais da política e reafirma o caráter suplementar em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com AHSD, estabelecendo a exigência de instrumentos e estratégias pedagógicas individualizadas, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Além dessa regulamentação que traz importantes destaques para as AHSD, também se ressalta a Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026 (Brasil, 2026c), a qual institui especificamente a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e cria o Cadastro Nacional de Estudantes com AHSD. Essa Lei destaca, entre outros pontos, a questão da identificação precoce, a formação docente, o

desenvolvimento integral e a organização de formas de enriquecimento, aprofundamento e progressão educacional para o público AHSD.

Diante desse cenário normativo recente, espera-se que mudanças ocorram para que ações concretas de identificação e atendimento desse público sejam-lhes realmente favoráveis. Considerando o foco deste estudo, destacam-se questões relacionadas aos instrumentos e às estratégias que são utilizados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos AHSD, pois as pesquisas sobre essa temática apontam que muitas escolas, quando usam instrumentos, ainda não sabem diferenciar o uso para alunos/as com alta capacidade de aprendizagem e acabam usando as mesmas estratégias para pessoas com deficiência ou transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Compreende-se que a escola, ao fazer o uso de instrumentos e estratégias para os/as estudantes com AHSD, precisa necessariamente inverter esse olhar, ampliando-o para o perfil de funcionamento, as capacidades, interesses e potencialidades de cada indivíduo desse público, tendo em vista que esse olhar ajuda a compreender quais as necessidades educacionais específicas de cada um/a. Nesse sentido, o estudo parte da seguinte questão: quais estratégias pedagógicas e instrumentos são utilizados para a identificação e o atendimento do público da educação especial no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para compreender como eles podem auxiliar o melhor desenvolvimento dos/as estudantes com AHSD?

A partir dessa problemática, este estudo tem como objetivo compreender sobre as estratégias pedagógicas e os instrumentos utilizados para a identificação e o atendimento

do público da educação especial inclusiva, com foco para estudantes AHSD.

Sob uma perspectiva qualitativa, o texto pauta-se na revisão bibliográfica e no estudo documental, buscando subsídios para compreender aspectos específicos relacionados ao atendimento dos/as estudantes com AHSD no contexto do AEE. Assim, este trabalho está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais.

A primeira seção situa as Altas Habilidades ou Superdotação no contexto das normativas recentes, entre 2025 e 2026, como as publicações de Decretos, Leis e Portarias para a educação especial inclusiva e para as AHSD. A segunda seção discute sobre estratégias e instrumentos voltados à identificação e atendimento do público da educação especial, com foco para estudantes com AHSD, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Compreendendo o público das altas habilidades ou superdotação: marco legal e as concepções da literatura contemporânea

A perspectiva inclusiva pressupõe, conforme Mantoan (2015), que a organização escolar considere as necessidades específicas de todos/as os/as estudantes, o que implica rever práticas, tempos e recursos, em vez de tentar enquadrar os sujeitos em um modelo escolar previamente estabelecido. Aplicada às Altas Habilidades ou Superdotação, essa premissa exige um deslocamento importante: se, para outros públicos da educação especial, a discussão inclusiva costuma girar em torno da remoção de barreiras que limitam o acesso ao currículo comum, no caso das AHSD a discussão envolve também a ausência de desafios compatíveis com o potencial

do/a estudante, o que pode se converter, paradoxalmente, em barreiras atitudinais em relação à sua própria permanência e ao seu desenvolvimento pleno na escola.

O Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), reconhece formalmente as AHSD como parte do público da educação especial e reafirma que, para eles/as, o AEE possui caráter suplementar, distinto, portanto, do caráter complementar atribuído a outros públicos, e voltado ao desenvolvimento de potencialidades e à oferta de oportunidades compatíveis com os interesses e as necessidades específicas do público AHSD.

O Decreto nº 12.773/2025 e as Portarias nº 421 e nº 550 de 2026, do Ministério da Educação (MEC), avançam nesse mesmo sentido ao estabelecerem que a oferta do AEE deve envolver a definição de apoios necessários e a elaboração de documentos pedagógicos individualizados a partir do estudo de caso, sem que a garantia do atendimento seja condicionada à apresentação de laudo ou diagnóstico emitido por profissional da saúde.

Essa última determinação merece destaque analítico específico no caso das AHSD. Historicamente, um dos entraves à identificação desses/as estudantes reside na expectativa de que a superdotação deveria ser comprovada exclusivamente por testes psicométricos ou laudos especializados. No entanto, ainda existem sistemas de ensino ainda exigiam laudo clínico para a identificação de estudantes com AHSD. Essa exigência poderia restringir o acesso ao AEE, sobretudo para as famílias que não dispunham de condições financeiras para buscar uma avaliação especializada. Entretanto, a Nota Técnica nº 4/2014 esclarece que o laudo médico não pode ser considerado indispensável, pois o AEE

possui caráter pedagógico, e a exigência de diagnóstico pode constituir uma barreira ao acesso à educação (Brasil, 2014).

Ao afirmar que o planejamento educacional deve partir de fundamentos pedagógicos e do conhecimento das necessidades manifestadas no contexto escolar, a Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2026a) propõe que o ponto de partida para o processo de identificação dos/as estudantes AHSD devem partir da escola e dos/as professores/as, o que amplia significativamente o alcance potencial dessas políticas, mas também espera que a instituição escolar tenha autonomia para desenvolver instrumentos pedagógicos capazes de reconhecer indícios de altas habilidades sem depender exclusivamente de avaliação clínica.

A Lei nº 15.436/2026 não transfere à escola a responsabilidade por um diagnóstico clínico fechado, mas consolida o ambiente escolar e a figura docente como os agentes centrais no processo de identificação precoce e contínua. Assim, fica validada a avaliação pedagógica multidimensional realizada pelos/as professores/as e pela equipe do AEE, assegurando que o reconhecimento das potencialidades do/a estudante ocorra de forma integrada ao cotidiano escolar.

Entre os objetivos da Lei nº 15.436/2026, destaca-se a identificação precoce, a garantia do AEE, a formação continuada dos/as profissionais da educação, o desenvolvimento integral dos/as estudantes e a organização de formas de enriquecimento, aprofundamento e progressão educacional, além da criação do Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

A Lei também reconhece a possibilidade da dupla excepcionalidade, caracterizada pela coexistência das AHSD com outra condição, transtorno ou deficiência. Esse aspecto,

segundo Virgolim (2007), quando não percebido, pode dificultar, aos olhos da escola, a identificação desses/as estudantes, uma vez que a presença de uma dificuldade tende a obscurecer a existência simultânea de um potencial elevado. Esse quadro agrava-se quando associado às desigualdades já discutidas em relação à escuta familiar, ampliando o risco de invisibilidade dos/as estudantes inseridos/as em contextos socioeconômicos vulneráveis.

Observa-se, portanto, que o marco legal estabelecido entre 2025 e 2026 para uma melhor compreensão das AHSD não apenas reafirma o direito dos/as estudantes com AHSD ao AEE, mas também redefine as condições em que os processos de identificação e atendimento devem ocorrer, colocando a escola e os/as professores/as como agentes importantes e desvinculando a garantia do atendimento da obrigatoriedade de apresentação de laudo clínico. Essa mudança de perspectiva produz implicações diretas sobre os instrumentos que deverão ser utilizados no cotidiano escolar para auxiliar o processo de identificação dos/as estudantes com AHSD.

Essas perspectivas de compreensão sobre conceitos e características sobre AHSD, sobretudo da Lei nº 15.436, de 2026, que cria a política nacional para as AHSD, apresentam-se em consonância com referenciais da literatura contemporânea, que concebe um olhar voltado para o desenvolvimento humano integrativo e, como destaca Silverman (2026, p. 10), é caracterizado por "desenvolvimento assíncrono, maior complexidade, intensidade e capacidade excepcional de raciocínio abstrato". Assim, as AHSD são compreendidas como uma condição do neurodesenvolvimento em que o sujeito nasce com ela e, portanto, perpassa todas suas fases de desenvolvimento, bem como está presente em todas as classes sociais e econômicas.

Por sua vez, essa perspectiva exige do campo educacional uma sensibilidade teórica aprofundada para compreender e romper expectativas relacionadas apenas aos/às alunos/as que apresentam bons resultados e performance acadêmica, pois, como destaca Silverman (2026), a ausência de alto rendimento não invalida o/a aluno AHSD, visto que potencial não garante alto desenvolvimento. Trata-se de uma forma diferente de funcionamento do indivíduo, a qual, por sua vez, necessita de intervenção qualificada e atendimento específico para que seja desenvolvido.

Sabatella (2008) também adverte que talento e a superdotação constituem potenciais em desenvolvimento e necessitam de intervenção e mediação adequadas para acontecerem. Quando o sistema educacional pressupõe que o/a estudante superdotado/a deve apresentar desempenho uniformemente elevado em todas as disciplinas, desconsidera a heterogeneidade inerente ao desenvolvimento humano.

Importante destacar que, ao compreender as AHSD como uma condição do neurodesenvolvimento, não se está reduzindo a superdotação a uma categoria médica ou patológica. Pelo contrário, trata-se de reconhecer a neurodiversidade como expressão legítima da variação humana, cuja abordagem pedagógica não busca a cura ou a remediação de "déficits", mas sim a remoção de barreiras contextuais e a oferta de mediações enriquecedoras.

Para além da identificação formal, é imprescindível assegurar oportunidades reais e efetivas de atendimento especializado aos/às estudantes com AHSD, pois, como adverte Virgolim (2008) ao discutir os "altos e baixos" do desenvolvimento desse público, a privação prolongada de desafios intelectuais compatíveis e o isolamento pedagógico podem desencadear consequências severas, como sofrimento

socioemocional, frustração crônica, ansiedade e até o surgimento de transtornos emocionais associados à desmotivação e ao desajuste escolar. Assim, a oferta do AEE suplementar pode auxiliar não apenas no fomento ao talento, mas como um fator decisivo de proteção à saúde mental e ao bem-estar integral desses sujeitos.

Estratégias e instrumentos pedagógicos

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a) e suas normativas complementares, aliadas às diretrizes da Lei nº 15.436/2026, adotam o planejamento pedagógico multidimensional e processual como o eixo central para a garantia do direito à educação dos/as estudantes AHSD. Ao desvincular a oferta do AEE da exigência compulsória de laudos clínicos, o marco regulatório estabelece que a identificação, o acompanhamento e o fomento ao alto potencial devem emergir do próprio contexto escolar.

Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, uma reflexão sobre algumas estratégias e instrumentos pedagógicos que podem viabilizar esse percurso, partindo do estudo de caso como metodologia investigativa inicial e da entrevista com a família no âmbito de uma avaliação multidimensional, a estruturação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), ações específicas do AEE, por meio do enriquecimento, aprofundamento e diferenciação curricular. Por fim, destacam-se o planejamento e o relatório pedagógico como instrumentos que registram a trajetória do/a estudante e norteiam a atuação reflexiva do/a professor/a no processo inclusivo.

- O estudo de caso como uma estratégia pedagógica

O estudo de caso não pode ser compreendido como um "teste" de aplicação rápida, mas como uma metodologia de avaliação processual, contínua e multidimensional, ou seja, um instrumento central para subsidiar o planejamento e a observação sistemática do atendimento específico do/a estudante na classe comum. Conforme destaca o art. 11 do Decreto nº 12.686/2025, "O estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial". Trata-se da primeira oportunidade de aproximação entre o/a professor/a e o/a estudante com indícios de AHSD.

Importa destacar que, embora o art. 11 do Decreto nº 12.686/2025 situe o estudo de caso no âmbito da organização e do planejamento do AEE (BRASIL, 2025a), sua aplicação no contexto escolar não se restringe a esse serviço. O estudo de caso constitui uma metodologia investigativa e articuladora, que parte das observações realizadas pelo/a professor/a regente no ensino regular e subsidia tanto a elaboração do PAEE quanto do PEI. Desse modo, articula identificação, planejamento e acompanhamento, reafirmando o caráter colaborativo e intersetorial do atendimento aos/às estudantes com AHSD.

De acordo com o marco regulatório da PNEEI, o estudo de caso estrutura-se em quatro etapas sequenciais e complementares: a identificação de demandas e barreiras, a análise do contexto escolar, o mapeamento de potencialidades e a definição de estratégias de acessibilidade (Brasil, 2025b).

Contudo, a eficácia desse instrumento dependerá diretamente das concepções que orientam sua utilização, uma vez que não poderá se reduzir a mais um documento de mero preenchimento burocrático. Os/as estudantes AHSD não constituem um grupo homogêneo, com características únicas e previamente definidas, e, portanto, precisam ser compreendidos/as em suas singularidades e especificidades.

Fichas diagnósticas e de observação estruturadas exclusivamente a partir das dificuldades de aprendizagem podem não contemplar manifestações de altas habilidades ou superdotação. Entre os possíveis indicadores encontram-se o interesse intenso e persistente por determinados temas, o vocabulário elaborado, a rapidez na compreensão de conceitos, o pensamento divergente, a criatividade na resolução de problemas e a capacidade de liderança (Guimarães; Ourofino, 2007).

> Podemos observar que, entre os indicadores que podem contribuir para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação estão a "persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas", o "vocabulário avançado para idade ou série" e o "pensamento divergente" (Renzulli *et al*., 2000 *apud* Guimarães, Ourofino, 2007, p. 46-47).

Virgolim (2007) compreende a identificação como um processo contínuo, no qual as habilidades emergem e desenvolvem-se ao longo do tempo, o que reforça a limitação de instrumentos aplicados uma única vez, em momento isolado da trajetória escolar.

O estudo de caso trata-se, portanto, de um instrumento que só cumpre sua função quando concebido como processo

dinâmico, e não como registro definitivo produzido em um único momento. Muitas vezes observamos que esse processo não se cumpre em sua totalidade.

- A entrevista com a família e a avaliação multidimensional

O Caderno Pedagógico do Ministério da Educação (MEC) sobre altas habilidades ou superdotação recomenda que o processo de identificação envolva avaliação multidimensional, escuta da família e participação docente (Brasil, 2026b). Desse modo, não se trata de um instrumental isolado, mas de uma perspectiva avaliativa ampla, que pode reunir diferentes registros produzidos durante o estudo de caso.

A relação escola-família é um dos fatores importantes no contexto da identificação e do atendimento aos/às estudantes AHSD. Virgolim (2021, p. 4) destaca que:

> Entender a superdotação envolve compreender a cultura em que a criança está inserida naqueles aspectos que a sociedade valoriza e se identifica; a sua família imediata, em sua teia de inter-relações e conexões com a criança e com o mundo externo; e o próprio indivíduo, com suas potencialidades, interesses e particularidades afetivas e emocionais.

Nesse sentido, a entrevista apresenta-se como uma estratégia importante no âmbito de uma avaliação multidimensional, pois aproxima a escola da família e amplia o conhecimento sobre o/a estudante para além do período em que permanece no ambiente escolar. Essa interlocução permite identificar interesses persistentes, comportamentos observados desde a infância, aspectos da rotina extraescolar,

formas de socialização e situações que favorecem ou dificultam sua participação, além de outros fatores que podem repercutir em sua dinâmica escolar. No caso das AHSD, essa escuta assume relevância ainda maior, pois determinadas manifestações do potencial, como o interesse precoce por temas específicos, a facilidade em determinadas áreas ou comportamentos de liderança em contextos extraescolares, podem ser mais perceptíveis à família do que aos/às professores/as, sobretudo quando a escola não oferece oportunidades para que tais habilidades se manifestem.

Guimarães e Ourofino (2007) defendem uma avaliação abrangente e multidimensional, que reúna diferentes instrumentos e fontes de informação, envolvendo o/a próprio/a estudante, professores/as, colegas e familiares, uma vez que nenhum instrumento isolado é suficiente para apreender a complexidade das altas habilidades/superdotação. Essa perspectiva encontra respaldo no Decreto nº 12.686/2025, que assegura o envolvimento dos familiares ao longo do estudo de caso, tanto na recuperação do histórico de estratégias já desenvolvidas quanto no acompanhamento da implementação do planejamento educacional, e na Portaria MEC nº 421/2026, que regulamenta essa política e determina, em seu art. 11, inciso IV, que o PEI contemple "o registro das devolutivas às famílias".

Nesse contexto, a entrevista inicial com a família torna-se um momento importante para conhecer melhor o/a estudante AHSD, já que é essa a instituição que pode trazer informações que nem sempre aparecem no cotidiano escolar, como seus interesses, curiosidades, habilidades, formas de aprender e comportamentos observados em casa ou em outros ambientes. Esse diálogo contribui para ampliar o olhar da escola sobre o/a estudante e para compreender melhor suas potencialidades.

Entretanto, é preciso reconhecer que existem limites nessa estratégia. A entrevista com a família tende a produzir informações mais robustas quando os/as responsáveis possuem repertório para reconhecer e verbalizar manifestações de altas habilidades ou superdotação, o que nem sempre ocorre de maneira equânime entre diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Esse aspecto exige que o/a professor/a do AEE desenvolva uma escuta atenta e capaz de identificar indícios de potencial mesmo em relatos familiares menos estruturados, sob risco de que a avaliação multidimensional reproduza desigualdades já existentes no acesso à identificação.

- PAEE e PEI: da identificação ao planejamento individualizado

A Portaria MEC nº 421/2026 estabelece que o PAEE e o PEI sejam elaborados com base no estudo de caso e atualizados conforme o acompanhamento do/a estudante. No caso das AHSD, esses documentos assumem função distinta daquela comumente associada aos/às estudantes com deficiência ou TEA. Em vez de se concentrarem predominantemente na eliminação de barreiras de acessibilidade, o PAEE e o PEI devem considerar as barreiras pedagógicas e atitudinais que dificultam o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades.

Mantoan (2015) alerta que a organização escolar inclusiva não deve resultar em propostas reduzidas ou empobrecidas para os/as estudantes da Educação Especial e, no caso do público com AHSD, essa advertência traduz-se na necessidade de um planejamento que contemple as especificidades desses/as estudantes, ampliando suas possibilidades de

acesso, aprofundamento e produção do conhecimento. Um PAEE bem elaborado para esse público não deve, portanto, limitar-se à reprodução de um documento genérico do AEE, mas constituir-se como um instrumento direcionado à ampliação de desafios e de oportunidades educacionais.

Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) sustentam que o processo de identificação precisa estar relacionado a um planejamento pedagógico efetivo, sob risco de se reduzir a um rótulo sem consequências práticas. Com isso, essa afirmação permite uma leitura crítica da própria regulamentação estabelecida pela Portaria MEC nº 421/2026, pois, embora a norma determine a obrigatoriedade do PAEE e do PEI, sua efetividade para os/as estudantes com AHSD depende de condições concretas de formação dos/as profissionais responsáveis por sua elaboração e implementação. A mera existência do documento não garante que as informações nele registradas produzam ações pedagógicas concretas voltadas ao desenvolvimento do potencial identificado.

- O AEE e o público AHSD

A Lei nº 15.436/2026 prevê que o atendimento aos estudantes com AHSD possa envolver programas de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular, aceleração de estudos e agrupamentos por interesse. Essas estratégias também auxiliam o processo de identificação, reconhecimento e atendimento para esse público. O capítulo IV da referida Lei destaca cinco artigos, do 8º ao 12º, sobre o AEE e as possíveis formas de "Progressão Educacional dos Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação" como estratégias pedagógicas que podem auxiliar o pleno desenvolvimento desses/as alunos/as. Assim, destaca-se o art.

8º, parágrafo1º: "O AEE para o público de que trata esta Lei poderá contemplar, entre outros: I - Programas de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular; II - Aceleração de estudos; III - agrupamentos em pares ou grupos de interesse".

O reconhecimento legal dessas estratégias requer que os sistemas educacionais, as escolas e os/as professores/as busquem constante aperfeiçoamento, considerando as especificidades do público com AHSD, pois, como já destacado, mesmo entre esses/as estudantes há aqueles/as que não apresentam alto rendimento acadêmico. Como ponderam Guimarães e Ourofino (2007), muitas vezes, as práticas de enriquecimento tendem a se concentrar nos/as estudantes cujo potencial já se expressa por meio do bom desempenho escolar, o que reforça a necessidade de que essas estratégias alcancem também aqueles/as que se encontram em situação de subrendimento acadêmico.

O enriquecimento curricular, como destacam Sabatella e Cupertino (2007), compreendido como a oferta de experiências de aprendizagem que ampliam ou aprofundam o currículo comum, sem necessariamente antecipar conteúdos de séries posteriores, constitui uma resposta pedagógica especialmente adequada aos/às estudantes cujo potencial manifesta-se em áreas específicas de interesse, permitindo o aprofundamento sem exigir a aceleração de toda a trajetória escolar.

Por vez, a aceleração de estudos e os agrupamentos por interesse, também previstos na legislação, são estratégias de inclusão importantes para atender perfis, características e necessidades distintas de cada estudante, o que reforça a discussão de que o PAEE e o PEI sejam elaborados de maneira efetivamente individualizada, evitando a aplicação

padronizada de uma única estratégia a todos/as os/as estudantes identificados com AHSD.

Cabe destacar, contudo, que a viabilização dessas estratégias depende de condições institucionais que extrapolem o preenchimento dos documentos pedagógicos: exige-se disponibilidade de tempo do/a professor/a do AEE, articulação com o/a professor/a da classe comum e, frequentemente, parcerias com profissionais da área da saúde e da psicologia e de outras instituições ou espaços de aprendizagem.

Baptista (2011) destaca que o atendimento especializado converte-se em potencialidade pedagógica quando articulado ao trabalho desenvolvido pelos/as demais professores/as, evitando que sua ação restrinja-se ao espaço físico da sala de recursos e relacione-se com as ações do espaço da sala de aula regular e outros espaços da escola, pois trata de atender o/a aluno/a como um todo. No caso das AHSD, essa articulação é condição indispensável para que o enriquecimento curricular avance para além de uma atividade isolada, tornando-se parte da trajetória escolar do/a estudante.

- Planejamento e relatório pedagógico: o papel do/a professor/a na inclusão de alunos/as AHSD

O planejamento das ações pedagógicas do/a professor/a do AEE deve materializar, no cotidiano escolar, os objetivos e as estratégias definidos a partir do estudo de caso, por meio do qual são identificadas demandas, barreiras, potencialidades e necessidades de apoio. Articulado ao PAEE e ao PEI, esse planejamento orienta as ações pedagógicas e os apoios necessários, transformando as informações obtidas por meio de observações, entrevistas com a família, avaliações

diagnósticas, entre outros instrumentos, em ações concretas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com AHSD.

Esse planejamento cotidiano assume caráter especialmente dinâmico, uma vez que, conforme já apontado, a identificação do perfil AHSD não se esgota em um momento único, pois novas manifestações de habilidades e potenciais podem emergir à medida em que o/a estudante é exposto a desafios compatíveis com suas capacidades intelectuais, o que exige do/a professor uma postura de observação e ajuste permanente.

Nesse sentido, o relatório não se constitui como um documento conclusivo ou como uma avaliação estática do/a estudante, mas como um registro que subsidia a continuidade do trabalho, permitindo rever estratégias, reconhecer aspectos que se mostraram significativos ao longo do percurso e projetar novas possibilidades de experiências, desafios e aprendizagens. Conforme destaca Virgolim (2007), a importância de registros pedagógicos que acompanhem a trajetória do/a estudante e contribuam para a constante revisão e ampliação das oportunidades educacionais oferecidas ao longo de sua escolarização.

O plano de ação e o relatório, assim como outros instrumentos discutidos anteriormente, evidenciam importantes estratégias que podem auxiliar e fortalecer as ações de apoio ao AEE de alunos/as AHSD.

Entre os principais desafios que podem ser enfrentados no processo na utilização de estratégias e instrumentos para o reconhecimento e atendimento de estudantes AHSD reside na falta de compreensão clara sobre as características e perfis específicos de cada aluno/a, pois ainda existem mitos e crenças

que esse público que apresenta alto potencial precise demonstrar alto rendimento escolar.

A associação, ainda recorrente no imaginário escolar, entre altas habilidades ou superdotação e a excelência acadêmica em todas as disciplinas, contribui para o não reconhecimento e visibilidade de estudantes AHSD cujo potencial nem sempre não se converte em notas elevadas de forma homogênea. Virgolim (2021, p. 6) destaca a necessidade de compreender que poderá existir problemas por essa falta de compreensão, por isso se requer: um "olhar cuidadoso de professores, por favorecerem experiências socioemocionais conflitantes no curso de sua escolarização, quando não compreendidas suas necessidades".

Entre os procedimentos de identificação, destacam-se testes, escalas, questionários, observação do comportamento e entrevistas. Independentemente da estratégia ou do instrumento adotado, nenhum deles deve ser utilizado isoladamente, tampouco o rendimento escolar pode ser considerado critério suficiente para a identificação. Essa questão torna-se ainda mais complexa em situações de subrendimento, nas quais estudantes com potencial elevado apresentam desempenho acadêmico abaixo do esperado em decorrência de diferentes fatores, como desmotivação, ausência de desafios compatíveis com suas capacidades ou, ainda, condições relacionadas à dupla excepcionalidade.

Nesses casos, instrumentos tradicionais utilizados no AEE, voltados sobretudo à identificação de dificuldades, tendem a direcionar a atenção exclusivamente para o baixo desempenho, sem investigar se este decorre, paradoxalmente, da ausência de estímulo a um potencial ainda não reconhecido. Nesse sentido, "identificar um estudante sem que essa identificação resulte em planejamento pedagógico pode

esvaziar o sentido do processo. O mesmo raciocínio se aplica, de forma inversa, à não identificação decorrente da leitura equivocada do baixo rendimento como ausência de potencial" (Guimarães; Ourofino, 2007, p. 55).

As dificuldades de identificação, reconhecimento e atendimento dos/as estudantes com AHSD intensificam-se nos casos de dupla excepcionalidade, condição em que coexistem as altas habilidades ou superdotação e outra condição, como transtorno ou deficiência, conforme reconhecido pela Lei nº 15.436/2026. Nesses casos, as potencialidades dos/as estudantes podem não ser identificadas ou receber a devida atenção diante de necessidades de suporte mais evidentes, exigindo estratégias e instrumentos de identificação e atendimento que considerem essa complexidade no âmbito do AEE. A ausência desse duplo olhar nos instrumentos tradicionalmente utilizados constitui, portanto, uma importante lacuna a ser enfrentada pelas escolas.

Considerações finais

O estudo aponta que o conjunto normativo promulgado entre 2025 e 2026, composto pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, pelas Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026 e, de modo especial, pela Lei nº 15.436/2026, representa um avanço histórico e qualitativo para a Educação Especial Inclusiva no Brasil. Esse novo aparato legal consolida o caráter suplementar do AEE destinado aos/às estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, ao mesmo tempo em que atribui maior centralidade ao ambiente escolar no processo de identificação e desvincula a garantia desse direito da apresentação compulsória de laudos clínicos.

Entretanto, o estudo também destaca que a efetividade pedagógica dessas normativas não se consolida de forma automática apenas pela publicação dos textos legais. A transformação real depende da ressignificação das concepções sobre AHSD e da utilização de instrumentos e estratégias pedagógicas que possam de fato auxiliar esse público no AEE. Instrumentos como o estudo de caso, as fichas de observação, a entrevista com a família, o PAEE, o PEI, planos de ações e os relatórios pedagógicos continuam correndo o risco de reproduzir a invisibilidade histórica dos/as estudantes com AHSD caso sejam aplicados sob a lógica tradicional do déficit ou como adaptação curricular para alunos/as com deficiências ou transtornos.

Conforme discutido, a superação dos impasses centrais identificados, como a falsa associação entre superdotação e alto rendimento acadêmico homogêneo, as barreiras na identificação em contextos de subrendimento, os desafios da dupla excepcionalidade e as assimetrias nos relatos familiares em contextos vulneráveis, entre outros, exige a adoção de uma "dupla lente" na avaliação e no planejamento pedagógico. Essa perspectiva demanda que os instrumentos do AEE captem simultaneamente as barreiras contextuais a serem eliminadas e as potencialidades, interesses profundos e indicadores de desenvolvimento assíncrono a serem nutridos individualmente pelos/as estudantes AHSD.

Em articulação com a literatura contemporânea da área, corrobora-se a premissa de que a identificação não pode se reduzir a um evento isolado ou a um teste estático, mas sim constituir um processo ecológico, multidimensional e contínuo, como destacada por Guimarães e Ourofino (2007) e Virgolim (2007).

Da mesma forma, reafirma-se que estratégias como o enriquecimento, a diferenciação, o aprofundamento e a aceleração de estudos, respaldadas pela Lei nº 15.436/2026, só se convertem em práticas efetivas quando o PAEE e o PEI são elaborados de maneira verdadeiramente individualizada e articulados ao trabalho colaborativo com os/as professores/as da sala de aula comum.

Conclui-se que os instrumentos e as estratégias do AEE, quando devidamente compreendidos e integrados, deixam de ser exigências burocráticas para se tornarem potentes dispositivos pedagógicos de garantia de direitos educacionais e de proteção à saúde mental dos/as estudantes com AHSD, prevenindo o sofrimento socioemocional decorrente da ausência de estímulos adequados (Virgolim, 2021).

Por fim, ressalta-se que a concretização dessa mudança de paradigma pressupõe a oferta contínua de formação docente e o fortalecimento das condições de trabalho pedagógico nas escolas, garantindo que o avanço legislativo de 2025 e 2026 se traduza em oportunidades reais e ampliadas de desenvolvimento para todos/as os/as estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Referências

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, abr./jun. 2014. DOI 10.1590/S1413-65382014000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/?lang=pt. Acesso em: 5 out. 2026.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, ed. esp., p. 59-76, maio/ago. 2011. DOI 10.1590/S1413-65382011000400006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 5 out. 2026.

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, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025*. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://encurtador.com.br/AWkl Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026*. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2026c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 maio 2026a. Disponível em:

https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026*. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF, 2026b. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/12723. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE. *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://encurtador.com.br/HDcc Acesso em: 5 out. 2026.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-65.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação*: problema ou solução? 3. ed. Curitiba: InterSaberes, 2008.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH,

Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:* volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

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

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. *Educar Em Revist***a**, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. DOI 10.1590/0104-4060.81543. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=html&lang=pt. Acesso em: 4 out. 2026.

Plano educacional individualizado: estratégia de inclusão e auxílio para a garantia de direitos no atendimento a estudantes com superdotação

Andrea Cristina da Silva Viana[1]
Raquel Aparecida Souza[2]

Aspectos iniciais

A formulação de propostas pedagógicas direcionadas aos/às estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD)[3] desempenha um papel determinante na transformação de seus percursos acadêmicos e de desenvolvimento, argumento corroborado por Sabatella (2008). Todavia, a inclusão escolar desse segmento no Brasil

[1] Professora da Educação Básica. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. Bolsista no Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC 2026). E-mail: andrea.viana@ufu.br

[2] Professora do curso de Pedagogia/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. Mestre e Doutora em Educação e pesquisadora da linha Estados e Políticas e Gestão da Educação. Coordenadora do Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC/2026). E-mail: raquelas@ufu.br

[3] Na legislação brasileira, os termos Altas Habilidades e Superdotação são tratados como designações para o mesmo público da educação especial. Nesse sentido, utiliza-se ambos neste texto, sem fazer distinção de seus conceitos.

enfrenta impasses estruturais expressivos. Entre eles, destacam-se a recorrente incompatibilidade entre a oferta pedagógica e a diversidade multifacetada desses sujeitos, bem como a dificuldade de converter as garantias legais em ações concretas que assegurem a equidade, a participação efetiva e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Embora a legislação brasileira preveja o acesso à escola regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a flexibilização curricular, as intervenções requerem instrumentos de planejamento eficazes, como o Plano Educacional Individualizado (PEI). A efetivação dessas medidas, contudo, ainda enfrenta entraves decorrentes do desconhecimento técnico e de concepções equivocadas sobre a AHSD por parte de escolas, famílias e da sociedade.

Estudos da literatura nacional e internacional destacam que estudantes com AHSD constituem um grupo heterogêneo, com características cognitivas e socioemocionais complexas, que exigem atendimento específico bem como ambientes desafiadores e valorização do pensamento divergente (Sabatella, 2008; Virgolim, 2019). Apesar dessas necessidades, grande parte desses/as alunos/as permanece invisível nas escolas, o que pode estar relacionadado, em parte, à permanência de concepções restritas sobre a superdotação, frequentemente associada apenas ao alto desempenho acadêmico, como aponta Silverman (2026) que há uma diversidade de manifestações da superdotação e a necessidade de reconhecer diferentes perfis e formas de expressão das potencialidades. Quando essa diversidade não é considerada, estudantes que não correspondem ao perfil estereotipado podem permanecer sem identificação e, consequentemente,

sem as oportunidades educacionais necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A conceituação para estudantes com altas habilidades ou superdotação ganha novo respaldo normativo no cenário educacional brasileiro com a promulgação da Lei nº 15.436/2026. A referida legislação consolida o conceito de AHSD como uma condição do neurodesenvolvimento. Nesse sentido, o AEE para esse público pressupõe o mapeamento de suas singularidades e um planejamento articulado entre escola juntamente com as famílias e profissionais que os acompanham, contexto no qual se destaca o PEI. Diferente de estratégias genéricas ou da mera diferenciação pontual de tarefas, o PEI constitui um plano formal, dinâmico e sistemático que mapeia habilidades, propõe metas de enriquecimento curricular e organiza adaptações de forma integrada.

Enquanto abordagens isoladas dependem da iniciativa individual do/a professor/a, o PEI pode auxiliar o processo interdisciplinar e multiprofissional e portanto, pode representar uma ferramenta estruturante para a equidade e para o enriquecimento pedagógico. No entanto, no contexto brasileiro, a elaboração e o desenvolvimento do PEI ainda enfrentam lacunas para se concretizar como uma estratégia pedagógica inclusiva. Tal cenário pode ser mudado a partir de expectativas apontadas pela Lei nº 15.436/2026 e pelo Decreto nº 12.686/2025 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), reforçando a obrigatoriedade de documentos pedagógicos individualizados de atualização contínua, como o PEI. Diante desse cenário, emerge a seguinte questão: quais são as potencialidades e os desafios do PEI como estratégia para a garantia dos direitos educacionais de estudantes com AHSD?

O objetivo deste trabalho é compreender os direitos educacionais previstos na legislação brasileira para estudantes com altas habilidades ou superdotação, de forma a apreender as potencialidades e os desafios do Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia pedagógica para a efetivação da inclusão escolar.

No âmbito metodológico, a pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa, por meio de estudos bibliográfico e documental. Quanto à sua estrutura, o texto está organizado, além desta seção inicial e das considerações finais, em três eixos temáticos: "Altas habilidades ou superdotação: conceitos e fundamentos"; "Direitos educacionais para estudantes com AHSD na legislação brasileira"; e "O Plano Educacional Individualizado (PEI): fundamentos, finalidades e prática pedagógica".

Altas habilidades ou superdotação: conceitos e fundamentos

No Brasil, a nomenclatura utilizada para alunos/as AHSD representa tema de debates acadêmicos entre autores/as e especialistas (Matos; Maciel, 2016; Sabatella, 2008; Virgolim, 2021). Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 58, estabelece que AHSD faz parte do público da Educação Especial, conceituada como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos/as que demandam atendimento especializado considerando suas singularidades.

Embora as pesquisas acadêmicas venham avançando, o tema ainda é pouco compreendido no cotidiano de parte dos/as profissionais da educação e gestores/as, o que dificulta o reconhecimento das características próprias desse público e

a realização de intervenções pedagógicas adequadas, como destaca Matos e Maciel (2016, p. 175), "Devido à dificuldade do reconhecimento desse quadro de Educação Especial, não são feitas as intervenções diferenciadas necessárias para proporcionar uma aprendizagem efetiva a esses alunos".

É preciso pontuar, contudo, a existência de avanços institucionais significativos nas últimas décadas, como a ampliação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAHS), a atuação de organizações não governamentais e a consolidação das políticas públicas para o público em geral da educação especial e em específico, para estudantes com AHSD, como a Lei nº 15.436/2026 que instituiu a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil.

Apesar dos avanços legais, em relação à delimitação conceitual, Sabatella (2008), Virgolim (2019) e Silverman (2026) advertem contra abordagens reducionistas que alocam esse público em grupos homogêneos, pautando-se apenas em testes padronizados de Quociente de Inteligência (QI), pois indivíduos com AHSD constituem um grupo heterogêneo cujos componentes variam em habilidades cognitivas, atributos de personalidade e níveis de desempenho.

> Superdotados não podem ser considerados com pertencentes a um grupo homogêneo, com características comuns, mas, sim, a um grupo extremamente heterogêneo, cujos componentes podem destacar-se por inúmeras e diferentes capacidades, variando tanto em habilidades cognitivas como em atributos de personalidade e nível de desempenho. O desenvolvimento assincrônico dos superdotados faz com que sejam indivíduos singulares, nos quais as várias áreas do desenvolvimento são manifestadas em níveis diferentes em relação à média (Sabatella, 2008, p. 75).

Virgolim (2019, p. 4) destaca que compreender o conceito de superdotação não é tarefa fácil, pois envolve compreender o indivíduo e a cultura na qual ele/a está inserido e, nesse sentido, é importante ampliar conhecimentos sobre esses conceitos e significados na amplitude das relações sociais de cada um. Para a autora, AHSD "envolve um olhar complexo e sistêmico, dada a característica de heterogeneidade deste grupo" (p.4).

Silverman (2026, p. 10) ressalta que as altas habilidades ou superdotação estão ligadas ao desenvolvimento humano caracterizado por "desenvolvimento assíncrono, maior complexidade, intensidade e capacidade excepcional de raciocínio abstrato". Trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento e da existência de um sujeito desde seu nascimento.

Uma abordagem normativa recente no Brasil aponta para essa compreensão, como se destaca na Lei nº 15.436/2026, em seu Art. 2º, Inciso I, considera AHSD como:

> [...] condição do neurodesenvolvimento caracterizada, entre outros fatores, por potencial intelectual elevado, intensa curiosidade e elevada capacidade de aprendizagem, bem como profundo envolvimento em temas de interesse, frequentemente acompanhada de alta sensibilidade e intensidade emocional (Brasil, 2026).

Essa Lei também reconhece a dupla excepcionalidade, considerando que estudantes com AHSD podem apresentar, simultaneamente, outra condição que implique dificuldades significativas em áreas específicas. Em termos conceituais, percebe-se um avanço em relação às normativas anteriores, uma vez que o reconhecimento dessas condições associadas

reforça que eventuais dificuldades não podem constituir barreiras à identificação do potencial, tampouco impedir o acesso ao atendimento específico e às estratégias de flexibilização e enriquecimento curricular destinadas a esse público (Brasil, 2026).

Virgolim (2021) destaca que estudantes AHSD destacam-se com relação a seus pares e muitos/as deles/as podem apresentar características como:

> [...] facilidade e rapidez na aprendizagem; alto nível de energia e curiosidade; ideias complexas e incomuns para a idade; motivação com temas do seu interesse; interesse por desafios; vocabulário rico e avançado; boa memória; raciocínio abstrato, verbal ou numérico; criatividade; pensamento divergente e original; preferência por trabalhar sozinho; preferência pela companhia de pessoas mais velhas; empatia e preocupação com os sentimentos do outro; capacidade de liderança; grande sensibilidade e senso de justiça muito desenvolvido; inclinação ao perfeccionismo e autocrítica (Virgolim, 2021, p. 5).

No entanto, Virgolim (2021) e Mello (2024) chamam atenção para questões socioemocionais, que também são aspectos a serem observados nesses indivíduos. As autoras enfatizam que estudantes com AHSD apresentam necessidades afetivas e socioemocionais específicas. A ausência de desafios intelectuais e de acolhimento pedagógico no ambiente escolar pode desencadear quadros de desmotivação, ansiedade, frustração e isolamento social.

Silverman (2026) e Dąbrowski (1964) destacam o conceito de desenvolvimento assincrônico, caracterizado pela discrepância entre o desenvolvimento intelectual avançado e a maturação emocional ou motora da criança. Dąbrowski

(1964) aponta a presença de superexcitabilidades (emocional, intelectual, imaginativa, sensorial e psicomotora), demonstrando que a alta sensibilidade e a intensidade de respostas a estímulos constituem formas diferenciadas de funcionamento psíquico.

O desenvolvimento assincrônico (Silverman, 2026) e os aspectos afetivos (Dąbrowski, 1964) evidenciam que a atenção ao/à estudante com AHSD não pode ocorrer por meio de práticas padronizadas. Conhecer esses fundamentos teóricos é importante para pensar a elaboração e desenvolvimento do PEI. Assim, sem um diagnóstico pedagógico que reconheça as particularidades de cada estudante, o planejamento escolar arrisca tornar-se genérico e, portanto, o PEI precisa se configurar em um instrumento capaz de operacionalizar esses conceitos teóricos em estratégias concretas de enriquecimento e suplementação curricular no espaço escolar.

Direitos educacionais para estudantes com AHSD na legislação brasileira

O arcabouço normativo brasileiro referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva construiu, ao longo das últimas décadas, com um conjunto de garantias jurídicas voltadas aos/às estudantes com altas habilidades ou superdotação. Contudo, a análise documental da legislação revela que a previsão formal de direitos nem sempre foi acompanhada de diretrizes operacionais claras para a consolidação de instrumentos de planejamento pedagógico, como o PEI.

Para além da simples linha do tempo legislativo, a análise temática do ordenamento jurídico permite categorizar essas normativas em três eixos centrais de garantias: a) flexibilização

e enriquecimento curricular; b) identificação e mapeamento oficial; e c) institucionalização do planejamento individualizado.

No âmbito da flexibilização e do enriquecimento curricular, o ponto de partida é a LDB. O Art. 59 assegura currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades do público da educação especial, prevendo explicitamente a aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar para os/as estudantes com superdotação. Essas garantias foram detalhadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que reforçaram o direito a desafios suplementares e ao aprofundamento curricular na classe comum e no AEE.

Quanto à identificação e mapeamento oficial, destaca-se a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014, a qual representou um marco ao desvincular a declaração do/a estudante no Censo Escolar da exigência de laudo médico clínico, estabelecendo que a avaliação pedagógica descritiva realizada pela escola seria suficiente para assegurar o direito ao AEE.

Essa orientação foi fortalecida pela Lei nº 13.234/2015, que alterou a LDB para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento escolar desses/as estudantes. Mais recentemente, a Lei nº 15.436/2026 consolida a obrigatoriedade de acompanhamento e suporte contínuo, inclusive para os casos de dupla excepcionalidade, conforme mencionado anteriormente.

Em relação ao eixo da institucionalização do planejamento individualizado, observa-se um avanço normativo com a tentativa de aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(Brasil, 2008), no entanto, vale ressaltar que essa ação se restringiu a um marco orientador e indutor de políticas públicas. Para suprir a necessidade de regulamentação do financiamento e da oferta do AEE foi editado o Decreto nº 7.611/2011. Todavia, essa normativa manteve a centralidade do atendimento nas salas de recursos multifuncionais no contraturno, sem normatizar a flexibilização curricular na sala comum.

Esse panorama legal foi reconfigurado com a revogação do referido decreto pelo atual Decreto nº 12.686 de 2025, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esse novo decreto avança ao estabelecer a obrigatoriedade de documentos individualizados de natureza pedagógica com atualização contínua, como o PEI, preenchendo uma lacuna histórica e elevando o planejamento individualizado ao *status* de garantia de direito no cotidiano escolar.

Esse decreto tem o objetivo de "fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e de altas habilidades ou superdotação em turmas regulares e em todos os níveis de ensino, além de organizar articulação entre educação, saúde, assistência social e direitos humanos" (Brasil, 2025). O decreto apresenta uma seção especifica sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado como um documento obrigatório e individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, que deriva do estudo de caso.

A partir dessa síntese, percebe-se um movimento de reconhecimento legal dos direitos educacionais dos/as estudantes com AHSD enquanto público da Educação Especial. Embora existam outros documentos e normativas relacionados à temática, optou-se por apresentar aqueles que

dialogam diretamente com o objetivo deste estudo, que consiste em conhecer os direitos educacionais previstos na legislação brasileira, bem como compreender as potencialidades e os desafios do PEI para esse público.

Embora o arcabouço normativo brasileiro seja robusto no reconhecimento formal de direitos, pesquisas revelam que a sua efetivação nas escolas regulares ainda enfrenta distanciamentos significativos. Sabatella (2008, p. 8) destaca que a escola deve buscar conhecimento sobre a condição dos alunos com AHSD para que de fato possam promover uma inclusão apropriada para esse público, pois a "educação adequada para os superdotados tem o potencial de mudar suas vidas". Nesse sentido, a autora afirma que isso não é uma expressão exagerada, pois destaca, entre suas pesquisas, que tem visto:

> [...] alunos apáticos se entusiasmarem ao serem expostos a conteúdos novos ou desafios compatíveis; alunos vistos como desmotivados e negligentes alteram o comportamento quando colocados em séries adequadas ou quando possibilitados de utilizar sua capacidade artística; indivíduos desacreditados desenvolveram talentos extraordinários (Sabatella, 2008, p. 8).

Pérez (2003, p. 10) também assevera que a inclusão para alunos com AHSD não tem sido efetivada como a de outros alunos da educação especial. Destaca que, "ao contrário, causa um misto de ódio e inveja, quando identificado, ou indiferença". A inclusão de alunos/as superdotados/as, embora tenha reconhecimento legal, ainda não é uma prática comum como é para alunos/as com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, "[...] A necessidade do deficiente

é, de fato, mais evidente [...]. No caso das altas habilidades, não é necessário um recurso externo físico para que o estudante seja atendido. O que ele precisa é de uma adaptação curricular, de uma estratégia pedagógica diferenciada" (Pérez, 2003, p. 10).

Mello (2024) também ressalta a necessidade de uma interpretação mais sensível e humanizada dos marcos legais para que as instituições escolares possam realmente propor estratégias pedagógicas inovadoras e eficientes para assegurar a efetiva inclusão dos/as alunos/as AHSD no sistema educacional.

> A aplicação da LDB para alunos superdotados não se limita a uma interpretação textual, mas sim a uma abordagem holística e adaptativa, que priorize a inclusão, respeite os Direitos Humanos e estimule o pleno desenvolvimento desses talentos excepcionais, cumprindo assim os preceitos legais e éticos da educação brasileira (Mello, 2024, p. 95).

A autora ressalta que a legislação brasileira, "ao consagrar o direito à educação como inalienável e universal, impõe o desafio de adaptar-se às singularidades dos alunos superdotados, cujas habilidades cognitivas avançadas requerem uma abordagem educacional diferenciada" (Mello, 2024, p. 94).

O Plano Educacional Individualizado (PEI): fundamentos, finalidades e estratégia pedagógica

O PEI, também conhecido por Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano de Atendimento Individualizado (PAI), pode ser considerado um elo fundamental para auxiliar

a inclusão de alunos/as da educação especial, como é o caso dos/as estudantes com AHSD, tendo em vista que ele se traduz em um planejamento personalizado e que respeita as características e condições especificas de cada aluno/a.

Glat, Vianna e Redig (2012) destacam que o PEI vem sendo apresentado como uma importante estratégia para elaborar, implementar e avaliar adaptações curriculares que favoreçam a inserção de alunos/as da educação especial em turmas regulares de ensino, orientando as ações pedagógicas dos/as professores/as:

> [...] a elaboração e aplicação de planos educacionais individualizados pode ser uma estratégia eficaz para facilitar e orientar a organização curricular no sentido de promover o desenvolvimento social e acadêmico de alunos com deficiência intelectual, bem como facilitar suas perspectivas de inclusão escolar e laboral (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 19).

Nesse sentido, no processo de elaboração e execução do PEI, faz-se necessário considerar as características específicas de cada aluno/a e propor ações de inclusão que possam ajudar a potencializar o aprendizado e propiciar novas possibilidades ainda não conhecidas ou evidenciadas pelos/as estudantes AHSD, por meio da suplementação e do enriquecimento curricular.

Em relação às vantagens pedagógicas, o PEI pode destacar-se em relação às adaptações informais por institucionalizar o planejamento, assegurar a intencionalidade pedagógica e oferecer amparo documental às decisões de flexibilização ou aceleração de estudos (Glat; Vianna; Redig, 2012). Enquanto a diferenciação pontual depende exclusivamente da iniciativa individual de cada professor/a, o

PEI estabelece um fluxo contínuo de avaliação e acompanhamento (Baptista, 2024).

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, o PEI apresenta-se como um instrumento fundamental para a garantia de uma educação inclusiva, mas, de forma geral, as orientações para a elaboração de PEI fica no âmbito dos/as alunos/as com deficiências ou transtornos globais e ainda não avançou na perspectiva da elaboração de PEI para alunos/as com AHSD.

O estudo de Baptista (2024, p. 43) aponta que "a falta de um modelo para o PEI para as AHSD resulta em um atendimento inconsistente e dependente da iniciativa de escolas e professores", o que pode comprometer o desenvolvimento dos/as estudantes, uma vez que essa ausência "promove com frequência falta de desafios adequados e grande desmotivação dos estudantes com AHSD e até o baixo rendimento escolar". Diante dessa problemática, Baptista (2024), em sua pesquisa de mestrado, desenvolveu um guia com o propósito de auxiliar na elaboração do PEI para estudantes com AHSD.

> O modelo visa possibilitar, sugestões e estratégias sobre as ações que este instrumento estabelece, enquanto proposta pedagógica individualizada, para este público, reafirmando que o PEI é um documento produzido, mesmo que em parceria com uma equipe multidisciplinar e a família, pela escola e por seus profissionais. É um documento pedagógico e não clínico, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, nos direciona e instrui quanto a sua caracterização pedagógica (Baptista, 2024, p. 44).

Recentemente, com a aprovação da Lei nº 15,436/2026, que instituiu a política nacional para estudantes AHSD, o PEI ganha respaldo legal para ser desenvolvido para esse público, conforme destaca o Art. 2º, inciso V, que o considera como:

> [...] elaboração de documentos individualizados de natureza pedagógica, com atualização contínua, que organizem objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação específicas, com diferenciação pedagógica, para os estudantes com altas habilidades ou superdotação, na forma da legislação, e observada a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2026).

A promulgação dessa Lei consolida o arcabouço normativo para estudantes com altas habilidades ou superdotação ao exigir ações planejadas e contínuas de diferenciação e enriquecimento curricular. Assim, no âmbito do PEI, a legislação inova ao assegurar explicitamente a sua aplicação aos casos de dupla excepcionalidade, estabelecendo que a identificação e o acompanhamento por meio de documentos individualizados constituem salvaguardas pedagógicas para subsidiar a trajetória escolar do/a estudante e garantir a efetividade dos seus direitos educacionais (Brasil, 2026).

Para além dos esforços para a elaboração do PEI, a escola e a família precisam garantir que ele será desenvolvido, avaliado e revisto, de modo que se constitua como um documento real e concreto para o desenvolvimento dos/as alunos/as AHSD. Ele não pode ser apenas um documento formal e, nesse sentido, os/as professores/as possuem papel imprescindível para auxiliar o processo de elaboração e execução do PEI.

Além disso, espera-se que, para além do arcabouço normativo, avanços reais e significativos do PEI como estratégia pedagógica sejam alcançados no dia a dia da escola, pois a revisão de literatura aponta desafios e limites significativos na implementação dele para estudantes AHSD, como aponta (Baptista, 2024). Entre as principais barreiras, sobressaem-se a carência de formação inicial e continuada dos/as professores/as para a identificação desse público, o risco de burocratização do documento.

Para que o PEI consolide-se como garantia de direitos, é necessário um processo de elaboração e acompanhamento genuinamente colaborativo, como apontado por Baptista (2024) e Glat, Vianna e Redig (2012). Os resultados do plano dependem da articulação contínua entre a equipe gestora, os/as docentes do ensino regular, os/as profissionais do AEE, as famílias e o/a próprio/a estudante, garantindo que o documento seja avaliado e revisto periodicamente em consonância com o desenvolvimento do/a aluno/a. Sob essa perspectiva, o PEI pode representar um forte elo pedagógico viável para converter os imperativos legais da legislação brasileira em inclusão escolar efetiva.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender os direitos educacionais previstos na legislação brasileira para estudantes com altas habilidades ou superdotação, visando apreender as potencialidades e os desafios do PEI como estratégia pedagógica para a efetivação da inclusão escolar.

A partir do estudo teórico e documental, foi possível compreender a construção de um importante arcabouço normativo de garantias legais, que se estende da LDB aos

recentes marcos do Decreto nº 12.686/2025 e da Lei nº 15.436/2026, os quais asseguram formalmente o direito à flexibilização curricular, à aceleração de estudos, o AEE e, entre outros, a necessidade do PEI.

Contudo ressalta-se que esse avanço legislativo ainda não se traduziu em mudanças significativas no cotidiano da sala de aula comum. Na prática das escolas, ainda existe uma escassez de propostas pedagógicas adaptadas e a proposição de um PEI genuinamente coerente e funcional para a rotina diária do ensino regular que respeitem as singularidades de estudantes AHSD. Isso pode decorrer do fato de que as políticas públicas vêm priorizando, ao longo dos anos, a organização do AEE no contraturno (salas de recursos multifuncionais) e negligenciando a criação de orientações práticas e instrumentos de planejamento e falhas na formação do/a professor/a da classe regular das escolas.

Diante dessas questões, entende-se que o PEI representa uma estratégia pedagógica importante para aproximar as normativas legais com a realidade da sala regular. Suas potencialidades residem em superar o caráter de mera formalidade burocrática, atuando como um instrumento dinâmico capaz de operacionalizar o enriquecimento e a suplementação curricular e, ao mesmo tempo, ser uma estratégia que permita acolher o desenvolvimento assincrônico e as particularidades socioemocionais do/a estudante com AHSD (Silverman, 2026; Dąbrowski, 1964).

O estudo aponta para a necessidade de futuros estudos empíricos que busquem compreender como o PEI vêm sendo elaborado e aplicado na prática das redes de ensino após a promulgação da Lei nº 15.436/2026. Conclui-se que assegurar o direito dos/as estudantes com AHSD exige transformar o imperativo legal em uma práxis pedagógica intencional,

situando a consolidação de um PEI diário e funcional como condição central para a efetivação da inclusão escolar.

Referências

BAPTISTA, Leomar Rodrigues de Avellar. *Guia prático para elaboração de plano educacional individualizado para estudantes com altas habilidades ou superdotação*. 2024. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/37442. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 12 set. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 1º jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2026. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15436-17-junho 2026-799365-publicacaooriginal-179972-pl.html. Acesso em: 10 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb-2001/parecer-ceb-17-2001.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE*. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 23 jan. 2014. p. 53-58. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidiario_2015.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

DĄBROWSKI, Kazimierz. *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown, 1964.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. DOI 10.4322/chsr.2014.005. Disponível em: https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005. Acesso em: 10 maio 2025.

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016. DOI 10.1590/S1413-65382216000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQNXk3Fh89jWWL9CrdZXz4F/?lang=pt. Acesso em: 1º jul. 2025.

MELLO, Vanessa Roda Pavani. A inclusão de alunos superdotados na educação brasileira: um olhar sob os direitos humanos e o direito à saúde. *In*: OLIVEIRA, Guilherme Antônio Lopes de *et al*. (org.). *Direitos humanos, saúde e educação*: tríade formadora de uma sociedade inclusiva.

Campo Grande: Editora Inovar, 2024. p. 89-104. Disponível em: https://www.editorainovar.com.br/livro-direitos-humanos-2024.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Centro de Educação*, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004. Acesso em: 4 out. 2026.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação*: problema ou solução? 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SILVERMAN, Linda Kreger. *Fundamentos da superdotação*. Florianópolis: Auroreal Editora, 2026.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. *Educar Em Revista*, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. DOI 10.1590/0104-4060.81543. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=html&lang=pt. Acesso em: 4 out. 2026.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. Os desafios para a educação dos superdotados no século XXI. *Palestra Magna no Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020_07_29_ANEC_coleta%CC%82nea_digital.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOBRE AS AUTORAS



Adelita Andresa Carvalho
Advogada e especialista em Direito Educacional; Pós-graduada em Altas Habilidades ou Superdotação (PUCPR) e pós-graduanda em Direito Educacional (PUC Minas). Membro das Comissões de Direito e de Direitos Humanos da OAB/SP. Atua na promoção de políticas públicas voltadas à inclusão e à neurodiversidade.

Paula Regina Ribeiro Gonçalves Moreira
Especialista em Superdotação, Fundadora do Movimento "Mães pela Superdotação" no Brasil, Coordenadora do Nexus – Núcleo de Apoio à Superdotação de Minas Gerais (ESMG). Palestrante; Escritora; Atua como mentora de estudantes e famílias de com Altas Habilidades ou Superdotação.





Maria Isabel da Silva Santos Santana

Pedagoga, Psicopedagoga. Mestre em educação, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Professora do Colégio Aplicação CAP/ESEBA/UFU; Professora pesquisadora em AHSD, Palestrante na área da educação inclusiva, Membro do Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades ou Superdotação (GEPAHS/UFU).

Mariana de Lima Alves Hathenher

Neuropsicopedagoga, Psicopedagoga e Pedagoga; Mestre em Educação; Especialista em avaliação e intervenção para identificação de AHSD; Diretora do Instituto Alligare; Presidente da Associação para o Desenvolvimento de AHSD (ADAHS); palestrante e Escritora; Membro do Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades ou Superdotação (GEPAHS/UFU).





Karen Angelo Berkenbrock Martins

Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Neuropsicopedagogia. Coordenadora da Associação Catarinense de AHSD (ACAHSD) no município de Palhoça/SC. Palestrante e professora de estudantes AHSD. Atua em tutorias pedagógicas individualizadas, enriquecimento e compactação curricular, aceleração da aprendizagem e desenvolvimento de projetos educacionais personalizados.

Raquel Aparecida Souza

Pós Doutora em Educação, Doutora e Mestre em educação. Pedagoga e Professora do curso de Pedagogia/UFU e Programa de Pós-graduação da Educação/UFU, pesquisadora da linha Estado, Política e Gestão da Educação. Coordenadora do Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC/2026). Membro do Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades ou Superdotação (GEPAHS/UFU).





Andrea Cristina da Silva Viana

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFU. Pedagoga e Pós-graduada em AEE; Professora na Educação Básica; Bolsista Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC 2026). Membro do Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades ou Superdotação (GEPAHS/UFU).

Ana Clara Sousa e Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de Iniciação Científica FAPEMIG, 2026/2027. Voluntária no Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC 2026). Membro do Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades ou Superdotação (GEPAHS/UFU).





Renata Rodrigues de Souza
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE/ UFU). Graduada em Administração, Letras/ Português/Inglês e Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Professora na Educação Básica. Voluntária no Projeto de Extensão "Diálogos Formativos: Formação Continuada e Práticas Inclusivas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (PEIC/2026). Membro do Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades ou Superdotação (GEPAHS/UFU).

Por meio de *Diálogos Formativos sobre AHSD*, compreende-se que as altas habilidades ou superdotação vão muito além do rendimento acadêmico: constituem uma forma própria de sentir, pensar e habitar o mundo. Ao discutir políticas públicas, neurociência e práticas pedagógicas, a obra oferece um olhar humanizado e transformador. Entre as exigências legais e o cotidiano da sala de aula, destaca a centralidade da escuta e do planejamento individualizado. Trata-se de um encontro científico que contesta a homogeneização e defende uma práxis inclusiva pautada no respeito. Um caminho necessário para ressignificar a inclusão e assegurar o pleno desenvolvimento de cada sujeito AHSD.

Universidade Federal de Uberlândia

PROEXC Pró-reitoria de Extensão e Cultura

direc diretoria de extensão

PEIC PROGRAMA DE EXTENSÃO INTEGRAÇÃO UFU/COMUNIDADE



ISBN 978-65-265-3291-1