

A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação

The inclusion of students with high abilities/gifted

Vivian Aparecida Mastelini Risso¹; Nerli Nonato Ribeiro Mori²; Cristina Cerezuela³; Maria Angelita da Silva⁴

DOI: 10.51207/2179-4057.20250053

Resumo

Trata-se de uma investigação acerca da efetivação das políticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, segundo a compreensão e perspectiva de professores que atendem esse alunado. Os dados foram coletados por meio de análise documental e aplicação de questionários junto a 31 professores de três escolas da rede municipal de educação de um município do noroeste do Paraná. Os resultados evidenciam a invisibilidade desses estudantes, o que compromete a efetividade das políticas públicas e destaca a urgência da formação continuada e específica para os docentes que atuam nessa área. Além disso, os dados apontam para a necessidade de melhor estruturação do atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. O estudo também ressalta a importância da continuidade das pesquisas, a fim de aprofundar dados específicos e fidedignos sobre a temática.

Unitermos: Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Educacional Especializado.

Summary

This study investigates the implementation of educational policies for students with high ability/giftedness, based on the perceptions and experiences of teachers who work directly with this population. Data were collected through document analysis and questionnaires administered to thirty-one teachers from three public schools in a municipality located in the northwest region of Paraná, Brazil. The findings reveal the invisibility of these students, which compromises the effectiveness of public policies and highlights the urgent need for continuous and specialized professional development for teachers. Moreover, the results point to the necessity of improving the structure of specialized educational services within Multifunctional Resource Rooms. The study also emphasizes the importance of ongoing research to deepen the understanding and reliability of data related to this topic.

Keywords: Inclusive Education. High Ability/Giftedness. Specialized Educational Services.

Trabalho realizado na Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Vivian Aparecida Mastelini Risso – Mestre do Programa de Pós-graduação em Educação (PEE) da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil. **2.** Nerli Nonato Ribeiro Mori – Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil. **3.** Cristina Cerezuela – Professora Doutora da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), Maringá, PR, Brasil. **4.** Maria Angelita da Silva – Professora Doutora Adjunto II / Classe A do Instituto Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (INC/UFAM), Manaus, AM, Brasil.

Introdução

Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) integram o público-alvo da Educação Especial e devem ser contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). No entanto, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) revelam que apenas 0,05% das matrículas na Educação Básica são de alunos oficialmente identificados com AH/SD — índice significativamente inferior ao estimado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, n. d.), que aponta uma prevalência de 3,5% a 5% da população com essas características. Renzulli (2004) amplia essa estimativa ao considerar, além do desempenho acadêmico, aspectos como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas no processo de identificação, elevando a projeção para 15% a 30% da população. Esses dados evidenciam uma expressiva baixa identificação de estudantes com AH/SD, o que implica, muitas vezes, em sua exclusão das ações e dos serviços educacionais especializados a que têm direito.

A presente pesquisa foi desenvolvida na quarta maior cidade do estado do Paraná, que conta com 25.339 estudantes matriculados na rede municipal de ensino (Maringá, 2024). Dentre esses, apenas 21 foram oficialmente identificados como alunos com AH/SD, representando 0,082% do total — índice ainda aquém das estimativas nacionais e internacionais. Diante desse cenário, objetivou-se investigar as possíveis causas da baixa identificação desses estudantes, a partir da análise das políticas educacionais do município, do conhecimento dos professores sobre o tema e das práticas pedagógicas adotadas frente aos alunos com características de AH/SD.

O estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 24 de fevereiro de 2022, sob o Parecer nº 5.263.278/2022, foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação da referida instituição. Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico do atendimento educacional aos alunos com AH/SD. Em seguida, são analisadas as políticas públicas

voltadas para esse público no contexto da rede municipal de ensino de um município do Noroeste do Paraná. Por fim, examinam-se o conhecimento, as concepções e as práticas dos professores em relação ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD. A investigação adotou uma abordagem de cunho bibliográfico e análise documental, associada à aplicação de questionários com análise descritiva e analítica, envolvendo professores de três escolas da rede municipal.

Aspectos históricos do atendimento das pessoas com AH/SD

Ao longo da trajetória da Educação Especial, observa-se a exclusão social de pessoas com deficiência e com altas habilidades/superdotação (AH/SD), conforme apontado por Mori e Brandão (2009). No Brasil, a identificação e o atendimento a estudantes com AH/SD iniciaram-se em 1929, com a Reforma do Ensino Primário do Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, a educadora Helena Antipoff contribuiu significativamente nesse campo ao fundar a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte em 1938. Posteriormente, em 1973, criou a Associação de Apoio ao Desenvolvimento do Aluno com Alta Habilidade (ADAV), no município de Ibité.

A Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961) já reconhecia o direito à educação para os chamados “excepcionais”. A Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), ao alterar a LDB, estabeleceu a necessidade de tratamento especial para estudantes com deficiência e com AH/SD. No mesmo ano, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), embora, até então, não houvesse atendimento especializado voltado ao público com AH/SD.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito de todos, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (Brasil, 1988). Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) reforçou o princípio de que as escolas regulares devem atender a todos os alunos. No Brasil, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reafirmou o atendimento preferencial de estudantes da educação especial na rede regular de

ensino (Brasil, 1996). Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), com a finalidade de oferecer atendimento educacional especializado a alunos com AH/SD e formação continuada a professores.

No estado do Paraná, o NAAHS foi implantado em 2011 no município de Londrina. Em 2015, a Lei nº 13.234 passou a dispor sobre a identificação e o atendimento aos estudantes com AH/SD na Educação Básica e no Ensino Superior (Brasil, 2015). Virgolim (2007) destaca os desafios para a efetivação de uma educação inclusiva, enfatizando a importância da identificação precoce, do atendimento adequado e da orientação a famílias e comunidades.

Em 2019, o número de matrículas de estudantes com AH/SD na educação básica brasileira foi de 54.359, representando apenas 0,11% do total de alunos matriculados. Em 2021, de acordo com dados do INEP/MEC (INEP, 2022), esse número caiu para 23.506, o que corresponde a 0,050% do total. Esses dados evidenciam um distanciamento significativo dos percentuais estimados pela Organização Mundial da Saúde (OMS, n. d.), que aponta uma prevalência entre 3% e 5% da população. Diante desse cenário, torna-se urgente a adoção de medidas para garantir a identificação e o atendimento desses estudantes, conforme previsto na legislação brasileira.

Contexto atual do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

Até o ano de 2010, o atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública municipal analisada era realizado por meio de Classes Especiais, inseridas em contextos de ensino regular. Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o município passou por um processo de adequação, promovendo a inclusão dos estudantes anteriormente atendidos em Classes Especiais nas salas de aula do ensino comum. Em decorrência dessa mudança, foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Esse movimento de inclusão resultou em um aumento do público-alvo da Educação Especial, o que exigiu a reorganização do sistema educacional municipal. Nesse contexto, foi criada uma gerência específica para a área, posteriormente nomeada Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI), responsável pelos atendimentos a estudantes com deficiência, dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem.

A consolidação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular ocorreu em 2012, com a realização do primeiro concurso público específico para profissionais da Educação Especial, visando um atendimento mais direcionado às necessidades das crianças com deficiência e transtornos funcionais específicos de aprendizagem.

Dando continuidade a essas ações e em cumprimento à Lei nº 8.994/2011 – que estabelece a criação de um centro municipal voltado ao apoio educacional especializado, com foco na avaliação, diagnóstico e atendimento clínico de estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem de ordem cognitiva, psicossocial ou física – foi inaugurado, em 15 de dezembro de 2014, o Centro Municipal de Apoio Especializado (CEMAE) (Maringá, 2011). Seu funcionamento foi regulamentado pelo Decreto nº 289/2015, e sua atuação contempla o suporte teórico e pedagógico às equipes das escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), por meio de assessorias e formações fundamentadas em referenciais teórico-científicos (Maringá, 2015).

A equipe do CEMAE é composta por profissionais de diferentes áreas: fonoaudiologia (duas profissionais para linguagem, quatro para articulação, uma para Processamento Auditivo Central e uma para triagem e orientação); psicologia escolar (cinco psicólogas, sendo duas para a educação infantil e três para o Ensino Fundamental); nutricionista (com atuação clínica e assessoria às unidades de ensino); psicopedagoga (responsável por atendimentos clínicos e avaliações); além de assessores pedagógicos nas áreas de orientação educacional (um para a Educação Infantil e um para o Ensino Fundamental) e da educação especial (duas assessoras para a Educação

Infantil, duas para o Ensino Fundamental, uma especialista em deficiência visual, uma avaliadora de altas habilidades e formadora, e uma assessora psicopedagógica).

Atualmente, a Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI) atende aproximadamente 954 estudantes com deficiência, conforme dados do Sistema Estadual de Registro Escolar (Paraná, 2022). A regulamentação das Salas de Recursos Multifuncionais teve início em 2014, sendo implementada, em 2015, a primeira SRM voltada ao atendimento de estudantes com AH/SD, com autorização do Núcleo Regional de Educação do Paraná. O atendimento foi iniciado em 2016, em uma escola municipal previamente selecionada, com apenas três alunos matriculados.

O serviço foi conduzido por uma professora concursada para atuação em SRM, e os processos de avaliação eram realizados por profissionais da psicologia, utilizando testes formais. Os encaminhamentos, na maioria das vezes, ocorriam devido a dificuldades escolares ou comportamentais. No entanto, após avaliação, os resultados frequentemente revelavam desempenho cognitivo superior ou muito superior, e esses estudantes eram encaminhados à Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I para Altas Habilidades, com foco em enriquecimento extracurricular.

Atualmente, o processo de avaliação dos estudantes com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é conduzido por uma equipe interdisciplinar vinculada à Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI), composta por uma pedagoga e duas psicólogas da Secretaria Municipal de Educação – sendo uma delas referência para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental. Esse processo envolve a participação conjunta de professores, equipe pedagógica e familiares dos alunos.

A identificação dos estudantes ocorre por meio de um protocolo sistematizado, composto pelas seguintes etapas:

- 1) Quando há indicativo de que um aluno apresenta características de AH/SD, a escola comunica a assessora pedagógica da Educação Especial, por meio de um relatório que descreve as informações do aluno e as habilidades em destaque;
- 2) De posse desse relatório, a assessora agenda uma visita à unidade escolar para observação direta do aluno e análise de seus materiais escolares. Confirmado o indicativo, é então agendada a avaliação na sede da Secretaria Municipal de Educação;
- 3) A avaliação é realizada em três a quatro sessões, podendo ser ampliada nos casos em que há necessidade da aplicação de testes formais por parte da equipe de psicologia;
- 4) Os instrumentos utilizados no processo de avaliação incluem atividades voltadas ao desempenho escolar, jogos de raciocínio lógico, Sessão Lúdica Centrada na Aprendizagem e Desenvolvimento, Questionários para Identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Pérez, 2014), além de testes formais aplicados pelas psicólogas, como: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (CPM), Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI) e Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC-IV;
- 5) Concluída a avaliação, realiza-se a devolutiva à escola e à família, por meio da entrega do Relatório de Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar, elaborado pelas avaliadoras, com complementação da avaliação psicoeducacional quando necessário. A partir desse parecer, define-se o encaminhamento (ou não) do aluno para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, voltado ao Enriquecimento Extracurricular.

Diante do aumento da demanda, em 2019 foi solicitado ao Núcleo Regional de Educação a autorização para a abertura de uma segunda Sala de Recursos Multifuncionais voltada ao atendimento de alunos com AH/SD, em uma escola localizada na região central da cidade. Ambas as salas realizam atendimentos no período vespertino, devido à maior concentração de estudantes nesse turno.

As Salas de Recursos Multifuncionais para AH/SD possuem autorização para funcionamento com carga horária semanal de 20 horas, sendo 14 horas destinadas ao atendimento pedagógico dos alunos e 6 horas reservadas para hora-atividade do professor. O atendimento educacional especializado a estudantes com AH/SD tem como objetivo suplementar atividades e conteúdos conforme as especificidades de cada estudante. A partir da elaboração

de um plano de ensino individualizado, busca-se promover o enriquecimento da aprendizagem, com intervenções que considerem as áreas de interesse e as habilidades identificadas.

Método

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 24 de fevereiro de 2022, sob o Parecer nº 5.263.278/2022. O estudo foi conduzido por meio de uma abordagem de natureza bibliográfica, associada à análise documental e à aplicação de um questionário. A elaboração do questionário foi orientada pelas diretrizes metodológicas de Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003).

Participaram da pesquisa professores atuantes em três escolas da rede municipal de ensino, incluindo docentes regentes de turma, professores de apoio em sala de aula e professores das áreas de Educação Física, Artes e Língua Inglesa, independentemente de terem ou não tido experiência prévia com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por questões objetivas e discursivas. Devido ao contexto da pandemia da covid-19, vigente no período da pesquisa, a aplicação ocorreu de forma remota, por meio da plataforma Google Forms®. Foram selecionadas três escolas municipais com alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), e esperava-se a participação de 90 professores – entre docentes regentes, auxiliares, professores de áreas específicas (como

Língua Inglesa, Educação Física e Artes) e professores de apoio. No entanto, apenas 31 profissionais responderam ao questionário, o que revela uma baixa adesão, mesmo com incentivo, sugerindo desinteresse ou pouca sensibilização em relação à temática investigada.

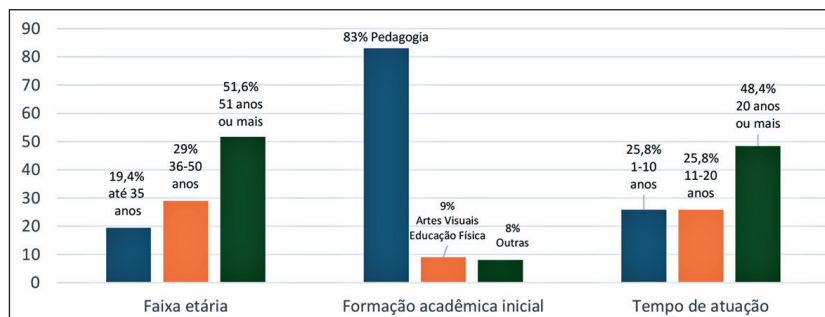
O roteiro do questionário foi estruturado em cinco eixos temáticos, os quais orientaram tanto a formulação das perguntas quanto a análise das respostas. O Eixo I reuniu informações sobre o perfil profissional dos participantes, incluindo idade, gênero, tempo de serviço e formação, com o objetivo de traçar um panorama dos docentes que atuam ou poderão atuar com estudantes com AH/SD. O Eixo II abordou o conhecimento e a formação dos professores sobre o tema, buscando compreender suas concepções acerca das características desses alunos. O Eixo III focou nas percepções dos docentes sobre as características dos alunos com AH/SD. O Eixo IV tratou dos serviços e recursos disponíveis nas escolas. Por fim, o Eixo V abordou as expectativas dos professores em relação à identificação e ao trabalho com estudantes com AH/SD.

Resultados e Discussão

Eixo I: perfil dos professores

O eixo referente ao perfil dos professores permitiu traçar um panorama sobre a formação acadêmica, a faixa etária e o tempo de atuação dos profissionais que trabalham ou poderão vir a trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1
Perfil dos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se homogeneidade quanto ao gênero dos participantes, sendo 100% do sexo feminino. Além disso, 50% das respondentes encontram-se na faixa etária acima de 51 anos. Mori e Cerezuela (2021), ao investigarem a Inclusão e a Educação Especial na Educação Básica, destacam a expressiva presença feminina na docência brasileira, evidenciada desde o século XIX.

Quanto ao tempo de atuação profissional, 48,4% das participantes atuam na área educacional há mais de 20 anos, representando quase metade da amostra. A formação de professores que atuam com o público-alvo da educação especial, incluindo os estudantes com AH/SD, é essencial para a construção de estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A formação inicial das professoras entrevistadas abrange distintas áreas do conhecimento, com predominância do curso de Pedagogia (83%). Algumas profissionais possuem, além da graduação em Pedagogia, outras formações superiores, incluindo Artes Visuais, Música, Educação Física e Geografia. Em relação à formação continuada, observou-se que a maioria possui mais de uma especialização, destacando-se os cursos em Educação Especial (48%), Neuropedagogia (25,8%) e Psicopedagogia (19,3%).

Verificou-se ainda que 35% das participantes atuam como professoras de apoio em sala de aula com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Física/Neuromotora. Esse dado corrobora a presença expressiva de docentes com especialização em Educação Especial na rede municipal.

No que diz respeito à titulação acadêmica, entre os 31 participantes, uma profissional concluiu o mestrado na área de Ensino de Ciências e Matemática, enquanto outra encontra-se cursando o mestrado em Educação, sendo essas as titulações mais elevadas identificadas no período da coleta de dados.

Eixo II: conhecimento e formação sobre o tema

O segundo eixo da pesquisa teve como objetivo analisar a concepção dos professores sobre a

temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Para isso, as questões iniciais buscaram identificar o entendimento dos docentes sobre o conceito de AH/SD. De modo geral, as respostas indicaram uma definição próxima à esperada: os professores apontaram que estudantes com AH/SD são aqueles que apresentam potencial elevado em alguma área do conhecimento, com aptidões diversas e facilidade para aprender.

Ao serem questionados sobre a inclusão dos alunos com AH/SD no grupo público-alvo da inclusão, apenas um participante respondeu negativamente. Os demais concordaram com essa classificação e 18 participantes destacaram que, por pertencerem ao público-alvo da educação especial, esses alunos requerem atenção diferenciada, com adaptações nas atividades e mediação. A esse respeito, a participante P19 afirmou: *Sim, pois todo indivíduo com altas habilidades/superdotação não é bom em tudo. E sempre precisa de mediação/ajuda em alguma área de seu desenvolvimento.*

A esse entendimento, a participante P21 acrescentou: *São crianças que necessitam de um planejamento adaptado às suas necessidades.*

Seis professores mencionaram que, apesar das habilidades elevadas em certas áreas, esses alunos também apresentam dificuldades, o que reforça a necessidade de atendimento especializado. Conforme relatado por P14: *A criança pode ter facilidade em uma área e pode ter dificuldade em outras.*

Outros participantes ressaltaram o perfil curioso e investigativo desses estudantes, bem como a importância de estímulos para o desenvolvimento de seu potencial. Nas palavras da participante P28: *Eles precisam de um atendimento para desenvolver o potencial, flexibilizando e estimulando o cérebro.*

De acordo com a legislação brasileira, integram o público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com AH/SD (Brasil, 2001). A justificativa para essa inclusão reside no fato de que esses alunos possuem necessidades educacionais específicas que requerem um currículo diferenciado, com atividades mais complexas, tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Também foi investigado se os professores tiveram, durante a graduação, alguma disciplina sobre a temática AH/SD. Como indicado no Gráfico 2, apenas 48,4% dos docentes relataram ter cursado disciplinas voltadas ao tema.

Esse resultado é compatível com os achados de Nakano (2022), que, ao analisar as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, pontua:

[...] durante a análise dos documentos que regem a formação em Pedagogia, nenhum deles apresentou, de forma direta, alguma referência às AH/S em seu conteúdo, confirmando a ideia, defendida por diferentes pesquisadores na temática, de que, quando se aborda a questão da educação especial, o foco mais comumente recai sobre as deficiências, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao atendimento do aluno superdotado. (Nakano, 2022, p. 15)

A carência na formação inicial e a necessidade de investimentos em formação continuada voltada às AH/SD já era destacada por Virgolim (2007, p. 10): “Muitos saem de seus cursos sem terem a oportunidade de conhecer esta área tão importante do desenvolvimento da criança”.

Quanto à participação em cursos ou palestras sobre o tema no âmbito do trabalho, 76,7% dos professores relataram não ter acesso à formação continuada específica em AH/SD. A análise do currículo da rede municipal indica a presença de ações formativas voltadas a deficiências e transtornos, porém não contempla de forma específica a temática das AH/SD.

Silva e Cardoso (2022) destacam que muitos gestores ainda não estão preparados para tratar do tema, uma vez que a abordagem das AH/SD nos cursos de graduação é recente. Além disso, os professores, sobrecarregados com a rotina escolar, frequentemente não se sentem motivados a participar de cursos longos de formação. Diante desse cenário, as autoras defendem a oferta de formações continuadas com o uso de tecnologias, a fim de permitir um aprofundamento sem sobrecarregar os docentes.

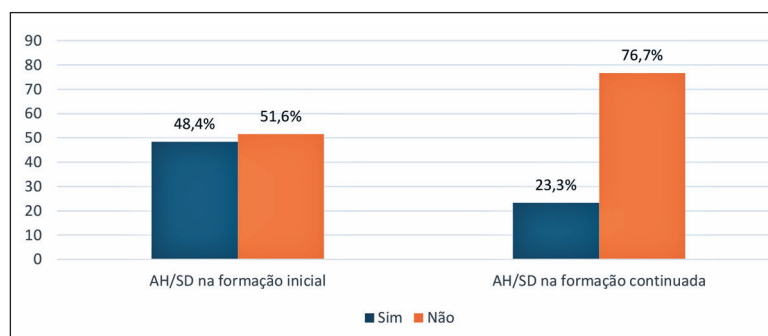
Entre os professores participantes da pesquisa, 71% afirmaram já ter atendido ou estarem atendendo atualmente alunos com AH/SD. Ao serem questionados sobre a afirmação de que estudantes com AH/SD são bons em todas as áreas, a maioria discordou, reforçando a ideia de que o potencial desses alunos não é generalizado, mas específico. A esse respeito, a participante P2 relata: *O aluno com altas habilidades, como disse anteriormente, é bom em determinadas áreas, não em todas.*

Complementando essa percepção, a participante P4 observa: *Porque muitas vezes é destaque apenas naquilo que gosta e há recusa ou grandes dificuldades em desenvolver a aprendizagem em outras áreas do conhecimento e de associar-se.*

Por fim, foi questionado se os professores consideram possuir conhecimento suficiente para atuar com estudantes com AH/SD. A maioria (83%) respondeu negativamente, indicando sentir-se despreparada para esse atendimento e apontando a necessidade de formação continuada. Nas palavras da participante P30: *É necessário termos formações*

Gráfico 2

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na formação do professor



Fonte: Dados da pesquisa.

continuadas não somente a esse respeito, mas a todos os assuntos que envolvam a educação especial, principalmente a inclusão dessas crianças nas escolas.

Os dados apresentados evidenciam que, embora os professores reconheçam os estudantes com AH/SD como pertencentes ao público-alvo da educação especial e compreendam algumas de suas características, ainda há lacunas significativas na formação inicial e continuada para atuar com esse público. Tal cenário reforça a urgência de políticas formativas específicas, que capacitem os docentes para identificar, compreender e atender adequadamente às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

Eixo III: características sobre os alunos com AH/SD

Neste eixo, investigou-se quais características os professores atribuem aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). As respostas obtidas foram variadas, sendo a hiperatividade uma das mais mencionadas. Em situações em que há a manifestação concomitante de altas habilidades e algum tipo de deficiência física, sensorial ou cognitiva, utiliza-se o conceito de dupla excepcionalidade. Trata-se de indivíduos que apresentam capacidades superiores em uma ou mais áreas, associadas a outras condições que impactam o desenvolvimento.

Pereira (2021) esclarece que, nesses casos, podem estar presentes, além das deficiências, condições psiquiátricas, emocionais ou comportamentais, como transtornos de aprendizagem, ansiedade ou síndromes como as de Tourette e Williams.

Alguns autores e profissionais utilizam o termo “comorbidade” para se referir à associação entre AH/SD e deficiência. No entanto, Pfeiffer (2015) ressalta que essa nomenclatura é inadequada. Embora o termo “duas vezes excepcional” tenha origem no campo médico – ao indicar a presença simultânea de duas condições em um mesmo indivíduo –, sua aplicação à AH/SD deve ser cautelosa, já que: “Comorbidade consiste, de fato, em uma conceituação inadequada, considerando que as AH/SD indicam um potencial superior e não uma deficiência ou transtorno mental.” (Pereira, 2021, p. 35).

Ainda segundo Pereira (2021), tanto o conceito de dupla excepcionalidade quanto a própria temática das AH/SD permanecem como áreas pouco exploradas na literatura acadêmica. A autora afirma que: “A dupla excepcionalidade só começa a ser discutida com as publicações de mais amplas definições de AH/SD e de inteligência [...] convertendo-se em um tema promissor de estudos”. (Pereira, 2021, p. 60).

Quanto às áreas em que o potencial elevado pode se manifestar, 71% das respostas indicaram a área intelectual, 45,2% a área acadêmica e 29% a área das artes. As áreas menos associadas foram a psicomotora (15,1%) e a liderança (12,9%). Por outro lado, 29% das participantes assinalaram que todas as capacidades listadas podem estar presentes nos alunos com AH/SD.

De acordo com o Ministério da Educação: “Estudos estatísticos indicam que aproximadamente 3 a 5% da população apresenta potencial acima da média estimada, em diversos contextos sociais.” (Brasil, 2006, p. 19). Essa estimativa, entretanto, refere-se apenas às habilidades cognitivas. Assim, outras manifestações de altas habilidades, como artísticas, corporais e musicais, não estão incluídas nesse percentual. Renzulli (2014) amplia essa concepção ao considerar uma estimativa populacional de até 20% de indivíduos com AH/SD quando considerados diferentes tipos de talentos.

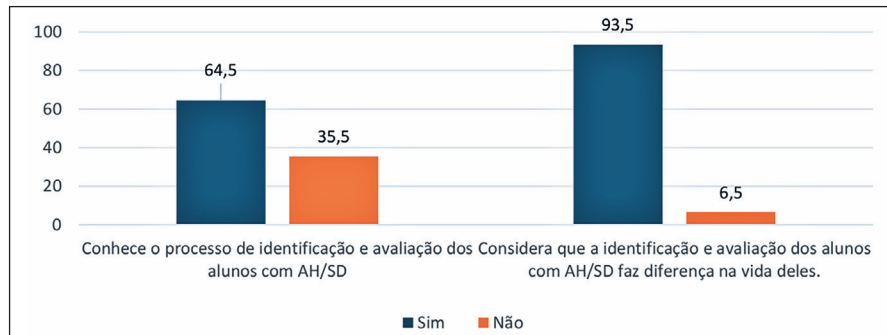
Em seguida, foi questionado aos professores qual o conhecimento que possuem sobre o processo de identificação e avaliação de estudantes com AH/SD. Dos participantes, 64,5% afirmaram não saber como esse processo ocorre, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Esse dado é reforçado pelas respostas à pergunta “Avaliar os alunos com indicativo de AH/SD faz diferença na vida deles?”, na qual apenas dois participantes declararam não saber, enquanto os demais reconheceram a importância da avaliação para estimular os potenciais desses estudantes. A esse respeito, destaca-se a fala da participante P23: *Avaliando qual área do conhecimento ele se destaca, preparar as atividades no nível de conhecimento dele.*

No contexto escolar, é fundamental que o professor compreenda as necessidades de seus alunos

Gráfico 3

Conhecimento e Valorização do processo de identificação e avaliação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)



Fonte: Dados da pesquisa.

– considerando tanto suas dificuldades quanto suas potencialidades –, para que possa planejar atividades adequadas e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Eixo IV: serviços e recursos disponibilizados na escola para alunos com AH/SD

Na primeira questão deste eixo, investigou-se o tipo de atendimento que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) necessitam. Dentre as opções apresentadas aos participantes, a maioria indicou a Sala de Recursos Multifuncionais (58,1%), seguida do professor de apoio especializado (48,4%) e do enriquecimento curricular com suplementação de conteúdos (41,9%).

A Lei nº 12.764/2012 assegura à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) o direito à educação e, em casos de comprovada necessidade, o direito a um acompanhante especializado em classes comuns de ensino regular (Brasil, 2012). Na rede municipal investigada, há registro de estudante com dupla excepcionalidade – diagnóstico de autismo e AH/SD – acompanhado por professor de apoio em sala de aula.

Ao serem questionados se existe, em suas escolas, algum projeto ou atividade específica para o desenvolvimento do potencial dos alunos com AH/SD, apenas um professor afirmou a existência de uma Sala de Recursos Multifuncionais. A maioria dos participantes indicou que, embora não existam projetos estruturados, são realizadas adaptações

pelos docentes. A esse respeito, destaca-se a fala de P10: *Não há um projeto específico voltado totalmente para eles, mas são feitas adaptações de conteúdos pelos professores que atuam com esses alunos.*

A participante P4 complementa: *Adaptando as atividades, ou seja, enriquecendo o conteúdo.*

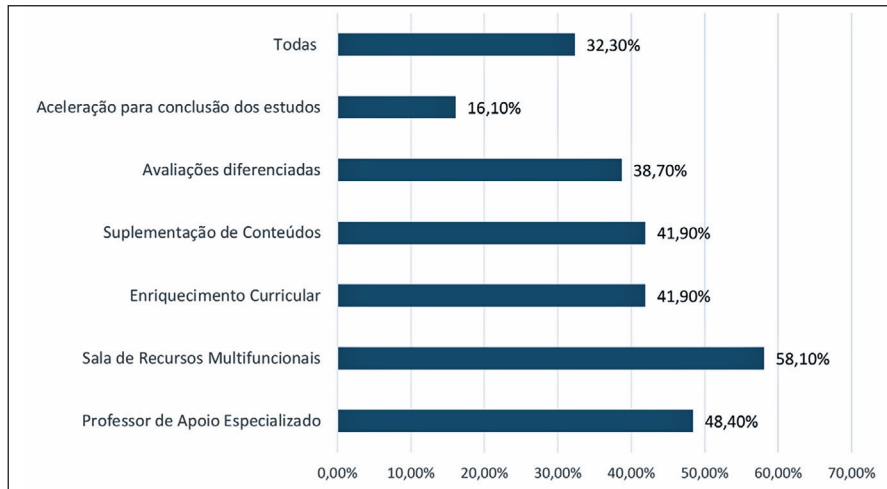
Vigotski (2019, pp. 82-83) enfatiza a importância de uma pedagogia sensível às necessidades específicas dos alunos, destacando que: “O educador deve saber em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e a exigem”.

Quando o professor reconhece a singularidade do aluno – seja por seu potencial elevado ou por suas dificuldades –, compreende também a importância de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam sua aprendizagem de forma significativa. Conforme ilustrado no Gráfico 4, os atendimentos mais apontados como necessários para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) foram o uso da Sala de Recursos Multifuncionais (58,1%), a presença de Professor de Apoio Especializado (48,4%), a suplementação de conteúdos e o enriquecimento curricular (ambos com 41,9%).

Esses dados evidenciam a relevância de práticas pedagógicas mais flexíveis e diversificadas, capazes de atender às demandas específicas desse público, promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Gráfico 4

Quais os tipos de atendimento que os Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) necessitam



Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, solicitou-se aos professores que explicassem o que compreendem por Sala de Recursos Multifuncionais e Modelo de Enriquecimento Curricular. Apesar de a maioria ter apresentado respostas coerentes, parte dos participantes demonstrou dúvidas quanto à natureza e ao funcionamento desses atendimentos.

Conforme mencionado, a Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço educacional indicado para o atendimento dos alunos com AH/SD. O atendimento ocorre no contraturno escolar e é conduzido por professor com formação em Educação Especial. Seu objetivo é promover o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando atividades investigativas e independentes, alinhadas às áreas de interesse, habilidades e talentos dos educandos. As intervenções podem ser individuais ou realizadas em pequenos grupos, com cronograma adaptado às características de cada aluno.

O Modelo de Enriquecimento Escolar foi proposto por Joseph Renzulli com o propósito de tornar a escola um ambiente propício à identificação e ao desenvolvimento de talentos. Trata-se de uma proposta de natureza democrática, que pode ser implementada sem grandes alterações na estrutura

escolar. De acordo com Chagas et al. (2007, p. 57): “Este modelo é bastante democrático e pode ser implementado sem requerer muitas mudanças na estrutura escolar.”

Entre as propostas de Renzulli, destaca-se o Modelo Triádico de Enriquecimento, que sugere três tipos de atividades: atividades do Tipo I (exposição a experiências variadas), Tipo II (desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas) e Tipo III (investigação individual ou em grupo sobre temas de interesse do aluno).

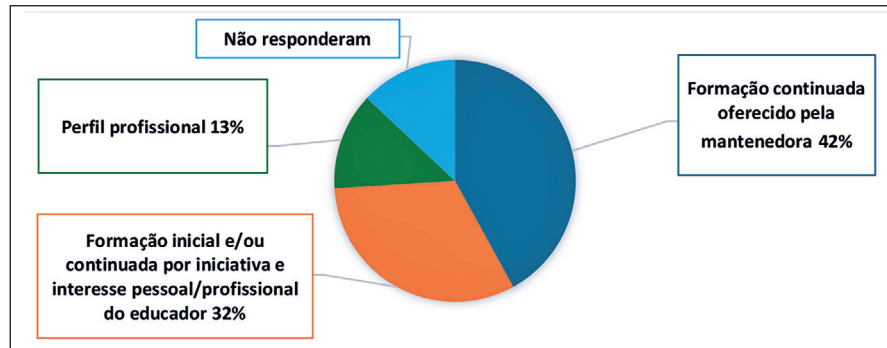
Eixo V: expectativa para identificação e trabalho com alunos com AH/SD

Iniciou-se este eixo questionando os professores sobre o que consideram necessário para atuar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). As respostas foram variadas e significativas, conforme ilustrado no Gráfico 5.

Palavras como conhecimento, apoio, formação, capacitação, preparo, estudo, qualificação e especialização apareceram de forma recorrente nas falas dos participantes, evidenciando que o principal ponto apontado como necessidade para o trabalho com esse público é a aquisição de conhecimento específico na área.

Gráfico 5

O que você considera necessário para a atuação nas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)



Fonte: Dados da pesquisa.

Para Virgolim (1998, pp. 98-99), são muitos os problemas que a área dos AH/SD enfrenta nas escolas brasileiras como:

[...] a falta de um material mais desafiador às capacidades cognitivas plenas do aluno; a falta de atenção aos estilos de aprendizagem da criança; a falta de criatividade na forma de ensinar; a ênfase exagerada na retenção e reprodução da informação; o excessivo de metodologias de repetição e memorização que estimulem as capacidades cognitivas dos alunos [...].

Nesse sentido, para alunos com AH/SD, atividades pouco desafiadoras, repetitivas e sem espaço para criação ou pesquisa tendem a gerar desinteresse e afastamento da vida escolar.

Em continuidade, questionou-se se os professores tinham interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema AH/SD. Apenas dois participantes afirmaram não ter esse interesse; os demais demonstraram desejo de aprender mais, especialmente sobre os processos de identificação e de participação em formações continuadas.

Na questão seguinte, os docentes foram convidados a apontar os maiores desafios enfrentados no trabalho com estudantes com AH/SD. Entre os relatos, destacam-se a necessidade de adaptação de conteúdos e o enfrentamento de questões comportamentais. A esse respeito, P2 afirmou: *As adaptações de conteúdo que sejam interessantes para o aluno.*

O participante P3 acrescentou: *Fazer a adaptação curricular com alguns alunos é difícil, lidar com o seu comportamento.*

A fala de P19 ressalta: *A falta de conhecimento na área.*

Enquanto P28 observa: *Ter bom raciocínio, estar sempre atualizada e gostar de desafios.*

Na última pergunta do questionário, os participantes foram convidados a registrar dúvidas ou perguntas que gostariam de fazer. Das 31 pessoas, seis apresentaram suas considerações, como exemplificado a seguir:

Alguns transtornos ou síndromes vêm acompanhados em alguns casos de comorbidades. No caso de AH/SD também pode acontecer? (P7). Gostaria de saber por que na rede municipal em estudo essa avaliação do aluno não é constante, pois na escola que trabalho existem alguns alunos que foram diagnosticados com altas habilidades no infantil, e provavelmente não foram estimulados, pois alguns até apresentam dificuldade de aprendizagem, mas continuam como altas habilidades (P8).

Material de apoio como jogos entregues às escolas para poderem se desenvolverem como computadores individuais. Livros de literatura novos, trabalhar com material em impressão colorido para realizarem as atividades (P25). Como ajudar o aluno? (P26).

Teremos formação sobre o assunto? (P30).

Em relação à dúvida de P7, é possível afirmar que, sim, a associação de AH/SD com outras condições é conhecida como dupla excepcionalidade. Segundo Alves e Nakano (2015), trata-se da coexistência de alto desempenho, talento ou habilidade com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial ou física. Isso inclui, por exemplo, estudantes com AH/SD associados a Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, TDAH ou dificuldades de aprendizagem. Para Guimarães e Oufino (2007), a identificação da dupla excepcionalidade exige uma avaliação multidimensional, envolvendo criatividade, inteligência, autoconceito, desatenção, impulsividade e pareceres neurológicos: “Esses procedimentos devem incluir etapas definidas e instrumentos apropriados, combinando avaliação formal e observação estruturada no contexto escolar”. (Guimarães & Oufino, 2007, p. 55).

A questão levantada por P8 evidencia a importância de compreender a identificação como um processo contínuo, que deve acompanhar o desenvolvimento das habilidades do estudante ao longo do tempo. Sobre isso, Virgolim (2007, p. 57) afirma: “[...] a identificação deve ser vista como um processo contínuo, permitindo o ingresso da criança ao programa à medida que suas habilidades emergem e se desenvolvem”.

O depoimento de P25 reforça a necessidade de materiais de apoio diversificados para potencializar o desenvolvimento dos alunos. Gama (2006) ressalta que materiais manipuláveis e criativos favorecem a construção de hipóteses e a resolução de problemas, sendo fundamentais não apenas para alunos com AH/SD, mas para todos os estudantes. Renzulli (2004) também defende que o papel da escola é estimular o talento criador e a inteligência em todos os alunos, independentemente do QI ou desempenho acadêmico.

As dúvidas de P26 e P30 indicam preocupações com a prática pedagógica e o acesso à formação. Mantoan (2015) reforça que a formação inicial e continuada dos professores deve ser reorientada pelos princípios da Educação Inclusiva, considerando que a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar. A autora pontua que: “Com

formação inicial e capacitação especializada, os professores podem superar mitos e preconceitos sobre alunos com AH/SD, identificando e ofertando enriquecimento escolar em sala de aula e nas Salas de Recursos Multifuncionais.” (Mantoan, 2015, p. 40).

Nesse contexto, é fundamental que o município ofereça capacitação especializada aos professores que atuam ou possam atuar com alunos com AH/SD, abordando temas como características, identificação, legislação, estratégias pedagógicas, enriquecimento curricular e atuação no AEE.

Por fim, vale destacar que, conforme Rosa Neto et al. (2005), alunos com altas habilidades que não são devidamente estimulados podem desenvolver alterações comportamentais como forma de manifestação de frustração. Muitos estudos apontam que esses comportamentos são, frequentemente, relatados por professores como indicativos de dificuldade, quando na verdade podem estar relacionados à ausência de estímulo adequado. Nesses casos, os alunos tendem a se sentir desmotivados, entediados e a manifestar comportamentos de oposição ou provocação, sobretudo, quando já dominam os conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, conclui-se que o conhecimento das características e necessidades dos alunos com AH/SD por parte dos professores é essencial para a construção de um ambiente educacional que favoreça seu pleno desenvolvimento, tanto na sala de aula regular quanto no AEE.

Considerações

Para refletir sobre os resultados da pesquisa, é importante retomar o objetivo geral da investigação, que consistiu em analisar as políticas educacionais voltadas às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e verificar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido efetivado, na prática, para alunos com AH/SD, a partir da perspectiva de professores que atuam com esse público na sala de aula. A motivação para o desenvolvimento do estudo decorreu do reduzido número de alunos avaliados e matriculados nas escolas do município em estudo com indicativo de AH/SD, em contraste com o crescimento das matrículas de estudantes

com deficiências sensoriais, físicas/neuromotoras e Transtorno do Espectro Autista.

Foram selecionadas três escolas municipais com alunos identificados com AH/SD. Esperava-se que 90 professores – entre docentes regentes, auxiliares, professores de áreas (como Língua Inglesa, Educação Física e Artes) e professores de apoio – respondessem ao questionário. No entanto, apenas 31 participantes o fizeram, evidenciando uma baixa adesão, mesmo com incentivo, o que por si só revela um indício da desatenção e do pouco interesse dedicado à temática.

A análise dos dados demonstrou que 100% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e atuam no ensino fundamental, em sua maioria com mais de 20 anos de experiência. No que se refere ao conhecimento e à formação sobre o tema, a maioria dos docentes apresentou uma concepção próxima àquela definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reconhecendo que os alunos com AH/SD demonstram potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e arte. Também consideram que esses estudantes pertencem ao público-alvo da educação especial, o que demanda atenção pedagógica diferenciada, com mediações e adaptações, sobretudo em razão de possíveis dificuldades que coexistem com os talentos.

A pesquisa evidenciou que mais de 50% dos professores não cursaram disciplinas específicas sobre AH/SD durante a trajetória acadêmica inicial. Estudos demonstram que os cursos de pedagogia, em muitos casos, ainda não contemplam de maneira suficiente a abordagem sobre AH/SD. Quanto à formação continuada, 76% dos docentes informaram que não recebem capacitação sobre o tema em seus locais de trabalho. Essa oferta tem se restringido aos profissionais que atuam diretamente nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No eixo III, que abordou as características dos alunos com AH/SD, observou-se maior reconhecimento dos potenciais nas áreas intelectual e acadêmica – áreas comumente verificadas por meio de testes cognitivos. Quando indagados sobre o processo de identificação, 64,5% dos participantes

afirmaram não saber como ele ocorre. Este dado contribui para explicar o baixo número de estudantes identificados no município, pois revela desconhecimento dos procedimentos e das características que definem esse público. Apesar disso, as professoras reconheceram a importância da identificação para que se possa oferecer um atendimento adequado, capaz de fazer diferença significativa na trajetória escolar dos alunos.

No eixo IV, referente aos serviços e recursos disponíveis, 58% dos participantes apontaram a Sala de Recursos Multifuncionais como o atendimento mais adequado. Contudo, nas escolas pesquisadas, não há oferta de atendimento específico para esses estudantes. Ainda assim, 83% dos docentes reconhecem a necessidade de formação específica e identificam como principal desafio a elaboração de adaptações curriculares que estimulem o potencial dos alunos com AH/SD.

A presente pesquisa revelou desafios significativos para a visibilidade e o atendimento dos estudantes com AH/SD, a começar pela baixa participação na pesquisa, apesar da previsão de um número maior de respondentes. Isso reflete uma possível ausência de sensibilização em relação à temática. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é fundamental desenvolver um olhar atento para as diferenças, reconhecer as necessidades reais de cada indivíduo e planejar ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Conclui-se que ainda existem barreiras consideráveis para a identificação e o reconhecimento de alunos com AH/SD. A superação dessas barreiras exige ações diretas por parte da gestão educacional, com investimentos em formação continuada específica para todos os professores da rede, e não apenas para os que atuam nas salas de AEE. Também é urgente promover uma reestruturação dos serviços especializados, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Por fim, recomenda-se a realização de novos estudos que aprofundem dados específicos e consistentes sobre o tema, contribuindo para o avanço da educação inclusiva e para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem, com equidade, todos os sujeitos do processo educativo.

Referências

- Alves, R. J. R., & Nakano, T. C. (2015). A dupla-excepcionalidade: Relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 32(99), 346-360. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008
- Brasil. Ministério da Educação. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª ed.). Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. (2015). *Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm
- Chagas, J. F., Fleith, D. S., Alencar, E. M. L. S., & Virgolim, A. M. R. (2007). Modelo de Enriquecimento Escolar. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª ed., pp. 55-80). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Gama, M. C. S. S. G. (2006). *Educação de superdotados: Teoria e prática*. EPU.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Guimarães, T. G., & Ourofino, V. T. A. T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (pp. 53-66). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>
- Mantoan, M. T. E. (2015). Educação especial na perspectiva inclusiva: O que dizem os professores, dirigentes e pais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(1), 23-42. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n.15169>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Maringá. Lei Nº 8.994, de 9 de agosto de 2011. (2011). *Dispõe sobre a implantação do centro municipal de apoio educacional especializado*. <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2011/900/8994/lei-ordinaria-n-8994-2011-dispoe-sobre-a-implantacao-do-centro-municipal-de-apoio-educacional-especializado>
- Maringá. Decreto Nº 289, de 12 de fevereiro de 2015. (2015). *Aprova o Regimento do Centro Municipal de Apoio Especializado (CEMAE)*. https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orgao_oficial/arquivos/oom%202247.pdf
- Maringá. (2024). *Levantamento mensal Seduc Maringá*. <http://www3.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/4d724b7d46ba.pdf>
- Mori, N. N. R., & Brandão, S. H. A. (2009). O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: O caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3), 461-476. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300011
- Mori, N. N. R., & Cerezuela, C. (2021). Os documentos legais da inclusão. In N. N. R. Mori & C. Cerezuela (Orgs.), *Inclusão e educação especial na educação básica: Um estudo nas cinco regiões brasileiras* (pp. 39-70). Eduem.
- Nakano, T. C. (2022). Análise das diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, (Ed Esp). <https://revista.s.marilia.unesp.br/index.php/dialogoeperspectivas/article/view/9110>
- Organização Mundial da Saúde - OMS (n. d.). <https://www.paho.org/pt/brasil>
- Paraná. (2022). *Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)*. <https://www.sere.pr.gov.br/sere>
- Pereira, J. D. S. (2021). *Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: Avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Aceleração: Mais rápido não é sinônimo de melhor. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 455-476). Papyrus.
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de*

- Psicologia (Campinas)*, 32(4), 717-727. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400020>
- Renzulli, J. S. (2004). Myth: The gifted constitute 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you. In S. M. Reis (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (v. 2., pp. 63-70). Corwin Press & National Association for Gifted Children.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação: Inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar* (pp. 219-264). Papirus.
- Rosa Neto, F., Broetto, C. C., & Oliveira, J. M. (2005). Perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de altas habilidades. *Revista Digital - Buenos Aires*, 15(141). <http://www.efdeportes.com/efd141/perfil-biopsicossocial-de-uma-cria-nca-com-indicadores-de-altas-habilidades.htm>
- Silva, P. R. C. D., & Cardoso, F. S. (2022). Formação continuada disruptiva em comportamento superdotado: Uma trilha redesenhada. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, (Ed Esp), 34-44. <https://ojsconbra.com/brasd.org/index.php/revista/article/view/23/29>
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Vigotski, L. S. (2019). *Obras completas: Tomo 5 - Fundamentos de defectologia*. EDUNIOESTE.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Virgolim, A. M. R. (1998). Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *Cadernos de Psicologia*, 4(1), 97-112. <https://cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/32>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Nerli Nonato Ribeiro Mori
Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Educação -
PEE - Bloco I-12
Av. Colombo, 5790 - Zona 7 -
Maringá, PR, Brasil - CEP 87020-900
E-mail: nerlimori@outlook.com