

A IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO SUPERDOTADO NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

IDENTIFYING GIFTED STUDENTS IN SCHOOLS: CHALLENGES AND
PROSPECTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION
TÍTULO
PRINCIPAL DO TRABALHO

Ciências Humanas • 20/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779145791](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779145791)

Leticia Domingos da Silva¹

Robson Alex Ferreira²

RESUMO

O presente estudo investigou o processo de identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em uma escola municipal, analisando as concepções, práticas e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no contexto da Educação Inclusiva. Adotando uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, a pesquisa utilizou entrevista semiestruturada com o diretor, coordenador pedagógico e professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a análise dos dados os procedimentos adotados foram os eixos temáticos, conforme descreve Rinaldi (2009). Os resultados apontaram que, apesar do alinhamento conceitual dos profissionais com o paradigma inclusivo e modelos multifatoriais de superdotação, a prática de identificação é marcada pela invisibilidade e pela fragilidade, devido à ausência de instrumentos formais e à falta de formação docente específica. Constatou-se que a superdotação é frequentemente confundida com bom desempenho acadêmico e as características socioemocionais intensas dos alunos são mal interpretadas. Conclui-se que a identificação transcende a aplicação de testes, exigindo a superação de lacunas conceituais e um investimento estrutural em formação continuada para que a escola pública possa atender a todos com qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Altas Habilidades; Superdotação; Identificação; Formação Docente.

ABSTRACT

This study investigated the process of identifying students with High Abilities/Giftedness (HA/G) in a municipal school, analyzing the conceptions, practices, and challenges faced by education professionals in the context of inclusive education. Adopting a qualitative, descriptive, and exploratory approach, the research

utilized semi-structured interviews with the principal, the pedagogical coordinator, and the Specialized Educational Services (AEE) teacher. For data analysis, the procedures adopted were thematic axes, as described by Rinaldi (2009). The results indicated that, despite the professionals' conceptual alignment with the inclusive paradigm and multifactorial models of giftedness, the practice of identification is marked by invisibility and fragility, due to the absence of formal instruments and the lack of specific teacher training. It was found that giftedness is often confused with good academic performance, and students' intense socio-emotional characteristics are misinterpreted. It is concluded that identification goes beyond the administration of tests, requiring the bridging of conceptual gaps and a structural investment in continuing education so that public schools can serve everyone with quality.

Keywords: Inclusive Education; High Abilities; Giftedness; Identification; Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido convidada a repensar suas práticas e estruturas para acolher a diversidade humana presente nas salas de aula. Em um contexto cada vez mais heterogêneo, torna-se essencial reconhecer que cada estudante possui formas próprias de aprender, de se relacionar e de se desenvolver.

No contexto da Educação Inclusiva, essa pluralidade exige que as escolas criem possibilidades para que todos os educandos tenham acesso ao conhecimento e à valorização de suas potencialidades. Entre os diferentes grupos que integram o público-alvo da Educação Especial, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda estão entre os mais invisibilizados. E essa

invisibilidade se deve, em grande parte, à falta de formação específica dos professores, à ausência de instrumentos adequados para identificá-los e visões restritas sobre o que realmente significa ser uma pessoa superdotada.

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado de forma significativa na criação e implementação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e mais recentemente, as Diretrizes Específicas para o Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2022), reforçam a importância de reconhecer, respeitar e motivar os talentos do aluno desde a educação básica.

Entretanto, na prática, a identificação desses estudantes ainda é permeada por mitos e lacunas conceituais, refletindo uma cultura escolar que ainda vincula o sucesso apenas ao desempenho acadêmico, deixando em segundo plano outras dimensões do potencial humano, como a criatividade, a sensibilidade e a liderança.

A importância deste tema decorre da necessidade urgente de ampliar o olhar da escola sobre a superdotação, entendendo-a como parte da diversidade humana. É preciso entender como ocorre o processo de identificação na escola pública, pois essa ação é fundamental para promover oportunidades, uma vez que muitos alunos com potencial elevado permanecem desmotivados, entediados por não terem suas singularidades cognitivas e socioemocionais reconhecidas.

Assim, o presente estudo busca contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a formação docente voltada ao

reconhecimento da diferença como potência educativa.

Neste contexto, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como ocorre o processo de identificação de alunos superdotados na escola pública, e quais dificuldades e concepções permeiam o reconhecimento desses estudantes no contexto da Educação Inclusiva?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como ocorre o processo de identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Escola Municipal Ari Caetano da Costa, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás.

Os objetivos específicos foram elencados da seguinte maneira: compreender como os profissionais da escola conceituam e reconhecem a superdotação; Identificar as estratégias e instrumentos utilizados na identificação; Analisar os desafios e limitações enfrentados no reconhecimento e atendimento desses alunos; Refletir sobre a importância da formação docente e das políticas públicas no aprimoramento desse processo.

Diante deste cenário, torna-se importante produzir evidências que favoreçam políticas públicas e práticas pedagógicas que contribuam para sensibilidade de todos em reduzir a invisibilidade deste público no ambiente escolar, consolidando uma cultura escolar que seja de fato inclusiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Educação Inclusiva: Fundamentos e Possibilidades

A educação inclusiva se constitui como um movimento de resistência às práticas excludentes e padronizadoras que historicamente marcaram o campo educacional. Mais do que garantir o acesso físico à escola, a educação inclusiva busca assegurar a permanência e o pertencimento de todos os sujeitos no espaço educativo.

Para Camargo (2017, p.12), a inclusão deve ser compreendida “não como um movimento de inserção dos diferentes em um sistema escolar já dado, mas como um processo de transformação desse próprio sistema para que ele se torne acolhedor à diversidade”. Essa perspectiva amplia o conceito de inclusão, retirando o foco do aluno para a estrutura escolar, que precisa se reinventar para acolher as diferenças.

Na trajetória da Educação Especial no Brasil, Mendes (2010) ressalta que o paradigma da integração predominou por décadas, sustentado na crença de que o aluno com deficiência ou necessidade específica deveria adaptar-se à escola comum.

Hoje acredita-se que a escola deve transformar-se para atender à singularidade de cada sujeito. Isso exige políticas públicas consistentes, formação docente continuada e uma prática pedagógica sensível às diferenças. Segundo Camargo (2017) a “inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas”. E nesse paradigma identidade, diferença e diversidade configuram recursos sociais que possibilitam o desenvolvimento e o fortalecimento de práticas solidárias e colaborativas.

Assim, a educação especial passou a ser entendida como uma modalidade educacional, não mais baseada no paradigma assistencialista ou produtivista, mas sim visando um paradigma de suporte para a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo como um todo, respeitando e acolhendo as suas particularidades.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2007, p.10)

Tendo a UNESCO como agência fomentadora de políticas públicas para a educação, ciência e cultura, a educação passa a ser vista como um meio de promover o progresso social do país. “A UNESCO tem missão de ensinar às nações que o controle e o direcionamento da ciência são tarefas do Estado moderno, daí a necessidade de formação e organização burocráticas para esse fim.” (Finnemore, 1993)

A educação de massas, no período moderno, não só tem sido altamente valorizada como também tem sido vista como um método científico ou racionalizado de produzir conhecimento social (Dale, 2004).

Desse modo, diante da disseminação do discurso sobre educação inclusiva, da demanda e necessidade de recursos e jornadas para

assegurar o direito à educação, faz-se necessário reorientar estratégias para inserção dessa população em escolas especiais e também nas escolas regulares. Isso porque, "todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças" (Declaração de Salamanca, 1994).

"[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado" (Bueno, 2006, p. 16)

A educação cumpre um requisito primordial na busca pela equidade e valorização da diversidade, proporcionando a inclusão social, sendo essa uma prática aplicada em várias dimensões. Nesse contexto, a educação especial surge com a responsabilidade de oferecer atendimento educacional especializado àqueles estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

Desta forma, tem o objetivo de complementar e suplementar o ensino da rede comum, respeitando ritmos, linguagens e necessidades de cada educando oferecendo apoio e recursos pedagógicos necessários para o acesso e participação no ensino comum.

Porém, quando se rompe com os paradigmas percebendo os sujeitos como participantes significativos em todos os espaços

sociais percebe-se também que a educação inclusiva não se restringe apenas ao público-alvo da educação especial. Isto porque ela engloba a todos, valorizando a diversidade em suas múltiplas formas, seja étnica, cultural ou religiosa. “...as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (Brasil, 2006, p.330).

Nesse contexto, a educação deixa de ter apenas objetivo de valorização das potencialidades e fortalece os limites individuais de cada educando para que o pertencimento ocorra de forma efetiva, intelectual e simbólica. “É preciso garantir o direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza” (Mantoan, 2004).

Hoje a educação inclusiva no Brasil é uma exigência ética, mas é necessário evoluir no que diz respeito à formação de professores, adaptação de materiais e superação de barreiras atitudinais. A realidade da educação no Brasil hoje é um sistema fragilizado, apesar de termos leis que garantem o direito de todos à educação, a maioria das escolas não estão preparadas para atender adequadamente os alunos de maneira inclusiva (Mantoan, 2003).

A escassez de recursos, falta de formação para docentes e a ausência de planejamento individualizado tornam o processo excludente dentro do próprio espaço de ensino-aprendizagem (Mantoan, 2003).

2.2. Altas Habilidades/Superdotação: conceitos e perspectivas contemporâneas

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) integram o público-alvo da Educação Especial, conforme estabelecido na

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; 2020).

Os alunos com Altas Habilidades / Superdotação são aqueles que possuem um potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento humano. Segundo o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2022), tratam-se de indivíduos com “potencial elevado em áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, artística e de liderança, demonstrando elevada criatividade e envolvimento em tarefas de interesse”.

Virgolim (2007) descreve a superdotação como um fenômeno multifatorial, que vai além de um QI elevado ou de alto desempenho acadêmico. A autora enfatiza que o modelo dos Três Anéis, de Renzulli (1978, p.182), compreende a superdotação como “a interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Nesse contexto, o talento emerge da interseção desses fatores e de um ambiente que seja motivador e estimulante”.

Guenther (2006, p.8) complementa essa definição afirmando que a superdotação é uma possibilidade em potência, e não uma condição estática. De acordo com a autora, “a dotação é uma possibilidade que só se transforma em talento quando o meio social e educacional se mostra estimulante e desafiador”. Sendo assim, o papel da escola se tornar essencial para o desenvolvimento do talento.

Fleith (2007) acrescenta que o desenvolvimento desses educandos é um processo dinâmico, sustentado por ambientes que estimulem a curiosidade, a autonomia e a criatividade. Assim, reconhecer um aluno superdotado é reconhecer um sujeito em ascensão, cujo

desenvolvimento depende das experiências desafiadoras e motivadoras.

Nesse mesmo sentido, Alencar e Fleith (2003) destacam que “o potencial de um indivíduo é tão amplo quanto as oportunidades que lhe são oferecidas” (p. 51).

Para Camargo (2017), contudo, a escola ainda valoriza a conformidade e a obediência, desconsiderando comportamentos questionadores e criativos, frequentemente interpretados como indisciplina, mascarando as reais características e necessidades dos alunos.

2.3. Características e Manifestações da Superdotação

A compreensão das características dos alunos com AH/SD é fundamental para que o processo educacional seja planejado de forma que possa identificar, estimular e desenvolver o potencial do aluno superdotado.

De acordo com Renzulli (2004), a superdotação é o resultado da interação entre três fatores fundamentais: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Para Renzulli (2004, p.82), “nenhum desses três traços, isoladamente, é suficiente para identificar a superdotação; ela emerge da combinação e da interação dinâmica entre eles”.

Esse modelo, conhecido como Modelo dos Três Anéis, é amplamente aceito por integrar aspectos cognitivos e não cognitivos, evidenciando que a superdotação não se resume apenas

a um alto quociente intelectual, mas envolve também motivação e pensamento criativo.

Nesse sentido, o aluno superdotado tende a demonstrar grande curiosidade intelectual, iniciativa, autonomia e prazer em resolver desafios complexos.

Para Renzulli, o aluno superdotado apresenta um conjunto de características cognitivas, criativas, socioemocionais e motivacionais que os diferenciam de seus pares, exigindo do educador um olhar atento às suas especificidades.

A superdotação é uma construção que envolve a interação entre três conjuntos básicos de traços humanos: habilidades acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Nenhum desses traços isoladamente é suficiente para caracterizar a superdotação. É a interseção desses três conjuntos, manifestando-se de maneira consistente e produtiva, que dá origem ao comportamento superdotado. (Renzulli, 2004, p. 81)

Martins e Chacon (2016, p.190) ressaltam que “os alunos com Altas Habilidades/Superdotação apresentam curiosidade intensa, pensamento divergente, sensibilidade emocional e alta energia voltada para atividades de interesse.

Essas características manifestam-se de maneiras diferentes de acordo com o contexto social, cultural e emocional em que o aluno

está inserido. Sendo assim, é fundamental que o ambiente familiar e escolar exerça um papel decisivo no fortalecimento das potencialidades do indivíduo, visto que a identificação e o estímulo adequados favorecem o desenvolvimento do talento, enquanto a negligência tende a gerar retraimento, tédio e desmotivação.

Virgolim (2007) alerta que a falta de estímulo e atividades desafiadoras, podem ocasionar frustração, ansiedade, tédio e até baixo rendimento acadêmico, especialmente quando o ambiente educacional não oferece desafios compatíveis com suas habilidades e interesses.

A autora enfatiza que nem sempre o estudante superdotado apresenta bom desempenho escolar, pois, na verdade, a falta de estímulo e de compreensão de suas necessidades pode levá-lo ao fracasso escolar.

O aluno superdotado, quando não encontra um ambiente que reconheça e valorize suas potencialidades, pode vivenciar sentimentos de inadequação, frustração e desinteresse. O descompasso entre sua capacidade e as demandas escolares muitas vezes leva à desmotivação e ao tédio, resultando em comportamentos de retraimento, desatenção e, em casos extremos, fracasso escolar. É fundamental que o sistema educacional compreenda que o potencial desses estudantes precisa de desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento intelectual e emocional. (Virgolim, 2007, p. 83)

Fleith (2007) complementa afirmando que o desenvolvimento pleno da superdotação requer ambientes que estimulem a aprendizagem e a criatividade, permitindo a expressão da originalidade e da autonomia. A criatividade é um dos pilares da superdotação e deve ser tratada como parte integrante do processo de aprendizagem, e não como um elemento periférico.

Alencar e Fleith (2001) acrescentam que a motivação intrínseca é uma característica marcante da superdotação, levando o aluno superdotado a envolver-se de forma intensa e persistente em temas que despertam seu interesse, demonstrando autodisciplina e foco quando há um propósito significativo.

Além das dimensões cognitivas e criativas, a sensibilidade emocional também é entendida como uma característica da

superdotação.

Para Piechowski (1991), alunos superdotados vivenciam as emoções com grande intensidade, e essa característica os torna mais empáticos, perceptivos e éticos, porém mais vulneráveis à ansiedade e ao perfeccionismo.

Assim, é fundamental que o Atendimento Educacional Especializado considere as necessidades afetivas desses estudantes, promovendo o equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e o emocional.

A intensidade emocional é uma característica marcante entre as pessoas superdotadas. Elas vivenciam as emoções com uma profundidade incomum, o que as torna mais sensíveis às experiências do mundo ao seu redor. Essa intensidade pode ser fonte de grande empatia, compaixão e senso ético, mas também pode gerar sofrimento, ansiedade e perfeccionismo. O desenvolvimento emocional, portanto, deve caminhar lado a lado com o desenvolvimento intelectual, a fim de que essas potencialidades não se tornem fontes de desequilíbrio interno. (Piechowski, 1991, p. 165)

Portanto, entender as características dos alunos com AH/SD significa reconhecer que o talento não é um fenômeno unidimensional, mas um conjunto de capacidades interligadas, constituídas por fatores internos e externos.

Sendo assim, é de extrema importância que a família e as escolas criem condições para que essas potencialidades sejam identificadas, respeitadas e estimuladas, garantindo que a aprendizagem seja, ao mesmo tempo, desafiadora, estimulante significativa e humanizadora.

2.4. Desafios e Lacunas na Identificação de Alunos Superdotados

A identificação representa uma das etapas mais delicadas e complexas no processo de atendimento aos estudantes com AH/SD. Guenther (2006, p.10) afirma que os métodos tradicionais de diagnóstico, centrados em testes de QI, são insuficientes para captar a complexidade do fenômeno. “A escola identifica aquilo que mede, e mede apenas o que é valorizado em sua cultura institucional”.

Nesse contexto, muitos alunos com AH/SD permanecem invisíveis por não se enquadrarem nos parâmetros convencionais de sucesso.

A Nota Técnica nº 04/2020 do MEC e o Parecer CNE/CEB nº 19/2001 defendem que o processo de identificação do aluno com indicadores da AH/SD deve ser um processo contínuo, multifatorial e colaborativo, envolvendo observação docente, portfólios, produções criativas e autoavaliações.

De acordo com esse documento, a identificação “deve considerar o desenvolvimento global do estudante, suas potencialidades, interesses e formas de expressão, sendo construída de maneira processual e em parceria com a equipe escolar” (Brasil, 2001).

Esse enfoque amplia a compreensão da superdotação para além do desempenho acadêmico, reconhecendo também aspectos socioemocionais, criativos e motivacionais.

Kassar e Rebelo (2018) alertam que, quando o professor não compreende as manifestações da superdotação, pode entender o comportamento superdotado como arrogância, hiperatividade ou desinteresse.

Esse equívoco evidencia a urgência de formação continuada, reforça a importância de políticas e programas de formação continuada que capacitem o professor a reconhecer e valorizar diferentes expressões do potencial elevado.

Desse modo, a escola precisa desenvolver um olhar pedagógico intencional e sensível, que respeite a individualidade, os interesses e os estilos de aprendizagem de cada educando, promovendo condições reais de identificação e atendimento adequados.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa descritiva, por buscar compreender e interpretar as percepções e experiências dos profissionais da educação acerca do processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se mais com o processo do que com o produto, priorizando o significado das experiências do indivíduo. Assim, optou-se por essa metodologia por permitir uma aproximação mais sensível com o fenômeno estudado, considerando as subjetividades e contextos escolares envolvidos.

3.1. Lócus da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Ari Caetano da Costa, localizada no município de Aparecida de Goiânia (GO). A escolha dessa instituição justifica-se por ser uma escola da rede pública que atende alunos da educação básica e que possui, em sua estrutura, um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitando uma análise mais aprofundada sobre o olhar dos profissionais referente a temática da superdotação.

3.2. Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram três profissionais da escola: o diretor, o coordenador pedagógico e o professor responsável pelo AEE. A seleção ocorreu de forma intencional, considerando o envolvimento direto desses sujeitos na gestão pedagógica e no acompanhamento dos alunos com possíveis características de altas habilidades/superdotação.

Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e convidados a participar de forma voluntária, assegurando-se o respeito aos princípios éticos de sigilo e anonimato. A pesquisa foi submetida ao Comitê de ética sob o número 90767925.0.0000.5166.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.

Característica	Participante 1 (AB)	Participante 2 (AM)	Participante 3 (GB)
Idade	45 anos	57 anos	50 anos
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino
Função na Escola	Diretor	Coordenador Pedagógico	Professora do AEE

Tempo de Serviço na Área	25 anos	32 anos	23 anos
Tempo de Atuação na Escola	2 anos	2 anos	2 anos
Formação Acadêmica	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização em EE/Superdotação	Sim (Curso em Libras)	Não	Sim (Educação Especial)

A tabela 1 nos apresenta que a idade dos sujeitos esteve localizada entre 45 e 50 anos. Todos apresentam tempo de atuação na área acima dos 22 anos e de atuação na escola de pelo menos 2 anos. A formação acadêmica dos participantes foi em Pedagogia e um deles respondeu não possuir especialização em Educação Especial ou Superdotação.

3.3. Coleta de Dados

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, composta por questões abertas que buscaram compreender as concepções, práticas e desafios enfrentados no processo de identificação de alunos com AH/SD.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade na exploração do tema, dando possibilidade para que o entrevistado expresse suas ideias, e ao mesmo tempo possibilita que o pesquisador mantenha um direcionamento coerente com os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários previamente agendados com cada participante, assegurando um

ambiente favorável à escuta e à expressão livre das experiências profissionais.

3.4. Análise de Dados

Para a análise dos dados, todo o material empírico foi integralmente transcrito e submetido à análise de conteúdo, conforme os procedimentos adotados por Rinaldi (2009), que emprega os eixos temáticos como suporte analítico.

Figura 1 – Etapas da Pesquisa



Fonte: Rinaldi (2009, p.117).

A partir da imagem acima que descreve as etapas da análise, os eixos, foram sistematizados da seguinte forma: Concepções sobre a superdotação; Estratégias e critérios de identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação; e, Desafios institucionais e formativos no atendimento a esse público.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico apresentaremos os resultados coletados, seguido da discussão que propomos a partir da literatura. No primeiro eixo, denominado de: Concepções sobre Educação Inclusiva, observou-se que os entrevistados possuem uma compreensão alinhada aos princípios éticos e legais da inclusão.

A inclusão é a valorização das diferenças e a garantia de participação plena e igualitária de todas as pessoas, independente de características, condições ou origens. (Diretor, entrevista, 07 de novembro de 2025)

Incluir é garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham oportunidade de participar, aprender e se desenvolver. A escola deve se transformar para atender a singularidade de cada estudante. (Professor do AEE, entrevista, 07 de novembro de 2025)

Inclusão é garantir que todos, independentemente de suas diferenças, tenham oportunidades. (Coordenadora Pedagógica, entrevista, 07 de novembro de 2025)

Para Camargo (2017, p. 42), a inclusão não se restringe a presença física do estudante na escola, mas sobretudo a transformação estrutural e cultural, para que o aluno se sinta acolhido, reconhecido

e valorizado na sua diversidade. A autora afirma que a inclusão implica superação de modelos de educação ultrapassados baseados na homogeneização e na normalização, convidando a escola a renovar suas práticas, metodologias pedagógicas e relações sociais, pois a inclusão só acontece de fato quando o sistema educacional elimina as barreiras curriculares, atitudinais e organizacionais.

Nessa direção, Mantoan (2003, p.18) afirma que essa transformação é uma renovação intensa na organização das escolas que precisam se adaptar para acolher as necessidades dos estudantes. Sendo assim, a inclusão busca garantir que todos os educandos possam aprender, na classe regular, independentemente de suas características, necessidades ou condições. .

Em complemento, Carvalho e Bach Junior (2025, p. 198) afirma que a educação inclusiva constitui um novo paradigma epistemológico, em que precisamos modificar a forma como os profissionais da educação pensa, ensina e avalia, pois a inclusão exige que o currículo escolar seja repensado com objetivo de atender a diversidade existente na escola.

Além disso, a inclusão é um compromisso ético e político alinhado às diretrizes internacionais às diretrizes internacionais da Declaração de Salamanca, a qual considera a diversidade um recurso da Declaração de Salamanca, e determina que todas as escolas regulares devem acolher todos os alunos, sem distinção de suas condições. (UNESCO, 1994, p. 11).

Nessa perspectiva, a inclusão se configura não apenas como uma política ou prática escolar, mas como um compromisso ético e político. A reestruturação da cultura escolar, segundo Mantoan

(2003, p.18), demanda mudanças sistêmicas que permitam sua participação ativa do aluno em todo processo referente a seu aprendizado.

Carvalho e Bach Junior (2025, p.198) reforça a ideia de que a educação inclusiva é uma construção coletiva, e que é fundamental contar com a mobilização de gestores, professores e comunidade escolar para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O segundo eixo elencado foi: As concepções de Altas Habilidades/Superdotação e o processo de identificação. Os participantes demonstraram um entendimento relativamente amplo sobre as características desse público.

O aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é aquele que demonstra um desempenho ou potencial muito acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento humano. Aprende com facilidade, rapidez e profundidade; mostra curiosidade intensa e desejo constante de aprender coisas novas; demonstra criatividade, imaginação e pensamento original; tem persistência e concentração em temas de interesse; gosta de desafios intelectuais e tarefas complexas; às vezes questiona regras, padrões ou conteúdos superficiais; pode apresentar liderança, talento artístico, habilidades psicomotoras ou destaque acadêmico. (Diretor, entrevista, 07 de novembro de 2025)

Aluno com potencial elevado, QI acima da média, boa capacidade de liderança e forte envolvimento com as tarefas que lhe chamam atenção. (Professora do AEE, entrevista, 07 de novembro de 2025)

Aquele que tem um desenvolvimento acima da média para a faixa etária e turma, que se destaca por aprender de forma rápida, com potencial elevado. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 07 de novembro de 2025)

A análise das definições de Altas Habilidades/Superdotação relatadas pelos profissionais entrevistados demonstra uma compreensão consistente com o Modelo dos Três Anéis, no qual

Renzulli (2004, p. 82) afirma que a superdotação é a interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

A referência ao “desenvolvimento superior” e ao “potencial elevado”, presente nas falas da Coordenadora e da Professora do AEE, dialoga diretamente com as Diretrizes Brasileiras da Educação Especial, que concebem a superdotação como um fenômeno multidimensional e distribuído em diversas áreas do desenvolvimento humano (Brasil, 2022, p. 14).

Apesar dessa consonância conceitual, percebe-se um distanciamento significativo entre o conhecimento teórico e sua materialização na prática pedagógica. Embora os estudantes com AH/SD sejam reconhecidos como público da Educação Especial, o atendimento oferecido permanece marcado pela invisibilidade, em coerência com o que a literatura tem indicado.

Essa divergência é perceptível na fala do Diretor, que afirma nunca ter tido contato com um aluno com laudo fechado, mas relata “suspeitas” frequentes, revelando a ausência de procedimentos formais e a dependência de impressões subjetivas.

Esse cenário confirma a análise de Guenther (2006, p. 27), enfatizando que as instituições tendem a reconhecer apenas características academicamente mensuráveis.

Conforme apontam Faveri e Heinzle (2019, p. 103), a falta de mecanismos estruturados de identificação constitui um dos principais entraves para o atendimento adequado do público com AH/SD.

Nesse contexto, a literatura defende que a identificação do aluno superdotado seja entendida como um processo contínuo, multifacetado e baseado em instrumentos validados, como escalas de observação, checklists e protocolos sistematizados para uso escolar.

Virgolim (2014, p. 58) afirmando que a utilização desses instrumentos juntamente com a formação de professores para identificar indicadores cognitivos, motivacionais e socioemocionais, possibilita transformar suspeitas intuitivas em dados pedagógicos qualificados, permitindo decisões educativas fundamentadas.

Além das fragilidades institucionais, surgem barreiras culturais e socioemocionais que reforçam o quadro de invisibilidade. Os profissionais entrevistados relatam dificuldades de socialização, resistência familiar e incompreensões sobre comportamentos intensos, o que concorda com a análise de Kassar e Rebelo (2018, p. 44) sobre a existência de estereótipos que associam a superdotação a imagens extremas o que dificulta o reconhecimento da superdotação no ambiente escolar.

A preocupação do Diretor de que o estudante superdotado “se cobra muito causando certa preocupação [...] e nem sempre sabemos como agir” indica uma interpretação equivocada do envolvimento com a tarefa, um dos elementos centrais do modelo de Renzulli (2004).

Esse contexto reforça a necessidade urgente de formação continuada, a fim de que os professores compreendam tais intensidades como indicadores de potencial e desenvolvam estratégias adequadas de manejo pedagógico e emocional.

A análise conjunta dos dados mostra um cenário em que perspectivas sobre a superdotação convivem, de maneira contraditória, com práticas escolares que ainda não asseguram processos consistentes de identificação, atendimento educacional especializado ou estratégias capazes de responder às necessidades cognitivas e socio emocionais desses estudantes.

Essa distância entre o que se sabe e o que efetivamente se faz se manifesta na invisibilidade institucional, nas barreiras culturais e na leitura equivocada das intensidades emocionais, colaborando com um descompasso evidente entre o conhecimento conceitual e a prática pedagógica.

Para que a inclusão seja, de fato, efetiva, é imprescindível instituir protocolos formais de identificação, investir na formação continuada de toda a equipe escolar, ampliar as oportunidades de enriquecimento curricular e fortalecer o trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade.

Apenas com esse movimento coletivo e estruturado será possível construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual o alto potencial seja reconhecido, valorizado e desenvolvido de maneira plena.

O terceiro eixo foi definido como: Dificuldades de identificação e atendimento. Neste eixo os participantes destacam a falta de formação docente específica, escassez de recursos e ausência de protocolos de avaliação.

Ter certeza de que determinado aluno tem altas habilidades / superdotação já é algo desafiador, pois nem todos temos formação adequada para tal. A escola, em si, precisa evoluir muito e passar por extremas transformações de toda ordem para conseguir “incluir” esses determinados alunos. (Diretor, entrevista, 07 de novembro de 2025)

O bom desempenho mascara suas reais necessidades para desenvolver adequadamente suas potencialidades. (Professora do AEE, entrevista, 07 de novembro de 2025)

Muitos não são reconhecidos na escola por falta de observação, faltam recursos específicos, muitas vezes faltam formação dos profissionais. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 07 de novembro de 2025)

O relato dos entrevistados expressa uma inquietação amplamente registrada na literatura: a formação docente insuficiente é apontada como um dos principais entraves para a implementação plena da educação inclusiva.

Mendes (2010, p. 109) destacando que as políticas públicas não oferecem formação profissional, o que explica, em grande medida, a dificuldade das escolas em identificar e atender adequadamente estudantes superdotados.

Em seguida, a associação entre alto rendimento escolar e ausência de demandas específica demonstram que essa interpretação reducionista impede que necessidades cognitivas e socioemocionais sejam reconhecidas, fazendo com que muitos alunos permaneçam invisíveis, justamente por vincularem superdotação ao desempenho acima da média, como afirma Camargo, Freitas e Silveira. (2013, p. 481). Ao não perceber tais necessidades, a escola tende a subestimar o aluno, proporcionando um ambiente de desmotivação, desinteresse.

Em seguida, os entrevistados mencionam a falta de protocolos formais e instrumentos padronizados como um dos principais fatores que dificultam a identificação. Guimarães (2012, p. 57) defende que a identificação baseada apenas na observação espontânea tende a favorecer estudantes com comportamentos mais escolarizados e a negligenciar aqueles cujo potencial se manifesta de formas divergentes ou não convencionais.

Apesar da Lei n. 13.234/2015 reforçar que cabe aos sistemas de ensino promover a identificação e o atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015), documentos técnicos do MEC indicam que essa implementação ocorre de forma desigual e frequentemente fragmentada, confirmando como a ausência de protocolos não apenas prejudica o atendimento, mas impede que ele ocorra.

As falas dos participantes revelam que a dificuldade em reconhecer e atender estudantes com altas habilidades não está restrita apenas à carência de recursos, mas se relaciona, sobretudo, à ausência de uma cultura escolar capaz de acolher e compreender a complexidade desse grupo.

Identificar esses alunos não constitui apenas um procedimento técnico; trata-se de um processo que demanda sensibilidade educativa, preparo consistente e ferramentas adequadas. Quando esses elementos faltam, a consequência é a invisibilidade. Avançar nesse campo significa, portanto, repensar práticas, ampliar perspectivas e criar condições reais para que esses estudantes sejam, de fato, reconhecidos.

Camargo (2017, p. 2) crítica ao afirmar que a escola valoriza comportamentos conformistas, invisibilizando alunos que se destacam cognitivamente, mas que necessitam de desafios e apoio emocional.

Assim, os resultados indicam que, embora os profissionais demonstrem compreensão conceitual adequada sobre Educação Inclusiva e superdotação, a ausência de formação continuada, a falta de políticas internas e a fragilidade dos mecanismos de observação têm limitado a efetivação de uma prática inclusiva coerente com os marcos legais e teóricos analisados.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao investigar o processo de identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da Educação Inclusiva, cumpriu o objetivo de analisar as concepções, práticas e desafios enfrentados pelos profissionais da educação na Escola Municipal Ari Caetano da Costa, localizada em Aparecida de Goiânia (GO).

A pesquisa revelou a persistência de um cenário complexo, onde a invisibilidade do público-alvo da Educação Especial com AH/SD ainda é uma realidade, conforme apontado no início deste trabalho.

O conjunto das falas evidencia que a identificação de alunos com AH/SD ainda depende de iniciativas individuais, e não de um processo institucionalizado, reforçando a necessidade de investimentos em formação docente, protocolos de identificação e fortalecimento da cultura de colaboração entre sala comum, coordenação e AEE.

A análise dos eixos evidencia que a escola investigada encontra-se em um processo de transição entre o discurso da inclusão e a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. As falas dos participantes revelam comprometimento ético com a diversidade e o reconhecimento da importância da parceria entre sala comum e AEE. No entanto, também expõem limitações relacionadas à formação docente, falta de tempo para planejamento conjunto e carência de recursos adequados.

A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de fortalecer as ações formativas e institucionais, a fim de transformar as concepções em práticas efetivas, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Sugere-se, para futuras investigações, a ampliação da amostra para diferentes contextos escolares, permitindo uma análise comparativa das práticas de identificação e atendimento em várias unidades escolares do município.

Além disso, pesquisas futuras poderiam focar na eficácia de programas de enriquecimento específicos implementados após a identificação, avaliando o impacto direto no desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos alunos com AH/SD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade e motivação no contexto educacional. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Específicas para o Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2022.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 1-18, 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: a política de educação de massas na sociedade do conhecimento. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 425-449, 2004.

FINNEMORE, M. The science of bureaucracy: the UNESCO and the control of knowledge. Tese (Doutorado em Sociologia) – Stanford University, Stanford, 1993.

FLEITH, Denise de Souza. O desenvolvimento de talentos e altas habilidades. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 75-92.

GUENTHER, Z. C. Desenvolvimento e educação de superdotados: identificação e atendimento. São Paulo: EPU, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Os docentes da Educação Especial no Brasil: análise de dados oficiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, n. 4, p. 467-482, 2018.

MAGIERA, K. et al. A meta-analysis of the effects of co-teaching on the academic achievement of students with disabilities. Education and Treatment of Children, v. 29, n. 1, p. 143-164, 2006.

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

MARTINS, L. R.; CHACON, M. C. M. Altas Habilidades/Superdotação: um olhar para a formação de professores. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 187-200, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educação e Pedagogia, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-110, 2010.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-98. (Citado no texto como Renzulli, 1978).

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). Conceptions of giftedness. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 246-279. (Citado no texto como Renzulli, 2004).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar: análise da colaboração entre professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 20, n. 3, p. 341-354, 2014.

VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

¹ Mestrado Profissional em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação Inclusiva em Rede Nacional/ UNEMAT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

² Docente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação Inclusiva em Rede Nacional. UNEMAT. E mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

