REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AH/SD NA ESTEIRA DA LEI 15.436/2026: O QUE MUDA NAS LICENCIATURAS E NA FORMAÇÃO CONTINUADA?

TEACHER TRAINING FOR GIFTED AND TALENTED EDUCATION IN THE WAKE OF LAW 15,436/2026: WHAT CHANGES IN INITIAL TEACHER EDUCATION PROGRAMS AND IN CONTINUING EDUCATION?

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 29/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795775571

Telmo Rosa Nogueira[1]

Tatiane Morais dos Reis[2]

Mayara Ribeiro Silveira[3]

Rejane Patrícia Liarth da Silva[4]

Kelly Glauce da Silva Rosário[5]

Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim[6]

Deisiane Pereira Cunha Ferreira[7]

Regiane Ribeiro Leite Zanoti[8]

RESUMO

O presente artigo analisa as implicações da Lei nº 15.436/2026 para a formação inicial e continuada de professores que atuam com estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Parte-se do reconhecimento de que, embora esse público integre o campo da Educação Especial, sua identificação e seu atendimento ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente e à organização das práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo consiste em analisar as possibilidades e os desafios de incorporação dos conhecimentos sobre AH/SD nos cursos de licenciatura e nas políticas de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem analítico-interpretativa, fundamentada em estudos sobre altas habilidades ou superdotação, educação inclusiva e formação de professores, além da análise de documentos normativos. A discussão evidencia a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre as características das AH/SD, os processos de identificação, o enriquecimento curricular e as estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Verifica-se que a Lei nº 15.436/2026 oferece possibilidades para fortalecer as políticas de formação docente, especialmente por meio do incentivo à formação dos profissionais da educação, da produção científica e da atuação dos centros de referência. Conclui-se que a efetivação dessas diretrizes depende da articulação entre universidades, sistemas de ensino e escolas, bem como da implementação de ações formativas permanentes e de condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: altas habilidades ou superdotação; formação docente; educação inclusiva; formação continuada.

ABSTRACT

This article analyzes the implications of Law No. 15,436/2026 for the initial and continuing education of teachers working with students with high abilities or giftedness (AH/SD). It is based on the understanding that, although these students are part of the field of Special Education, their identification and educational support still face challenges related to teacher education and the organization of inclusive pedagogical practices. The objective is to analyze the possibilities and challenges of incorporating knowledge about high abilities or giftedness into teacher education programs and professional development policies. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, adopting an analytical-interpretative approach grounded in studies on high abilities or giftedness, inclusive education, and teacher education, as well as in the analysis of regulatory documents. The discussion highlights the need to expand knowledge about the characteristics of high abilities or giftedness, identification processes, curricular enrichment, and pedagogical strategies that foster the development of students' potential. The findings indicate that Law No. 15,436/2026 offers opportunities to strengthen teacher education policies, particularly through support for the training of education professionals, scientific research, and the work of reference centers. The article concludes that implementing these guidelines depends on coordination among universities, education systems, and schools, as well as on permanent teacher education initiatives and institutional conditions that support collaborative work.

Keywords: high abilities or giftedness; teacher education; inclusive education; continuing education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial deve considerar as especificidades dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), cujas potencialidades podem manifestar-se em diferentes áreas, como inteligência, criatividade, liderança, desempenho acadêmico e habilidades artísticas. Renzulli (2004) compreende a superdotação pela interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, enquanto Virgolim (2007) destaca a importância de estratégias de identificação que reconheçam diferentes manifestações dessas potencialidades, atribuindo ao professor papel relevante nesse processo.

Estudos recentes reforçam a compreensão de que os estudantes com AH/SD constituem um grupo heterogêneo, cujas características cognitivas, criativas, motivacionais e socioemocionais podem apresentar diferentes configurações (Gómez; Martínez; Cumsille, 2026; Van Der Weijden; Hornstra; Kroesbergen, 2026). Nessa perspectiva, a identificação não deve se restringir ao desempenho acadêmico ou à aplicação de instrumentos centrados exclusivamente nas capacidades intelectuais, sendo necessário considerar também as manifestações criativas, os interesses, o envolvimento com as atividades e as particularidades do processo de aprendizagem (Incau; Rondini, 2026).

Consequentemente, a atuação docente assume importância tanto no reconhecimento dessas potencialidades quanto na construção de condições pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento. Castro, Portela e Santos (2026) ressaltam a necessidade de observação pedagógica contínua e de formação docente para superar concepções restritivas sobre a superdotação. Em sentido semelhante, Siegle e Hook (2026) defendem que a Educação de estudantes com altas habilidades deve ultrapassar a lógica da

identificação e classificação, priorizando a criação de oportunidades educacionais que possibilitem a expressão e o desenvolvimento de diferentes talentos.

Apesar dos avanços conceituais e normativos, a formação docente para atender estudantes com AH/SD ainda precisa ser fortalecida. As licenciaturas devem contemplar conhecimentos que preparem os professores para reconhecer diferentes potencialidades e organizar práticas pedagógicas adequadas, considerando que os saberes profissionais são construídos na formação e na experiência docente (Tardif, 2014). Nesse contexto, a Lei nº 15.436/2026 institui a Política Nacional para Estudantes com AH/SD e cria o Cadastro Nacional, prevendo ações de identificação precoce, atendimento educacional especializado, desenvolvimento integral e formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2026).

A instituição dessa política suscita questionamentos sobre a preparação dos professores para responder às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, especialmente quanto à articulação entre formação inicial e continuada: embora a lei estabeleça o fomento à formação profissional como objetivo, sua efetivação demanda iniciativas institucionais que aproximem as diretrizes normativas dos currículos das licenciaturas e das práticas das redes de ensino, tendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Profissionais do Magistério, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, como marco para essa discussão ao conceberem a formação docente como processo que articula conhecimentos pedagógicos, especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica e desenvolvimento de competências profissionais (Brasil, 2024). Assim, a questão não se limita à inclusão de conteúdos específicos sobre AH/SD nos cursos

de formação, mas envolve a construção de conhecimentos e práticas que permitam reconhecer potencialidades, planejar intervenções pedagógicas e organizar respostas educacionais adequadas à diversidade dos estudantes.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar as implicações da Lei nº 15.436/2026 (Brasil, 2026) para a formação inicial e continuada de professores, considerando os desafios e as possibilidades de incorporação dos conhecimentos sobre Altas Habilidades ou Superdotação nos cursos de licenciatura e nas políticas de desenvolvimento profissional docente.

Para isso, desenvolvou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções científicas sobre AH/SD, educação inclusiva e formação de professores, bem como de documentos normativos da área, a fim de discutir em que medida o novo marco legal pode contribuir para revisar concepções e práticas formativas, considerando a necessidade de preparar os profissionais não apenas para reconhecer as características desses estudantes, mas também para organizar experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

2. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS

A compreensão das Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) envolve diferentes perspectivas teóricas sobre inteligência, desenvolvimento humano e aprendizagem. Historicamente, a identificação desses estudantes esteve associada à mensuração da inteligência e ao desempenho em avaliações padronizadas.

Entretanto, essa perspectiva apresenta limitações por não contemplar a diversidade das manifestações das capacidades humanas. Renzulli (2004) defende uma concepção ampliada de superdotação, considerando características como criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa, o que permite reconhecer potencialidades que ultrapassam os indicadores tradicionais de rendimento escolar.

A teoria dos três anéis, desenvolvida por Renzulli (2004), compreende a superdotação a partir da interação entre três dimensões: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Nessa abordagem, as potencialidades não devem ser interpretadas como características exclusivamente individuais ou imutáveis, pois sua manifestação também depende das oportunidades e dos estímulos oferecidos pelo ambiente. Essa compreensão atribui à escola uma responsabilidade importante na organização de experiências que favoreçam a expressão das habilidades, a autonomia intelectual e a produção criativa dos estudantes.

Gagné (2004), por sua vez, diferencia habilidades naturais e competências desenvolvidas por meio de processos sistemáticos de aprendizagem. Para o autor, a transformação das potencialidades em talentos depende de fatores individuais, ambientais e das oportunidades de desenvolvimento disponíveis. As diferentes perspectivas teóricas sobre as altas habilidades ou superdotação demonstram que a identificação e o desenvolvimento das potencialidades envolvem dimensões individuais, educacionais e ambientais. Para organizar essas contribuições, o Quadro 1 apresenta algumas das principais abordagens que fundamentam a

compreensão das AH/SD e suas implicações para o contexto educacional.

Quadro 1. Principais contribuições teóricas para a compreensão das AH/SD

Autor	Concepção ou abordagem	Contribuição para a educação
Renzulli (2004)	Modelo dos três anéis: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.	Amplia a compreensão da superdotação e orienta práticas de enriquecimento curricular.
Gagné (2004)	Diferencia habilidades naturais e talentos desenvolvidos.	Evidencia a importância das oportunidades educacionais para o desenvolvimento das potencialidades.
Virgolim (2007)	Abordagem multidimensional das altas habilidades e superdotação.	Contribui para reconhecer diferentes manifestações de habilidades e orientar processos de identificação.
Tardif (2014)	Saberes profissionais constituídos por diferentes fontes.	Fundamenta a importância dos conhecimentos docentes para reconhecer e atender às necessidades dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Renzulli (2004), Gagné (2004), Virgolim (2007) e Tardif (2014).

Virgolim (2007) destaca, no contexto brasileiro, a importância de reconhecer as diferentes manifestações das altas habilidades, considerando que elas podem estar presentes em áreas intelectuais, acadêmicas, artísticas, criativas e de liderança. Essa diversidade questiona a associação da superdotação exclusivamente ao bom

desempenho escolar. Alguns estudantes podem apresentar habilidades expressivas em campos específicos, mesmo quando não demonstram resultados elevados em todas as disciplinas. Por essa razão, os processos de identificação precisam considerar diferentes indicadores, interesses e formas de expressão das potencialidades.

A identificação de estudantes com AH/SD exige superar critérios restritivos e procedimentos fundamentados exclusivamente no desempenho acadêmico ou em indicadores isolados de capacidade intelectual. A observação dos professores pode contribuir para reconhecer manifestações como criatividade, facilidade na resolução de problemas, curiosidade, pensamento independente e envolvimento diferenciado com determinadas atividades. Entretanto, esse processo requer conhecimentos específicos sobre as características da superdotação, uma vez que comportamentos e resultados escolares precisam ser analisados em conjunto com outros indicadores do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesse sentido, a participação articulada de professores, equipes pedagógicas, especialistas e famílias favorece uma compreensão mais abrangente das características e potencialidades dos estudantes (Virgolim, 2007).

Pesquisas recentes reforçam a necessidade de qualificar os procedimentos de identificação. Ogeda e Omote (2026), ao investigarem evidências de validade de uma escala destinada à identificação de estudantes com AH/SD associadas ao TDAH, evidenciam a importância de instrumentos específicos e fundamentados em critérios técnicos para reconhecer essa condição. Em perspectiva semelhante, Maki *et al.* (2026), em revisão sistemática sobre os métodos de identificação da dupla excepcionalidade, apontam que, embora o mascaramento das

características seja reconhecido pela literatura, ainda são limitados os estudos que demonstram como esse fenômeno é efetivamente considerado nos procedimentos avaliativos. Essas constatações reforçam que a identificação não pode depender de um único indicador ou instrumento, exigindo a articulação de diferentes fontes de informação e estratégias de avaliação.

É relevante considerar, nesse contexto, a dupla excepcionalidade, condição caracterizada pela coexistência de altas habilidades ou superdotação com deficiência, transtorno do neurodesenvolvimento ou dificuldade específica de aprendizagem. Nessas situações, as potencialidades e as dificuldades podem se sobrepor, de modo que uma dimensão pode encobrir ou dificultar o reconhecimento da outra. Ogeda e Omote (2026) destacam justamente os desafios decorrentes dessa sobreposição, que podem comprometer a identificação adequada das características dos estudantes. Maki *et al.* (2026) também demonstram que o mascaramento, embora frequentemente mencionado nas pesquisas, nem sempre é contemplado nos procedimentos de avaliação.

Essa condição evidencia que a identificação dos estudantes com dupla excepcionalidade deve considerar simultaneamente suas potencialidades e necessidades educacionais, evitando que as dificuldades sejam utilizadas como justificativa para desconsiderar suas capacidades. Do mesmo modo, o reconhecimento das altas habilidades não deve levar à desconsideração das necessidades de apoio relacionadas à deficiência ou ao transtorno coexistente. A ausência de conhecimentos específicos sobre essas manifestações pode contribuir para a invisibilidade desses estudantes no ambiente escolar, restringindo tanto o acesso aos serviços de atendimento

educacional quanto às oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades.

A Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 59, prevê currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para a Educação Especial, incluindo enriquecimento curricular e aceleração de estudos conforme as necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). Assim, o atendimento não pode limitar-se ao reconhecimento das habilidades, mas deve ampliar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Isso exige conhecimentos específicos sobre características, identificação e intervenção pedagógica voltadas às AH/SD. A escola precisa reconhecer diferentes manifestações das potencialidades e organizar experiências compatíveis com elas. Nesse processo, a formação inicial e continuada dos professores é central, pois esses profissionais participam da identificação das necessidades e da organização do ensino. Daí a necessidade de incorporar a temática das AH/SD às políticas de desenvolvimento profissional docente.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM AH/SD: LIMITES E DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

A formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva exige compreender as diferentes formas de aprendizagem, reconhecer as necessidades educacionais dos estudantes e organizar práticas pedagógicas que considerem suas características e potencialidades. Nóvoa (2017) destaca a importância de repensar a formação docente a partir da aproximação entre os conhecimentos

acadêmicos, a realidade das instituições escolares e as experiências profissionais.

Nas licenciaturas, preparar professores para atuar com estudantes com AH/SD é um desafio curricular e pedagógico. Embora a formação inicial aborde conhecimentos sobre educação, aprendizagem e práticas de ensino, as especificidades desse público nem sempre recebem atenção compatível com suas demandas. Tardif (2014) entende os saberes docentes como plurais, constituídos por formação acadêmica, currículos, experiências profissionais e relações cotidianas. Nessa perspectiva, a ausência de conhecimentos específicos sobre AH/SD na formação inicial pode limitar a atuação dos futuros professores diante das diferentes manifestações das potencialidades dos estudantes.

Essa lacuna também é identificada em pesquisas recentes sobre a organização curricular das licenciaturas. Drulis e Nogueira (2026), ao analisarem documentos pedagógicos de cursos de formação docente de uma universidade pública federal, constataram que a temática das AH/SD permanece superficial, sem assegurar uma preparação teórica e prática consistente. Em sentido semelhante, Matos *et al.* (2026) identificaram a ausência de referências explícitas a esse público nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e a abordagem limitada da temática no currículo investigado. Esses resultados evidenciam que a incorporação dos princípios da educação inclusiva nos documentos institucionais não garante, necessariamente, a apropriação dos conhecimentos específicos necessários à atuação docente.

A preparação dos licenciandos também deve considerar que reconhecer altas habilidades não se restringe a identificar

estudantes com desempenho acadêmico elevado. As potencialidades podem manifestar-se em diferentes campos, exigindo conhecimentos sobre criatividade, habilidades específicas, motivação e desenvolvimento intelectual. Renzulli (2004) mostra que a superdotação envolve a interação entre diferentes características, o que requer do professor capacidade de observar, reconhecer e estimular manifestações diversas de aprendizagem.

Nesse sentido, Utegulov *et al.* (2026) defendem que a preparação de professores para atuar com estudantes com AH/SD deve incorporar a diferenciação pedagógica como princípio estruturante da formação profissional. Os autores destacam a importância de desenvolver competências relacionadas à elaboração de atividades com diferentes níveis de complexidade, à flexibilização do ensino, ao enriquecimento curricular e à avaliação das necessidades de aprendizagem. Assim, o conhecimento sobre as características da superdotação precisa estar articulado à capacidade de organizar experiências educacionais que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Assim, a formação inicial precisa contemplar conteúdos que permitam compreender essas características e relacioná-las às possibilidades de intervenção pedagógica.

Outro desafio envolve a organização curricular das licenciaturas e o modo como a Educação Especial é tratada. A formação docente não deve limitar-se a conceitos gerais sobre inclusão, mas relacioná-los às necessidades específicas dos públicos atendidos. Mantoan (2015) defende a transformação de concepções e práticas escolares para reconhecer a diversidade como constitutiva da educação, o que também se aplica aos estudantes com AH/SD: não basta garantir

sua presença na escola comum; é preciso assegurar participação e reconhecimento de suas potencialidades.

Nesse sentido, é pertinente incorporar conhecimentos sobre AH/SD aos projetos pedagógicos das licenciaturas, em componentes de Educação Especial, Psicologia da Educação, didática e práticas de ensino, além de atividades de pesquisa e extensão, ou em componentes específicos conforme cada instituição. O foco não é apenas ampliar a carga horária, mas garantir que futuros professores reconheçam necessidades educacionais e planejem práticas adequadas.

A formação também deve contemplar enriquecimento curricular e diferenciação pedagógica, ampliando experiências conforme interesses, ritmos e áreas de habilidade dos estudantes. Renzulli (2004) apresenta o enriquecimento escolar como organização de experiências que favoreçam investigação, criatividade e envolvimento. Para isso, os professores precisam conhecer formas de planejamento, acompanhamento e avaliação, evitando repetições desnecessárias e a responsabilização dos estudantes pelo desenvolvimento autônomo de suas potencialidades.

Quadro 2. Conhecimentos docentes necessários à atuação com estudantes com AH/SD

Dimensão formativa	**Conhecimentos e competências necessários**	**Fundamentação teórica**
Conhecimento sobre AH/SD	Compreender conceitos, características e diferentes manifestações das altas habilidades.	Renzulli (2004); Virgolim (2007).

Identificação de potencialidades	Observar interesses, criatividade, habilidades específicas e diferentes formas de expressão da aprendizagem.	Renzulli (2004); Virgolim (2007).
Planejamento pedagógico	Organizar atividades diferenciadas, enriquecimento curricular e oportunidades de investigação.	Renzulli (2004).
Saberes profissionais	Articular conhecimentos acadêmicos, pedagógicos, curriculares e experienciais.	Tardif (2014).
Práticas inclusivas	Reconhecer a diversidade dos estudantes e reorganizar práticas e estratégias de ensino.	Mantoan (2015).
Trabalho colaborativo	Articular a atuação entre professores da sala comum, profissionais do AEE, gestão escolar e famílias.	Glat e Pletsch (2011).
Formação permanente	Desenvolver processos de reflexão sobre a prática, atualização e construção coletiva de conhecimentos.	Imbernón (2011); Nóvoa (2017).

Fonte: Elaborado pelos autores

A formação inicial também deve preparar os futuros docentes para o trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A articulação entre professores da sala comum, especialistas, coordenação pedagógica e famílias pode favorecer o reconhecimento das necessidades educacionais e a organização de estratégias de acompanhamento. Glat e Pletsch (2011) destacam que a inclusão escolar exige mudanças nas práticas e na organização institucional, superando a ideia de que o atendimento ao público da Educação Especial é responsabilidade exclusiva de especialistas. No

caso das AH/SD, essa articulação permite relacionar os conhecimentos sobre as potencialidades dos estudantes às decisões pedagógicas da escolarização comum.

Além das questões curriculares, é necessário considerar a relação entre formação docente e condições concretas de trabalho. A incorporação de conhecimentos sobre AH/SD não produz mudanças automaticamente quando os professores enfrentam dificuldades relacionadas ao tempo de planejamento, à organização das turmas, à disponibilidade de recursos e à ausência de apoio institucional. Imbernón (2011) compreende a formação permanente como um processo relacionado às situações reais do trabalho docente, que precisa favorecer a reflexão coletiva e a construção de respostas aos desafios encontrados nas instituições educativas. Dessa maneira, a preparação dos professores para atuar com estudantes com AH/SD precisa estar articulada às condições institucionais que possibilitam transformar os conhecimentos adquiridos em práticas pedagógicas.

A formação inicial, nesse sentido, constitui uma etapa importante, mas não encerra as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores. As características dos estudantes, as discussões científicas e as políticas educacionais exigem atualização permanente dos conhecimentos e revisão das práticas pedagógicas. A formação continuada precisa oferecer oportunidades para estudo, troca de experiências, planejamento colaborativo e análise de situações concretas vivenciadas nas escolas. Essa perspectiva permite compreender a formação docente como um processo permanente, que articula conhecimentos teóricos, experiências profissionais e necessidades educacionais dos estudantes.

Diante desses desafios, a formação de professores para atuar com estudantes com AH/SD deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre instituições formadoras, sistemas de ensino e escolas. As licenciaturas precisam oferecer fundamentos teóricos e pedagógicos que permitam aos futuros docentes compreender as especificidades desse público, enquanto a formação continuada deve assegurar atualização e acompanhamento profissional. Essa articulação é ainda mais relevante diante da Lei nº 15.436/2026, que estabelece o fomento à formação dos profissionais da educação como objetivo da Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Assim, a discussão sobre os limites das licenciaturas conduz à análise da reorganização da formação docente conforme as diretrizes e responsabilidades do novo marco legal.

4. A LEI Nº 15.436/2026 E AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A promulgação da Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026, representa um marco para as políticas educacionais direcionadas aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Ao instituir uma política nacional específica, a legislação estabelece diretrizes voltadas à identificação precoce, ao atendimento educacional especializado, ao desenvolvimento integral e à inclusão desses estudantes. Também reconhece a dupla excepcionalidade e a diversidade das manifestações das potencialidades humanas, ampliando a compreensão das necessidades educacionais desse público (Brasil, 2026).

Entre os aspectos mais relevantes da nova legislação está a previsão de fomento à formação dos profissionais da educação para atuar

com estudantes com AH/SD. O artigo 4º, inciso V, apresenta essa formação como um dos objetivos da política nacional, enquanto o inciso VII prevê o estímulo à produção e à disseminação do conhecimento científico sobre a temática, incentivando sua inserção como campo de estudo e pesquisa nas instituições de educação superior (Brasil, 2026). Essas disposições permitem estabelecer uma relação direta entre a política de atendimento aos estudantes e a responsabilidade das instituições formadoras na preparação dos profissionais da educação.

No âmbito da formação inicial, a legislação suscita a necessidade de rever a presença dos conhecimentos sobre AH/SD nos currículos das licenciaturas. Embora a Lei nº 15.436/2026 não estabeleça expressamente a obrigatoriedade de uma disciplina específica sobre o tema, suas disposições oferecem fundamentos para que as instituições de educação superior ampliem a abordagem das altas habilidades em seus projetos pedagógicos. Essa discussão pode envolver componentes relacionados à Educação Especial, à didática, à psicologia da aprendizagem e às práticas de ensino, garantindo que os futuros professores tenham contato com conhecimentos sobre identificação de potencialidades, diferenciação pedagógica e enriquecimento curricular.

Essa perspectiva também pode ser articulada à Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. A resolução oferece referências para a organização dos cursos de licenciatura e para a articulação entre conhecimentos pedagógicos, fundamentos educacionais e práticas profissionais (Brasil, 2024). Nesse sentido, a discussão sobre AH/SD pode integrar o processo de revisão curricular das licenciaturas,

contribuindo para que a formação docente contemple as diferentes necessidades educacionais presentes nas escolas.

No que se refere à formação continuada, a Lei nº 15.436/2026 apresenta disposições mais específicas. O artigo 15, inciso III, atribui aos centros de referência em AH/SD a competência de promover ações formativas destinadas a professores, gestores e demais profissionais da educação. O mesmo artigo prevê a colaboração desses centros na elaboração de materiais pedagógicos, metodologias e inovações relacionadas à identificação e ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2026). Essas atribuições podem favorecer a construção de programas de formação vinculados às necessidades das redes de ensino e às experiências vivenciadas pelos profissionais nas instituições escolares.

Outro aspecto importante diz respeito à aproximação entre instituições de educação superior e sistemas de ensino. O artigo 8º, § 3º, prevê a possibilidade de articulação de parcerias com instituições de educação superior para o desenvolvimento de oportunidades de enriquecimento curricular destinadas aos estudantes com AH/SD. Além disso, o artigo 15, inciso VII, estabelece que os centros de referência poderão articular parcerias com universidades, centros de pesquisa e instituições culturais e esportivas (Brasil, 2026). Essas disposições permitem pensar em iniciativas que integrem formação docente, pesquisa acadêmica, extensão universitária e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A legislação também estabelece possibilidades de organização do atendimento educacional que exigem conhecimentos específicos dos professores. O artigo 8º prevê que o Atendimento Educacional

Especializado pode contemplar programas de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular, aceleração de estudos e agrupamentos em pares ou grupos de interesse. O artigo 9º, por sua vez, determina que o atendimento aos estudantes com dupla excepcionalidade considere, de maneira integrada, as altas habilidades e as demais condições associadas (Brasil, 2026). Essas disposições demonstram que a formação profissional precisa contemplar diferentes estratégias de planejamento, acompanhamento e avaliação, evitando práticas padronizadas que desconsiderem as características individuais.

Outro elemento que merece atenção é a adesão voluntária dos estados, do Distrito Federal e dos municípios à Política Nacional, conforme estabelece o artigo 5º da Lei nº 15.436/2026. Após a adesão, a União poderá prestar apoio técnico e financeiro às redes de ensino, observadas as disponibilidades orçamentárias. Essa condição evidencia que a implementação da política depende de articulação federativa e de decisões institucionais que assegurem condições para sua execução (Brasil, 2026). Assim, a efetivação das ações formativas não depende apenas do reconhecimento legal de sua importância, mas também da capacidade dos sistemas de ensino de organizar programas, estabelecer parcerias e garantir recursos.

Diante dessas disposições, torna-se possível sistematizar as principais implicações da Lei nº 15.436/2026 para a formação dos profissionais da educação, distinguindo os dispositivos expressamente previstos das possibilidades de implementação no campo formativo.

Quadro 3. Disposições da Lei nº 15.436/2026 e suas implicações para a formação docente

Dispositivo legal	Previsão da legislação	Possíveis implicações para a formação docente
Art. 4º, inciso V	Fomento à formação de profissionais da educação.	Ampliação de programas formativos sobre AH/SD nas redes de ensino.
Art. 4º, inciso VII	Estímulo à produção e disseminação do conhecimento científico nas instituições de educação superior.	Ampliação de pesquisas, projetos de extensão e conteúdos sobre AH/SD nas licenciaturas.
Art. 8º, § 3º	Possibilidade de parcerias entre sistemas de ensino e instituições de educação superior.	Desenvolvimento de ações colaborativas e oportunidades de enriquecimento curricular.
Art. 9º	Atendimento integrado aos estudantes com dupla excepcionalidade.	Formação para o planejamento pedagógico que considere diferentes necessidades educacionais.
Art. 15, inciso III	Promoção de formação continuada pelos centros de referência.	Organização de cursos, estudos, oficinas e acompanhamento dos profissionais da educação.
Art. 15, incisos IV e V	Desenvolvimento de materiais, metodologias, estudos e pesquisas.	Produção e compartilhamento de recursos pedagógicos e conhecimentos especializados.
Art. 15, inciso VII	Articulação de parcerias com universidades, centros de pesquisa e instituições culturais e esportivas.	Integração entre formação, pesquisa, extensão e práticas educacionais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Lei nº 15.436/2026 (Brasil, 2026).

A sistematização apresentada permite observar que a nova legislação estabelece diferentes possibilidades de articulação entre formação inicial, formação continuada e produção de conhecimento científico. Embora não determine uma reorganização obrigatória dos currículos das licenciaturas, oferece fundamentos para que as instituições de educação superior incorporem a temática das AH/SD em suas propostas formativas. Ao mesmo tempo, atribui aos centros de referência uma função importante na promoção da formação continuada e no desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, isoladamente, a transformação das práticas educacionais. A efetivação dessas disposições depende de regulamentação, planejamento institucional, financiamento e cooperação entre os diferentes sistemas de ensino. Também exige que as políticas de formação considerem as condições concretas de trabalho dos professores, evitando que a responsabilidade pelo atendimento aos estudantes com AH/SD seja atribuída exclusivamente à iniciativa individual dos profissionais. A formação precisa estar integrada a uma política educacional mais ampla, que assegure recursos, acompanhamento pedagógico e espaços de colaboração.

Desse modo, a Lei nº 15.436/2026 amplia as possibilidades de discussão sobre a formação docente ao reconhecer a necessidade de preparar profissionais para atuar com estudantes com AH/SD e ao estabelecer mecanismos institucionais para promover essa preparação. O desafio consiste em transformar essas disposições em ações permanentes, capazes de alcançar tanto os cursos de licenciatura quanto os professores que já atuam na Educação Básica. Essa discussão conduz à reflexão sobre as condições

necessárias para construir uma política de formação docente que articule universidades, centros de referência, gestores e profissionais das escolas.

5. CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: ARTICULAÇÃO ENTRE LICENCIATURAS, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS COLABORATIVAS

A efetivação de uma política educacional para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação exige ações que ultrapassem o reconhecimento normativo de direitos. Embora a legislação estabeleça garantias importantes para esse público, sua concretização depende da capacidade dos sistemas de ensino e das instituições educacionais de transformar essas disposições em práticas pedagógicas e condições efetivas de atendimento. Nesse processo, a formação docente ocupa posição central, uma vez que os professores participam diretamente da identificação das potencialidades, da organização das experiências de aprendizagem e do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Torna-se necessário, portanto, integrar a formação para as AH/SD às políticas de Educação Especial, articulando conhecimentos teóricos, experiências profissionais e condições institucionais de trabalho. Nóvoa (2017) destaca a importância de aproximar os processos formativos dos contextos reais de atuação, reconhecendo a escola e as experiências profissionais como espaços relevantes de produção de conhecimentos sobre a docência.

A formação dos professores para atuar com estudantes com AH/SD não pode ser compreendida como uma preparação restrita ao reconhecimento de características individuais ou à aquisição de informações sobre superdotação. É necessário desenvolver

conhecimentos que permitam compreender as diferentes manifestações das potencialidades, identificar necessidades educacionais e planejar estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Isso implica reconhecer que as altas habilidades podem se manifestar em diferentes áreas e que os estudantes apresentam trajetórias, interesses, ritmos e formas de aprendizagem distintos. Consequentemente, a formação precisa contemplar tanto os fundamentos conceituais da temática quanto suas implicações para o planejamento, a avaliação e a organização do trabalho pedagógico.

Na formação inicial, uma possibilidade consiste em ampliar a abordagem das AH/SD nos projetos pedagógicos das licenciaturas, por meio de componentes curriculares específicos ou da integração transversal do tema em disciplinas relacionadas à Educação Especial, à didática, à psicologia da educação, aos processos de aprendizagem e às práticas de ensino. Essa inserção deve proporcionar conhecimentos sobre as características dos estudantes, os processos de identificação, a dupla excepcionalidade, o enriquecimento curricular e a flexibilização pedagógica. A abordagem não deve permanecer restrita à apresentação de conceitos, mas contemplar situações educacionais concretas que permitam aos licenciandos compreender como as características dos estudantes podem se manifestar no cotidiano escolar e quais respostas pedagógicas podem ser organizadas diante dessas situações.

A presença da temática nos cursos de licenciatura também contribui para questionar a compreensão de que o atendimento aos estudantes com AH/SD constitui responsabilidade exclusiva dos profissionais especializados. Embora o Atendimento Educacional

Especializado desempenhe uma função importante na organização de recursos e estratégias de apoio, o processo de escolarização ocorre em diferentes espaços e envolve a participação de todos os professores. Nesse sentido, a formação inicial precisa preparar os futuros docentes para reconhecer que o desenvolvimento das potencialidades também depende das oportunidades oferecidas na sala de aula comum, das relações estabelecidas com os estudantes e das possibilidades de participação nas atividades escolares. A responsabilidade pelo processo inclusivo deve integrar a organização institucional e o trabalho pedagógico coletivo.

Outro caminho consiste em fortalecer a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos nas universidades e as experiências vivenciadas nas instituições escolares. As atividades de pesquisa e extensão universitária podem contribuir significativamente para esse processo, especialmente quando organizadas em parceria com escolas, redes de ensino e serviços de atendimento educacional especializado. Essas iniciativas podem envolver estudos sobre identificação de estudantes com AH/SD, elaboração de materiais pedagógicos, desenvolvimento de projetos de enriquecimento curricular, acompanhamento de experiências educacionais e oferta de atividades formativas para professores. Dessa maneira, a universidade não atua somente como espaço de transmissão de conhecimentos já produzidos, mas também como instituição capaz de investigar problemas concretos, produzir alternativas e colaborar com a qualificação das práticas educativas.

Essa aproximação também favorece o reconhecimento dos saberes construídos pelos professores no exercício da profissão. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais, constituídos por conhecimentos provenientes da formação acadêmica, dos

currículos, das experiências profissionais e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, os processos formativos precisam considerar as experiências dos profissionais e as dificuldades que identificam em sua atuação. No campo das AH/SD, isso significa incorporar às atividades de formação situações relacionadas à identificação de estudantes que não apresentam desempenho escolar elevado, às manifestações de criatividade e liderança, às dificuldades de participação e às necessidades dos estudantes com dupla excepcionalidade. A valorização desses conhecimentos não elimina a importância da fundamentação científica, mas permite estabelecer relações entre os referenciais teóricos e os desafios concretos da escolarização.

A formação continuada, por sua vez, deve superar o caráter pontual de palestras, encontros ou cursos isolados, priorizando processos permanentes de estudo, planejamento e reflexão sobre as práticas docentes. Embora essas atividades possam contribuir para ampliar o conhecimento sobre as AH/SD, sua realização isolada dificilmente produz mudanças consistentes na organização do ensino. Conforme Imbernón (2011), a formação profissional precisa estar relacionada às situações concretas do trabalho e às necessidades identificadas pelos próprios profissionais, favorecendo a construção coletiva de alternativas pedagógicas. Desse modo, a formação continuada pode ser organizada a partir de questões identificadas pelas escolas, como dificuldades na identificação, ausência de estratégias de enriquecimento, inadequação dos instrumentos avaliativos e necessidade de articulação entre os professores da sala comum e do AEE.

Uma proposta de formação continuada comprometida com a realidade escolar deve proporcionar momentos em que os

professores possam analisar situações de aprendizagem, discutir estratégias utilizadas, compartilhar experiências e avaliar os resultados das intervenções realizadas. Esse movimento permite que a formação ultrapasse a dimensão informativa e se aproxime de um processo de desenvolvimento profissional vinculado à transformação das práticas pedagógicas. No caso dos estudantes com AH/SD, essa perspectiva é particularmente relevante, pois o reconhecimento das potencialidades exige observação contínua e compreensão das diferentes formas pelas quais elas se expressam. Assim, os professores precisam dispor de oportunidades para discutir casos, analisar produções dos estudantes, identificar interesses e construir possibilidades de intervenção que considerem as particularidades de cada trajetória escolar.

Nesse contexto, os centros de referência previstos na Lei nº 15.436/2026 podem desempenhar uma função estratégica na articulação entre formação profissional, produção de conhecimento e atendimento aos estudantes com AH/SD. A previsão de ações direcionadas à formação de professores, gestores e demais profissionais da educação permite compreender esses espaços como possíveis articuladores de conhecimentos especializados e demandas das redes de ensino (Brasil, 2026). Sua atuação pode envolver a oferta de cursos, a elaboração de materiais orientadores, a divulgação de pesquisas, o desenvolvimento de metodologias e o compartilhamento de experiências relacionadas à identificação e ao atendimento educacional especializado. Para que essa atuação alcance as diferentes realidades escolares, entretanto, é importante que os centros estabeleçam relações permanentes com as instituições de ensino e considerem as condições concretas de funcionamento das redes educacionais.

A colaboração entre universidades, centros de referência e sistemas de ensino também pode contribuir para reduzir a distância entre a produção científica e sua incorporação às práticas pedagógicas. Pesquisas sobre AH/SD podem oferecer subsídios para a elaboração de estratégias de identificação, acompanhamento e enriquecimento curricular, enquanto as experiências escolares permitem reconhecer questões que demandam novas investigações. Essa relação favorece a circulação de conhecimentos entre diferentes instituições e amplia as possibilidades de formação dos profissionais. Para tanto, é necessário que as parcerias não se restrinjam a iniciativas ocasionais, mas sejam incorporadas ao planejamento institucional, com definição de objetivos, responsabilidades e estratégias de acompanhamento.

No cotidiano escolar, o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado constitui outra dimensão fundamental. A identificação e o atendimento dos estudantes com AH/SD exigem a consideração de informações provenientes de diferentes contextos, uma vez que determinadas habilidades podem se manifestar de maneira distinta conforme as atividades propostas, os interesses individuais e as oportunidades de participação. O professor da sala comum acompanha os estudantes em situações diversificadas de aprendizagem, enquanto os profissionais do AEE podem contribuir com conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais e as possibilidades de organização do atendimento. A troca de informações entre esses profissionais permite ampliar a compreensão sobre os estudantes e evitar que a identificação das potencialidades fique condicionada a observações isoladas ou exclusivamente relacionadas ao rendimento escolar.

Para Glat e Pletsch (2011), a inclusão escolar exige mudanças na organização institucional e nas práticas educativas, não podendo ser atribuída somente à atuação individual dos professores. Essa compreensão é importante para a discussão das AH/SD, pois a oferta de respostas pedagógicas adequadas depende de uma organização escolar que favoreça o diálogo entre os profissionais, a participação da equipe gestora e a articulação com os serviços especializados. A colaboração precisa integrar o funcionamento da escola, mediante momentos de planejamento conjunto, discussão de estratégias, acompanhamento dos estudantes e avaliação das ações desenvolvidas. Sem essas condições, a responsabilidade pelo atendimento tende a ser concentrada em determinados profissionais, dificultando a continuidade das intervenções e sua integração ao currículo escolar.

O planejamento colaborativo pode orientar a elaboração, a execução e o acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI), considerando os interesses, as necessidades educacionais e as potencialidades dos estudantes com AH/SD. Esse instrumento pode contribuir para organizar objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas, recursos e formas de acompanhamento, desde que seja elaborado a partir das características do estudante e não utilizado como documento meramente burocrático. Sua construção deve envolver os profissionais que participam do processo educativo e, sempre que possível, a família e o próprio estudante, de modo que seus interesses, experiências e expectativas sejam considerados. O planejamento também precisa ser revisto periodicamente, pois as potencialidades, os interesses e as necessidades educacionais podem se modificar ao longo do desenvolvimento e conforme as oportunidades de aprendizagem oferecidas.

A formação docente, nesse sentido, deve contemplar conhecimentos que permitam aos professores organizar práticas pedagógicas diferenciadas, como projetos de investigação, iniciação científica, oficinas, atividades artísticas, desafios de resolução de problemas e propostas de aprofundamento curricular. Essas estratégias podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e favorecer o envolvimento dos estudantes em atividades relacionadas às suas áreas de interesse. Renzulli (2004), ao compreender a superdotação a partir da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, oferece fundamentos para pensar práticas educacionais que não se limitem à transmissão de conteúdos ou à repetição de atividades já dominadas pelos estudantes. A organização de experiências desafiadoras e significativas pode favorecer a expressão e o desenvolvimento das potencialidades, respeitando as diferentes áreas em que elas se manifestam.

Entretanto, a diversificação das práticas pedagógicas não deve ser confundida com a simples atribuição de atividades adicionais aos estudantes identificados com AH/SD. O enriquecimento curricular exige planejamento e intencionalidade, considerando o aprofundamento dos conhecimentos, a ampliação das experiências e a possibilidade de desenvolver projetos com maior complexidade. Uma atividade que apenas aumenta a quantidade de exercícios ou tarefas pode não atender às necessidades de aprendizagem desses estudantes. Por essa razão, os professores precisam conhecer alternativas de diferenciação pedagógica que permitam ajustar o nível de desafio, ampliar as possibilidades de investigação e estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e os interesses individuais. A formação deve oferecer subsídios para que essas estratégias sejam incorporadas ao planejamento, evitando que

dependam exclusivamente da iniciativa individual de determinados docentes.

Outro aspecto que merece atenção é a avaliação e o acompanhamento dos estudantes com AH/SD. A formação docente precisa contemplar conhecimentos sobre diferentes formas de avaliação, considerando que o desempenho escolar, isoladamente, não permite compreender a diversidade das potencialidades. É necessário observar processos de aprendizagem, interesses, produções, criatividade, capacidade de resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades específicas. A utilização de registros pedagógicos, portfólios, observações sistemáticas, análise de produções e atividades diversificadas pode contribuir para reunir informações sobre as manifestações das potencialidades em diferentes situações. Essa perspectiva também exige cuidado para que dificuldades escolares, desmotivação ou comportamentos que não correspondam às expectativas institucionais não sejam interpretados automaticamente como ausência de habilidades elevadas.

A atenção à dupla excepcionalidade torna essa discussão ainda mais relevante. Quando as AH/SD coexistem com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou dificuldades específicas de aprendizagem, determinadas características podem encobrir outras, tornando mais complexos os processos de identificação e acompanhamento. Por isso, a formação dos professores deve contemplar conhecimentos que permitam reconhecer simultaneamente as potencialidades e as necessidades de apoio desses estudantes. A identificação de uma condição associada não deve levar à desconsideração das habilidades elevadas, assim como o reconhecimento das altas habilidades não pode justificar a

negligência das dificuldades que demandam intervenções específicas. A organização do atendimento requer, portanto, uma compreensão abrangente do estudante, considerando as diferentes dimensões de seu desenvolvimento e suas necessidades educacionais.

A participação das famílias também deve integrar os processos de identificação, planejamento e acompanhamento. Os familiares podem compartilhar informações sobre interesses, atividades realizadas fora da escola, formas de aprendizagem e manifestações de habilidades que nem sempre são observadas no ambiente escolar. A formação docente precisa favorecer a construção de relações de diálogo com as famílias, evitando que a comunicação se restrinja à apresentação de dificuldades ou resultados acadêmicos. A escuta dos estudantes e de seus familiares pode contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas mais próximas de seus interesses e experiências, fortalecendo a participação no processo educativo. Essa aproximação, contudo, não transfere às famílias a responsabilidade pelo atendimento, que permanece como atribuição dos sistemas de ensino e das instituições educacionais.

A efetivação dessas propostas depende, ainda, de condições institucionais que assegurem tempo para planejamento coletivo, recursos pedagógicos, apoio das equipes gestoras e acesso a oportunidades de formação. A responsabilização individual dos professores, sem mudanças na organização do trabalho e sem suporte institucional, tende a limitar o alcance das iniciativas formativas. A formação continuada deve estar articulada ao cotidiano escolar e às políticas de desenvolvimento profissional, permitindo que os docentes analisem suas práticas, compartilhem dificuldades e construam alternativas conforme as necessidades

identificadas (Imbernón, 2011). Nesse sentido, cabe às redes de ensino estabelecer condições para que a formação seja incorporada à jornada de trabalho e acompanhada de suporte técnico e pedagógico.

Também é necessário considerar que a implementação de políticas de formação para as AH/SD ocorre em redes de ensino que apresentam diferentes condições materiais, organizacionais e profissionais. A existência de centros de referência, por exemplo, não garante, por si só, que todos os professores tenham acesso às orientações e aos recursos necessários. É preciso estabelecer mecanismos de articulação entre esses centros e as escolas, considerando as particularidades territoriais e as demandas das instituições. A continuidade das ações, a disponibilidade de profissionais especializados e a previsão de recursos para a formação constituem elementos importantes para que as disposições legais sejam traduzidas em práticas educacionais. Dessa forma, a formação docente precisa ser compreendida como parte de uma política mais ampla de organização e fortalecimento da Educação Especial.

Assim, os caminhos para a formação docente no campo das AH/SD envolvem a articulação entre universidades, centros de referência, sistemas de ensino, escolas e famílias. A formação inicial deve assegurar conhecimentos que permitam aos futuros professores compreender as diferentes manifestações das potencialidades e suas implicações pedagógicas. A formação continuada, por sua vez, precisa oferecer oportunidades permanentes de estudo, reflexão e aperfeiçoamento das práticas, enquanto o trabalho colaborativo favorece a construção de respostas educacionais articuladas às necessidades dos estudantes. A Lei nº 15.436/2026 oferece referências importantes para o desenvolvimento dessas ações, mas

sua concretização depende de iniciativas institucionais, investimento público e acompanhamento da implementação da política. Desse modo, a formação docente constitui uma condição fundamental para que o reconhecimento legal dos direitos dos estudantes com AH/SD se traduza em oportunidades efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento de suas potencialidades (Brasil, 2026).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a formação de professores para o atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) constitui uma dimensão necessária à efetivação da educação inclusiva. Embora esse público esteja contemplado nas políticas de Educação Especial, sua identificação e seu atendimento ainda enfrentam desafios relacionados ao desconhecimento das características das AH/SD, à diversidade de suas manifestações e à insuficiência de conhecimentos específicos na formação docente.

A análise evidenciou que os cursos de licenciatura precisam ampliar a abordagem sobre as AH/SD em seus currículos e projetos pedagógicos. O reconhecimento das potencialidades dos estudantes exige que os futuros professores compreendam diferentes manifestações de habilidades, criatividade e envolvimento com a aprendizagem, conforme discutido por Renzulli (2004) e Virgolim (2007). Essa formação também deve contemplar estratégias de identificação, planejamento pedagógico, enriquecimento curricular e avaliação, evitando que o desempenho acadêmico seja considerado o único indicador de altas habilidades.

No campo normativo, a Lei nº 15.436/2026 representa um avanço ao estabelecer diretrizes para a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e prever ações relacionadas à formação dos profissionais da educação, à produção de conhecimento científico e à atuação dos centros de referência. Entretanto, a existência de dispositivos legais não assegura, isoladamente, mudanças nas práticas institucionais. Sua implementação depende de regulamentação, planejamento, financiamento e articulação entre os diferentes sistemas de ensino.

A formação continuada também precisa ser compreendida como parte permanente do desenvolvimento profissional docente, e não como uma sequência de ações pontuais e desvinculadas das necessidades das escolas. Como discutem Imbernón (2011) e Nóvoa (2017), os processos formativos precisam dialogar com os contextos de atuação, favorecer a reflexão sobre as práticas e criar oportunidades de construção coletiva de conhecimentos. No caso das AH/SD, isso envolve estudos, oficinas, acompanhamento pedagógico e compartilhamento de experiências entre professores e profissionais especializados.

Outro aspecto identificado refere-se à necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, as equipes gestoras, as instituições de educação superior e os centros de referência. Essa articulação pode favorecer o planejamento de estratégias pedagógicas, a elaboração de planos individualizados quando necessários e a organização de oportunidades de enriquecimento curricular. A valorização dos saberes docentes, conforme Tardif (2014), também pressupõe reconhecer os conhecimentos construídos na experiência profissional e relacioná-

los aos fundamentos teóricos e às demandas concretas da escolarização.

Conclui-se que a Lei nº 15.436/2026 abre possibilidades para reposicionar a formação docente na agenda das políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD. O desafio consiste em transformar suas diretrizes em ações institucionais contínuas, capazes de alcançar tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Para isso, é necessário assegurar condições de trabalho, tempo para planejamento coletivo, acesso a materiais e apoio técnico às escolas. A formação de professores, nesse contexto, não deve ser tratada como responsabilidade individual, mas como compromisso compartilhado entre instituições formadoras, sistemas de ensino e políticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024, p. 26-29. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/5042. Acesso em: 1 nov. 2026.

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

2026-799365-publicacaooriginal-179972-pl.html. Acesso em: 2 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2026.

CASTRO, Rafael Fonseca de; PORTELA, Cristina Moreira; SANTOS, Creane Franco dos. Altas Habilidades/Superdotação: revisão das pesquisas Stricto Sensu no Brasil (2002-2024). **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 24, 2026. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e71810.

DRULIS, Priscilla Basmage Lemos; NOGUEIRA, Célia Mirian da Silva. Formação docente, políticas educacionais e Altas Habilidades ou Superdotação: desafios da Educação Superior para a Educação Básica. **Interfaces da Educação,** v. 17, n. 49, 2026. DOI: https://doi.org/10.61389/0fz0z757.

GAGNÉ, Françoys. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. **High Ability Studies,** v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004. DOI: https://doi.org/10.1080/1359813042000314682.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GÓMEZ, Fabiola; MARTÍNEZ, María Loreto; CUMSILLE, Patricio. Profiles of self-regulated learning skills in gifted students. **Journal for the Education of the Gifted,** v. 49, n. 2, p. 174-193, 2026. DOI: https://doi.org/10.1177/01623532261433185.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INCAU, Camila; RONDINI, Carina Alexandra. Produção científica sobre Altas Habilidades/Superdotação na adultez: uma revisão de 2000-2026. **Cadernos Cajuína,** v. 11, n. 8, e3435, 2026. DOI: https://doi.org/10.52641/cadcajv11i8.3435.

MAKI, Kathrin E.; DOUGÉ, Marie; RUBENSTEIN, Lisa DaVia; RIDGLEY, Lisa M.; DESHON, Lillian. Seeing both sides: a systematic review of identification methods for twice-exceptional learners. **Journal for the Education of the Gifted,** v. 49, n. 3, p. 246-273, 2026. DOI: https://doi.org/10.1177/01623532261459140.

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

MATOS, Maria Almerinda de Souza; ALECRIM, Alexandre Rodrigo Teixeira; SOUZA, Maria Francisca Nunes de; ALMEIDA, Adélia Cristina Alves de; CORTEZ, Joseane de Souza. Altas habilidades ou superdotação na formação inicial de professores: uma análise das diretrizes curriculares nacionais e do curso de pedagogia da FACED/UFAM. **Revista edUCA,** v. 9, n. 3, e457, 2026. DOI: https://doi.org/10.54901/educa.v9-457.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 1 nov. 2026.

OGEDA, Clarissa Maria Marques; OMOTE, Sadao. Evidências de validade da escala para identificação do(a) estudante duplamente excepcional: altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 32, e0084, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0084.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação,** Porto Alegre, v. 27, n. 1, 2004. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375. Acesso em: 1 nov. 2026.

SIEGLE, Del; HOOK, Talbot S. Reframing gifted education: from sorting students to cultivating classroom-based opportunities. **Education Sciences,** v. 16, n. 7, art. 1134, 2026. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci16071134.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UTEGULOV, Daniyar; MAILYBAYEVA, Gulmira; KALDYBAYEVA, Aichorok; DEMESHEVA, Gulmira; BATAEVA, Sania. Reconceptualizing teacher preparation for gifted learners in inclusive education: differentiation as a structuring principle of professional readiness. **Frontiers in Education,** v. 11, art. 1813609, 2026. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1813609.

VAN DER WEIJDEN, Fae Aimée; HORNSTRA, Lisette; KROESBERGEN, Evelyn H. Profiles of gifted students through the eyes of their teachers: identifying students at risk for underachievement. **Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry,** v. 5, art. 1678145, 2026. DOI: https://doi.org/10.3389/frcha.2026.1678145.

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

---

[1] Orientador. Mestrando em Educação Inclusiva - Profei. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Faculdade UniBF. Mestranda em Educação Especial pela UNESPAR. Professora. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Especialista em Educação Especial com Ênfase em Altas Habilidades ou Superdotação. Professora na rede municipal de São Mateus do Sul/PR. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva. Professora do Ensino Especial. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva. Professora do Ensino Especial. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] Doutora em Educação pela UFRN. Professora do IFRN. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI UEMG). Professora dos anos

iniciais da rede municipal de Contagem - MG. Professora de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas de Educação de MG. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] Possui especialização em Educação Especial. Professora de Referência em Altas Habilidades/Superdotação. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail