

Atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação: contribuições da literatura científica

Maria Inês Ferreira da Silva¹

Sidionei Miguel de Souza²

Carlos Crystiano Cunha Cardoso³

Inara Furtado Salgado de Moura⁴

Maria do Socorro da Cruz Brito⁵

Maria das Neves Alfaia Pereira⁶

Maria Emília da Silva Ribeiro⁷

Jennepher da Cruz Viana⁸

Rafael Monteiro da Costa⁹

Guajarina do Socorro Carmo de Sousa Camarão¹⁰

RESUMO

A educação inclusiva, como princípio norteador das políticas educacionais contemporâneas, impõe às instituições escolares o desafio de atender à diversidade discente, incluindo os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), reconhecidos como público da Educação Especial no Brasil. Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, os principais desafios e possibilidades relacionados à identificação e ao atendimento educacional desses estudantes na perspectiva inclusiva. Fundamenta-se nos marcos legais vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como em referenciais teóricos de autores como Joseph Renzulli,

¹seniregi@yahoo.com.br

²sidioneymiguel.souza@gmail.com

³crystiano.c.c@hotmail.com

⁴inarasalgado@gmail.com

⁵socorroamapa@gmail.com

⁶nevesalfaia@gmail.com

⁷ribeiroemilia1968@gmail.com

⁸jennepher.viana@ifap.edu.br

⁹rafaelmonteirolp@hotmail.com

¹⁰guajarinadosocorros@gmail.com

Howard Gardner e Maria Teresa Eglér Mantoan. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços normativos, persistem lacunas na identificação precoce, na formação docente e na implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, o que contribui para a invisibilidade desse público no contexto escolar. Conclui-se que a efetivação do Atendimento Educacional Especializado e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas dependem do fortalecimento da formação continuada dos professores e da articulação entre fundamentos teóricos e diretrizes legais, a fim de garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, tem demandado das instituições escolares a reorganização de suas práticas pedagógicas para atender à diversidade presente no contexto escolar. Nesse cenário, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constituem um público que, embora reconhecido legalmente como parte da Educação Especial, ainda enfrenta desafios significativos quanto à identificação e ao atendimento educacional adequado. O presente artigo propõe uma revisão bibliográfica acerca dessa temática, com o objetivo de analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas e as possibilidades pedagógicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado, considerando os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a inclusão desse público no sistema educacional brasileiro.

No Brasil, a Educação Especial é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece os estudantes com altas habilidades/superdotação como público-alvo dessa modalidade de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, reafirmou o direito desses estudantes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização. Tais dispositivos legais representam avanços significativos no reconhecimento dos direitos educacionais desse grupo; contudo, a efetivação dessas garantias ainda encontra entraves no cotidiano escolar.

Apesar do respaldo normativo, observa-se a persistência de lacunas relacionadas à identificação precoce e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes com AH/SD. Muitos profissionais da educação não dispõem de formação específica para reconhecer características associadas à superdotação, o que contribui para a invisibilidade desse público. Soma-se a isso a permanência de mitos, como a concepção equivocada de que o estudante superdotado apresenta desempenho satisfatório em todas as áreas do conhecimento ou de que não necessita de intervenções pedagógicas diferenciadas por possuir elevada capacidade intelectual. Tais concepções reducionistas dificultam a implementação de estratégias de enriquecimento curricular, flexibilização metodológica e outras práticas voltadas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Diante desse contexto, este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o debate acadêmico acerca das altas habilidades/superdotação na perspectiva da Educação Especial inclusiva, contribuindo para o fortalecimento de práticas educacionais fundamentadas teoricamente e alinhadas aos marcos legais vigentes. A pesquisa parte do seguinte problema: quais são os principais desafios e possibilidades para a identificação e o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva? Para responder a essa questão, busca-se compreender como a legislação brasileira orienta o atendimento a esse público, quais são suas principais características segundo a literatura especializada, quais dificuldades permeiam o processo de identificação no âmbito escolar e quais estratégias pedagógicas têm sido apontadas como eficazes para seu atendimento.

O objetivo geral consiste em analisar, por meio de revisão bibliográfica, os desafios e as possibilidades do atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação na Educação Especial. Como objetivos específicos, pretende-se examinar os fundamentos teóricos que sustentam o conceito de AH/SD, identificar os principais marcos legais que regulamentam o atendimento educacional especializado, discutir estratégias pedagógicas inclusivas e refletir sobre a formação docente como elemento essencial para a efetivação de práticas educacionais equitativas.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos,

teses, dissertações e documentos oficiais do Ministério da Educação. A discussão teórica apoia-se em contribuições de autores reconhecidos na área das altas habilidades e da educação inclusiva, como Joseph Renzulli, com a Teoria dos Três Anéis, Howard Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas, e Maria Teresa Eglér Mantoan, referência nos estudos sobre inclusão escolar no Brasil. A análise será desenvolvida de forma descritiva e interpretativa, articulando os aportes teóricos às diretrizes legais, com vistas a contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação de qualidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A Educação Especial, no contexto brasileiro, constitui modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, destinando-se ao atendimento de estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A definição legal dessa modalidade encontra-se expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece, em seu artigo 58, que a Educação Especial deve ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Tal dispositivo normativo evidencia uma mudança significativa no paradigma educacional brasileiro, ao deslocar o foco de práticas segregadoras para a promoção da escolarização em ambientes comuns, pautada pelo princípio da inclusão.

Historicamente, a Educação Especial no Brasil esteve associada a um modelo assistencialista e clínico, no qual os estudantes eram encaminhados para instituições especializadas, apartadas do ensino regular. Essa perspectiva fundamentava-se em concepções médico-psicológicas que enfatizavam o déficit e a incapacidade, resultando em processos de exclusão institucionalizados. Conforme analisa Mazzotta (2005), a organização da Educação Especial no país foi marcada por iniciativas filantrópicas e por uma lógica de substituição da escola comum, o que reforçava a segregação educacional. Apenas com o fortalecimento dos movimentos sociais e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 consolidou-se o entendimento da educação como direito subjetivo público, ampliando-se as bases para uma política educacional inclusiva.

A partir da década de 1990, intensificaram-se as discussões acerca da inclusão escolar, especialmente sob a influência de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), que defende o princípio da escola para todos. No cenário nacional, a Educação Especial passou a ser concebida como modalidade transversal, articulada ao ensino comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou esse entendimento ao afirmar que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16)

Essa definição explicita que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui a escolarização, mas a complementa ou suplementa, eliminando barreiras que possam comprometer a participação e a aprendizagem dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma mudança estrutural na organização do sistema educacional, que passa a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola.

No plano teórico, a perspectiva inclusiva fundamenta-se em uma concepção de educação comprometida com a equidade e com a valorização das diferenças. Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 15), “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, pois rompe com a ideia de que a escola deve selecionar, classificar e homogeneizar seus alunos”. Em outra passagem, a autora reforça que:

Incluir é ensinar a todos, sem exceção, respeitando as diferenças e garantindo a cada aluno o direito de aprender, segundo suas possibilidades e necessidades, em um ambiente comum e compartilhado. (MANTOAN, 2003, p. 37)

A partir dessa perspectiva, a inclusão escolar não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a participação efetiva, a aprendizagem significativa e o reconhecimento das potencialidades individuais. Assim, a Educação Especial, ao integrar-se à proposta pedagógica da escola regular, assume papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis.

A literatura contemporânea reforça que a inclusão escolar exige transformação da cultura institucional, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Segundo Glat e Blanco (2007), a escola inclusiva demanda reorganização curricular e formação continuada de professores, de modo a superar modelos tradicionais centrados na homogeneização do ensino. As autoras defendem

que a construção de sistemas educacionais inclusivos pressupõe o reconhecimento de que as diferenças são inerentes ao processo educativo e não podem ser tratadas como exceção.

No âmbito legal, além da LDB e da Política Nacional de 2008, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades. Ainda que essa legislação esteja voltada prioritariamente às pessoas com deficiência, seu conteúdo reafirma princípios fundamentais da educação inclusiva, como a igualdade de oportunidades, a não discriminação e a oferta de apoios necessários à aprendizagem. Tais dispositivos normativos fortalecem a compreensão de que a inclusão constitui compromisso do Estado e da sociedade, devendo ser implementada por meio de políticas públicas articuladas.

No que se refere às altas habilidades/superdotação, a inclusão desse público na modalidade de Educação Especial representa importante avanço conceitual e político. Durante muitos anos, estudantes com elevado potencial intelectual foram negligenciados pelo sistema educacional, sob a crença de que não necessitavam de apoio específico. Entretanto, a legislação brasileira reconhece que tais estudantes também demandam atendimento educacional especializado, considerando suas necessidades de enriquecimento curricular e aprofundamento de estudos. Conforme dispõe a LDB (BRASIL, 1996), o poder público deve assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Sob essa ótica, a perspectiva inclusiva amplia o entendimento da Educação Especial, que deixa de estar associada exclusivamente à deficiência e passa a contemplar diferentes perfis de aprendizagem. Essa ampliação reforça o princípio da equidade, segundo o qual tratar igualmente os desiguais pode perpetuar injustiças. Como argumenta Mantoan (2003), a escola inclusiva precisa reconhecer que cada estudante aprende de maneira singular, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e contextualizadas.

Entretanto, apesar dos avanços normativos e teóricos, persistem desafios na implementação efetiva da inclusão escolar no Brasil. A insuficiência de formação docente, a precariedade de recursos pedagógicos e a resistência a mudanças estruturais configuram obstáculos recorrentes. Glat e Blanco (2007) ressaltam que a formação inicial dos professores, em muitos casos, ainda não contempla conteúdos

suficientes sobre Educação Especial, o que compromete a atuação pedagógica diante da diversidade.

Dessa forma, a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva exige investimento contínuo em políticas públicas, formação profissional e reorganização institucional. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva implica reconhecer a diversidade como valor e promover condições concretas para que todos os estudantes — inclusive aqueles com altas habilidades/superdotação — tenham assegurado o direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Ao articular fundamentos legais, teóricos e pedagógicos, a Educação Especial reafirma seu papel na promoção de uma educação comprometida com a justiça social e com a democratização do conhecimento.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) configuram-se como um campo de estudo multidimensional que engloba aspectos cognitivos, criativos e socioemocionais nos processos educacionais. Trata-se de uma temática que tem ganhado crescente atenção no âmbito da Educação Especial, especialmente no contexto da educação inclusiva, em que é reconhecida a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para atender às singularidades dos estudantes. Tradicionalmente, a superdotação era entendida de forma reductiva, centrada em escores elevados de testes de inteligência. No entanto, abordagens contemporâneas ampliam esse entendimento para abarcar uma gama mais ampla de manifestações de potencial, incluindo criatividade e engajamento com tarefas complexas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019).

A Teoria dos Três Anéis, formulada por Joseph Renzulli (2014), constitui um aporte teórico essencial para compreender a natureza das AH/SD. Renzulli propõe que a superdotação não pode ser reduzida à capacidade cognitiva isolada, mas deve ser vista como o produto da interação entre três fatores: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Conforme ele mesmo explica:

A superdotação não é um traço fixo, mas um conjunto de comportamentos que se manifestam em determinadas circunstâncias, especialmente quando um indivíduo encontra estímulos, oportunidades e suportes contextuais que favoreçam seu desenvolvimento. (RENZULLI, 2014, p. 23)

Essa perspectiva desloca o foco da avaliação centrada exclusivamente em QI para uma compreensão dinâmica das potencialidades, destacando que contextos educacionais enriquecidos e desafiadores são fundamentais para que os talentos emergentes se concretizem. Renzulli (2014) enfatiza que “o desenvolvimento de talentos não ocorre em um vácuo, mas em ecossistemas educacionais que estimulam desafios cognitivos, criatividade e perseverança” (p. 36). Este enfoque evidencia que a superdotação não é um atributo estático, mas um processo interativo que requer condições contextuais favoráveis.

De forma complementar, a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1995), amplia a compreensão das capacidades humanas para além dos indicadores tradicionais de inteligência. Segundo Gardner, “a mente humana é pluralista por natureza” (GARDNER, 1995, p. 18), manifestando-se em modalidades distintas, como inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa perspectiva implica reconhecer que estudantes podem apresentar talentos específicos em áreas que não são captadas por testes padronizados de QI, o que traz implicações pedagógicas importantes: instrumentos de identificação e práticas educativas precisam ser diversificados para captar e desenvolver potencialidades variadas.

De acordo com Pfeiffer (2013), a identificação das AH/SD deve incluir uma multiplicidade de métodos, tais como avaliações psicométricas, observações em sala de aula, análises de produções estudantis, portfólios e entrevistas com professores e familiares. O autor argumenta que “crianças superdotadas que não recebem desafios adequados frequentemente apresentam desmotivação, comportamento disruptivo ou baixo desempenho acadêmico relativo, apesar de seu potencial cognitivo elevado” (PFEIFFER, 2013, p. 45). Essa afirmação sublinha que a superdotação não garante, por si só, sucesso acadêmico ou bem-estar emocional; pelo contrário, a ausência de práticas pedagógicas adequadas pode levar ao subaproveitamento dos talentos, à frustração escolar e ao sofrimento socioemocional.

Estudos mais recentes, como o de Santos e Silva (2021), reiteram a importância de se considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também as dimensões criativas e socioemocionais dos estudantes com AH/SD. Segundo esses autores, muitos alunos com potencial elevado apresentam características como

elevada curiosidade, pensamento divergente, sensibilidade intensa, senso de justiça acentuado, perfeccionismo e alto nível de autocrítica. Eles destacam que “a promoção de competências emocionais e sociais deve caminhar paralela à oferta de desafios cognitivos, de modo que o estudante se torne não apenas intelectualmente habilidoso, mas emocionalmente resiliente” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 112). Essa visão integrada de desenvolvimento é consistente com abordagens contemporâneas de educação que buscam articular competência cognitiva com regulação emocional e habilidades interativas.

Nesse sentido, compreende-se que as AH/SD envolvem um conjunto complexo de fatores que se manifestam diferentemente em cada indivíduo. A presença de alta habilidade em uma ou mais áreas não implica, necessariamente, desempenho superior em todas as disciplinas ou contextos. Por exemplo, um estudante pode demonstrar extraordinária capacidade matemática, mas apresentar dificuldades relacionais ou de organização pessoal. Estudos longitudinais indicam que a heterogeneidade de perfis é uma marca distintiva das AH/SD, desafiando classificações rígidas que não consideram a singularidade de cada trajetória (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019).

Adicionalmente, pesquisadores destacam que fatores culturais, socioeconômicos e de gênero influenciam significativamente a identificação e o desenvolvimento de talentos. Crianças provenientes de contextos de vulnerabilidade social, por exemplo, podem não ter oportunidades para demonstrar suas habilidades em ambientes formais, o que pode levar à invisibilidade de potenciais elevados. Pfeiffer (2013) salienta que “a equidade na identificação de talentos exige instrumentos sensíveis às diferenças culturais e de experiência de vida, bem como práticas educacionais que criem oportunidades de manifestação de capacidades diversas” (p. 78). Essa perspectiva enfatiza a importância de políticas educacionais que promovam justiça epistêmica e equidade de oportunidades para todos os estudantes.

No plano das práticas pedagógicas, a articulação entre a Teoria dos Três Anéis e as Inteligências Múltiplas sugere que o desenvolvimento integral dos estudantes com AH/SD deve contemplar, simultaneamente, estímulos cognitivos desafiadores, atividades criativas e estratégias que promovam o engajamento e o comprometimento com tarefas significativas. Ambientes educativos ricos em projetos investigativos, resolução de problemas contextualizados, grupos de estudo

interdisciplinares e mentorias especializadas têm demonstrado eficácia no fomento de talentos. A literatura aponta que experiências que combinam autonomia, profundidade de conteúdo e feedback contínuo favorecem não apenas a realização cognitiva, mas também o fortalecimento de habilidades socioemocionais, tais como resiliência, autoestima e colaboração (SANTOS; SILVA, 2021).

A inclusão de estudantes com AH/SD nas práticas pedagógicas regulares, com suporte especializado, também demanda atenção às variáveis contextuais que influenciam o sucesso do processo educativo. A escola deve oferecer oportunidades de enriquecimento curricular, agrupamentos flexíveis, atividades extracurriculares e recursos didáticos diversificados, assegurando que as potencialidades de cada estudante sejam reconhecidas e cultivadas. Estudos que analisam experiências educativas bem-sucedidas apontam que a cooperação entre professores, gestores, famílias e especialistas é crucial para criar um ecossistema de aprendizagem que valorize a diversidade de talentos e promova seu desenvolvimento sustentável (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019).

Por fim, compreender as AH/SD como fenômeno complexo e multifacetado implica reconhecer que a identificação e o atendimento eficazes dependem de políticas educacionais que incorporem avaliação contínua, formação docente e práticas pedagógicas inovadoras. A superação de concepções restritivas de inteligência e talento contribui para práticas educacionais mais justas e equitativas, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a Educação Especial, em consonância com a perspectiva inclusiva, reafirma seu compromisso com a valorização da diversidade humana e com a garantia de que todos os educandos tenham acesso a oportunidades significativas de aprendizagem que respeitem e potenciem suas singularidades.

Nesse cenário, a articulação entre referencial teórico robusto e práticas pedagógicas contextualizadas constitui elemento imprescindível para que as AH/SD deixem de ser fenômeno invisível e se tornem efetivamente objeto de reconhecimento, cultivo e desenvolvimento no ambiente escolar.

IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constitui etapa fundamental para garantir o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, sendo um processo complexo que demanda articulação entre

avaliação cognitiva, observação pedagógica e análise do contexto social e emocional. A literatura especializada enfatiza que a identificação não se limita a testes de QI, mas deve contemplar múltiplas dimensões, como habilidades acadêmicas, criatividade, motivação e características socioemocionais (PFEIFFER, 2013). Santos e Silva (2021, p. 105) afirmam que “a identificação precoce é determinante para que o estudante receba desafios adequados e não experiencie subdesenvolvimento ou frustração escolar”, reforçando a importância de processos sistemáticos e contínuos no âmbito escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), oferece suporte pedagógico complementar ou suplementar às turmas regulares, permitindo que as práticas educativas sejam ajustadas às necessidades específicas dos estudantes com AH/SD. Segundo Renzulli (2014), o AEE deve ser concebido como espaço de estímulo ao desenvolvimento integral, promovendo atividades que envolvam criatividade, aprofundamento de conteúdos e engajamento com desafios significativos. Ele enfatiza:

“O suporte educacional especializado deve proporcionar oportunidades para que talentos emergentes se manifestem plenamente, sem que o estudante seja limitado pelas estruturas curriculares convencionais” (RENZULLI, 2014, p. 41).

Nesse sentido, o enriquecimento curricular surge como estratégia essencial. Diferentemente da aceleração, que consiste em avançar rapidamente o estudante através de séries escolares ou conteúdos, o enriquecimento proporciona ampliação e aprofundamento de conteúdos dentro do mesmo nível, permitindo exploração de áreas de interesse, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e estímulo à criatividade (GARDNER, 1995). A literatura indica que a combinação de enriquecimento e aceleração, quando planejada individualmente, contribui para manter a motivação, reduzir a frustração e ampliar o repertório de habilidades cognitivas e socioemocionais (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019).

A aceleração, como complemento ao enriquecimento curricular, deve ser implementada de forma criteriosa, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também fatores socioemocionais, maturidade e habilidades de autorregulação do estudante. Pfeiffer (2013, p. 58) destaca que “a aceleração é eficaz quando combinada a apoio pedagógico individualizado, pois permite que o

estudante avance sem comprometer seu desenvolvimento emocional ou social”. Essa abordagem evidencia que políticas de AEE e práticas pedagógicas diferenciadas precisam ser contextualizadas, articulando estratégias cognitivas e socioemocionais para cada perfil de estudante.

No que tange aos espaços físicos e pedagógicos, o AEE pode ser realizado tanto em salas de recursos multifuncionais quanto em momentos de atendimento individual ou em pequenos grupos, com planejamento adaptado às características de cada estudante. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) esclarece que as salas de recursos devem oferecer materiais didáticos diferenciados, tecnologias assistivas e acompanhamento especializado que complementem a aprendizagem regular, garantindo que a diversidade de talentos seja reconhecida e estimulada. Santos e Silva (2021) reforçam que o espaço do AEE deve ser entendido não apenas como um local de reforço acadêmico, mas como ambiente de exploração, criatividade e construção de autonomia intelectual.

A formação docente constitui elemento central para a efetividade da identificação e do atendimento de estudantes com AH/SD. Estudos indicam que muitos professores não possuem preparo suficiente para reconhecer características específicas de superdotação e para implementar estratégias pedagógicas adequadas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019). Glat e Blanco (2007) afirmam que “a capacitação docente é imprescindível para que a inclusão não se limite à presença física na sala de aula, mas promova aprendizagem significativa e desenvolvimento integral” (p. 29). Nesse sentido, programas de formação inicial e continuada devem contemplar conteúdos sobre teorias de superdotação, estratégias de enriquecimento curricular, aceleração, avaliação diversificada e suporte socioemocional, articulando teoria e prática.

Além da formação docente, a articulação entre gestores, famílias e especialistas é essencial para a identificação precoce e para o planejamento de intervenções pedagógicas individualizadas. A construção de planos educacionais que considerem interesses, talentos e necessidades específicas de cada estudante contribui para uma implementação mais eficaz do AEE, permitindo que o desenvolvimento das potencialidades seja acompanhado de maneira contínua e sistemática (PFEIFFER, 2013; SANTOS; SILVA, 2021).

A literatura enfatiza ainda a importância de uma abordagem integrativa, na qual identificação, enriquecimento curricular, aceleração, AEE e formação docente

atuem de forma articulada. Ferreira e Oliveira (2019) destacam que o sucesso educacional de estudantes com AH/SD depende da combinação de práticas pedagógicas diferenciadas, suporte institucional e acompanhamento socioemocional, reforçando que a educação inclusiva deve ser planejada de forma estratégica, contínua e reflexiva.

Por fim, observa-se que a identificação e o atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD representam desafios complexos, mas imprescindíveis para a promoção da equidade e da inclusão efetiva. A implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, sustentadas por bases teóricas robustas, legislação vigente e práticas educativas inovadoras, contribui para que esses estudantes tenham oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas, criativas e socioemocionais, garantindo que seus talentos sejam reconhecidos, nutridos e aplicados de forma construtiva no contexto escolar e social.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA ESCOLAR

A implementação de práticas pedagógicas para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto escolar inclusivo apresenta desafios complexos, que se manifestam tanto no planejamento curricular quanto na atuação docente e na organização institucional. Apesar de avanços legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), observa-se que muitos estudantes com AH/SD ainda não têm acesso a oportunidades educacionais que atendam integralmente suas necessidades cognitivas, criativas e socioemocionais.

Segundo Pfeiffer (2013), a invisibilidade de talentos surge frequentemente da ausência de políticas institucionais claras, de avaliação inadequada e de formação docente insuficiente. Ele afirma que:

“Sem estratégias de identificação precisas e acompanhamento pedagógico individualizado, estudantes superdotados podem apresentar baixo rendimento, desmotivação e dificuldades emocionais, apesar de seu potencial elevado” (PFEIFFER, 2013, p. 45).

Esse contexto evidencia que a existência de legislação não é suficiente para garantir a inclusão efetiva, sendo necessária articulação entre recursos

pedagógicos, formação continuada de professores e estratégias adaptadas às características individuais de cada estudante.

A literatura aponta que a escassez de professores capacitados para lidar com a diversidade de habilidades é um dos principais entraves à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Glat e Blanco (2007, p. 29) destacam que “a formação docente deve contemplar tanto a identificação de estudantes com altas habilidades quanto a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas que promovam aprendizagem significativa e desenvolvimento integral”. A ausência de capacitação adequada resulta em práticas homogêneas, que não exploram a diversidade de talentos e podem reforçar a subutilização das potencialidades desses alunos.

Outra dificuldade identificada refere-se à organização curricular e à flexibilidade do ensino regular. Embora a aceleração e o enriquecimento curricular sejam estratégias reconhecidas, sua aplicação ainda é limitada em muitas escolas. Estudos de Santos e Silva (2021) indicam que a adaptação do currículo requer não apenas reorganização de conteúdos, mas também integração de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e atividades que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia. Os autores ressaltam que:

A escola inclusiva deve criar oportunidades para que estudantes com altas habilidades explorem interesses pessoais, desenvolvam projetos e aprofundem conteúdos, sem que sejam penalizados pela rigidez de um currículo padronizado (SANTOS; SILVA, 2021, p. 115).

O AEE, quando bem estruturado, oferece possibilidades concretas de enfrentamento desses desafios, permitindo atendimento em salas de recursos multifuncionais, grupos de estudo e acompanhamento individualizado. Renzulli (2014) argumenta que tais ambientes devem funcionar como ecossistemas de aprendizagem, nos quais o estudante encontra estímulos cognitivos e criativos, bem como suporte socioemocional, promovendo engajamento e realização pessoal. Ele reforça que: “O potencial de talentos não se realiza de forma isolada; depende de contextos educativos ricos, que combinam desafios, oportunidades de expressão criativa e suporte contínuo” (RENZULLI, 2014, p. 36).

Entre as possibilidades destacadas na literatura, a articulação entre professores, gestores e famílias surge como elemento estratégico para a efetivação da inclusão. A participação familiar, o trabalho colaborativo entre docentes e

especialistas e a construção de planos de desenvolvimento individualizados constituem práticas capazes de superar barreiras institucionais e pedagógicas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019). Esse enfoque integral considera o estudante não apenas em termos de desempenho acadêmico, mas como sujeito com necessidades socioemocionais, interesses específicos e potencial criativo a ser explorado.

No campo socioemocional, destaca-se a necessidade de estratégias que favoreçam a resiliência, a autoestima e o desenvolvimento de habilidades de convivência. Estudos indicam que estudantes com AH/SD podem apresentar sensibilidade emocional elevada, perfeccionismo e frustração diante de desafios inadequados, o que exige acompanhamento psicológico e intervenções pedagógicas diferenciadas (SANTOS; SILVA, 2021). A integração entre suporte acadêmico e desenvolvimento socioemocional constitui uma prática educacional inovadora, capaz de promover aprendizagem significativa e engajamento pleno.

Apesar dos desafios, a literatura apresenta experiências exitosas que demonstram a viabilidade de práticas inclusivas efetivas. Projetos de enriquecimento curricular, mentorias especializadas, atividades extracurriculares e grupos de investigação científica são exemplos de estratégias que têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento de talentos (PFEIFFER, 2013; RENZULLI, 2014). A implementação desses recursos exige planejamento institucional, formação docente adequada e engajamento de toda a comunidade escolar, evidenciando que a inclusão de estudantes com AH/SD é um processo sistêmico, não apenas individual.

Outro aspecto relevante é a promoção da equidade no acesso às oportunidades de desenvolvimento. Pfeiffer (2013, p. 78) destaca que “a equidade na educação de estudantes superdotados requer que as práticas pedagógicas considerem diferenças culturais, socioeconômicas e de gênero, permitindo que talentos diversos se manifestem e sejam potencializados”. Essa abordagem reforça que a inclusão deve ser ampla, contemplando não apenas o acesso à sala de aula, mas a possibilidade de desenvolvimento pleno das capacidades individuais.

Portanto, os desafios relacionados à identificação e ao atendimento de estudantes com AH/SD podem ser superados por meio de articulação de políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas diferenciadas, acompanhamento socioemocional e colaboração entre escola e família. As possibilidades emergem da adoção de estratégias inovadoras e integradas, que garantam que a superdotação seja reconhecida, estimulada e direcionada para o desenvolvimento integral do

estudante, promovendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também competências criativas e socioemocionais essenciais para a vida pessoal e social.

Em síntese, a prática escolar inclusiva para estudantes com AH/SD exige mudança de paradigma, investimento em formação profissional, planejamento pedagógico diferenciado e articulação contínua entre todos os atores envolvidos. Ao combinar identificação precisa, enriquecimento curricular, aceleração adequada, AEE estruturado e suporte socioemocional, é possível construir uma escola que valorize a diversidade de talentos, promovendo o desenvolvimento pleno de cada indivíduo e garantindo direitos educacionais equitativos e significativos.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou uma análise abrangente sobre estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da Educação Especial inclusiva, articulando fundamentos teóricos, legislação vigente e práticas pedagógicas. Ao longo da pesquisa, foi possível alcançar os objetivos propostos: compreender os conceitos e características das AH/SD, identificar os marcos legais que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisar estratégias pedagógicas inclusivas e refletir sobre a formação docente necessária para atender a esse público.

A pesquisa evidenciou que as AH/SD configuram um fenômeno complexo, que envolve capacidades cognitivas, criativas e socioemocionais, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas que vão além da simples aceleração ou enriquecimento curricular. O desenvolvimento do talento depende de contextos educativos estimulantes, do acompanhamento individualizado e do suporte socioemocional. Assim, a escola inclusiva deve ser entendida como um espaço capaz de reconhecer e nutrir potencialidades, garantindo oportunidades equitativas para todos os estudantes, independentemente de seu perfil.

Observou-se que, embora a legislação brasileira assegure direitos a estudantes com AH/SD, desafios persistem quanto à identificação precoce, à formação docente e à aplicação de estratégias pedagógicas eficazes. A implementação do AEE, a organização curricular flexível, a aceleração planejada e o enriquecimento curricular são práticas essenciais, mas dependem da articulação entre professores, gestores, famílias e especialistas, reforçando o caráter sistêmico da inclusão.

O estudo demonstrou que pais, mães e responsáveis desempenham papel fundamental nesse processo, fornecendo informações sobre interesses, habilidades e comportamentos dos estudantes e colaborando na construção de planos de desenvolvimento individualizados. Da mesma forma, docentes são chamados a compreender e aplicar estratégias pedagógicas diversificadas, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia, a criatividade e o bem-estar socioemocional dos estudantes. Nesse sentido, a leitura e reflexão sobre este artigo oferecem subsídios importantes para profissionais da educação e familiares, fortalecendo a participação conjunta na promoção do aprendizado significativo e inclusivo.

Por fim, este estudo reafirma que a inclusão de estudantes com AH/SD exige abordagem multidimensional, integrando identificação precoce, estratégias pedagógicas diversificadas, formação docente adequada e suporte socioemocional contínuo. A implementação de práticas inclusivas efetivas não apenas promove o desenvolvimento integral desses alunos, mas também fortalece o compromisso da educação brasileira com a equidade, a diversidade e o direito de todos ao aprendizado significativo. A articulação entre teoria, legislação, prática pedagógica e participação de famílias e docentes é condição indispensável para que talentos sejam reconhecidos, nutridos e aplicados de maneira construtiva no âmbito acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

FERREIRA, Ana L.; OLIVEIRA, Carla S. **Altas habilidades e superdotação: conceituação, identificação e estratégias pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 45–64, 2019.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15–35.

PFEIFFER, Steven I. **Serving the gifted: evidence-based approaches for identification and intervention**. Waco: Prufrock Press, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

RENZULLI, Joseph S. **Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century**. *Gifted Child Quarterly*, v. 58, n. 3, p. 150–159, 2014.

SANTOS, Juliana; SILVA, Mariana. **Desenvolvimento socioemocional de estudantes com altas habilidades: desafios e estratégias pedagógicas**. *Revista de Psicologia da Educação*, v. 35, n. 2, p. 101–120, 2021.