

### Nada sobre nós, sem nós: vivências de estudantes com altas habilidades ou superdotação na Educação Profissional e Tecnológica

*Nothing about us, without us: students' experiences with high abilities or giftedness in Professional and Technological Education*

**Recebido:** 22/11/2023 | **Revisado:** 05/08/2025 | **Aceito:** 27/08/2025 | **Publicado:** 20/06/2026

**Thiago da Silva e Silva**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4974-8143>  
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense/  
Universidade Luterana do Brasil  
E-mail: thiagomat@gmail.com

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9640-2666>  
Universidade Luterana do Brasil  
E-mail: marlise.geller@gmail.com

**Como citar:** SILVA, T. S; GELLER, M. Nada sobre nós, sem nós: vivências de estudantes com altas habilidades ou superdotação na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 26, p.1-22 e16465, jun. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

#### Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar e refletir as escutas e anseios de sete estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) do Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal. Para captar as escutas e anseios, os sete estudantes responderam a uma entrevista semiestruturada sobre a temática das AHSD. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de observação participante e com análise descritiva interpretativa dos dados. O referencial teórico apoia-se na Teoria das Inteligências Múltiplas, na Teoria dos Três Anéis e no Modelo Diferencial de Dotação e Talento. Os resultados apontam uma necessidade de melhoria nos processos de identificação e atendimento de estudantes AHSD e a justificativa de elaboração de formação continuada de professores de Matemática e gestores.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades; Superdotação; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal.

#### Abstract

The present article aims to analyse and reflect on the perceptions and aspirations of seven students with High Abilities or Giftedness (HAG) in the Integrated High School of a campus at the Instituto Federal. To capture their perceptions and aspirations, the seven students responded to a semi-structured interview on the topic of HAG. This is a qualitative research, with participant observation and interpretative descriptive data analysis. The theoretical framework is based on the Theory of Multiple Intelligences, the Three-Ring Theory, and the Differential Model of Giftedness and Talented. The results point to a need for improvement in the identification and support processes for HAG students and justify the development of ongoing training for Mathematics teachers and administrators.

**Keywords:** High Abilities; Giftedness; Integrated High School; Professional and Technological Education; Instituto Federal.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) nas escolas brasileiras costuma ser permeada por mitos e estereótipos, dificultando tanto a identificação de estudantes AHSD quanto o devido atendimento (Pérez, 2012). Mesmo nesse contexto, os dados do Censo Escolar de 2022 nos trazem que há cerca de 47,4 milhões de matrículas na Educação Básica, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 714 mil matrículas no comparativo com o ano anterior. Relativo às matrículas de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, houve um aumento de 12,87%, passando de 23.758 alunos em 2021 para 26.815 em 2022, o que representa um aumento absoluto de 3057 cadastros (Brasil, 2022; 2023).

Embora o aumento seja visto positivamente, o número total de estudantes identificados com AHSD ainda é incipiente se comparado aos percentuais previstos de estudantes AHSD em uma determinada população. Enquanto a Organização Mundial de Saúde (OMS) prevê de 3,5% a 5% de estudantes AHSD (Unesco, 2002), o percentual brasileiro de estudantes cadastrados no Censo Escolar da Educação Básica encontra-se aproximadamente em 0,06.

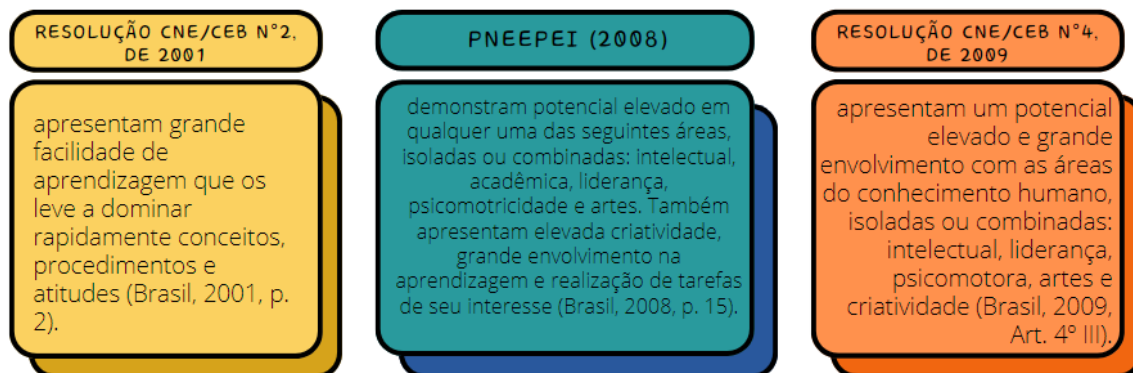
A reivindicação “Nada sobre nós, sem nós” tem se mostrado cada vez mais presente em estudantes AHSD. Destaca-se que o lema “Nada sobre nós, sem nós” é formalizado nos registros acadêmicos por Sasaki (2007) e trata-se de uma reivindicação que as pessoas com deficiência fazem sobre a necessidade de se pensar as questões da deficiência a partir do ponto de vista de quem faz parte desse grupo. De forma análoga, as pessoas com AHSD têm exigido serem consideradas em relação as suas particularidades. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre escutas e anseios de sete estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação do Ensino Médio Integrado (EMI) de um campus do Instituto Federal (IF) com o intuito de trazer elementos importantes para o processo de profissionalização desse espaço educativo na temática das AHSD. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, intitulada <omitido pelo autor>, do Programa de Pós-Graduação em <omitido pelo autor> da Universidade <omitido pelo autor>, cujo objetivo geral é “investigar processos que possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação em um campus do Instituto Federal”.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se fala sobre Altas Habilidades ou Superdotação, as percepções que cada pessoa faz sobre o assunto e sobre as pessoas AHSD costumam ser bastante distintas. Existe desde a percepção de gênios como Albert Einstein e Marie Curie, passando por imagens de pessoas prodígios como os noticiários e programas de TV divulgam. Embora tais casos façam parte do mundo das Altas Habilidades ou Superdotação, eles nem de longe representam a maioria dos casos.

Em termos de documentos legais sobre as Altas Habilidades ou Superdotação, existem as definições presentes (1) na resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, (2) na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e (3) na resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 que, conforme a figura 1, dizem que estudantes AHSD são aqueles que:

**Figura 1:** Definições de Altas Habilidades ou Superdotação

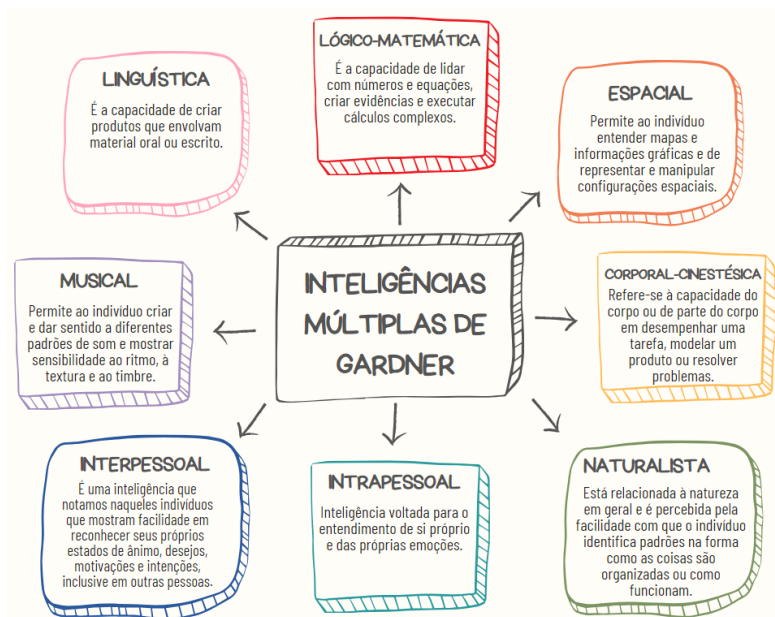


Fonte: Brasil, 2001; 2008; 2009.

Observando a figura 1, percebe-se que, enquanto a resolução de 2001 aborda aspectos como facilidade e rapidez de aprendizagem, a PNEEPEI (2008) e a resolução de 2009 focalizam nos potenciais em áreas isoladas ou combinadas. Nota-se que as definições de 2008 e 2009 apresentam semelhança com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli.

O entendimento sobre o constructo Inteligência se modifica ao longo do tempo e perpassa desde uma visão unidimensional até versões multidimensionais mais atuais, como a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018) e o Modelo de Dotação e Talento de Gagné (2021). A teoria de Gardner teve muita aceitação nas escolas brasileiras pela aproximação com a realidade escolar, compreendendo a inteligência como capacidade em diversos domínios do conhecimento humano, subdividindo-se em oito habilidades, conforme a figura 2:

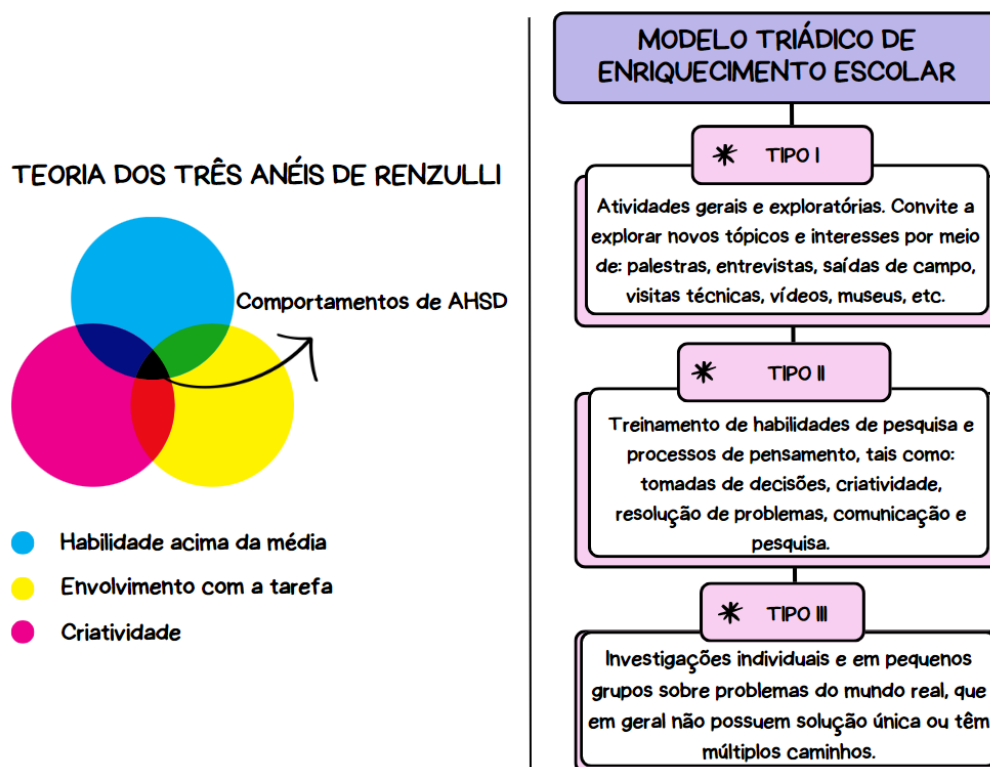
Figura 2: Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner



Fonte: Gardner, 1995; Adaptação de Virgolim, 2019, pp. 75-77.

A teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018) procura responder à pergunta: “Quem são as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação?”. Esta teoria conclui que pessoas com comportamentos de AHSB possuem três traços bem definidos: (1) uma habilidade acima da média, de forma geral ou em área específica; (2) comprometimento com a tarefa e (3) criatividade, conforme a figura 3. Identifica-se que os trechos “elevada criatividade”, “realização de tarefas de seu interesse” e “grande envolvimento na aprendizagem” presentes na PNEEPEI de 2008 são praticamente as descrições dos traços da Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Renzulli (2018) também trabalha com o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, o qual subdivide possibilidades de enriquecimento a estudantes de toda a escola em três tipos, conforme a figura 3:

**Figura 3:** A Teoria dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Enriquecimento



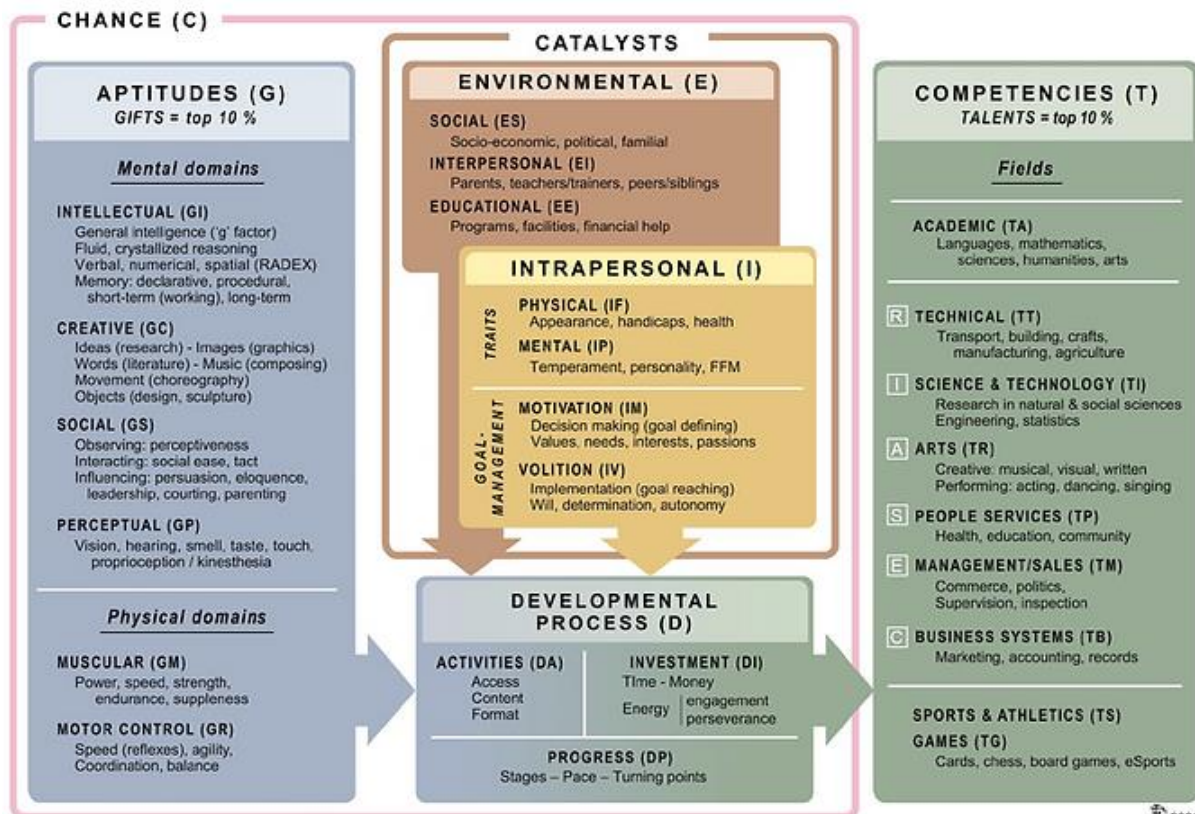
Fonte: Renzulli, 2018; Adaptação de Virgolim, 2019, p. 115.

Relativo aos aspectos sociais e afetivos de estudantes AHSD, Virgolim (2019) aponta as possíveis fontes de estresse do público AHSD: (a) o funcionamento cognitivo avançado; (b) a tendência a se relacionar com pessoas mais velhas; (c) a competência linguística precoce; (d) o início precoce dos estágios desenvolvimentais; (e) o rápido progresso pelos estágios desenvolvimentais e (f) a consciência de ser diferente. A autora sinaliza as principais características afetivas possíveis em pessoas AHSD: (1) Perfeccionismo; (2) Perceptividade; (3) Lócus de controle interno; (4) Introversão; (5) Pensamento divergente e (6) Senso de destino. No entanto, salienta-se que pessoas AHSD formam um grupo heterogêneo, com interesses, níveis de motivação e necessidades educacionais diferentes. Vale ressaltar a questão da multipotencialidade, isto é, que pessoas AHSD podem se destacar em uma ou mais áreas do conhecimento, inclusive combinando-as (Virgolim, 2019).

Quanto aos direitos dos estudantes AHSD, ressalta-se: (a) Atendimento Educacional Especializado (AEE) (LDBEN, Art. 4º, Inciso III); (b) Planejamento Educacional Individualizado (PEI) (Resolução CNE/CEB nº4, de 2009, Art. 9º); (c) Enriquecimento curricular (Resolução CNE/CEB nº4, de 2009, Art. 7º); (d) Cadastro Nacional de estudantes AHSD (LDBEN, Art. 59 A – Parágrafo Único); (e) AEE – suplementação (Decreto 7.611, de 2011, Art. 2º, Inciso II) e (f) Aceleração (LDBEN, Art. 59, Inciso II). Entende-se que a não oferta do AEE e do PEI pode acarretar prejuízos ao estudante AHSD, tais como inadequação ao espaço escolar, isolamento, *bullying*, entre outros.

Importante destacar o Modelo Diferencial de Dotação e Talento de François Gagné (2021), representado na figura 4, que consiste na transformação sistemática das aptidões em competências, por meio de um processo de desenvolvimento de talento, influenciado por fatores ambientais e intrapessoais.

**Figura 4:** Modelo Diferencial de Dotação e Talento



Fonte: Gagné, 2021, p. 10

Nota-se que no centro da figura 4 e abaixo, encontra-se o processo de desenvolvimento do talento, que envolve a transformação de uma aptidão natural até uma competência desenvolvida específica. Esse processo procura analisar como se constitui o acesso, o tipo de conhecimento e o formato das atividades proporcionadas para o emergir dos talentos, assim como a quantidade de investimento a ser utilizado (de tempo, de dinheiro, de energia física e psicológica) e a quantidade de progresso alcançada (em termos de tempo e avanço, por exemplo). É importante trazer o principal objetivo do modelo de Gagné: “explicar todos os fatores causais que facilitam ou bloqueiam o emergir dos talentos” (Gagné, 2021, p. 13, tradução nossa). Evidencia-se a importância do modelo como um mapa de aprendizagem, enxergando as possibilidades presentes em cada oportunidade a ser ofertada para os estudantes AHSD.

### 3 METODOLOGIA

Os Institutos Federais são compostos por 38 reitorias e mais de 661 unidades capilarizadas pelo território nacional. Trata-se de instituições “pluricurriculares e especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional”<sup>1</sup>. Ressalta-se aqui a estrutura multicampi e a autonomia dos Institutos Federais como fundamentais para uma educação inclusiva e conectada com as realidades locais e com as necessidades de sua população (MEC, 2010).

A pesquisa tem caráter qualitativo, caracterizando-se como observação participante, que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (Marconi; Lakatos, 2002, p. 90). A escolha por essa metodologia ampara-se na inclusão dos estudantes AHSD, com a escuta atenta de suas necessidades e pela participação natural do primeiro autor como membro docente de Matemática do campus do IF, local onde a pesquisa foi desenvolvida.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética para Seres Humanos sob número CAEE: <omitido pelo autor>. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas durante o ano de 2022 com sete estudantes do Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal da região Sul, sendo cinco do sexo masculino e duas do sexo feminino, com faixa etária entre 16 e 19 anos, todos com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação. Foram contatados por e-mail e telefone os dez estudantes do campus com indicadores de AHSH, dos quais sete aceitaram participar das entrevistas, que ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*. Todas as pessoas entrevistadas foram apresentadas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de 18 anos e responsáveis de menores) e ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para os entrevistados menores de 18 anos), com os quais concordaram e assinaram. Para preservar o anonimato dos entrevistados, eles foram identificados por E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7. A base da entrevista foi composta pelas questões:

1. O que é, para você, ser uma pessoa com altas habilidades ou superdotação?
2. Quais atividades e projetos você possui mais interesse em realizar?
3. Como aconteceu o seu processo de identificação de AHSD?
4. Como você se sente em relação à identificação de AHSD? (apontar aspectos positivos e negativos).
5. O que você acha que pode ser feito pela equipe docente para melhorar o atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação no campus? Participaria de projetos de seu interesse, na área de Ciências e Matemática?
6. Comentários, dúvidas e ou sugestões sobre a temática:

Neste artigo, a discussão se organiza em torno das entrevistas por meio da análise descritiva interpretativa, inspirada em Rosenthal (2014). Essa metodologia procura compreender a realidade social por meio das interpretações das falas das pessoas envolvidas. Também baseia-se no fato de que a realidade social não é um fenômeno objetivo, mas uma construção a partir das relações e interações entre os

---

1 <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

indivíduos. Pode-se dizer que entre as principais características desse tipo de análise, encontram-se o foco nas interpretações das falas das pessoas envolvidas e o contexto como elemento importante para compreender a realidade social. Portanto, a utilização da análise descritiva interpretativa procura compreender a realidade social a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, identificar os significados que as pessoas atribuem à realidade social e compreender a realidade social em seu contexto específico (Rosenthal, 2014).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas durante o ano de 2022 com sete estudantes do Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal da região Sul, sendo cinco do sexo masculino e duas do sexo feminino, com faixa etária entre 16 e 19 anos, todos com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação. Para preservar o anonimato dos estudantes entrevistados, os mesmos foram identificados por E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

A partir deste contexto, destacam-se algumas respostas para a pergunta o que é ser uma pessoa com AHSD:

Acho que uma pessoa com altas habilidades ou superdotação, é uma pessoa que tem uma maior facilidade de aprendizado e de aplicação [...] do que outras, então elas conseguem aprender um pouco mais rápido (E1).

Há, eu acho que é uma pessoa que ela tem um, como eu posso dizer maior facilidade (E5).

Eu acredito que seja alguém assim que. [...] talvez [...] tenha uma facilidade para aprender (E7).

Os entendimentos trazidos por esses estudantes coadunam com a definição trazida pela resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que traz os componentes *facilidade de aprendizagem e rapidez* na compreensão de *conceitos, procedimentos e atitudes*. No entanto, embora tais características geralmente estejam presentes em estudantes AHSD, esse público é bastante heterogêneo, podendo existir pessoas AHSD que não necessariamente apresentam tais traços como componentes marcantes de sua identidade.

Nota-se grande presença da concepção de inteligência como um constructo múltiplo, em diversas áreas do conhecimento humano:

Então tem a galera que vai para a matemática, até a galera que vai para as artes, tem a galera que vai para educação física, então é dizer, por exemplo, que o Neymar é uma pessoa com as habilidades, não é?

Eu não vejo como algo absurdo que a inteligência cinestésica ali esteja muito bem desenvolvida (E1).

Existem várias características, né? Vários, vários tipos de inteligência e é como se uma dessas suas características fosse a destacada tanto individualmente quanto de uma forma coletiva (E3).

Eu acho uma cabeça mais aberta, uma visão mais ampla sobre os âmbitos escolares, ou às vezes nem escolares, sobre algum assunto específico (E5).

Uma facilidade criativa, dependendo da sua habilidade específica, né? Dos tipos ... Eu acredito que seja alguém que esteja disposto a principalmente, a ter uma comunicação com as pessoas e saber entender as pessoas e ajudar as pessoas naquilo que elas precisam. Por exemplo. A minha habilidade, ela é alta na área lógica-matemática (E7).

A concepção trazida pelos estudantes E1, E3, E5 e E7 em muito se assemelha à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995). Além disso, tais entendimentos estão em sintonia com as definições trazidas na PNEEPEI (Brasil, 2008) e na resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, ao mencionar potencialidades em diversas áreas, de forma isolada ou combinada.

E2 e E4 indicam aspectos relativos ao sentimento de inclusão/exclusão por serem estudantes AHSD.

Atualmente daqui eu lembro que lá pelo final do meu nono ano já eu fui mandado para ver se eu tinha altas habilidades, então eu... eu tinha esse reforço que eu ia lá toda semana... eu ia, eu ia lá no AEE fazer uns testeinhos e lembrar sobre e para trabalhar um pouco nisso também, me conhecer melhor, mas eu acabei até esquecendo um pouco disso a mais recentemente por causa do que não é muito lembrado no IF (E2).

Eu sinto assim que isso de certa forma, é uma coisa que às vezes me fez sentir um pouco deslocada em alguns lugares ou quando eu estou com algumas pessoas... (E4).

E2 nos faz refletir sobre a necessidade de acolhimento inicial desses estudantes e sobre a imprescindibilidade da oferta de formação continuada dos profissionais da Educação na área de Altas Habilidades, para que esses estudantes não sejam invisibilizados e que seus potenciais sejam devidamente atendidos, assim como suas fragilidades sejam devidamente trabalhadas. Na fala de E4, nota-se uma certa vergonha de ser quem se é, e uma certa introversão por não se sentir à vontade com a exposição com a qual seus potenciais estavam sendo abordados.

Referente ao questionamento sobre interesses e atividades, estes são bastante diferenciados, conforme pode-se constatar a seguir:

Então o teatro é uma coisa que eu gosto bastante. É aí que eu me envolvi bastante. [...] É, eu me interesse demais por [...] literatura. [...] É, gosto muito de gramática. Acho um assunto, é muito interessante. [...] A música também me interessa muito (E1).

É sempre tive um interesse por algumas partes das ciências, por exemplo, a química [...] (E2).

É para mim é mais em relação a filosofia que eu, uma área que eu gosto bastante[...] (E3).

Eu gosto muito de música. Eu toco violino. Então eu acho que seria interessante um esse espaço assim, sabe, para a gente conversar sobre isso, conhecer outras pessoas também não é? [...] Eu gosto muito de escrever histórias (E4).

Eu sou bem interessada por pesquisas, né? Ham? Pesquisa de campo agora, no momento eu estou bem empolgada com TCC. Que é o contrário do que a maioria da turma (E6).

Olha, agora eu estou meio focando para no vestibular da UFRGS porque justamente, na monitoria de estatística, eu criei uma paixão tão grande pela estatística, né? [...] E agora eu estou querendo fazer faculdade de estatística para poder dar aulas (E7).

Entende-se ser necessário observar os interesses dos estudantes AHSD. Trabalhar sobre atividades de seu interesse, impulsiona não apenas o crescimento cognitivo desses estudantes, mas também o emocional, o profissional, entre tantos outros componentes de suas vidas (Renzulli, 2018). Ao reconhecer os objetivos e interesses dos estudantes se define quais serão os processos de desenvolvimento de talentos necessários para levar os estudantes das suas aptidões naturais às metas estabelecidas, chegando-se assim num nível de competência (Gagné, 2021). Tal processo pressupõe habilidades que serão sistematicamente desenvolvidas, o que preconiza planejamento anterior de tempo e recursos, por exemplo.

Sobre os processos de identificação de AHSD, os estudantes apontaram situações diversas, como é exposto a seguir:

A bibliotecária da escola, eu tinha muito contato com ela [...] E ela identificou que eu possivelmente tinha, e ela levou isso à Orientação e a Direção, mas ela não foi ouvida. E aí, depois de 4 anos dela insistindo, é que a Orientação me chamou para fazer um teste aos meus 10 anos de idade, e eu fui encaminhado para sala de recursos para atendimento educacional especializado para ficar em observação. [...] então eu fiquei, acho que [...] 6 meses em observação. Quando foi constatado e frequentei a sala de recursos de 2012 a 2017 (E1).

Esse processo foi no ensino fundamental ainda, né? Porque é, eu tinha um amigo que ele estava escrevendo uma história e eu ajudava ele. [...] E daí, minha professora de língua portuguesa, ela percebeu que a gente tinha esse interesse. E ela nos encaminhou para a sala

de recursos. A sala de Atendimento educacional especializado, que era AEE, que tinha na nossa escola de fundamental. E lá na sala de recursos, a gente começou a ter esse acompanhamento e o incentivo para desenvolver essas habilidades que a gente tinha [...] (E3).

Em mim foi quando a minha mãe começou a me ensinar a ler desde novinha, não é? E eu acabei tendo [...] Eu acabei percebendo assim, poxa, ela me ensinou agora a ler, então eu aprendi a ler. É aprender mesmo. A professora me ensinou que, sei lá,  $4 \times 0$  é zero, então sempre vai dar zero logo. Isso nunca mais vai mudar. Então, na minha cabeça eu tinha esse pensamento de que. Sabe? Eu peguei uma coisa, então eu peguei, e agora é isso, então eu comecei a perceber isso nas aulas mesmo. [...] Quando a professora começou a perceber essas coisas, foi que ela me colocou lá [no AEE] para a gente ver o que que era isso (E4).

E eu acho que foi por conta disso, os professores sempre viram o meu esforço, meu desempenho e dedicação, e acabaram talvez suspeitando de alguma alta habilidade, de alguma superdotação em algum ramo específico e acabou me encaminhando para a sala de recursos (E5).

Então ... foi no quarto ano. Eu fiquei, acredito que até o sétimo ano nesse projeto, né? E foi através da minha professora [...] E daí eles conversaram com os professores e daí ela conversou comigo, conversou com meus pais e eu fui convidada para fazer parte. Eu era líder de turma, daí eu acabava me envolvendo um pouco mais com a turma, enfim. Acredito que ela tenha havido visto um diferencial (E6).

Ressalta-se aqui a importância de professores da sala comum conhecerem indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação, tendo em vista que o principal contato dos estudantes é justamente com esses profissionais. Entre possibilidades de listas de indicadores presentes na área de AHSD, indicam-se o manual de Pérez e Freitas (2016), a lista base de indicadores de Delou (1987; 2001) e a Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação de Nakano (2021). Infere-se que a principal característica utilizada nas identificações desses estudantes é a observação, seguida de avaliações realizadas pelo AEE do município, numa perspectiva baseada no modelo das portas giratórias de Renzulli.

Interessante observar o caso de E7 pois ele representa uma das grandes dificuldades da área de Altas Habilidades ou Superdotação: a aceleração nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no primeiro ano. Embora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) em seu artigo 59, inciso II, a prática de aceleração não costuma ser bem recebida pela equipe escolar, seja pela dificuldade de colocar essa prática em funcionamento em termos de registros acadêmicos, seja pela falta de pessoal devidamente capacitado para realizar uma análise substancial desse procedimento, seja também pela complexidade de avaliar todos os componentes necessários para um parecer conclusivo.

Eu já entrei no pré sabendo ler, escrever. [...] Aí então eles começaram lá num processo para eu avançar de ano. Então, em 2011, eu fiz até

agosto, o primeiro ano do ensino fundamental. E a partir de agosto o segundo ano do ensino fundamental, né? (E7).

Reforça-se que não se defende aqui uma aceleração a qualquer custo, mas uma análise cuidadosa dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos educandos, com vistas a uma melhor resolução possível em cada caso. Espera-se assim que os estudantes sejam avaliados multiprofissionalmente antes, durante e depois do processo de aceleração, se esta for a melhor escolha.

Ainda referente ao processo de identificação das AHSD, o relato de E4 contando sua trajetória é impactante:

Quando a professora começou a perceber essas coisas [facilidade e padrões no processo de aprendizagem], foi que ela me colocou lá [no AEE] pra gente ver o que era... não é perceber, tanto que ela me ofereceu uma prova para fazer para eu passar pro quarto ano, né? Do terceiro pro quarto ano. Então eu percebi essas mudanças tanto na escola quanto em mim [...] mas uma coisa que [...] eu fiquei bem chateada é que, como no quinto ano eu parei de ir lá, parei de ter esse atendimento, sabe? Eu parei de exercitar isso. Então, de certa forma, eu sinto que hoje [...] é como se isso estivesse aqui [...] se eu ainda tenho isso, é normal estar [en]coberto [...] mas fiquei muito chateada [de] não ter continuado com isso, porque quando eu comecei a ter idade para entender o que que era, parou, né, que [foi] quando passei para o sexto ano. [...] e a causa disso de sentir que isso está encoberto, é... também faz parte porque eu cresci com as pessoas me chamando de mesquinha[...] mas também foi parte de mim isso ter sido encoberto porque eu não queria mais me sentir distante desse jeito, em que as pessoas me fizessem me sentir distante desse jeito [...] (E4)

Este é o retrato do que acontece quando inexiste falta de planejamento na identificação e atendimento a estudantes AHSD. Embora estejam previstos nos documentos legais o planejamento individual especializado (inciso I do artigo 59 da LDBEN) e o AEE (parágrafos primeiro e terceiro do artigo 58 da LDBEN), na prática muitas instituições ainda desconhecem a temática das AHSD ou a conhecem superficialmente. A invisibilidade ou os estereótipos e mitos que a área carrega (Pérez, 2012) acabam por dificultar ainda mais o trabalho das instituições com esse público. Vale ressaltar que o PEI não planeja apenas os aspectos cognitivos e as potencialidades, mas deve trabalhar em outros aspectos como o social e o emocional, além de dar o devido suporte para outras necessidades que o estudante apresentar, como assincronias, introversão, entre outras. Omitir-se desse trabalho é ser conivente com o *bullying* que esses estudantes sofrem e com as consequências que podem vir a ocorrer. Em continuidade, a não intervenção pedagógica e docente acaba por produzir o efeito de camaleão em estudantes AHSD, principalmente em meninas, ou seja, para não continuar a se sentir diferente das pessoas ao seu redor e vítima de

*bullying*, a pessoa AHSD acaba por comportar-se de forma semelhante às demais. Assim, ficam prejudicadas tanto a esfera cognitiva, quanto a comportamental.

Referente aos pontos positivos da identificação mencionados nas entrevistas, apenas E1, E2 e E4 retrataram aspectos relativos nesse sentido:

Eu acho que o ponto, um dos pontos positivos é o simples fato da gente conseguir dar o nome. [...] saber que é isso faz parte de quem eu sou e que existe uma explicação para isso ... e que eu, sabe, eu não sou [...] anormal, eu não sou maluco ou eu não sou [...] antissocial. Ajuda, conforta saber assim, que eu pertenço a um bando. (E1)

[...] só senti coisa positiva sobre isso. [...] É legal sentir que eu tenho algo [...] de diferente, algo de especial [...] eu tenho isso aqui como prova de que eu tenho essa habilidade (E2).

Acho que um ponto positivo disso é justamente a característica de se eu conseguir reter esse conhecimento e conseguir transformar isso em outras coisas. Na pandemia [...] eu precisei [...] dar aulas de reforço, então eu comecei a dar aulas de reforço aqui em casa, né? E isso também me ajudou. Então essa coisa de conseguir reter o conhecimento [...] me facilitou muito (E4).

Conforme Virgolin (2019), uma das principais fontes de estresse em estudantes AHSD é quando eles não possuem a consciência de sua diferença. Identificar um estudante AHSD não significa nem deve ser um rótulo, mas o reconhecimento de que existe ali uma pessoa neurodivergente que pensa, raciocina, executa, planeja e avalia de forma diferente das demais. Quando esse autorreconhecimento ocorre, a fonte de estresse se reduz, o que acarreta um ponto positivo, conforme a fala de E1, pois se sente pertencente a um grupo de pessoas. Relativo à fala de E4 e sob a luz do Modelo Diferencial de Dotação e Talento (Gagné, 2021), observa-se que a estudante se utiliza de suas aptidões naturais e de um ambiente de necessidade para, através de um processo de desenvolvimento de sua facilidade, disponibilidade de tempo e energia, chegar a uma atividade profissional remunerada.

No que diz respeito aos pontos negativos da identificação mencionados nas entrevistas, os estudantes indicam que:

[...] porque tu geralmente é deslocado. É, na maioria dos casos, não são todas, mas fica um pouco deslocado. E tu é muito taxado. Então, ou a pessoa é, sei lá, ela é muito criativa, ela é muito inquieta, então é taxado de ser uma pessoa incomodativa, né? Ou ela é muito mais quieta, é mais na dela e ela é taxada como? Como nerd e tal, isso não é muito legal. E às vezes, tu não quer falar sobre assuntos que são do interesse de pessoas do seu ciclo contribui para que tu te isole (E1).

Seria isso que eu tinha comentado de acabar me sentindo um pouco deslocada, então os aspectos negativos seriam, isso não é de eu não me sentir muito pertencente a algum lugar (E4).

Depois que terminou o ensino fundamental, eu nunca mais voltei a me desenvolver nessas áreas assim [...] (E3).

A professora até me falou que ia continuar o encaminhamento aqui no IF e eu fiquei realmente ansioso e a gente esperou, falo por mim pelo E3 [...] esse convite de participar da sala de recursos, mas a gente nunca foi convidado para participar de nenhum projeto ou de nenhum acompanhamento ali no campus. (E5).

Faz muito tempo assim, eu não tenho algo do tipo, algum encontro, alguma coisa assim do tipo. Entendeu? Que? Porque na verdade, a última vez que eu ... que eu fui em alguma em algum desses encontros de altas habilidades foi em [...] 2017 (E7).

Vários são os motivos possíveis para estudantes AHSD se sentirem deslocados e/ou isolados e ser uma fonte de estresse tanto para tais estudantes quanto para a escola. Um desses motivos, conforme Virgolim (2019), pode ser o funcionamento cognitivo avançado, o que faz com que tais estudantes não se interessem pelos assuntos de seus colegas de série. Outro fator possível que vem associado ao primeiro motivo é a tendência desses estudantes a se relacionarem com pessoas mais velhas, justamente devido à maturidade que eles possuem, o que por um lado é positivo porque encontram seus pares de troca e por outro negativo, pois a exposição ao mundo adulto precocemente pode torná-los mais estressados (Virgolim, 2019). Ainda uma terceira possibilidade é que esses estudantes sejam introvertidos, o que os faz necessitarem de privacidade e terem medo de ser humilhados, preferindo ficar quietos em grandes grupos (Silverman, 1993; Virgolim, 2019).

Já referente ao não atendimento educacional especializado em AHSD ou à falta de continuidade de atividades voltadas ao público AHSD neste campus do IF, há uma certa falta de profissionalização das equipes gestora e docente referente ao tema, falta esta que este artigo procura suprir por meio de formação continuada a partir das escutas e anseios dessa comunidade escolar, a saber: gestores, professores de matemática e estudantes AHSD, na perspectiva de Imbernón (2010). Além disso, faz-se necessária uma ampliação dos professores de AEE no campus em questão, tendo em vista que a primeira e única profissional efetiva no campus ingressa em 2022.

Sobre o questionamento em relação as melhorias no atendimento aos estudantes com AHSD no campus, os alunos refletem que:

É, e outra coisa é o Instituto Federal, que é uma coisa que o Instituto Federal já faz, mas daria para incentivar mais e ficar mais explícito é apoiar os, os alunos em projetos que eles tenham interesse de fazer (E1).

Mas se tivesse, por exemplo, uma oficina de ciências [...], até hoje eu escutei isso de uma ter oficina, por exemplo, química no campus, [...] a juntar um pessoal no laboratório, fazer algum experimento. Tipo, eu acho que isso seria uma coisa muito legal de fazer (E2).

Sobre os projetos e tudo mais acho que talvez essa ... não digo atenção, porque eu sei que tem, né? Já que a professora veio, me

chamou, perguntou se eu era a E4 e tudo mais, então eu acho que seria mais ou menos essa ... não sei, não me fugiu a palavra agora, mas essa atenção, essa coisa de, sabe, essa iniciativa, eu sei que tem, mas eu acho que é basicamente isso (E4).

Eu acredito que deveria ter alguns projetos de ensino, algumas coisas do tipo que identificasse outros alunos que talvez eles não tenham sido identificados no fundamental por ou pela escola ou porque até não, não demonstrava. Então, novas pessoas. E também e juntar de novo as antigas, não é? (E7).

Ofertar projetos e/ou oficinas nas áreas de interesse de estudantes AHSD é uma ação contemplada nas teorias de Renzulli (2018) e de Gagné (2021). Sob o enfoque de Renzulli, oferecer atividades que sejam de interesse do estudante AHSD promovem um comprometimento com a tarefa, conforme um dos elos da Teoria dos Três Anéis. Projetos e oficinas são possibilidades dentro de um espectro mais amplo de enriquecimento curricular. Renzulli (2018) aponta os três tipos, sendo o primeiro o responsável por oportunizar o contato com os mais diversos campos e experiências do conhecimento humano; já o tipo II é considerado de treinamento e aprofundamento de técnicas cognitivas, sociais e de pesquisa, por exemplo; e o tipo III aborda questões do mundo real e problemas que ou ainda não possuem respostas ou que possuem diversos caminhos de abordagem.

Por outro lado, a teoria de Gagné (2021) nos coloca a pensar e planejar sobre como transformar as aptidões (habilidades naturais) desses estudantes AHSD em competências (habilidades sistematicamente desenvolvidas). Para tal, é preciso que se passe por um processo de desenvolvimento, no qual esteja garantido a esses estudantes: (1) um rol de atividades, o que compreende o acesso desse jovem a um programa de atividades que conduzam a um objetivo específico, objetos de conhecimento a serem trabalhados nesse programa e qual tipo de ambiente de aprendizagem será utilizado (escola, centro esportivo, estruturado, autodidata, etc); (2) o devido investimento, pensado aqui como quantificador de tempo; isso significa medir o quanto de tempo, dinheiro e energias física e psicológica o estudante irá demandar no processo de desenvolvimento de seu talento; e (3) o devido progresso, aqui pensado como medição do avanço de desempenho do estudante AHSD, desde um estágio inicial até um estágio máximo (exemplo: novato, avançado, proficiente e expert); também significa medir o ritmo de avanço em busca de seu objetivo estipulado.

Sobre como docentes podem melhorar o atendimento aos estudantes AHSD no campus, E1, E3, E5 e E6 apontam aspectos relativos à identificação e/ou rastreio das Altas Habilidades ou Superdotação. Conforme E1, E3, E5 e E6:

Então, o Instituto Federal buscar esses alunos. e não apenas esperar os alunos tomarem a iniciativa de o fazerem porque talvez aquela pessoa não tenha consciência de o quanto aquilo vai ser prazeroso para ela, então que a equipe docente identifique que essas pessoas é podem, se se iriam muito bem numa determinada camada de conhecimento e incentivar essas pessoas a fazer parte a fazer projetos, a fazer trabalhos, é... (E1).

Mas eu acho que já começa uma identificação, porque... Tem muitos casos de alunos ali no IF que eles poderiam ser atendidos pela sala de recursos e eles têm altas habilidades. Assim, tem habilidades que poderiam ser mais desenvolvidas. Mas acaba que não existe um espaço para isso, então eu acho que o docente tem o trabalho inicial de identificar as pessoas que têm altas habilidades e incentivar elas a dar nenhum andamento a desenvolverem mais das habilidades (E3).

Então acho que poderia ter [um encaminhamento feito pelos professores]. Eu sei que é muito difícil ... todos os professores no campus têm muitas turmas e muitos alunos para lembrar, mas sempre tem aquele assim que tu vê que tem uma coisa diferente, então acho que esse encaminhamento, essa conversa com esse professor da sala de recursos específicos, através do professor, da sala de aula pudesse acontecer de uma forma mais clara, mas é evidente, porque eu sinto e vejo que no campus tem muita gente e tem muita gente boa, sabe? (E5).

Eu ia falar sobre uma outra coisa assim, a minha professora [do AEE do ensino fundamental], ela fez no início um teste, era como um teste vocacional sobre a área que tu pertence de fato, [...] Dai, ela separou pelas turmas assim. Eu acredito que isso melhora (E6).

De fato, identificar os estudantes AHSD podem trazer diversos benefícios: desde um atendimento educacional apropriado às suas necessidades até a promoção de um desenvolvimento intelectual, social e emocional equilibrado. Além disso, mapear interesses e estilos de aprendizagem na perspectiva das Inteligências Múltiplas de Gardner auxilia a otimizar o potencial de aprendizagem de estudantes AHSD. Em aspectos práticos de sala de aula, a identificação e o devido ajuste curricular podem prevenir questões relacionadas ao tédio ou ao desinteresse em determinadas disciplinas.

E1 reflete, de forma contundente, sobre a importância de os docentes terem uma boa formação sobre a área:

A primeira coisa é dar uma boa formação para que o docente, deixar a equipe docente com muita clareza do que se trata aquilo. [...] É desmistificar muito sobre o assunto. Segundo, é ter que o Instituto Federal tenha uma visão especial para a dinâmica em aula, para essas pessoas. Porque, por exemplo, eu já tive momentos em que eu estava tão entediado em uma aula que eu fiquei com falta de ar. Eu tive que sair de dentro e pedir para ir no banheiro e pedir para um, porque era muito complicado aquilo que estava muito maçante, [...] Então[...] é [...] fazer com que o assunto convirja para o interesse daquela pessoa, porque, falando por experiência própria, lidar com assuntos que não são de meu interesse causa muito sofrimento. [...] Outra coisa que seria interessante é não tornar isso algo místico, é mistificado. [...] Eu sugeriria falas com os alunos da instituição sobre o que que isso é sobre, é como isso funciona. [...] As pessoas saberem da existência

disso [...] é dar essa consciência ... para inclusive as pessoas se identificarem. Pois é, poxa, eu me reconheço nesse sintoma (E1).

A formação continuada que se desenha e se constrói justamente por meio das escutas e anseios desses estudantes tem por intenção qualificar a equipe não só docente, mas também gestora. A escolha por Imbernón (2010) como suporte teórico dessa formação ocorre justamente por entender que diversas formações tomam um caráter muito transmissivo e pouco interativo, não promovendo a mudança necessária nas instituições. Assim, partir das entrevistas com estudantes tem por visão um trabalho que se torne mais significativo e funcional, trazendo o conhecimento necessário para o trabalho com os estudantes AHSD, mitigando assim a invisibilidade, os mitos e estereótipos tão arraigados a essa área de estudo, conforme os estudos de Pérez (2012). É preciso tornar a temática das Altas Habilidades ou Superdotação mais humana e menos heroica, tendo em vista que o trabalho inspirado nos interesses e estilos de aprendizagem desses estudantes beneficia não somente eles próprios, mas também a escola e os demais estudantes como um todo. Como diria Renzulli (1998, p.105), “a maré alta eleva todos os navios”.

Cabe indicar que sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, os estudantes apontam a importância de trabalhar o pertencimento.

Deixar claro que é algo normal, que é algo que não tem problema nenhum e que a pessoa não está de fato, tão descolada assim., quanto ela acha que está porque ela faz parte ainda de um grupo de pessoas que são diversas e aquela ali é a peculiaridade dela, mas ela não é a única a ter uma peculiaridade [...] (E1).

Talvez dar uma atenção maior [...] para não deixar as pessoas esquecerem que elas têm (AHSD), que elas fazem parte desse grupo e que elas podem pensar diferente das outras pessoas, isso não é necessariamente algo ruim (E2).

Eu achei muito interessante, porque essa (entrevista) ... tu ter me chamado aquele dia para a gente conversar, eu ter lido (o termo de consentimento livre e esclarecido), eu ter pensado, eu ter falado com a minha psicóloga sobre isso, me fez voltar a sentir que eu tenho uma identidade e sentir orgulho dela. E sentir que ela não faz eu ser um diferente ruim, ela faz eu ser um diferente bom. E que eu sempre pertenci a um lugar. E que eu tendo isso, eu posso pertencer a qualquer lugar. Essa sensação que eu tenho, eu posso, se eu quiser eu consigo, eu vou atrás, eu persisto e isso me fez sentir melhor. Isso fez esse assunto voltar. Esse assunto que tinha sabe? Se fechado há tanto tempo voltou agora, e isso me faz... Isso me faz feliz, isso (E4).

Acho que o atendimento às pessoas que têm altas habilidades ele tem que ser pensado para ser mais amplo e atender todos os tipos de inteligência e superdotação, que as pessoas venham a ter, né? E não ser uma coisa restrita a alguns segmentos mais específicos (E3).

Importante refletir como o sentimento de pertencimento é mencionado e como não trabalhar com esses estudantes pode promover processos de exclusão. Nesse sentido, trabalhar o pertencimento começa por: (1) enriquecer as experiências de aprendizagens, seja através do modelo triádico de enriquecimento escolar de Renzulli, seja por meio do modelo de dotação e talento de Gagné, seja por meio de metodologias diferenciadas em sala de aula; (2) ofertar apoio social e emocional, com vistas a melhor trabalhar com questões inerentes a certas pessoas AHSD como perfeccionismo e alienação social (Virgolim, 2019). Iniciando por esses dois aspectos, procura-se assim promover a valorização e inclusão dos estudantes AHSD na comunidade escolar, produzindo cada vez mais um ambiente de aprendizagem inclusivo e salutar. Por fim, E3 nos lembra que as AHSD devem ser trabalhadas nas mais diversas áreas, conforme preconiza a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995). Proporcionar diversos caminhos é condição fundamental para garantir a todos os estudantes do Instituto Federal as palavras de seu slogan: “uma educação pública, gratuita e de qualidade”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar e refletir as escutas e anseios de sete estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação do Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal com o intuito de trazer elementos importantes para o processo de profissionalização desse espaço educativo na temática das AHSD. A interpretação dos estudantes sobre ser uma pessoa AHSD trazem aspectos relativos à facilidade e rapidez de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, aproximando-se das definições legais da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, da PNEEPEI (2008) e da resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, assim como da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Surgem ainda aspectos referentes ao sentimento de não se sentirem incluídos em atividades ou de se sentirem deslocados em certos lugares, o que demonstra em parte um não acolhimento ideal da instituição e demanda formação continuada para que a equipe docente e gestora tenha um olhar atento a essas demandas.

No tocante aos interesses dos estudantes AHSD, percebe-se interesses distintos em diversas áreas, como música, teatro, escrita, Química, Filosofia, Estatística. Salienta-se a importância do trabalho nos interesses dos estudantes AHSD como sendo fundamental, em concordância com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Quando se utiliza o interesse do estudante, se aumenta a probabilidade de vir acompanhado os outros dois anéis da teoria: o comprometimento com as atividades e a criatividade. Já sob o olhar do Modelo de Dotação e Talento de Gagné, o fato de reconhecer os interesses dos estudantes auxilia na proposição de objetivos e metas pessoais para que se definam quais serão os processos necessários de desenvolvimento de talento para que os estudantes saiam de uma habilidade natural (aptidão) para uma habilidade sistematicamente desenvolvida (competência).

Relativo aos processos de identificação de AHSD, os estudantes, indicaram os professores da sala de aula comum como os primeiros a sinalizarem a possibilidade de suas identificações como pessoas AHSD. Há também a importante menção ao

Atendimento Educacional Especializado durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e a não continuidade de atendimento nos anos finais da mesma etapa, acarretando diversas ações como *bullying* e sentimento de não pertencimento. Esses resultados demonstram a importância de que professores regulares tenham a formação adequada para rastrear as Altas Habilidades ou Superdotação, assim como reconhecer quando for necessário o processo de aceleração para esses estudantes. É necessário um olhar atento das equipes de docentes e gestores para a efetivação dos direitos dos estudantes AHSD, tais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), o enriquecimento curricular, a inclusão no Cadastro Nacional de estudantes AHSD e o processo de aceleração, quando for o caso.

Referente aos sentimentos dos estudantes AHSD em relação a sua identificação, há reflexões sobre aspectos positivos tais como a importância do componente identitário, o fato de se sentir especial por ser AHSD e a facilidade de aprendizagem. Há também pontos negativos, tais como sentir-se deslocado ou isolado em relação ao grupo e a ausência de experiência ou continuidade de atendimento educacional especializado em AHSD. Ressalta-se aqui a importância do conhecimento de aspectos sociais e afetivos do público AHSD pela equipe docente e gestora para que ações necessárias sejam efetivadas. Assim, torna-se imprescindível que a formação continuada que se planeja com essas escutas e anseios leve em conta as possibilidades de enriquecimento curricular, seja pelo Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar de Renzulli, seja por meio do Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné.

Também se enfatiza a necessidade de ampliação dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste campus. Em um campus com cerca de 1500 estudantes e aproximadamente 100 estudantes público-alvo da Educação Especial, apenas uma profissional docente efetiva de AEE não comporta as demandas necessárias para a efetiva inclusão dos estudantes AHSD.

Sobre ações que poderiam ser feitas por docentes para melhorar o atendimento a estudantes AHSD no campus do Instituto Federal em análise, os estudantes indicam a oferta de projetos e/ou oficinas de acordo com os interesses deles, além da sugestão dos docentes terem formação sobre a área de Altas Habilidades ou Superdotação, com ênfase na desmistificação necessária do que seja AHSD e na urgência de uma mudança de dinâmica de trabalho em classe.

Os estudantes sinalizam ainda a importância de trabalhar sobre pertencimento e indicam a necessidade de valorização de todas as áreas de inteligência e não apenas certos domínios. Entende-se que o sentimento de não pertencimento pode promover processos de exclusão, o que nos faz refletir sobre a importância de trabalhar o acolhimento e pertencimento de estudantes AHSD. Nesse sentido, trabalhar o acolhimento e pertencimento passa por processos como: enriquecer as experiências de aprendizagens e ofertar apoio social e emocional. Iniciando por esses dois aspectos, procura-se assim promover a valorização e inclusão dos estudantes AHSD no ambiente escolar, em direção a um ambiente de aprendizagem cada vez mais salutar. Por fim, observa-se que as AHSD podem ser trabalhadas nas mais diversas áreas. Enfatiza-se que proporcionar diversos caminhos é condição fundamental para garantir, não somente aos estudantes AHSD mas a

todos os estudantes do campus do Instituto Federal em análise, as palavras de seu slogan: “uma educação pública, gratuita e de qualidade”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 19 set. 2023.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em 10 set. 2023.

DELOU, C. M. C. **Identificação de superdotados**: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula. [Dissertação de

Mestrado]. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. [Tese de doutorado]. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GAGNÉ, F. **Differentiating giftedness from talent**: The DMGT Perspective on Talent Development. New York: Routledge, 2021.

GARDNER, H. **Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: Concepção e Diretrizes. Brasília: SETEC, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 nov. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e elaboração de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002.

NAKANO, T. C. **Triagem de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S)**. Vol.1. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

RENZULLI, J. A rising tide lifts all ships - developing the gifts and talents of all students. **Revista Phi Delta Kappan International**, v. 80, n. 2, out., 1998, p. 105-111. Disponível em: [https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/10/A-Rising-Tide-Lifts-All-Ships\\_Developing-the-Gifts-and-Talents-of-All-Students.pdf](https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/10/A-Rising-Tide-Lifts-All-Ships_Developing-the-Gifts-and-Talents-of-All-Students.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

RENZULLI, J. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro

partes. In: VIRGOLIM, Ângela (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J.; REIS, S. M.; TOURÓN, J. **El modelo de enriquecimiento para toda la escuela**: una guía práctica para el desarrollo del talento. Logroño: Unir Editorial, 2021.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa Social Interpretativa**: uma introdução. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 45-59, 2012. Recuperado de:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Guarapuava Apprehendere, 2016.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós. Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 57, p. 8-16, 2007.

SILVERMAN, L. K. The gifted individual. In: Silverman, L. K. (org). **Counseling the Gifted and Talented**. Denver: Love Publishing, 1993, p. 3-28.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report**. Paris: Graphoprint, 2002.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação**: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: Intersaberes, 2019.