Estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades à luz da literatura e da legislação brasileira recente

Students with high abilities/giftedness in primary and lower secondary education: challenges and possibilities in light of the literature and recent Brazilian legislation

Vivian Ferreira dos Santos[1] • **João Paulo Fadini**[1]

[1] Faculdade FGP

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral discutir a relevância da compreensão, da identificação e do atendimento educacional direcionado a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Ensino Fundamental, à luz da literatura especializada e da legislação brasileira recente. Trata-se de revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, natureza descritiva e caráter exploratório, articulada à análise documental dos atos normativos brasileiros promulgados entre 2025 e 2026. Os resultados evidenciam a persistência de mitos e de concepções restritivas que obstaculizam a identificação, a despeito do reconhecimento jurídico da condição e da ampliação das garantias legais. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende da formação docente reflexiva, da observação pedagógica processual e da tradução cotidiana do texto legal em práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Educação Especial Inclusiva. Identificação. Formação docente. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of understanding, identifying, and providing educational support for students with high abilities or giftedness in primary and lower secondary education, in light of the specialized literature and recent Brazilian legislation. It is an integrative literature review with a qualitative, descriptive, and exploratory approach, combined with a documentary analysis of Brazilian legal and regulatory instruments enacted between 2025 and 2026. The findings reveal the persistence of myths and restrictive conceptions that hinder identification, despite legal recognition of the condition and the expansion of legal guarantees. The study concludes that effective inclusion depends on reflective teacher education, ongoing pedagogical observation, and the translation of legal provisions into everyday classroom practices.

Keywords: *High abilities/giftedness. Inclusive special education. Identification. Teacher education. Primary and lower secondary education.*

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade dos estudantes no tocante às suas características cognitivas, necessidades pedagógicas, potencialidades e dinâmicas de aprendizagem. Nesse panorama, as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) configuram uma dimensão da Educação Especial que, a despeito de sua fundamentação e respaldo no ordenamento jurídico educacional brasileiro, ainda enfrenta menor visibilidade quando comparada a outras condições de público-alvo. Essa invisibilidade decorre tanto da subnotificação de registros quanto da permanência de concepções restritivas e mitológicas, as quais tendem a associar erroneamente a superdotação ao desempenho acadêmico uniformemente elevado, ao alcance de notas excelentes e à autonomia absoluta no processo de escolarização.

A literatura especializada enfatiza que o processo de identificação desses alunos deve contemplar a heterogeneidade intrínseca às suas manifestações. A revisão sistemática desenvolvida por Costa, Bianchi e Santos (2022) ratifica que as características observadas em crianças com AH/SD se distribuem de modo multifacetado entre as dimensões cognitiva, socioemocional, escolar e comportamental. Na concepção dos Três Anéis de Renzulli (2011), os comportamentos de superdotação emergem e se consolidam a partir da intersecção dinâmica entre três traços fundamentais: capacidade acima da média, níveis elevados de criatividade e alto comprometimento com a tarefa, os quais se desenvolvem em estreita relação com as oportunidades e estímulos providos pelo meio.

No âmbito do Ensino Fundamental, essa discussão adquire relevância singular. O período prolongado de permanência na escola, o convívio com diferentes docentes e a exposição a experiências curriculares diversificadas ampliam os espaços de observação de interesses específicos, ritmos de aprendizagem e expressões de alto potencial. Manifestações como curiosidade intensa, rapidez na apreensão de conceitos, pensamento divergente, busca espontânea pelo aprofundamento de temas e engajamento persistente constituem indicadores qualitativos relevantes; contudo, ressalta-se que nenhum desses fatores, isoladamente, configura critério suficiente ou definitivo para o diagnóstico.

Nesse contexto, o docente não deve assumir a função de avaliador clínico nem ser responsabilizado de forma isolada pela identificação formal. A contribuição da docência reside na observação pedagógica sistemática, no registro contínuo dos processos de aprendizagem, no diálogo com a equipe pedagógico-gestora e no encaminhamento fundamentado para estudos de caso no âmbito escolar. Não obstante, pesquisas evidenciam que vieses conceituais, mitos sedimentados e lacunas na formação docente continuam a impactar negativamente as indicações e os encaminhamentos para o atendimento especializado (Azevedo; Mettrau, 2010; Silva; Gonçalves, 2025).

O debate acerca das AH/SD ganhou contornos de atualidade com as recentes atualizações do marco normativo nacional. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, subsequentemente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025; a Portaria MEC nº 421/2026 disciplinou a referida Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva; e a Lei nº 15.436/2026 estabeleceu diretrizes específicas para o atendimento aos estudantes com AH/SD. Tais dispositivos legais asseguram o direito à identificação precoce, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de caráter suplementar, ao Planejamento Pedagógico Individualizado (PPI) e ao desenvolvimento integral do educando (Brasil, 2025a, 2025b, 2026a, 2026b).

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, natureza descritiva e caráter exploratório, articulada à análise documental de atos normativos brasileiros. A opção pela metodologia da revisão integrativa fundamenta-se em sua capacidade de sintetizar achados provenientes de estudos teóricos, pesquisas empíricas e documentos oficiais, viabilizando uma compreensão abrangente do fenômeno, a identificação de lacunas no conhecimento e a delimitação de implicações pedagógicas e de políticas públicas.

A condução da pesquisa foi guiada pela seguinte questão norteadora: Quais são os principais desafios e possibilidades para a identificação, a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Ensino Fundamental, considerando a produção científica e as alterações recentes no arcabouço legislativo brasileiro?

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na ferramenta de busca Google Acadêmico. Para a busca das publicações, empregaram-se estratégias compostas pela combinação dos descritores e palavras-chave: “altas habilidades”, “superdotação”, “educação inclusiva”, “educação especial”, “Ensino Fundamental”, “formação docente”, “atendimento educacional especializado” e “identificação de estudantes com altas habilidades”, interligados por meio dos operadores booleanos AND e OR.

Como critério temporal, priorizaram-se publicações compreendidas no recorte de 2010 a 2026, mantendo-se, contudo, a inclusão de obras seminais anteriores consideradas indispensáveis para a fundamentação conceitual da área — destacadamente a Teoria dos Três

Anéis de Renzulli. Estabeleceram-se como critérios de inclusão:

a) artigos científicos, estudos de revisão sistemática ou narrativa, pesquisas empíricas e documentos normativos oficiais;

b) trabalhos redigidos em língua portuguesa e diretamente alinhados à temática de AH/SD; e

c) investigações focadas na identificação, formação docente, práticas pedagógicas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e processos de inclusão no Ensino Fundamental.

Por sua vez, constituíram critérios de exclusão:

a) publicações duplicadas entre as bases consultadas;

b) trabalhos cujo foco temático se distanciasse da questão de pesquisa; e

c) produções sem consistência metodológica ou analítica suficiente para subsidiar a reflexão proposta.

O processo de seleção dos estudos desdobrou-se em duas etapas consecutivas: a triagem inicial mediante a leitura de títulos e resumos, seguida pela leitura analítica na íntegra dos textos pré-selecionados. O mapeamento e a síntese das informações foram viabilizados pela extração estruturada de dados, considerando os seguintes eixos: autoria, ano de publicação, objetivo, abordagem metodológica, concepções teóricas de AH/SD, métodos de identificação, barreiras à inclusão, estratégias de intervenção pedagógica, formação docente e diretrizes para o AEE.

A partir da síntese reflexiva, os achados foram organizados por meio de análise temática em seis categorias analíticas centrais:

1. Concepções contemporâneas de AH/SD;

2. Mitos e barreiras no processo de identificação;

3. O papel da escola e a mediação docente;

4. Práticas de enriquecimento curricular;

5. Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e

6. Inclusão escolar e desenvolvimento integral.

Em paralelo, a análise documental debruçou-se sobre a legislação brasileira recente, examinando especificamente o Decreto nº 12.686/2025, o Decreto nº 12.773/2025, a Portaria MEC nº 421/2026 e a Lei nº 15.436/2026, com intuito de situar as transformações nas políticas públicas de Educação Especial. Por fim, assume-se como limitação metodológica do estudo a ausência do cômputo quantitativo exato dos registros recuperados em cada base, das datas de execução das buscas e da apresentação de um fluxograma formal de seleção (como o modelo PRISMA). Razão pela qual esta investigação se consolida estritamente como uma revisão integrativa de natureza qualitativo-descritiva, e não como uma revisão sistemática com meta-síntese quantitativa.

3 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: COMPREENDENDO O CONCEITO

O conceito de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) é dinâmico, polissêmico e passou por profundas reconfigurações teóricas ao longo da história da Educação Especial. Abordagens tradicionalmente pautadas de forma exclusiva na psicometria reduzem o fenômeno ao Coeficiente de Inteligência (QI) e ao rendimento acadêmico formal, limitando substancialmente o reconhecimento de educandos que manifestam alto potencial em domínios específicos, expressões criativas ou formas não convencionais de produção do conhecimento. Sob essa ótica, a literatura científica contemporânea estabelece que a heterogeneidade e a multidimensionalidade constituem atributos centrais do construto (Costa; Bianchi; Santos, 2022).

Para além das visões unifatoriais, a concepção de Renzulli (2011) postula que os comportamentos de superdotação emergem da intersecção dinâmica de três clusters de traços humanos inter-relacionados: a habilidade acima da média (em áreas gerais ou específicas), os níveis elevados de criatividade (pensamento divergente e originalidade) e o alto comprometimento com a tarefa (motivação intrínseca, perseverança e engajamento duradouro). O Modelo dos Três Anéis não invalida o uso de instrumentos formais de avaliação, contudo, obstaculiza a adoção de um indicador único ou de um escore padronizado como critérios suficientes ou definidores da condição do estudante.

No plano normativo, a Lei nº 15.436/2026 alinhou o ordenamento jurídico aos referenciais científicos contemporâneos ao conceituar as AH/SD como uma condição do neurodesenvolvimento manifesta por potencial intelectual elevado, curiosidade epistêmica intensa, alta velocidade de aprendizagem e aprofundamento acentuado em temas de interesse pessoal, ressaltando a frequência de traços sociocomportamentais correlatos, como a hipersensibilidade e a intensidade emocional. Além disso, a referida legislação inova ao positivar expressamente o conceito de dupla excepcionalidade (ou comorbidade inclusiva), reconhecendo a coexistência das AH/SD com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista ou o TDAH) ou dificuldades acentuadas de aprendizagem (Brasil, 2026a).

Desse modo, o perfil assíncrono do desenvolvimento manifesta-se de maneiras variadas no cotidiano escolar: um estudante pode exibir proficiência avançada no raciocínio lógico-matemático e desempenho dentro da média esperada na expressão escrita; outro pode demonstrar habilidades proeminentes nas esferas linguística, artística, socioafetiva,

de liderança ou tecnológica. Sob essa perspectiva, salientam-se as assimetrias operacionais entre o potencial latente e o desempenho acadêmico efetivo — assincronias que tendem a se acentuar em contextos marcados por currículos engessados e pouco desafiadores, pela ausência de enriquecimento pedagógico ou pela subnotificação decorrente da própria dupla excepcionalidade.

4 MITOS, BARREIRAS E INVISIBILIDADE NA IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO

Um dos principais obstáculos epistemológicos e práticos à efetivação da inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) reside na persistência de mitos, estereótipos e crenças do senso comum que circundam o tema. Essas concepções equivocadas, historicamente sedimentadas e reproduzidas no cotidiano escolar, tendem a reificar a imagem do indivíduo superdotado como um sujeito genial, autodidata, de desempenho acadêmico irrepreensível e com maturidade socioemocional plenamente desenvolvida (Antipoff; Campos, 2010).

Entre as falsas premissas mais recorrentes na literatura especializada, destacam-se:

O mito do desempenho homogêneo e universal: a crença de que o estudante com AH/SD deve, obrigatoriamente, apresentar notas elevadas e rendimento de excelência em todas as áreas do conhecimento. Ignora-se, contudo, a assincronia do desenvolvimento e a existência de perfis com altas habilidades em domínios específicos (como artes, liderança ou raciocínio lógico), acompanhados de desempenhos médios ou mesmo rebaixados em outras disciplinas.

O mito da autossuficiência pedagógica: a ideia reducionista de que o aluno superdotado aprende sozinho e, por conseguinte, dispensa apoio pedagógico, mediação docente ou adaptações curriculares. Essa concepção desobrigante desconsidera o fato de que o potencial não lapidado ou privado de estímulos adequados tende a se estagnar ou a regredir.

O mito da maturidade e do ajustamento socioemocional: a suposição de que a capacidade cognitiva elevada se traduz automaticamente em maturidade emocional e facilidade de integração social. Ocorre frequentemente o fenômeno da dissociação assíncrona, em que o desenvolvimento intelectual supera em larga escala o desenvolvimento afetivo ou motor, gerando sentimentos de inadequação, ansiedade e deslocamento dos pares de mesma idade cronológica.

Essas construções míticas exercem um impacto direto e nefasto nas práticas de indicação, triagem e encaminhamento pedagógico. Em estudo seminal sobre as representações sociais e concepções docentes, Azevedo e Mettrau (2010) constataram que os mitos estruturam filtros perceptivos nos professores, levando-os a indicar para programas de atendimento especializado apenas os alunos com perfis "ideais" ou hiperadaptados — ou seja, aqueles comportados, com altas notas em todas as matérias e que não trazem desafios à gestão da sala de aula. Em contrapartida, estudantes criativos, questionadores, com comportamentos disruptivos ou de baixo rendimento são sistematicamente invisibilizados e desconsiderados.

Nesse panorama, sublinha-se que o baixo rendimento acadêmico (underachievement) de forma alguma exclui a hipótese diagnóstica de AH/SD. A discrepância severa entre o potencial intelectual estimado e o desempenho escolar real decorre de uma multiplicidade de fatores complexos, tais como:

1. Inadequação curricular e desmotivação: o contato prolongado com tarefas repetitivas, mecanizadas e desprovidas de desafio cognitivo gera tédio, desinteresse e alienação do processo de escolarização.

2. Vulnerabilidades socioemocionais e discriminação: a falta de pertencimento, o isolamento social, o bullying ou experiências de preconceito podem levar o estudante a camuflar seu potencial para ser aceito pelo grupo de pares (*masking*).

3. Dupla excepcionalidade: a coexistência de AH/SD com quadros como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia ou altas habilidades associadas a vulnerabilidades socioeconômicas. Nesses casos, o transtorno ou a barreira social frequentemente "mascara" o alto potencial, ou vice-versa, resultando na ausência total de suporte especializado.

Quando a instituição escolar interpreta o estudante superdotado de baixo rendimento apenas sob o estigma de "desinteressado", "indisciplinado", "desatento" ou, paradoxalmente, como alguém que "já sabe tudo e não precisa de atenção", ela converte o potencial promissor em invisibilidade institucional. Trata-se de uma violência simbólica que nega o direito à educação personalizada.

Diante dessa realidade, a formação docente — seja ela inicial ou continuada — não pode limitar-se à apresentação passiva de definições normativas e classificatórias. Torna-se premente promover uma formação reflexiva e crítica, capaz de desconstruir mitos enraizados e oferecer instrumentais pedagógicos concretos (como pautas de observação estruturada, portfólios e diários de bordo) para que o professor possa identificar os sinais indicativos de AH/SD em toda a sua heterogeneidade e complexidade.

5 O ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA

O Ensino Fundamental ocupa uma posição estratégica no itinerário formativo da Educação Básica para a identificação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação

(AH/SD). A arquitetura dessa etapa de ensino — caracterizada pela articulação de múltiplos componentes curriculares, pelo convívio com diferentes perfis docentes e pela exposição a diversificadas experiências de aprendizagem — amplia significativamente os espaços e as oportunidades de observação pedagógica. Essa pluralidade de estímulos viabiliza a emergência de condutas e potencialidades que, corriqueiramente, permanecem deprimidas ou invisibilizadas em avaliações estandardizadas ou em contextos instrucionais monolíticos (Brasil, 2026a).

Sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva, a identificação não deve ser conceitualizada como um evento pontual, estático ou meramente psicométrico. Trata-se de um processo contínuo, contextualizado, multidimensional e de caráter eminentemente educacional, o qual exige a triangulação sistemática de múltiplas fontes de informação. Esse diagnóstico pedagógico processual articula registros diários do professor, diários de bordo, portfólios e produções autorais dos estudantes, relatos do núcleo familiar, análise dos interesses específicos e dos ritmos de aprendizagem, além do mapeamento das oportunidades, estímulos e barreiras presentes no ambiente escolar e sociofamiliar (Costa; Bianchi; Santos, 2022).

Para nortear a escuta e o olhar atento da equipe docente e pedagógica no cotidiano escolar, a literatura da área elenca um conjunto de indicadores qualitativos organizados em dimensões complementares. Na dimensão cognitiva e de aprendizagem, sobressaem-se a rapidez incomum na assimilação e abstração de conteúdos complexos, a capacidade elevada de estabelecer relações interdisciplinares e transdisciplinares, bem como a retenção e a memória excepcional em domínios específicos do conhecimento. Na dimensão criativa e solutiva, destacam-se o pensamento divergente, a flexibilidade cognitiva, a originalidade na resolução de problemas complexos por vias não convencionais e a elaboração de produções autorais diferenciadas (Costa; Bianchi; Santos, 2022).

Ademais, na dimensão epistêmica e motivacional, observam-se a curiosidade intelectual intensa, a formulação de questionamentos elaborados, o aprofundamento autônomo e espontâneo em temas de interesse e o envolvimento persistente e hiperfocado na execução de tarefas (task commitment). Por fim, na dimensão socioafetiva e comunicativa, sobressaem-se o vocabulário amplo, a produção linguística de elevada sofisticação sintático-semântica e a capacidade de liderança moral ou operacional na mobilização de pares para projetos coletivos (Renzulli, 2011).

É imperativo salientar que nenhum desses indicadores, considerado isoladamente, possui valor diagnóstico definitivo ou critério de classificação estanque. Tais elementos funcionam como marcadores qualitativos para fundamentar a elaboração do estudo de caso, direcionar as decisões de flexibilização curricular no âmbito da sala de aula comum e instruir o encaminhamento consciente aos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em suma, a finalidade precípua do processo de identificação no ambiente escolar afasta-se de qualquer intenção de categorização, estigmatização ou rotulação do educando. Seu propósito central reside no reconhecimento tempestivo das necessidades educacionais especiais e das altas potencialidades do aluno, fornecendo subsídios indispensáveis para a organização de respostas pedagógicas personalizadas, suplementares e promotoras do desenvolvimento integral (Costa; Bianchi; Santos, 2022).

6 FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação dos profissionais da educação constitui uma precondição estruturante para a consolidação e a efetivação material das políticas de educação inclusiva no cotidiano das unidades escolares. O aperfeiçoamento e a atualização das garantias normativas — tais como o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou ao enriquecimento curricular — mostram-se insuficientes caso o corpo docente desconheça os pressupostos teóricos que delineiam as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), os instrumentos de observação pedagógica e as possibilidades metodológicas de diferenciação e flexibilização do ensino (Costa; Bianchi; Santos, 2022).

Nessa perspectiva, as investigações conduzidas por Silva e Gonçalves (2025) acerca das ações de formação continuada promovidas no Estado de Mato Grosso revelam que, embora esses momentos formativos tenham impulsionado a identificação e a visibilidade de estudantes com AH/SD, permanecem desafios operacionais expressivos. Os autores identificaram a persistência de mitos e estereótipos, a ausência de protocolos institucionais de triagem, a escassez de recursos didático-pedagógicos e a fragilidade nas redes de parceria. Tais evidências empíricas demonstram que os programas de formação continuada não podem limitar-se a exposições teóricas pontuais; eles exigem a articulação entre conceitos fundamentais, estudo de casos clínicos e pedagógicos, planejamento compartilhado e acompanhamento reflexivo das práticas docentes na sala de aula comum.

Assim, uma agenda formativa consistente e de alto impacto deve abarcar um rol inter-relacionado de dimensões teórico-práticas. É imprescindível problematizar as concepções contemporâneas das AH/SD e a variabilidade de suas manifestações, os indicadores qualitativos de observação, o registro pedagógico processual e a desconstrução de barreiras e preconceitos institucionais. Do mesmo modo, faz-se necessário aprofundar os debates sobre a dupla excepcionalidade, as especificidades do desenvolvimento socioemocional, as estratégias de enriquecimento curricular do Tipo I, II e III, a diferenciação pedagógica e a

operacionalização do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Essa formação deve contemplar, ainda, o trabalho colaborativo e a co-docência entre os professores da classe comum e os especialistas do AEE, o domínio do ordenamento jurídico vigente e o fortalecimento das parcerias entre a escola, as famílias e os serviços da rede intersetorial (Renzulli, 2011).

Por fim, cumpre destacar que os processos formativos precisam superar paradigmas meramente instrucionais e bancários. A capacitação docente adquire eficácia na medida em que instrumentaliza o professor para analisar criticamente situações acadêmicas reais, reconhecer manifestações assíncronas do potencial e avaliar de forma sistemática se as intervenções adotadas promovem, efetivamente, a ampliação do repertório de aprendizagem, a participação ativa e o bem-estar socioafetivo do educando (Silva; Gonçalves, 2025).

7 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

A abordagem pedagógica direcionada aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) não deve circunscrever-se à meta exclusiva de otimização do rendimento acadêmico ou da aceleração cognitiva. O desenvolvimento integral, sob o paradigma da Educação Especial Inclusiva, pressupõe a articulação equilibrada entre as dimensões cognitiva, criativo-produtiva, social e socioemocional do educando. Sob essa perspectiva, é imperativo reconhecer que a elevada capacidade intelectual ou a precocidade acadêmica não asseguram, por si sós, um desenvolvimento afetivo isento de conflitos; pelo contrário, educandos com AH/SD frequentemente vivenciam quadros severos de frustração, perfeccionismo paralisante, ansiedade de desempenho (*performance anxiety*), sentimentos de desajuste interpessoal e acentuada sensação de não pertencimento em relação ao grupo de pares (Antipoff; Campos, 2010).

Nesse contexto, a instituição escolar precisa esquivar-se de dois polos igualmente nocivos: a negligência pedagógica, que invisibiliza as demandas específicas do aluno sob o pretexto de sua suposta autossuficiência, e a supervalorização da capacidade intelectual, que reduz o sujeito à sua habilidade proeminente e o submete à cobrança contínua por desempenhos excepcionais. Tal hipercobrança gera o fenômeno da vulnerabilidade socioemocional, no qual o valor pessoal do estudante passa a ser mensurado unicamente por suas produções e resultados acadêmicos (Silva; Gonçalves, 2025).

A consolidação desse entendimento no plano jurídico deu-se com a promulgação da Lei nº 15.436/2026, a qual explicitou a relação de interdependência entre os aspectos socioemocionais, a cognição e o processo de aprendizagem, estabelecendo como diretriz da política pública nacional a integração sistemática entre a família, a escola e a comunidade (Brasil, 2026a). Assim, o acompanhamento pedagógico deve promover ações intencionais de fortalecimento do autoconceito, de regulação emocional e de convivência democrática, garantindo que o espaço escolar se constitua como um ambiente de acolhimento, desenvolvimento pleno e emancipação humana (Antipoff; Campos, 2010).

8 DISCUSSÃO

A análise da literatura científica e do arcabouço normativo mais recente evidencia uma lacuna histórica persistente: a despeito do reconhecimento formal dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) como público-alvo da Educação Especial no Brasil, sua identificação e o consequente atendimento pedagógico continuam a enfrentar barreiras estruturais significativas. Essa assimetria entre o plano legislativo e a realidade do cotidiano escolar já era denunciada por Mettrau e Reis (2007), que apontavam a distância entre a positivação dos direitos e a efetivação de políticas públicas. Investigações contemporâneas ratificam que mitos enraizados, lacunas na formação docente e a escassez de suporte institucional permanecem atuando como filtros excludentes nos processos de identificação e encaminhamento (Silva; Gonçalves, 2025).

Embora a legislação promulgada entre 2025 e 2026 amplie a responsabilidade do Estado e dos sistemas de ensino, a viabilidade operacional dessas garantias legais é diretamente condicionada pela cultura escolar e pelas condições materiais de trabalho. A instituição do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), do cadastro nacional de estudantes identificados e dos centros de referência em AH/SD possui alto potencial de fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Contudo, esses instrumentos correm o risco de se reduzirem a expedientes burocráticos e formais caso não sejam sistematicamente mobilizados para orientar a mediação pedagógica, a diferenciação do ensino e as práticas de enriquecimento na sala de aula comum.

Nesse panorama, o Ensino Fundamental consolida-se como um espaço altamente estratégico para a observação processual e para a oferta de experiências educacionais diversificadas. Não obstante, o cumprimento desse papel demanda uma ruptura epistemológica no âmbito escolar: os profissionais da educação precisam compreender que o perfil com AH/SD dista consideravelmente do estereótipo do aluno exemplar ou idealizado. A superdotação pode manifestar-se por meio de formulações conceituais complexas e questionamentos instigantes, mas também por meio da contestação de rotinas pedagógicas, do desinteresse

imediato após a assimilação rápida do conteúdo, do tédio associado a rotinas repetitivas e, inclusive, de oscilações severas no rendimento acadêmico decorrentes da assincronia do desenvolvimento ou da dupla excepcionalidade.

Em síntese, a consolidação da inclusão escolar de estudantes com AH/SD exige a articulação harmônica entre o reconhecimento tempestivo do alto potencial, a eliminação sistemática de barreiras atitudinais e pedagógicas e a oferta contínua de desafios curriculares ajustados. A premissa inclusiva afasta-se da seleção ou privilégio dos educandos com desempenho superior; trata-se, em última análise, de garantir que as múltiplas formas de aprender, pensar, criar e produzir conhecimento sejam legitimadas e acolhidas pela arquitetura curricular e pela dinâmica da comunidade escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Altas Habilidades ou Superdotação constituem uma dimensão legítima da neurodiversidade e da variabilidade humana no contexto educacional. Apesar dos avanços expressivos no campo teórico e da consolidação de um arcabouço normativo protetivo, os estudantes com AH/SD continuam enfrentando obstáculos históricos para a identificação de suas potencialidades, o reconhecimento de suas necessidades educacionais específicas e o acesso a práticas pedagógicas promotoras de seu pleno desenvolvimento.

A revisão da literatura demonstra que a persistência de mitos e concepções distorcidas se figura como o principal empecilho à efetivação da inclusão. A ideia falaciosa de que o estudante com alto potencial é autossuficiente, dispensa mediação docente, apresenta desempenho excelente de forma homogênea ou desenvolve suas capacidades de maneira espontânea perpetua a invisibilidade institucional e justifica a omissão de respostas educativas suplementares.

Diante desse cenário, o Ensino Fundamental assume centralidade no processo inclusivo. A pluralidade de vivências e áreas do conhecimento nessa etapa favorece a observação multidimensional de indicadores qualitativos e a implementação de estratégias de enriquecimento curricular, desde que os docentes disponham de formação continuada reflexiva, tempo institucional para planejamento, articulação intersetorial e espaços para o trabalho colaborativo em co-docência com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sob essa ótica, a identificação deve ser concebida como um diagnóstico pedagógico processual e contínuo, esquivando-se da patologização, da rotulação ou do enquadramento clínico dos educandos.

O arcabouço legislativo brasileiro recente fortalece e renova o compromisso do Estado ao assegurar o direito à identificação precoce, ao AEE suplementar, ao planejamento individualizado, à flexibilização dos itinerários escolares, à capacitação profissional e à participação ativa das famílias. O desafio contemporâneo reside em traduzir o texto legal em práticas de sala de aula cotidianas, monitoradas e avaliadas em seus impactos reais sobre a aprendizagem e a sociabilidade dos alunos.

Compreender as AH/SD no Ensino Fundamental implica reconhecer e valorizar modos singulares de interagir com o conhecimento. Uma escola autenticamente inclusiva ultrapassa a indagação passiva sobre o que o estudante é capaz de realizar de forma autônoma; ela interroga-se, fundamentalmente, sobre quais condições pedagógicas, relacionais, afirmativas e institucionais deve estruturar para que o educando desenvolva plenamente suas potencialidades e exerça seu direito à cidadania e à participação plena na vida escolar.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2026a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Brasília, DF: MEC, 2026b. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 5 out. 2026.

COSTA, Maira Maria da; BIANCHI, Alessandra Sant'Anna; SANTOS, Márcia Melo de Oliveira. Características de crianças com altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 28, e0121, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0121.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400003.

REIS, Sally M.; PETERS, Pamela M. Research on the Schoolwide Enrichment Model: four decades of insights, innovation, and evolution. Gifted Education International, v. 37, n. 2, p. 109-141, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/0261429420963987.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, v. 92, n. 8, p. 81-88, 2011. DOI: https://doi.org/10.1177/003172171109200821.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. Gifted Child Quarterly, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012. DOI: https://doi.org/10.1177/0016986212444901.

SILVA, Lílian Paz Gonçalves da; GONÇALVES, Márcia de Moura. Contribuições da formação continuada na identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação em Mato Grosso: avaliação dos professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 31, e0339, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0339.