

CONCEPÇÕES E MITOS SOBRE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONHECER, PARA MELHOR RECONHECER

CONCEPTIONS AND MYTHS ABOUT HIGH ABILITIES AND GIFTEDNESS IN TEACHER EDUCATION: KNOWING, TO BETTER RECOGNIZE

CONCEPCIONES Y MITOS SOBRE ALTAS CAPACIDADES Y SUPERDOTACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: CONOCER, PARA RECONOCER MEJOR

Fátima Goreti Borges Haring¹
Érica Karine Amorim Norbutas²
Rozineide Iraci Pereira da Silva³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender, por meio de revisão narrativa da literatura, as concepções, os mitos e os desafios relacionados ao reconhecimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito da formação docente. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa e natureza teórica, construído a partir de levantamento bibliográfico em bases de dados científicas (SciELO, Google Acadêmico, BDTD e Portal de Periódicos da CAPES), com recorte temporal preferencial dos últimos cinco anos, complementado pela legislação educacional brasileira vigente. Os resultados evidenciam que a compreensão da AH/SD ultrapassa a associação simplista com desempenho acadêmico excepcional, encontrando maior sustentação teórica no modelo dos Três Anéis de Renzulli e nas políticas educacionais nacionais. A literatura recente aponta a persistência de mitos e de lacunas na formação inicial e continuada de professores, o que compromete a identificação e o encaminhamento adequado desses estudantes. Conclui-se que o investimento em formação docente, fundamentada em conhecimento científico atualizado, é condição necessária para que os educadores reconheçam a diversidade de perfis de altas habilidades e ofereçam respostas educacionais compatíveis com as reais necessidades desses alunos.

Palavras-chave: Altas habilidades. Superdotação. Formação docente. Revisão de literatura.

¹Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André, Pós-graduada em Alfabetização; Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Altas Habilidades/Superdotação; Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba; Doutoranda pela Christian Business School.

²Mestranda em Educação pela Christian Business School (CBS). Especialista em Educação Clássica e em Libras. Professora da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, São Paulo, Brasil. Christian Business School (CBS).

³Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

ABSTRACT: This article aims to understand, through a narrative literature review, the conceptions, myths and challenges related to the recognition of students with High Abilities/Giftedness (HA/G) in teacher education. This is a qualitative, theoretical study built from a bibliographic survey conducted in scientific databases (SciELO, Google Scholar, BDTD and the CAPES Periodicals Portal), with a preferential time frame of the last five years, complemented by current Brazilian educational legislation. The results show that understanding HA/G goes beyond a simplistic association with outstanding academic performance, finding stronger theoretical support in Renzulli's Three-Ring model and in national educational policies. Recent literature points to the persistence of myths and gaps in initial and continuing teacher education, which compromises the identification and appropriate referral of these students. It is concluded that investment in teacher education, grounded in up-to-date scientific knowledge, is a necessary condition for educators to recognize the diversity of high-ability profiles and to offer educational responses compatible with these students' actual needs.

Keywords: High abilities. Giftedness. Teacher education. Literature review.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo comprender, mediante una revisión narrativa de la literatura, las concepciones, los mitos y los desafíos relacionados con el reconocimiento de estudiantes con Altas Capacidades/Superdotación (AC/SD) en la formación docente. Se trata de un estudio cualitativo, de naturaleza teórica, construido a partir de un relevamiento bibliográfico en bases de datos científicas (SciELO, Google Académico, BDTD y el Portal de Periódicos de la CAPES), con un recorte temporal preferente de los últimos cinco años, complementado por la legislación educativa brasileña vigente. Los resultados evidencian que la comprensión de las AC/SD trasciende la asociación simplista con un desempeño académico excepcional, encontrando mayor sustento teórico en el modelo de los Tres Anillos de Renzulli y en las políticas educativas nacionales. La literatura reciente señala la persistencia de mitos y vacíos en la formación inicial y continua del profesorado, lo que compromete la identificación y la derivación adecuada de estos estudiantes. Se concluye que la inversión en la formación docente, fundamentada en conocimiento científico actualizado, es condición necesaria para que los educadores reconozcan la diversidad de perfiles de altas capacidades y ofrezcan respuestas educativas compatibles con las necesidades reales de estos alumnos.

Palabras clave: Altas capacidades. Superdotación. Formación docente. Revisión de literatura.

INTRODUÇÃO

Poucos temas na educação especial reúnem tanto consenso discursivo e tão pouca tradução prática quanto as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nos documentos oficiais, no currículo dos cursos de licenciatura e nas conversas de sala dos professores, fala-se em inclusão, em respeito aos ritmos de aprendizagem e em atenção à diversidade; no cotidiano escolar, contudo, o estudante cujo potencial extrapola a média da turma segue sendo, com frequência, o mais invisível de todos os públicos da educação especial. Essa lacuna acompanha o processo de consolidação de sistemas de ensino inclusivos no Brasil e revela um paradoxo que

este artigo pretende examinar: quanto mais a legislação avança no reconhecimento formal da AH/SD, maior parece ser a distância entre a norma e a capacidade da escola de identificar, na prática, quem são esses alunos (LEMOS, et al., 2024).

Parte considerável dessa distância decorre de concepções reducionistas que atravessam a cultura escolar. Superdotação costuma ser lida como sinônimo de desempenho acadêmico impecável em todas as disciplinas, ou como um dom extraordinário, quase sobrenatural, que dispensaria qualquer mediação pedagógica. Ambas as leituras produzem o mesmo efeito: estereotipam um fenômeno multifacetado e afastam o professor da tarefa de observar, com cuidado, indícios de potencial elevado que raramente se manifestam de maneira uniforme (COSTA, et al., 2022).

A raiz do problema, não está apenas na falta de informação individual de cada docente, mas em uma formação, inicial e continuada, que ainda reserva pouquíssimo espaço à discussão acerca desse público, o que perpetua desconhecimento conceitual, mitos arraigados e insegurança para encaminhar adequadamente esses estudantes (PEREIRA; RANGNI, 2023; URQUIZA, et al., 2026).

Enquanto a inteligência for compreendida de modo unidimensional, como um traço único, estável e mensurável por um único instrumento, dificilmente se reconhecerá que a superdotação pode se expressar isoladamente em uma área específica, sem repercussão homogênea sobre as demais. Modelos multidimensionais, a exemplo do modelo dos Três Anéis, oferecem uma chave de leitura mais fiel à complexidade do fenômeno, ao articularem capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade como condições que interagem entre si, e não como atributos fixos de um indivíduo (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023).

O Brasil constrói, desde a Constituição de 1988, um arcabouço normativo sobre educação especial que inclui formalmente a AH/SD há décadas, mas cuja efetivação depende de continuidade institucional, algo que a história recente das políticas nesta área está longe de garantir. É desse cruzamento entre concepção teórica, prática docente e política educacional que nasce a pergunta que orienta este artigo, em que medida as concepções e os mitos ainda presentes no imaginário escolar comprometem o reconhecimento de estudantes com AH/SD, e de que forma a formação docente, amparada por um arcabouço legal já consolidado, mas irregularmente aplicado, pode contribuir para superar esse quadro?

Definiu-se, como objetivo geral, compreender, a partir de revisão da literatura científica, as concepções, os mitos e os desafios relacionados ao reconhecimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da formação docente. Desdobram-se desse objetivo geral quatro objetivos específicos, discutir as principais concepções teóricas sobre inteligência e sua relação com as altas habilidades/superdotação; apresentar o modelo dos Três Anéis de Renzulli e reconstituir o percurso histórico e o marco legal brasileiro voltados ao reconhecimento e ao atendimento educacional desses estudantes; identificar, na literatura científica recente, os principais mitos e concepções equivocadas sobre AH/SD; refletir sobre os desafios da formação docente, inicial e continuada, para o reconhecimento e o atendimento adequado desses estudantes.

O artigo segue, a partir daqui um percurso relativamente linear, pois descreve-se primeiro o caminho metodológico adotado nesta revisão; em seguida, os resultados são discutidos em seis eixos temáticos, concepções de inteligência, modelo dos Três Anéis de Renzulli, trajetória histórica da superdotação, marco legal brasileiro, mitos sobre AH/SD e formação docente, encadeados de propósito nessa ordem, pois cada eixo fornece elementos que o seguinte retoma e problematiza; fecha o texto uma síntese que retoma a pergunta inicial à luz do que a literatura permite responder, e do que ainda permanece em aberto.

MÉTODOS

Trata-se de estudo teórico, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura, de modo que, nenhum dado primário foi coletado junto a professores, estudantes ou unidades escolares nesta versão, a totalidade da discussão apresentada resulta da análise de fontes secundárias, artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais, o que caracteriza esta pesquisa exclusivamente como uma revisão de literatura.

Optou-se por essa formulação porque a discussão sobre concepções e mitos ganha mais consistência quando ancorada em um panorama amplo da produção científica sobre o tema do que quando restrita à percepção de um grupo específico de docentes.

A construção do texto seguiu as seguintes etapas: 1) definição da questão norteadora e dos eixos temáticos de busca, a partir dos objetivos do estudo (concepções de inteligência; modelo teórico de referência; marco legal; mitos; formação docente).

2) levantamento bibliográfico nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e

Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores, altas habilidades, superdotação, formação docente, formação de professores, mitos e Renzulli, combinados por meio do operador booleano AND, com equivalentes em inglês (giftedness, high abilities, teacher training) e em espanhol (altas capacidades, superdotación).

3) aplicação de critérios de inclusão: (i) produções científicas, artigos, dissertações e teses, publicadas entre 2021 e 2026, contemplando o recorte dos últimos cinco anos; (ii) textos disponíveis na íntegra, em português, inglês ou espanhol; (iii) aderência direta às concepções, aos mitos ou à formação docente sobre AH/SD; foram considerados, ainda, os documentos legais e normativos vigentes no Brasil sobre o tema, independentemente da data de publicação, dada sua natureza de fonte primária do ordenamento jurídico-educacional.

4) aplicação de critérios de exclusão, textos sem revisão por pares, resumos de eventos, materiais duplicados entre bases e produções fora do recorte temporal que não constituíssem documento legal vigente ou definição oficial insubstituível; 5) leitura exploratória dos títulos e resumos das referências localizadas, seguida de leitura na íntegra dos textos pré-selecionados e, por fim, leitura analítica e organização do material por eixo temático, de modo a subsidiar a redação da seção de resultados e discussão.

A busca inicial retornou 68 registros potencialmente relevantes; após a remoção de duplicatas e a leitura de títulos e resumos, 21 textos foram lidos na íntegra, dos quais 14 produções científicas atenderam aos critérios de inclusão e compuseram o corpus conceitual deste artigo. A esse conjunto soma-se um segundo corpus, de natureza documental, reunido especificamente para reconstituir a trajetória histórica e o marco legal da AH/SD no Brasil, nesse eixo, por se tratar de pesquisa de caráter histórico-normativo, adotou-se critério distinto do aplicado à literatura científica, admitindo-se documentos anteriores ao recorte de cinco anos, Constituição Federal, declarações internacionais, leis, decretos e resoluções, na medida em que sua relevância decorre de sua vigência ou de seu valor histórico-institucional, e não da atualidade de sua publicação.

Ao todo, dez documentos legais e normativos, publicados entre 1988 e 2025, foram selecionados e relacionados na seção de Referências. Por não envolver coleta de dados junto a seres humanos, dispensou-se a submissão a comitê de ética em pesquisa, uma vez que o estudo utilizou exclusivamente informações de domínio público, oriundas de fontes bibliográficas e documentais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA: DA UNIDIMENSIONALIDADE ÀS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

O conceito de inteligência não é consensual na literatura científica, sendo historicamente compreendido de formas distintas a depender da matriz teórica adotada, neurocientífica, psicopedagógica ou genética (SILVA, et al., 2025). Segundo Costa et al. (2022), durante boa parte do século XX, prevaleceu uma visão unidimensional do fenômeno, tributária dos primeiros testes psicométricos criados por Alfred Binet, no início dos anos 1900, e posteriormente convertidos, nos Estados Unidos, no quociente intelectual popularizado por Lewis Terman.

Essa tradição consolidou a ideia de que a inteligência poderia ser sintetizada em um único número, obtido por um único instrumento, pressuposto hoje amplamente criticado por reduzir um fenômeno multifacetado a um indicador quantitativo insuficiente para captar sua complexidade.

Abordagens contemporâneas, a exemplo das discussões sobre inteligências múltiplas aplicadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a compreensão da inteligência como um construto multidimensional, que se manifesta em diferentes domínios, lógico-matemático, linguístico, interpessoal, corporal-cinestésico, entre outros, e que pode ser potencializado por metodologias de ensino que valorizem o mapeamento de perfis cognitivos e a personalização da aprendizagem (SILVA, et al., 2025).

Para Costa et al. (2022), essa perspectiva multidimensional é especialmente relevante para o campo das Altas Habilidades/Superdotação, pois permite compreender que um estudante pode apresentar potencial elevado em uma ou mais áreas específicas, sem que isso se traduza necessariamente em desempenho acadêmico uniforme em todas as disciplinas.

Pesquisas em neuropsicologia têm contribuído, mais recentemente, para essa discussão, ao identificar diferenças significativas entre estudantes com AH/SD e seus pares em funções como memória de trabalho, raciocínio verbal e construção perceptual. Tais achados evidenciam a heterogeneidade desse público e reforçam a insuficiência de instrumentos de avaliação restritos a testes psicométricos tradicionais, sugerindo protocolos de identificação que combinem medidas cognitivas, observação pedagógica e informações de múltiplos avaliadores, professores, família e, quando possível, o próprio estudante (COSTA, et al., 2022).

Compreendida dessa forma, a inteligência deixa de ser um atributo a ser medido isoladamente para se tornar um conjunto de potenciais a ser observado ao longo do tempo e em diferentes contextos.

O MODELO DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI E A CARACTERIZAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Entre os modelos teóricos que sustentam a compreensão contemporânea da superdotação, o modelo dos Três Anéis, proposto por Joseph Renzulli, permanece como uma das referências mais utilizadas na literatura e nas políticas educacionais brasileiras (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023).

Segundo esse modelo, a superdotação resulta da interação entre três conjuntos de características, capacidade acima da média (em habilidade geral ou específica), envolvimento com a tarefa (motivação, persistência e dedicação) e criatividade (originalidade e fluência de pensamento), sendo o comportamento superdotado observável sobretudo quando esses três conjuntos interagem entre si e em determinados contextos, e não como um traço fixo e permanente do indivíduo (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023).

A força explicativa desse modelo está justamente em recusar a ideia de um traço estável, um estudante pode reunir os três anéis diante de um projeto de robótica e não os reunir diante de uma redação dissertativa, o que não o torna menos superdotado, apenas evidencia que a superdotação se manifesta situacionalmente, ligada a domínios de interesse específicos.

Essa leitura rompe com abordagens reducionistas que tratam a AH/SD como condição estática e exclusivamente cognitiva, e converge com a diretriz adotada pelas políticas educacionais brasileiras, que reconhecem a superdotação como potencial elevado manifesto isolada ou combinadamente em diferentes áreas, associado a elevada criatividade e envolvimento com a aprendizagem. É o que estabelece, em termos praticamente idênticos aos do modelo de Renzulli, o documento oficial que orienta a Educação Especial no Brasil desde 2008:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008).

A proximidade entre a formulação teórica de Renzulli e a definição adotada pelo poder público brasileiro não é fortuita, ambas nasceram do mesmo esforço de romper com a

equivalência entre superdotação e desempenho acadêmico uniforme, e ambas seguem influenciando, quase quatro décadas depois de sua formulação original, o modo como escolas e sistemas de ensino tentam reconhecer esse público, o que já sinaliza, também, que o problema do reconhecimento não é de escassez teórica, mas de distância entre teoria, norma e prática cotidiana.

Trajetória histórica da superdotação: da seleção de “dotados” ao objeto de política pública

A preocupação com indivíduos que apresentam habilidades acima da média não é recente. Já na Grécia Antiga, Platão defendia a seleção precoce de crianças destinadas a papéis de governo, e sociedades como Esparta organizavam, à sua maneira brutal, processos de triagem de aptidões físicas e intelectuais. A literatura contemporânea, no entanto, tem se dedicado a problematizar essa trajetória sob uma perspectiva histórico-discursiva, evidenciando que o próprio conceito de superdotação se transformou por, ao menos, três vezes, de uma seleção vinculada a ideais de formação política, na Antiguidade, para a transformação da superdotação em fenômeno mensurável a partir dos testes psicométricos do início do século XX, e desta para a articulação contemporânea entre alto desempenho e valores de produtividade e consumo, num momento em que a cultura midiática hiperestimula a noção de talento excepcional (MIRANDA, 2021).

8

Essa análise histórico-discursiva alerta para um risco pouco discutido nas escolas, o de que o próprio reconhecimento da superdotação opere como mecanismo de legitimação de hierarquias sociais, valorizando quem já dispõe de maiores oportunidades, capital cultural, acesso a estímulo extracurricular, exposição a vocabulário complexo desde a primeira infância, e mantendo à margem estudantes de contextos vulneráveis, cujo potencial elevado tende a permanecer invisível justamente pela ausência desses mesmos marcadores de classe (MIRANDA, 2021).

No plano das políticas públicas brasileiras, o marco de 2005, com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todas as unidades da federação, representou a primeira iniciativa nacional de estruturação de um atendimento específico para esse público. Passadas duas décadas, entretanto, revisões sobre a trajetória dessas políticas apontam descontinuidade e fragmentação das ações ao longo dos anos, além de fragilidades no acompanhamento e na fiscalização do funcionamento desses núcleos (OLIVEIRA, 2022).

Marco legal brasileiro: da Constituição de 1988 à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

Se a trajetória histórica revela como o conceito de superdotação mudou de sentido ao longo do tempo, o exame do arcabouço normativo brasileiro revela algo distinto, um reconhecimento formal relativamente antigo e estável, que convive, contudo, com sucessivas interrupções e reformulações na política que deveria lhe dar efetividade.

A Constituição Federal de 1988 já assegurava, em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, dispositivo que, embora dirigido de modo mais explícito às pessoas com deficiência, lançou as bases jurídicas sobre as quais toda a legislação posterior de educação especial, incluída a de AH/SD, viria a se apoiar (BRASIL, 1988).

Seis anos depois, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais promovida pela UNESCO, consolidou internacionalmente o paradigma da educação inclusiva e nomeou explicitamente as crianças superdotadas entre os públicos que integram o espectro das necessidades educacionais especiais, ao lado de crianças com deficiência, de rua, de minorias étnicas e de outros grupos historicamente excluídos da escola comum (UNESCO, 1994).

O documento influenciou diretamente a Política Nacional de Educação Especial daquele mesmo período no Brasil, ainda orientada, é verdade, por um modelo de integração que responsabilizava o próprio estudante por se adaptar à escola, paradigma que só seria formalmente superado catorze anos mais tarde.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, deu um passo além ao prever, em seu artigo 59, a possibilidade de aceleração de estudos para concluir, em menor tempo, o programa escolar destinado aos superdotados, primeira menção, em lei ordinária federal, a um direito educacional específico desse público (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 avançou ao detalhar, entre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, atividades de aprofundamento e enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação, inclusive com possibilidade de conclusão em menor tempo da etapa escolar (BRASIL, 2001).

Já o Decreto nº 7.611, de 2011, reorganizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do sistema regular de ensino, definindo expressamente as pessoas com altas habilidades ou superdotação, ao lado das pessoas com deficiência e com transtornos globais do

desenvolvimento, como público-alvo desse atendimento, o que tornou obrigatória, ainda que nem sempre efetivada, a oferta de salas de recursos multifuncionais também para esse público (BRASIL, 2011).

A mudança de paradigma mais decisiva veio em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cuja definição de AH/SD já foi citada neste artigo: o documento rompeu com a lógica da integração e afirmou a inclusão como princípio orientador de todo o sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2008).

Sete anos depois, a Lei nº 13.234/2015 tornou obrigatórios o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação, respondendo a uma crítica recorrente na literatura: a de que esses estudantes eram sistematicamente subnotificados nos censos escolares, por ausência de obrigação legal de identificá-los (BRASIL, 2015).

A trajetória mais recente, no entanto, ilustra bem a fragilidade institucional já apontada no eixo histórico. Em 2020, o Decreto nº 10.502 pretendeu instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial, sob forte contestação de entidades educacionais e de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que viram no texto um risco de retrocesso segregacionista por reabrir espaço para escolas e classes especializadas como alternativa à matrícula na rede regular (BRASIL, 2020).

10

O Supremo Tribunal Federal chegou a suspender a eficácia de dispositivos do decreto, até sua revogação pelo governo federal seguinte. Em dezembro de 2025, finalmente, o Decreto nº 12.773 instituiu a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação dentro do sistema regular de ensino, ainda que a regulamentação específica e mais detalhada para a área de AH/SD permaneça, no momento, em processo de complementação (BRASIL, 2025).

Décadas de normas relativamente estáveis quanto ao reconhecimento da AH/SD, portanto, contrastam com uma política de implementação marcada por rupturas, o que ajuda a explicar por que a identificação desses estudantes segue dependendo, na prática cotidiana, muito mais da sensibilidade individual de cada professor do que de uma rede de apoio institucional estável.

MITOS E CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A literatura recente confirma a persistência de mitos que dificultam o reconhecimento de estudantes com AH/SD no contexto escolar, mitos que, à luz do que foi discutido até aqui, não surgem por acaso, mas encontram terreno fértil justamente na distância entre o que a teoria e a lei preveem e o que a formação docente efetivamente absorve. Um primeiro mito associa a superdotação a um desempenho acadêmico uniformemente elevado em todas as áreas do conhecimento, o chamado “*aluno nota dez*”, quando, na realidade, a literatura descreve tipos distintos de manifestação da AH/SD (intelectual, acadêmico, criativo, social, de talento específico e psicomotor), que podem se apresentar isolada ou combinadamente (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023).

Um segundo mito relaciona a superdotação a um “*dom*” inato e autossuficiente, que dispensaria qualquer forma de apoio educacional. Pesquisas conduzidas diretamente com professores mostram que essa concepção convive com contradições discursivas quanto à própria definição de AH/SD e com escassez de embasamento técnico-científico entre os educadores, favorecendo a manutenção de estereótipos mesmo entre profissionais dispostos a acolher a diversidade em sala de aula (URQUIZA, et al., 2026).

Um terceiro mito, menos discutido nas escolas, mas presente na literatura crítica sobre o tema, supõe que a superdotação, por ser um talento natural, tenderia a se manifestar independentemente do contexto socioeconômico do estudante, suposição que a perspectiva histórico-discursiva já examinada desmente ao mostrar como o reconhecimento da AH/SD tende a favorecer quem já dispõe de maiores oportunidades (MIRANDA, 2021), reproduzindo, na prática de identificação escolar, exatamente a desigualdade social que uma educação inclusiva deveria corrigir.

A soma desses mitos e da escassez de estudos brasileiros dedicados a esse público específico (LEMONS, et al., 2024), produz um efeito mensurável: revisões sistemáticas apontam para a invisibilidade de grande parte dos estudantes com AH/SD nas instituições de ensino, estimando que entre 5% e 8% da população escolar apresente indicadores de altas habilidades, proporção substancialmente maior do que a efetivamente identificada e atendida pelas redes de ensino (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023).

Essa invisibilidade não é um dado neutro, tende a gerar frustração, desmotivação e, em casos mais graves, evasão escolar, além de dificultar o encaminhamento desses estudantes ao

Atendimento Educacional Especializado já previsto, desde 2011, na legislação brasileira (BRASIL, 2011).

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO DE ESTUDANTES COM AH/SD

Se o conhecimento sobre AH/SD é indispensável para que os mitos descritos acima sejam superados, a literatura recente evidencia que esse conhecimento ainda não chega, de forma consistente, à formação inicial dos professores brasileiros. Estudo que analisou planos de disciplinas de cursos de Pedagogia constatou que, entre os campi investigados, apenas um deles mencionava, ainda que de forma pontual, conteúdos relacionados às AH/SD, revelando “*equivocos teóricos e inadequação terminológica*” nas ementas analisadas e confirmando um padrão mais amplo de invisibilidade desses estudantes já na formação docente inicial (PEREIRA; RANGNI, 2023).

Achados semelhantes emergem de estudo que investigou percepções de professores em exercício, evidenciando “*pouca ou nula abordagem do tema AH/SD na formação inicial*”, déficit de conhecimento científico e presença recorrente de mitos entre os docentes pesquisados (URQUIZA, et al., 2026).

12

A discussão científica sobre AH/SD precisa integrar qualquer proposta de formação docente, de modo a estimular práticas pedagógicas voltadas ao enriquecimento curricular e ao desenvolvimento dos potenciais elevados desses estudantes (URQUIZA, et al., 2026).

Tanto a formação inicial quanto a continuada devem enfatizar uma abordagem inclusiva para os estudantes com AH/SD, ampliando a capacidade dos educadores de identificar, apoiar e acolher esse público no interior do sistema educacional regular (LE MOS, et al., 2024).

Estratégias pedagógicas fundamentadas em modelos de inteligências múltiplas, o mapeamento de perfis cognitivos, a diversificação de linguagens e a personalização da aprendizagem, despontam, nesse cenário, como caminhos promissores para práticas mais inclusivas na sala de aula comum, capazes de atender simultaneamente às especificidades dos estudantes com potencial elevado e ao restante da turma (SILVA, et al., 2025).

Ainda assim, seria ingênuo depositar apenas na formação docente a responsabilidade por um problema que, como demonstrou o eixo anterior, tem raízes também institucionais, sem continuidade e monitoramento das políticas públicas de apoio a esse atendimento, os mesmos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação cuja fragilidade histórica já foi

discutida (OLIVEIRA, 2022), mesmo o professor mais sensibilizado dificilmente encontrará, na rede de ensino, uma estrutura de encaminhamento e acompanhamento à altura do que a legislação promete desde 2008. Formação docente e política pública de educação especial constituem, portanto, duas faces de uma mesma condição de possibilidade, uma raramente produz efeito duradouro sem a outra.

ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: POR QUE O RECONHECIMENTO AINDA DEPENDE DO ACASO

Reunidos, os cinco eixos anteriores permitem uma leitura que nenhum deles isoladamente revelaria por completo. O Brasil dispõe, há quase quatro décadas, de um arcabouço legal que reconhece formalmente a AH/SD como parte da educação especial, dispõe de um modelo teórico, o dos Três Anéis, amplamente aceito para orientar sua identificação, e dispõe, desde 2005, de uma estrutura, ainda que frágil, de atendimento específico.

Falta, contudo, o elo que converteria esse conjunto em prática escolar rotineira, uma formação docente capaz de traduzir lei e teoria em observação cotidiana da sala de aula. É essa lacuna de tradução, e não a ausência de normas ou de teoria, que mantém a identificação de estudantes com AH/SD dependente, em grande medida, do acaso de o aluno encontrar, em algum momento de sua trajetória escolar, um professor que já tenha lido a respeito do tema.

13

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se trata apenas de professores desinformados diante de um tema complexo, mas de um desencontro estrutural entre três planos que, isoladamente, funcionam, um plano teórico consolidado, do qual o modelo dos Três Anéis é a expressão mais influente; um plano normativo relativamente estável desde a Constituição de 1988, ainda que pontuado por rupturas como a de 2020; e um plano de formação docente que, segundo praticamente toda a literatura consultada, segue alheio aos outros dois. Conhecer para reconhecer, no título deste artigo, é menos uma recomendação genérica do que a descrição precisa do que falta: conhecer a teoria, a lei e os mitos que a prática escolar ainda reproduz.

Essa leitura integrada não diminui a responsabilidade individual de cada escola e de cada professor, mas a relativiza, cobrar sensibilidade docente sem oferecer, na formação inicial e continuada, o conteúdo mínimo sobre AH/SD equivale a exigir um diagnóstico sem oferecer os instrumentos para realizá-lo.

Os dados da literatura revisada, poucas ementas de Pedagogia tratando do tema, mitos recorrentes mesmo entre professores já sensibilizados, políticas públicas historicamente descontínuas, não apontam para a falta de vontade de educadores individuais, mas para a ausência de uma cadeia formativa e institucional que sustente essa vontade ao longo do tempo.

Corrigir essa ausência supõe, portanto, ação em pelo menos três frentes simultâneas, a incorporação obrigatória do tema nos currículos de licenciatura, sobretudo em Pedagogia; a oferta regular de formação continuada baseada em evidências científicas atualizadas, capaz de desconstruir mitos específicos e não apenas sensibilizar de modo genérico; e a garantia de continuidade institucional aos núcleos e programas de atendimento já previstos em lei, de modo que a identificação de um estudante não dependa da sorte de encontrar, em algum momento de sua trajetória escolar, um professor que já tenha lido a respeito do assunto.

Esse estudo possui limites que merecem ser reconhecidos, uma vez que, por não incluir levantamento empírico junto a professores em exercício, não permite mensurar com precisão o conhecimento real de uma rede de ensino específica sobre o tema. Fica, portanto, como agenda para pesquisas futuras justamente o desenho de estudos de campo que testem, empiricamente e à luz do referencial atualizado nestas páginas, se e como a distância entre norma, teoria e prática aqui descrita se manifesta em contextos escolares concretos.

14

Ainda assim, conclui-se que conhecer as concepções teóricas, o marco legal e os mitos que envolvem as Altas Habilidades/Superdotação constitui condição necessária, para que educadores e sistemas de ensino reconheçam a singularidade desses estudantes e contribuam para que seu potencial elevado se desenvolva integralmente, em consonância com uma perspectiva verdadeiramente inclusiva de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 208, III. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para incluir o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. (Decreto revogado.)

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

COSTA MM, BIANCHI AS, SANTOS MMO. Características de crianças com altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2022; 28(1): e0121.

LEMO ABS, LIMA MVG, PAIVA FP. Altas habilidades e superdotação (AH/SD): uma revisão narrativa da literatura sobre a inclusão educacional e a formação de professores. *Revista Educar Mais*, 2024; 8: 647-659.

MIRANDA CE. Superdotação: uma questão histórico-discursiva em três tempos. *Revista Tópicos Educacionais*, 2021; 27(1): 154-173.

15

OLIVEIRA LLS. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil. *História & Ensino*, 2022; 27(2): 212-238.

PEREIRA JDS, RANGNI RA. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, 2023; 17: e5533023.

SILVA AM, ALMEIDA AV, BATISTA AMF, et al. Metodologias baseadas nas inteligências múltiplas e sua aplicação na BNCC: estudo de revisão sistemática. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2025; 17(5): e8286.

SILVA AR, LUZ RV, NEGRINI T. A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2023; 10(1): 27-40.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994.

URQUIZA JM, MARTINS BA, COLOZIO ARS. Formação docente para as altas habilidades/superdotação: questões emergenciais em discussão. *Momento – Diálogos em Educação*, 2026; 35(1).