ReGeo ISSN: 2177-3246

FORMAÇÃO DOCENTE PARA IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

TEACHER EDUCATION FOR IDENTIFICATION AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-021

Data de submissão: 22/08/2026 **Data de publicação:** 06/10/2026

Diogo dos Santos Sobrinho
Master of Science in Emergent Technologies in Education
Instituição: Metropolitan University of Science and Technology - Must University
E-mail: sobrinho.diogo@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3577304081433367

Lucas Vinicius Zaneratti Alexandre
Especialista em Educação Física Escolar
E-mail: lucas.zaneratti@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9691929882465792

Mírian Guerra de Oliveira Forato
Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual
E-mail: mirianforato.orientacao2024@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7449122272683850

Cristiane Parizatti
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: cpccris@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6879104402461637

Luzia Gomes da Silva
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: luziagomess@prof.educacao.sp.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1637573093300630

Symone Adelia Pinto Pimentel
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: adeliapimentel0@outlook.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6206007468015106

Elen Cristiane Fioroto Zordão
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: elenfioroto2026@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7568368384239620

RESUMO
Este artigo analisa as dificuldades dos professores brasileiros para identificar e atender pedagogicamente estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), público da educação especial cujo direito ao atendimento está garantido em lei e cuja presença nas escolas permanece estatisticamente invisível. Os dados oficiais dimensionam o problema: as matrículas registradas no Censo Escolar cresceram de 714, em 2000, para 56.238, em 2025, mas representam apenas 0,12% da educação básica, contra estimativas científicas que variam de 3% a 20% da população escolar, e cálculos apresentados ao Congresso indicam que somente 1,6% dos estudantes superdotados estimados aparecem nos registros, com mais da metade dos municípios sem identificar um único aluno. A pesquisa, qualitativa, documental e bibliográfica, articula o marco conceitual dos três anéis e do comportamento superdotado com o marco legal brasileiro, e localiza na formação docente o principal gargalo da política: a formação inicial e continuada não ensina os indicadores, e o professor que não sabe o que procurar não encaminha, avalia por estereótipos, o aluno nota dez, bem-comportado e bom em tudo, e deixa passar o superdotado real, que pode ter desempenho irregular, comportamento questionador e até fracasso escolar, além dos casos de dupla excepcionalidade, em que altas habilidades e transtornos como a dislexia mascaram-se reciprocamente. O artigo sistematiza os mitos que a formação precisa desfazer, as estratégias de atendimento que precisa ensinar, do enriquecimento intra e extracurricular à aceleração e ao atendimento educacional especializado, e o desenho de uma formação eficaz, com observação instrumentalizada, rede de apoio e articulação com as salas de recursos. Conclui-se que a invisibilidade das altas habilidades é, antes de tudo, um problema de formação de professores, e que enfrentá-la é requisito de equidade, porque o talento não identificado se perde com mais frequência exatamente onde a escola é o único recurso disponível.

Palavras-chave: Altas Habilidades/superdotação. Formação Docente. Identificação. Enriquecimento Curricular.

ABSTRACT
This article analyzes the difficulties Brazilian teachers face in identifying and pedagogically supporting students with high abilities/giftedness, a special education group whose right to specialized support is guaranteed by law and whose presence in schools remains statistically invisible. Official data measure the problem: enrollments registered in the School Census grew from 714 in 2000 to 56,238 in 2025, but represent only 0.12% of basic education, against scientific estimates ranging from 3% to 20% of the school population, and calculations presented to Congress indicate that only 1.6% of estimated gifted students appear in the records, with more than half of municipalities failing to identify a single student. The research, qualitative, documentary and bibliographic, articulates the three-ring conceptual framework and gifted behavior with the Brazilian legal framework, and locates teacher education as the policy's main bottleneck: initial and continuing education does not teach the indicators, and teachers who do not know what to look for do not refer students, evaluate through stereotypes, the straight-A, well-behaved, good-at-everything student, and miss the real gifted student, who may show irregular performance, questioning behavior and even school failure, in addition to twice-exceptional cases, in which high abilities and disorders such as dyslexia mask each other. The article systematizes the myths that teacher education needs to undo, the support strategies it needs to teach, from intra and extracurricular enrichment to acceleration and specialized educational services, and the design of effective training, with instrumented observation, support networks and articulation with resource rooms. It concludes that the invisibility of high abilities is, above all, a teacher education problem, and that facing it is a matter of equity, because unidentified talent is lost most often precisely where school is the only available resource.

Keywords: High Abilities/giftedness. Teacher Education. Identification. Curriculum Enrichment.

RESUMEN
Este artículo analiza las dificultades de los docentes brasileños para identificar y atender pedagógicamente a estudiantes con altas capacidades/superdotación (AC/SD), público de la educación especial cuyo derecho a la atención está garantizado por ley y cuya presencia en las escuelas permanece estadísticamente invisible. Los datos oficiales dimensionan el problema: las matriculaciones registradas en el Censo Escolar crecieron de 714, en 2000, a 56.238, en 2025, pero representan apenas el 0,12% de la educación básica, contra estimaciones científicas que varían del 3% al 20% de la población escolar, y cálculos presentados al Congreso indican que solo el 1,6% de los estudiantes superdotados estimados aparecen en los registros, con más de la mitad de los municipios sin identificar ni un solo alumno. La investigación, cualitativa, documental y bibliográfica, articula el marco conceptual de los tres anillos y del comportamiento superdotado con el marco legal brasileño, y localiza en la formación docente el principal cuello de botella de la política: la formación inicial y continua no enseña los indicadores, y el docente que no sabe qué buscar no remite, evalúa por estereotipos, el alumno nota diez, bien comportado y bueno en todo, y deja pasar al superdotado real, que puede tener desempeño irregular, comportamiento cuestionador e incluso fracaso escolar, además de los casos de doble excepcionalidad, en que altas capacidades y trastornos como la dislexia se enmascaran mutuamente. El artículo sistematiza los mitos que la formación necesita deshacer, las estrategias de atención que necesita enseñar, desde el enriquecimiento intra y extracurricular hasta la aceleración y la atención educativa especializada, y el diseño de una formación eficaz, con observación instrumentalizada, red de apoyo y articulación con las salas de recursos. Se concluye que la invisibilidad de las altas capacidades es, ante todo, un problema de formación de docentes, y que enfrentarla es requisito de equidad, porque el talento no identificado se pierde con mayor frecuencia precisamente donde la escuela es el único recurso disponible.

Palabras clave: Altas Capacidades/superdotación. Formación Docente. Identificación. Enriquecimiento Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Há, em cada escola brasileira de porte médio, segundo as estimativas científicas mais conservadoras, ao menos uma dezena de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Há, nos registros oficiais da maioria dessas escolas, nenhum. O contraste entre a presença estimada e a presença registrada é o ponto de partida deste artigo: as matrículas de estudantes com AH/SD no Censo Escolar correspondem a 0,12% da educação básica, contra estimativas que variam de 3% a 20% da população escolar, e mais da metade dos municípios brasileiros não identifica um único aluno superdotado em suas redes (OLIVEIRA, 2025; 2026). Diferentemente de outras exclusões educacionais, esta não se manifesta como falta de vaga ou de acesso: manifesta-se como invisibilidade, o estudante está na sala, e ninguém o vê.

A tese que o artigo desenvolve é a de que essa invisibilidade é, antes de tudo, um problema de formação docente. O professor é, no desenho legal e prático da política, o primeiro identificador: é ele quem convive diariamente com o estudante, observa o vocabulário incomum, a pergunta que ninguém fez, a solução que saltou etapas, e é dele que parte o encaminhamento para avaliação e atendimento. Quando a formação inicial e continuada não ensina o que observar, a cadeia inteira falha na origem: a pesquisa brasileira sobre as percepções docentes é convergente em apontar que os professores não se sentem preparados para reconhecer os indicadores, operam com concepções equivocadas sobre o que é superdotação e, por consequência, não encaminham, ou encaminham pelos critérios errados (FRANCO; CARDOSO; GOMES, 2024).

O problema tem três camadas que o foco deste estudo percorre. A primeira é o reconhecimento dos indicadores: saber que altas habilidades não são sinônimo de notas altas, e que o comportamento superdotado envolve a interação entre capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2004). A segunda é o combate aos estereótipos: o mito do aluno perfeito exclui da identificação o superdotado de desempenho irregular, o questionador visto como indisciplinado e os casos de dupla excepcionalidade, em que as altas habilidades e transtornos como a dislexia mascaram-se reciprocamente (KRAWCZYK, 2026). A terceira é o planejamento do atendimento: identificado o estudante, o professor precisa saber o que fazer, do enriquecimento curricular à aceleração e à articulação com o atendimento educacional especializado, sob pena de a identificação virar rótulo sem consequência (VIRGOLIM, 2007).

O artigo está organizado em oito seções. Após esta introdução, a fundamentação teórica apresenta o marco conceitual das altas habilidades, o marco legal brasileiro e o estado da formação docente para o tema. A metodologia descreve o desenho qualitativo. Os resultados dimensionam a invisibilidade com os dados oficiais, sistematizam as barreiras formativas e os estereótipos, mapeiam

as estratégias de atendimento e propõem o desenho de uma formação eficaz. Seguem-se a discussão, as limitações, as perspectivas futuras e a conclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DOS TRÊS ANÉIS AO COMPORTAMENTO SUPERDOTADO

O marco conceitual dominante na política brasileira é a concepção dos três anéis: o comportamento superdotado emerge da interação entre três conjuntos de traços, a habilidade acima da média em algum domínio, geral ou específico; a criatividade, a capacidade de produzir ideias originais e soluções incomuns; e o envolvimento com a tarefa, a motivação persistente dirigida a um interesse (RENZULLI, 2004). A concepção tem duas consequências práticas decisivas para a escola. Primeira: a superdotação não é um atributo fixo aferido por um único teste de inteligência, é um comportamento que se desenvolve em determinadas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias, o que faz da observação contextualizada e prolongada, e não do corte psicométrico isolado, o instrumento central de identificação. Segunda: as habilidades podem se manifestar em qualquer domínio, acadêmico, artístico, corporal, de liderança, e não apenas nas áreas que a escola tradicionalmente avalia, o que amplia o espectro do que o professor precisa saber observar (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007). A literatura brasileira de referência consolidou essa moldura para a política nacional, com materiais de formação que traduzem os indicadores para o cotidiano escolar: vocabulário avançado para a idade, aprendizagem rápida com pouca repetição, curiosidade investigativa persistente, senso de humor sofisticado, perfeccionismo, sensibilidade e intensidade emocional, interesses profundos e incomuns (VIRGOLIM, 2007).

2.2 O MARCO LEGAL: UM DIREITO GARANTIDO E UMA POLÍTICA SUBUTILIZADA

O direito do estudante com AH/SD está firmado em camadas normativas sucessivas. A Lei de Diretrizes e Bases inclui expressamente os alunos com altas habilidades ou superdotação no público da educação especial, garante atendimento educacional especializado e admite a aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, definiu o público e orientou a organização do atendimento na escola comum, e o Decreto nº 7.611, de 2011, estruturou o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais como oferta complementar ou suplementar, sendo suplementar exatamente no caso das altas habilidades (BRASIL, 2008; 2011). A Lei nº 13.234, de 2015, completou o desenho ao determinar a identificação precoce dos alunos com altas habilidades, o

cadastro nacional desses estudantes e a articulação entre os sistemas para seu atendimento (BRASIL, 2015). O contraste entre esse arcabouço e os números da identificação, examinados nos resultados, define o problema da política: não falta direito, falta quem o acione, e o acionador previsto, na prática, é o professor que reconhece o indicador e inicia o encaminhamento (OLIVEIRA, 2025; BRASIL, 2015). A Tabela 1 sintetiza os marcos.

Tabela 1. Marcos legais do direito do estudante com altas habilidades/superdotação

Marco normativo	O que garante	Implicação para a escola
LDB (Lei nº 9.394/1996)	AH/SD como público da educação especial; atendimento especializado; aceleração de estudos	Dever de atender e possibilidade de avanço escolar
PNEE Perspectiva Inclusiva (2008)	Definição do público e organização do atendimento na escola comum	Inclusão na classe regular com apoio especializado
Decreto nº 7.611/2011	Atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais	Oferta suplementar de enriquecimento no contraturno
Lei nº 13.234/2015	Identificação precoce e cadastro nacional dos estudantes com AH/SD	Dever ativo de identificar, registrar e encaminhar

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (1996; 2008; 2011; 2015).

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DO TEMA: O ELO QUE FALHA

A pesquisa nacional sobre as percepções dos professores na identificação de estudantes com comportamento superdotado chega a um diagnóstico consistente: a formação inicial e a continuada são deficitárias e ineficientes quanto aos critérios indicativos de altas habilidades, e os docentes, sem instrumentos, oscilam entre não ver e ver errado, associando superdotação a desempenho acadêmico uniforme e bom comportamento, exatamente os filtros que a literatura conceitual desautoriza (FRANCO; CARDOSO; GOMES, 2024). O problema se agrava nos casos de dupla excepcionalidade: estudantes que combinam altas habilidades com dislexia, transtorno do espectro autista ou transtorno de déficit de atenção apresentam perfis em que a capacidade elevada compensa parcialmente a dificuldade e a dificuldade oculta o potencial, mascaramento recíproco que faz a criança parecer mediana e escapar tanto do atendimento à dificuldade quanto do atendimento ao talento (KRAWCZYK, 2026). E há a dimensão territorial: a identificação concentra-se onde existem núcleos especializados e redes estruturadas, deixando invisível o talento dos territórios sem recursos, com implicações diretas para a equidade regional (PIRES; JESUS; ALVES, 2025).

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, conduzida por meio de análise documental e revisão bibliográfica, adotando-se, para a etapa de revisão, o percurso

metodológico consolidado da revisão integrativa, que orienta a definição da questão, a busca e a seleção das fontes e a síntese crítica dos achados (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

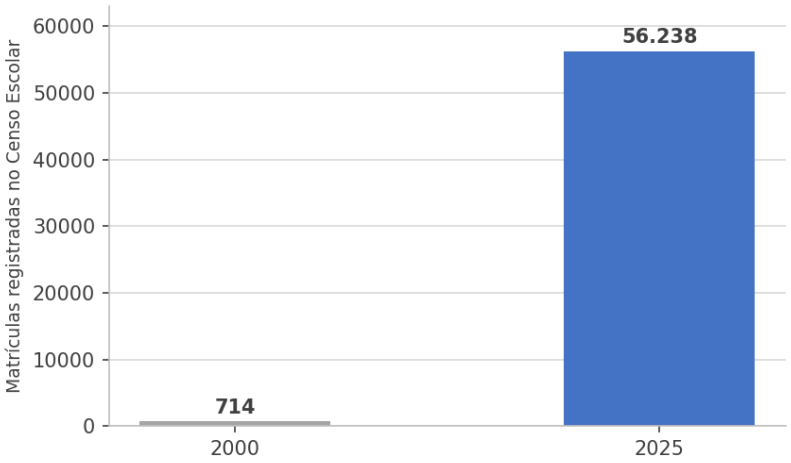
O corpus reuniu três estratos. O primeiro é normativo: a Lei de Diretrizes e Bases, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 7.611, de 2011, e a Lei nº 13.234, de 2015. O segundo é estatístico-documental: os estudos recentes sobre as matrículas de AH/SD no Censo Escolar, incluindo a análise de subnotificação publicada na Revista Brasileira de Educação Especial e o panorama da evolução das matrículas entre 2000 e 2025, além dos dados apresentados em audiência pública no Congresso Nacional. O terceiro é bibliográfico: o marco conceitual dos três anéis em sua tradução brasileira, o material nacional de referência para a formação de professores e a produção recente em periódicos brasileiros sobre percepções docentes, dupla excepcionalidade e dimensão territorial da identificação. A análise seguiu três eixos: o dimensionamento da invisibilidade estatística; a sistematização das barreiras formativas e dos estereótipos; e o mapeamento das estratégias de atendimento e do desenho formativo capaz de sustentá-las. Por se tratar de pesquisa exclusivamente documental e bibliográfica, sem coleta de dados com seres humanos, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

4 RESULTADOS

4.1 A INVISIBILIDADE EM NÚMEROS

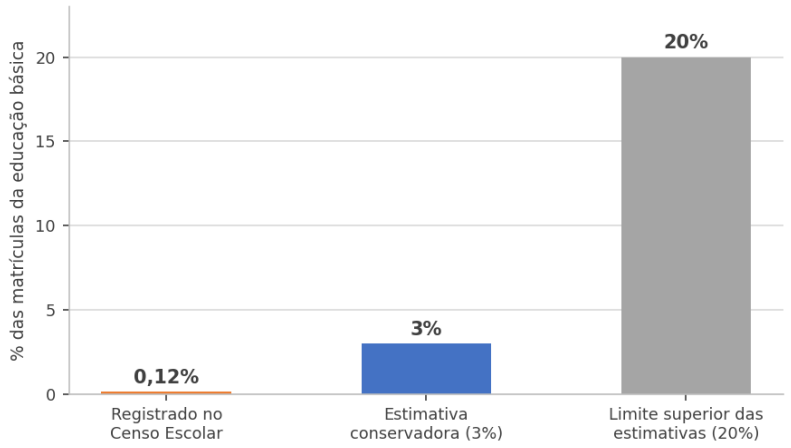
O primeiro resultado dimensiona o problema. As matrículas de estudantes com AH/SD registradas no Censo Escolar cresceram de 714, em 2000, para 56.238, em 2025, expansão expressiva em termos relativos, como mostra o Gráfico 1, mas que mantém a identificação em apenas 0,12% das matrículas da educação básica (OLIVEIRA, 2026). O contraste com a ciência é o Gráfico 2: as estimativas de prevalência variam de 3%, no piso conservador, a 20% da população escolar, conforme o conceito adotado, o que significa que, mesmo pela régua mais modesta, o país identifica uma fração mínima dos seus estudantes superdotados (OLIVEIRA, 2025; 2026). Os dados apresentados em audiência pública no Congresso convergem: apenas 1,6% dos estudantes com altas habilidades estimados aparecem no Censo Escolar de 2024, como ilustra o Gráfico 3, e mais da metade dos municípios brasileiros não registra um único aluno, com quase mil municípios registrando exatamente um (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2024; OLIVEIRA, 2025). A leitura conjunta dos três gráficos autoriza a primeira conclusão: o crescimento real das últimas décadas ainda opera sobre uma base de invisibilidade quase completa, e a variável que separa o registrado do estimado não é a existência dos estudantes, é a capacidade da escola de vê-los.

Gráfico 1. Matrículas de estudantes com AH/SD registradas no Censo Escolar (2000 e 2025)



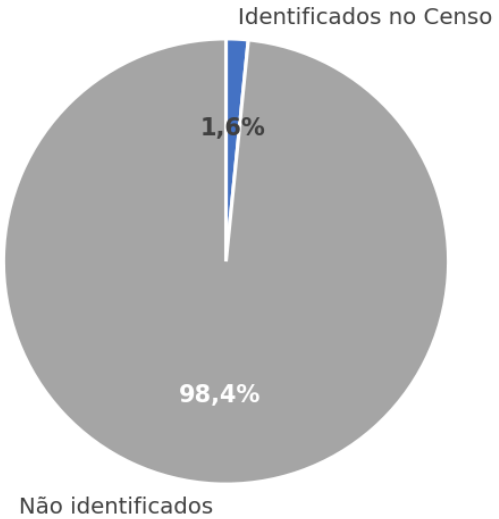
Fonte: Elaborada pelos autores

Gráfico 2. Identificação registrada e estimativas de prevalência de AH/SD (% da educação básica)



Fonte: elaborado pelos autores com base em Oliveira (2026).

Gráfico 3. Estudantes com AH/SD estimados: parcela identificada no Censo Escolar (2024)



Fonte: elaborado pelos autores com base em Câmara dos Deputados (2024).

4.2 AS BARREIRAS DA FORMAÇÃO: O QUE O PROFESSOR NÃO APRENDEU A VER

O segundo resultado sistematiza por que a cadeia falha na origem. A formação inicial das licenciaturas raramente dedica carga significativa às altas habilidades dentro dos conteúdos de educação especial, e a formação continuada, quando existe, prioriza as deficiências, deixando o professor sem repertório para o outro extremo do espectro; o resultado documentado é a insegurança declarada dos docentes para reconhecer indicadores e a operação por concepções de senso comum (FRANCO; CARDOSO; GOMES, 2024). Essas concepções têm estrutura de estereótipo e efeito de filtro: selecionam para o encaminhamento o aluno que confirma o mito e descartam o que o contradiz. O mito central é o do aluno perfeito, notas altas em todas as disciplinas, comportamento exemplar, maturidade uniforme, quando a literatura mostra que o estudante superdotado pode ter desempenho irregular e assimétrico, concentrado no domínio do seu interesse, pode entediar-se com a repetição e converter o tédio em dispersão ou indisciplina, e pode, no limite, fracassar academicamente, sobretudo quando o talento nunca foi reconhecido nem alimentado (VIRGOLIM, 2007; RENZULLI, 2004). A dupla excepcionalidade radicaliza o problema: na combinação com a dislexia, a capacidade de raciocínio compensa parcialmente a dificuldade de leitura, e a dificuldade rebaixa a expressão do potencial, produzindo o estudante aparentemente mediano que é, na verdade, duplamente elegível ao atendimento e duplamente invisível (KRAWCZYK, 2026). A Tabela 2 organiza os mitos e o que a evidência responde.

Tabela 2. Estereótipos sobre altas habilidades/superdotação e o que a literatura responde

Estereótipo (mito)	O que a literatura mostra	Efeito do mito na identificação
Superdotado tira notas altas em tudo	Desempenho pode ser irregular e concentrado no domínio de interesse	Exclui o talento assimétrico e o de áreas não avaliadas
Superdotado é bem-comportado	Tédio com a repetição pode virar dispersão e questionamento	O questionador é lido como indisciplinado, não como talentoso
Superdotação é genialidade raríssima	Estimativas vão de 3% a 20% da população escolar	Professor não procura o que acredita não existir na sua turma
Superdotado não precisa de apoio	Sem atendimento, há tédio, subrendimento e sofrimento	Identificação parece desnecessária; talento se perde
Quem tem transtorno não pode ser superdotado	Dupla excepcionalidade: capacidades e dificuldades mascaram-se mutuamente	O duplamente excepcional escapa dos dois atendimentos

Fonte: elaborado pelos autores com base em Renzulli (2004), Virgolim (2007), Franco, Cardoso e Gomes (2024) e Krawczyk (2026).

4.3 DO RECONHECIMENTO À INTERVENÇÃO: O REPERTÓRIO PEDAGÓGICO

O terceiro resultado mapeia o que a formação precisa ensinar para depois da identificação, porque identificar sem atender converte o diagnóstico em rótulo. O repertório consolidado organiza-

se em quatro famílias. O enriquecimento curricular é a principal: na tipologia clássica, atividades exploratórias gerais que ampliam o contato com áreas e temas; atividades de desenvolvimento de habilidades de pensamento, pesquisa e criatividade; e projetos investigativos reais, individuais ou em pequenos grupos, sobre problemas autênticos do interesse do estudante, a forma mais completa de envolvimento (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007). A aceleração, prevista em lei, permite o avanço de série ou a conclusão em menor tempo quando o desenvolvimento global do estudante a recomenda, decisão que exige avaliação cuidadosa das dimensões socioemocionais (BRASIL, 1996). O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais oferece, no contraturno, a suplementação que a classe comum não comporta, idealmente articulado a núcleos especializados, universidades e mentorias (BRASIL, 2011). E as adaptações na própria classe comum, compactação do currículo já dominado, tarefas com níveis de desafio, agrupamentos por interesse, são o que o professor formado pode fazer amanhã, sem esperar estrutura nova. A Tabela 3 resume as estratégias e o papel docente em cada uma.

Tabela 3. Estratégias de atendimento pedagógico ao estudante com AH/SD e papel do professor

Estratégia	Em que consiste	Papel do professor
Enriquecimento exploratório	Ampliação de repertório: temas, áreas, visitas, convidados	Abrir portas além do currículo e observar interesses
Enriquecimento de habilidades	Desenvolvimento de pensamento crítico, pesquisa e criatividade	Ensinar métodos de investigação e criação
Projetos investigativos reais	Investigação autêntica de problema escolhido pelo estudante	Orientar como mentor e conectar a interlocutores reais
Aceleração/avanço de estudos	Progressão mais rápida prevista na LDB	Avaliar maturidade global e acompanhar a transição
AEE em sala de recursos	Suplementação especializada no contraturno	Encaminhar, dialogar com o especialista e integrar ao plano
Adaptações na classe comum	Compactação curricular, desafios graduados, agrupamentos	Planejar diferenciação cotidiana sem segregar

Fonte: elaborado pelos autores com base em Renzulli (2004), Virgolim (2007) e Brasil (1996; 2011).

4.4 O DESENHO DA FORMAÇÃO EFICAZ

O quarto resultado converte o diagnóstico em desenho formativo, em cinco componentes. Primeiro, conteúdo conceitual correto: a concepção dos três anéis e o espectro de manifestações, com os mitos explicitamente confrontados, porque estereótipo não se desfaz por omissão, desfaz-se por contraste (RENZULLI, 2004; FRANCO; CARDOSO; GOMES, 2024). Segundo, instrumentação da observação: listas de indicadores validadas, roteiros de observação em situações diversificadas e protocolos simples de registro e encaminhamento, que transformam a intuição docente em evidência utilizável pela avaliação especializada (VIRGOLIM, 2007). Terceiro, prática supervisionada:

formação que inclua a análise de casos reais, inclusive de dupla excepcionalidade e de perfis atípicos, e o desenho de intervenções para estudantes concretos da escola do professor, e não exemplos idealizados (KRAWCZYK, 2026). Quarto, rede: articulação da escola com as salas de recursos, os núcleos de atividades de altas habilidades onde existam, as universidades e as famílias, porque o professor identificador precisa de um sistema que receba o que ele encaminha, sob pena de a formação gerar frustração em vez de política (BRASIL, 2011; PIRES; JESUS; ALVES, 2025). Quinto, institucionalização: a identificação e o atendimento incorporados ao projeto político-pedagógico e aos indicadores da rede, com a Lei nº 13.234 como mandato, para que a política não dependa do professor entusiasta que eventualmente se formou (BRASIL, 2015).

5 DISCUSSÃO

Os resultados dialogam com três debates. O primeiro é o lugar das altas habilidades na agenda da inclusão. Há uma resistência difusa, documentada na literatura, a tratar o superdotado como público da educação especial, sob o argumento de que a escola deve priorizar quem tem menos; o argumento confunde privilégio com necessidade. O estudante com AH/SD não atendido não fica apenas entediado: apresenta subrendimento, sofrimento psíquico, desengajamento e evasão, e a literatura conceitual é clara em que o comportamento superdotado precisa de circunstâncias para se desenvolver, circunstâncias que a família de alta renda compra fora da escola e que o estudante pobre só encontrará nela (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007). Ignorar as altas habilidades não é neutralidade distributiva: é garantir que o talento sobreviva apenas onde há dinheiro para sustentá-lo por conta própria.

O segundo debate é territorial e de equidade, e os números o impõem: quando mais da metade dos municípios não identifica um único estudante, a invisibilidade não se distribui ao acaso, concentra-se exatamente nas redes com menos estrutura, menos formação e menos acesso a núcleos especializados, e a identificação existente se aglomera nos centros que já têm recursos (OLIVEIRA, 2025; PIRES; JESUS; ALVES, 2025). O resultado é um paradoxo cruel: a política desenhada para revelar talentos funciona melhor onde os talentos já teriam outras portas, e falha onde a escola é a única. A correção passa pelo mesmo desenho discutido em outras políticas educacionais: formação docente com priorização territorial, apoio técnico aos municípios que nunca registraram um caso e monitoramento da identificação com recorte regional e socioeconômico, tratando o registro zero não como ausência de superdotados, mas como indicador de rede que precisa de apoio (OLIVEIRA, 2026; PIRES; JESUS; ALVES, 2025).

O terceiro debate devolve a questão à sala de aula. A tentação das políticas de AH/SD é concentrar-se na avaliação formal e nos serviços especializados, deixando o professor da classe comum como mero encaminhador; os resultados sugerem a inversão dessa hierarquia. É na classe comum que o comportamento superdotado se manifesta ou se apaga, é o professor quem cria, ou nega, as circunstâncias do terceiro anel, o envolvimento com a tarefa, e são as adaptações cotidianas, o desafio graduado, o projeto de interesse, a compactação do já dominado, que decidem se a escola alimenta ou entedia seus talentos, com ou sem laudo (RENZULLI, 2004; FRANCO; CARDOSO; GOMES, 2024). A formação docente para as altas habilidades é, nesse sentido, menos uma especialização e mais uma alfabetização: ensinar cada professor a ver o espectro completo dos seus alunos, e a responder pedagogicamente ao que vê. O cadastro da Lei nº 13.234 registrará, no futuro, os estudantes que essa alfabetização tiver tornado visíveis (BRASIL, 2015).

6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo possui limitações que devem ser explicitadas. Por seu desenho documental e bibliográfico, ele diagnostica as barreiras formativas a partir da literatura publicada, sem dados primários gerados com professores, licenciaturas ou redes, que permitiriam quantificar a presença do tema nos currículos de formação e testar diretamente as percepções docentes descritas. As estimativas de prevalência de AH/SD variam conforme o marco conceitual adotado, e a faixa de 3% a 20% utilizada deve ser lida como intervalo de referência da literatura, não como medida única. Os dados de identificação municipal provêm de estudos e manifestações públicas recentes, e sua atualização pode alterar magnitudes específicas. Por fim, o desenho formativo proposto na seção de resultados é uma sistematização analítica, cuja eficácia precisa ser verificada em programas reais de formação com avaliação de impacto sobre as taxas de identificação e a qualidade do atendimento.

7 PERSPECTIVAS FUTURAS

A agenda de pesquisa aberta por este trabalho tem quatro frentes. A primeira é curricular: mapear a presença das altas habilidades/superdotação nos currículos das licenciaturas e da formação continuada das redes, produzindo o diagnóstico quantitativo da lacuna formativa que hoje é conhecida apenas por seus efeitos. A segunda é experimental: desenhar, aplicar e avaliar programas de formação docente com os cinco componentes propostos, medindo o efeito sobre as taxas de encaminhamento, a precisão da identificação e a redução dos vieses de estereótipo, inclusive nos casos de dupla excepcionalidade. A terceira é territorial: investigar os municípios com registro zero, distinguindo ausência de identificação de ausência de registro, e testar estratégias de apoio técnico federativo às

redes que nunca ativaram a política. A quarta é longitudinal: acompanhar trajetórias de estudantes identificados e atendidos por diferentes estratégias, enriquecimento, aceleração, atendimento especializado, para construir a evidência nacional de resultados que a política, vinte anos após seus primeiros núcleos, ainda não produziu em escala.

8 CONCLUSÃO

Este artigo examinou a formação docente para a identificação e o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, e seus achados podem ser condensados em três proposições. Primeira: a invisibilidade é massiva e mensurável, 0,12% identificados contra um piso estimado de 3%, apenas 1,6% dos superdotados estimados presentes nos registros, mais da metade dos municípios sem um único aluno, e não decorre de falta de direito, que a legislação garante em camadas desde a LDB até o mandato de identificação precoce da Lei nº 13.234, mas da falha do elo que aciona o direito: o professor que não foi formado para ver. Segunda: a formação que falta tem conteúdo definido, o marco conceitual correto contra os estereótipos do aluno perfeito, a instrumentação da observação, a prática com casos reais incluindo a dupla excepcionalidade, a rede que recebe encaminhamentos e a institucionalização no projeto da escola. Terceira: o repertório de atendimento existe e é ensinável, do enriquecimento em seus três níveis à aceleração e ao atendimento especializado, e sua peça mais poderosa está na classe comum, nas adaptações cotidianas que qualquer professor formado pode operar.

A conclusão de fundo é uma inversão de perspectiva. O debate sobre altas habilidades costuma começar perguntando quem são os superdotados; a política educacional ganharia em começar perguntando quem são os professores capazes de vê-los. Enquanto a resposta for a atual, uma minoria formada por iniciativa própria, o talento continuará sendo descoberto pela loteria do professor certo na hora certa, loteria que os filhos das famílias com recursos não precisam jogar. Formar todos os professores para reconhecer o espectro completo dos seus alunos é, por isso, a mais barata e a mais negligenciada das políticas de equidade: não constrói prédios, não cria programas, apenas acende a luz sobre estudantes que sempre estiveram na sala. Os 56 mil identificados de hoje são a prova de que a luz funciona; os mais de noventa e oito por cento ainda invisíveis são a medida do que falta acender.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse relacionados a este estudo. A pesquisa não recebeu financiamento de redes de ensino, instituições formadoras ou entidades ligadas ao tema, e os autores não participaram da formulação das políticas analisadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a LDB para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Especialistas apontam desafios para a educação de crianças com deficiência e com altas habilidades: audiência pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Comunicação institucional.

FRANCO, Karine Serpa; CARDOSO, Fernanda Serpa; GOMES, Suzete Araujo Oliveira. Percepções dos professores na identificação de estudantes com comportamento superdotado: uma revisão integrativa. Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 11906-11922, 2024. DOI: 10.56238/arev6n4-061.

KRAWCZYK, Priscila. O mascaramento recíproco entre altas habilidades/superdotação e dislexia. Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 17, n. 63, e14253, 2026. DOI: 10.56238/levv17n63-072.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. A evolução das matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil entre 2000 e 2025: panorama nacional, recortes regionais e o caso paranaense. SciELO Preprints, 2026. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.16090.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Altas habilidades/superdotação: subnotificação e análise de matrículas no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 31, e0218, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0218.

PIRES, Lucélia Rodrigues Muniz; JESUS, Edna Maria de; ALVES, Maria de Lourdes. Desenvolvimento regional e educação inclusiva: o papel da superdotação na construção de territórios equitativos. Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 8, e7386, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-171.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 75-121, 2004.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

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