

**Práticas e desafios na inclusão de estudantes com superdotação e altas habilidades no  
ensino fundamental**

**Practices and challenges in the inclusion of students with giftedness and high abilities in  
elementary education**

Thaís Janaina Wenczenovicz<sup>1</sup>

Claudia Locateli<sup>2</sup>

Maria Eduarda Krone<sup>3</sup>

Recebido em: 18/08/2025

Aceito em: 16/12/2025

**RESUMO:** Este artigo analisa as práticas e desafios da inclusão de estudantes com superdotação e/ou altas habilidades no ensino fundamental brasileiro. O objetivo é identificar os principais práticas e desafios à inclusão desses estudantes no ensino regular, destacando as tensões entre a previsão legal e o atendimento efetivamente oferecido pelas instituições escolares. Adota-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica-investigativa, voltada à compreensão das lacunas existentes na formulação de políticas e na prática pedagógica. Os resultados indicam que a heterogeneidade dos perfis de superdotação dificulta a identificação e os diagnósticos concretos, enquanto o estigma social, a insuficiência de profissionais especializados e as barreiras comunicacionais comprometem o desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar. Conclui-se que, apesar de avanços normativos, persistem resistências institucionais e culturais que limitam a consolidação de uma educação inclusiva efetiva.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Educação inclusiva. Superdotação/altas habilidades. Atendimento educacional especializado.

**ABSTRACT:** This article analyzes the practices and challenges of including students with giftedness and/or high abilities in Brazilian elementary education. The objective is to identify the main practices and challenges to the inclusion of these students in regular schools, highlighting the tensions between legal provisions and the actual support provided by educational institutions. The methodological approach adopted is a bibliographic-investigative research aimed at understanding the gaps in policy formulation and pedagogical practice. The results indicate that the heterogeneity of giftedness profiles hinders identification and concrete diagnoses, while social stigma, insufficient specialized

---

<sup>1</sup>Doutora em Sociedades Ibéricas e Americanas (PUC-RS). Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9405-3995>. E-mail: [t.wencze@terra.com.br](mailto:t.wencze@terra.com.br).

<sup>2</sup>Doutora em Direito (UNOESC). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5225-194X>. E-mail: [claudia.locateli@unoesc.edu.br](mailto:claudia.locateli@unoesc.edu.br).

<sup>3</sup>Graduada em Direito (UNOESC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7720-5978>. E-mail: [mariaeduardakrone@gmail.com](mailto:mariaeduardakrone@gmail.com).

professionals, and communication barriers compromise the development of these students in the school environment. It is concluded that, despite normative advances, institutional and cultural resistances persist, limiting the consolidation of effective inclusive education.

**Keywords:** Right to education. Inclusive education. Giftedness/high abilities. Specialized educational support.

## INTRODUÇÃO

O direito à educação, previsto constitucionalmente como uma garantia de todos os cidadãos, compreende também as pessoas com deficiência e aquelas que demandam atendimento educacional diferenciado. Nesse contexto, o reconhecimento jurídico do direito dos educandos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) representou um avanço importante, ainda que recente, no esforço de atender às especificidades desse grupo. A educação inclusiva, entretanto, desafia não apenas a previsão normativa, mas sobretudo a prática pedagógica, ao exigir que sejam identificadas tanto as potencialidades quanto as dificuldades, de modo a conciliar o atendimento especializado com a efetiva inclusão no ensino regular.

A identificação precoce das necessidades educacionais desses estudantes é crucial para avaliar a efetividade da legislação e a correspondência entre o texto normativo e a realidade escolar. Estima-se que aproximadamente 5% da população brasileira apresente AH/SD, número que tende a ser ainda maior em razão da subnotificação e da dificuldade de diagnóstico. Esse cenário evidencia as limitações das políticas educacionais vigentes, que, muitas vezes, não abrangem a diversidade de perfis e acabam por acentuar as dicotomias entre previsão legal, realidade social e condições estruturais das instituições de ensino.

Este artigo tem como objetivo central analisar as principais práticas e desafios à inclusão de estudantes com AH/SD no ensino regular, destacando as tensões entre o reconhecimento jurídico de seus direitos e o atendimento concretamente oferecido pelas escolas. Adota-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica-investigativa, fundamentada na análise documental do texto constitucional e da jurisprudência, com o intuito de caracterizar as necessidades específicas desses educandos, examinar as prerrogativas legais e verificar em que medida as adaptações implementadas pelas instituições escolares contribuem, de fato, para assegurar um processo educacional inclusivo.

## **DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os processos desenvolvidos nas últimas duas décadas, sejam consistentes ou fragilizados, refletem percursos históricos que moldaram a educação inclusiva. Trata-se de uma trajetória marcada por desafios, na qual abordagens simplistas sempre se mostraram ineficazes, resultando em retrocessos no reconhecimento e na efetivação dos direitos fundamentais de grupos juridicamente minoritários. Se o presente é reflexo do passado, torna-se necessário revisitar o início do direito à educação inclusiva a fim de compreender a realidade contemporânea.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram incorporadas como público-alvo da educação inclusiva, mas nem sempre reconhecidas como sujeitos de direitos fundamentais. Na Idade Média, a deficiência era interpretada como resultado de castigo divino, maldição ou bruxaria; nesse contexto, muitas pessoas eram condenadas à morte em praça pública ou relegadas ao papel de bobos da corte (Pessotti, 1984). Com a formação dos Estados modernos, no final do século XV, a deficiência deixou de ser vista como um problema místico e passou a ser tratada como entrave ao desenvolvimento econômico e social, o que levou à criação dos hospitais psiquiátricos para isolar os considerados doentes mentais (Aranha, 1995).

Entre os séculos XIX e XX, o reconhecimento das pessoas com deficiência avançou com a instituição das escolas especiais, muitas vezes criadas como estratégia de redução de custos dos manicômios. Algumas dessas escolas eram localizadas em áreas afastadas, de modo que a sociedade não precisasse adaptar-se à convivência com as limitações de tais indivíduos. Apenas a partir de 1854, com influência europeia, a assistência às pessoas com deficiência começou a se tornar mais efetiva no Brasil, ainda que de forma incipiente (Mazzotta, 2011).

A educação especial, como analisa Kassar (2011), passou gradualmente a ser idealizada como política pública no Brasil Império, integrando um sistema de proteção social. Foi concebida como mecanismo de estabilização social, e logo se estruturou em um sistema educacional específico para pessoas com deficiência (Smarjassi; Arzani, 2021). Apesar de nomeada “inclusiva”, a educação especial consolidou-se quase separada da educação regular, marcada por processos de recenseamento e pelo objetivo de segregar estudantes considerados “normais” dos ditos “anormais”, tomando como parâmetro a inteligência média e a idade mental das crianças.

Somente no século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), os Estados e instituições internacionais foram pressionados a reconhecer os direitos básicos das pessoas com deficiência. Em 1966, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reafirmou o direito de todos à educação, especialmente em seu artigo 13, reforçado pela Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), esta última a primeira convenção internacional a reconhecer os direitos de crianças e adolescentes com deficiência (Fohrmann; Lanes, 2011).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, que inspirou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, fortaleceu a base jurídica para avanços subsequentes, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A Declaração de Salamanca reforçou a educação inclusiva como princípio universal, articulando-se ao movimento “Educação para Todos”, aprovado na Conferência de Jomtien (1990), e afirmando que a educação especial não poderia excluir a inclusão no ensino regular (Breitenbach; Costas; Honnef, 2016).

Com o intuito de atender às necessidades de todos os grupos, inclusive as minorias, o legislador brasileiro empenhou-se na elaboração de normas mais eficazes. A LDB, promulgada em 1996 (Lei nº 9.394), tornou-se referência, mas já passou por mais de uma centena de alterações, além de ter sido complementada por resoluções e portarias que reforçaram suas prerrogativas (Garcia; González; Monteiro, 2011).

Nesse sentido, destacam-se as Resoluções nº 2/2001 e nº 4/2009, que instituíram, respectivamente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. A Portaria nº 555/2007 incluiu formalmente as nomenclaturas de superdotação (SD) e altas habilidades (AH) como parte do público da educação especial, prevendo seu atendimento no ensino regular e em modalidades especializadas. Essas mudanças alinharam-se à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), culminando no Decreto nº 7.611/2011, que estabeleceu novas diretrizes para identificação, cadastramento e atendimento, hoje consolidadas pela Lei nº 13.234/2015 (Saviani, 2017).

O reconhecimento das pessoas com superdotação e/ou altas habilidades como integrantes do público com necessidades educacionais especiais é, portanto, recente no Brasil. Ainda há muito a avançar em termos de compreensão, identificação e efetiva inclusão

desses sujeitos, de modo a garantir a concretização de seus direitos educacionais diante dos persistentes desafios práticos e institucionais.

### **DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DOS SUPERDOTADOS/ALTAS HABILIDADES**

A superdotação/altas habilidades (SD/AH) constitui um conceito ainda em construção e de difícil definição definitiva, dada a pluralidade de características apresentadas pelos indivíduos. Alencar (2001) observa que há múltiplos preconceitos sobre quem se enquadra nessa categoria, ora entendidos como crianças-prodígio, ora como estudantes que se destacam em uma área específica. Para Gagné e Guenther (2012, p. 21), “dotação designa posse e uso de notável capacidade natural aptidão, em pelo menos um domínio de capacidade humana, a um grau que coloca a pessoa entre pelo menos 10% superiores dentro do grupo comparável”.

O diagnóstico clínico realizado por profissionais especializados, como neuropsicólogos, pode ser complementado por instrumentos avaliativos. Entre os mais utilizados, encontram-se a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e o modelo dos Três Anéis de Renzulli. Enquanto a escala WISC mede o desempenho intelectual por meio de subtestes verbais e perceptivos motores, resultando em escores de QI, o modelo de Renzulli propõe uma análise mais ampla, fundamentada na convergência de três elementos: habilidade, comprometimento e criatividade (Cruz, 2005).

As observações comportamentais também oferecem elementos relevantes. Alencar e Fleith (2001) identificaram que crianças e adolescentes com SD/AH tendem a demonstrar autonomia, rejeição a controles excessivos, busca pela originalidade, facilidade em se entediar com rotinas, impaciência com detalhes e senso de humor aguçado. Do ponto de vista da aprendizagem, destacam-se pela independência intelectual, sistematicidade, capacidade de observação, prazer em atividades cognitivas e percepção rápida de conexões e semelhanças.

Contudo, como apontam Zaia, Nakano e Peixoto (2018), essas características podem ser tanto cognitivas quanto não cognitivas, abrangendo também aspectos ligados ao comportamento social, às respostas emocionais, ao perfeccionismo e às preocupações éticas. Assim, não há um perfil único de SD/AH: as diferenças entre pares são significativas e, quando não reconhecidas, resultam em exclusão, atraso no desenvolvimento e estigmatização (Pérez, 2011).

O reconhecimento social e jurídico dos direitos educacionais de crianças e adolescentes com SD/AH tem se dado de forma gradual. No Brasil, a trajetória histórica desse grupo decorreu, em grande medida, de iniciativas particulares e não estatais (Rangni; Da Costa, 2011). Até a década de 1970, poucos avanços foram registrados. A mudança de perspectiva ocorreu em 1972, quando o Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos categorizou a superdotação em seis áreas, posteriormente incorporadas às políticas brasileiras de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir disso, o Ministério da Educação (MEC) passou a reconhecer estudantes com AH/SD como aqueles com potencial elevado em áreas intelectual, psicomotora, artística, de liderança e acadêmica.

No início dos anos 2000, importantes marcos consolidaram o amparo legal. A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 oficializou os termos “altas habilidades” e “superdotação” no ordenamento jurídico-educacional. Poucos anos depois, em 2003, foi criado o Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD), que se tornou um espaço de articulação entre pesquisadores, profissionais e famílias interessados no tema (Gama, 2006). O marco definitivo ocorreu em 2015, com a edição da Lei n. 13.234, que, em consonância com a Portaria n. 555/2007, reconheceu juridicamente estudantes com AH/SD como público da Educação Especial, garantindo-lhes atendimento educacional especializado como parte integrante do projeto pedagógico escolar. Desde então, novos decretos e leis específicas vêm reforçando essa proteção.

Ainda assim, é inegável que a consolidação dos direitos das pessoas com SD/AH permanece desafiadora. O percurso histórico demonstra avanços significativos, mas evidencia também lacunas práticas. Como ocorre com outros grupos em situação de vulnerabilidade, os obstáculos cotidianos enfrentados por esses estudantes são ampliados pela falta de reconhecimento e pela insuficiência de políticas públicas efetivas, o que torna a inclusão escolar e social um processo complexo e permanentemente inacabado.

## **DESAFIOS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES SUPERDOTADOS/ALTAS HABILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR**

A convivência em sociedade evidencia que a fórmula perfeita para os relacionamentos ainda não foi descoberta. Mesmo em grupos socialmente estigmatizados, as diferenças individuais permanecem expressivas e desconstruem a ideia de homogeneidade. (GOFFMAN,

2008). Nesse sentido, os estereótipos podem não ser o problema em si, mas funcionam como gatilhos para preconceitos que emergem da ameaça percebida diante da diversidade (Horkheimer; Adorno, 1986).

No campo da deficiência, há uma histórica subestimação das capacidades, o que provoca surpresa quando determinados sujeitos revelam desempenho intelectual acima da média (Amaral, 2004). Para Angelucci (2002), a educação inclusiva não cria problemas inéditos, mas escancara a persistência de desigualdades estruturais que já existiam antes mesmo das políticas de inserção de estudantes com deficiência, revelando a fragilidade de uma escola que ainda exclui todos os que fogem ao padrão dominante.

As diferenças mais marcantes, quando visíveis ou percebidas, tornam os indivíduos alvo de múltiplas formas de violência simbólica. Freitag e Roanet (1993, p. 112), ao remeterem a Habermas, identificaram essa violência como “[...] exercida por meio da ação estratégica como a capacidade de impedir outros indivíduos ou grupos de defender os seus próprios interesses”. Nesse contexto, situações de segregação, marginalização ou exclusão caracterizam-se como práticas de violência simbólica por negarem a plena manifestação de sujeitos diversos.

A despeito dos avanços legislativos que reconhecem necessidades específicas em cada momento histórico, as mudanças culturais não se consolidam pela simples previsão normativa. Transformações efetivas exigem tempo e enfrentam resistências. (Carvalho, 2003). No ambiente escolar, essas dificuldades são evidentes: enquanto estudantes com deficiência motora enfrentam barreiras físicas e estruturais, aqueles com deficiência intelectual ou psicossocial sofrem com a ausência de metodologias adequadas, de interação significativa e de profissionais capacitados.

No caso dos educandos com SD/AH, sua inserção no ensino regular ocorre com maior facilidade, mas frequentemente de forma inadequada. Mazzotta (2008) caracteriza essa prática como inclusão “selvagem”: trata-se de uma matrícula compulsória que ignora necessidades específicas, recursos diferenciados e estratégias pedagógicas apropriadas. Tal dinâmica forja uma aparente igualdade, mas viola o princípio da equidade, que deve guiar a inclusão ao assegurar justiça e eliminar discriminações (Cury, 2005).

Embora muitas instituições defendam a diversidade em seus discursos, raramente revisam suas práticas pedagógicas para atender efetivamente às particularidades dos

estudantes. No caso dos SD/AH, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deveria atuar de forma complementar, acaba sendo usado como estratégia de transferência de responsabilidade para os professores do serviço de apoio, esvaziando o compromisso da escola regular (Glat; Blanco, 2007). Tal deslocamento fere o princípio de inclusão, que pressupõe a centralidade do ensino regular como espaço de pertencimento e desenvolvimento.

O Decreto n. 6.949/2009 avançou ao compreender a deficiência como resultado da interação entre a pessoa e as barreiras ambientais e atitudinais, o que também pode ser estendido à análise da inclusão de estudantes com SD/AH. Nesse sentido, uma política educacional efetiva deve garantir acesso, permanência e sucesso escolar com condições reais e ajustadas às necessidades de cada grupo.

Ainda assim, fatores pedagógicos e disciplinares dificultam a adaptação desses estudantes. Suas características – inquietude, tédio diante de atividades repetitivas, rápida distração – muitas vezes são lidas como indisciplina, gerando desgaste tanto para os educandos quanto para professores despreparados. (Angelucci, 2009). A escassez de profissionais qualificados, somada à resistência de docentes em participar de formações específicas, reforça a dificuldade de construir práticas inclusivas consistentes.

Outro aspecto crucial refere-se ao diálogo entre escola e família. A parceria entre ambas as instituições é essencial para garantir o desenvolvimento integral dos SD/AH, mas, muitas vezes, essa comunicação é deficiente. Além disso, nem todas as famílias conseguem lidar da mesma forma com os desafios: algumas estimulam e apoiam seus filhos, enquanto outras enfrentam sofrimento emocional, dificuldades de aceitação ou falta de recursos financeiros e informacionais (Patto, 1992; Amiralian, 2005).

Diante disso, a inclusão não pode ser compreendida apenas como a inserção física dos estudantes SD/AH nas escolas regulares, mas sim como a efetiva construção de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades. Trata-se de promover um ambiente que possibilite interação, pertencimento, aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

## DIFÍCULDADES NO ATENDIMENTO

Para que os direitos fundamentais dos estudantes com superdotação e altas habilidades (SD/AH) sejam efetivamente assegurados, não basta apenas garantir o acesso à educação. É necessário que lhes seja oferecido ensino especializado que atenda intencionalmente às suas necessidades. Todavia, persistem desafios relacionados à identificação desses estudantes, aos métodos pedagógicos e à efetivação dos recursos já previstos em lei (Chacon; Martins, 2014).

No Brasil, o atendimento educacional especializado (AEE) de pessoas com deficiência foi instituído separadamente do ensino regular, criando, como consequência, barreiras estruturais, espaciais e profissionais para o acesso. Dessa forma, a educação especial consolidou-se como um sistema paralelo de ensino. Desde o final do século XIX, há registros de estudantes com deficiência matriculados em escolas privadas e estaduais; entretanto, as instituições especializadas sempre desempenharam o papel central no atendimento desse público (Kassar, 2011).

O problema não está na educação especializada ou no ensino regular isoladamente, mas na incapacidade de ambas, de forma dissociada, garantirem todos os direitos necessários ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes com deficiência, sobretudo aqueles com SD/AH. Atualmente, ainda que inseridos em escolas regulares, são poucos os que conseguem usufruir plenamente do direito ao desenvolvimento de suas capacidades, dada a dificuldade em integrar a educação especializada ao sistema regular de ensino.

Carvalho (2016) aponta que a principal dificuldade está relacionada aos professores, que muitas vezes não conseguem responder adequadamente às necessidades educacionais especiais desses estudantes. Isso se deve, em grande medida, à frágil formação docente no campo das SD/AH. Bahiense e Rossetti (2014) acrescentam que os professores necessitam de formação específica para identificar alunos com elevadas capacidades e, simultaneamente, compreender suas demandas por atenção educacional diferenciada.

Outro desafio refere-se ao número reduzido de profissionais que atuam na educação especial dentro do ensino regular. Para lecionar no AEE, o docente deve possuir formação específica nas áreas de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou SD/AH, preferencialmente licenciatura plena em educação especial, pedagogia ou habilitação por meio de pós-graduação. Esgotadas essas opções, a legislação prevê critérios de classificação para a designação dos docentes (SESP, 2018). A carência de formação adequada compromete a

efetivação de práticas inclusivas que valorizem e desenvolvam a singularidade dos estudantes (Lôbo, 2016).

A didática constitui outro grande desafio no processo de escolarização dos estudantes com SD/AH. Os recursos didáticos, utilizados em maior ou menor medida em todas as disciplinas e áreas de estudo, têm como objetivo facilitar a aprendizagem. Nesse contexto, a didática assume papel central no estímulo ao processo de ensino (Cerqueira; Ferreira, 2017). Contudo, as diferenças intelectivas próprias desses estudantes geram necessidades educacionais específicas que demandam aprofundamento em suas áreas de destaque. As potencialidades manifestam-se em diversas esferas, o que dificulta a organização pedagógica das instituições (Ramalho et al., 2014).

Enquanto o AEE não se estrutura com salas de recursos e profissionais especializados, os professores relatam grande dificuldade em acolher os estudantes com SD/AH na sala de aula comum. Mesmo diante da elaboração de planos pedagógicos específicos, ainda há carência de ambientes adaptados e de materiais que favoreçam o processo de aprendizagem (Bahiense; Rossetti, 2014). Associado a isso, torna-se imprescindível a atuação de um profissional capacitado para identificar as particularidades do estudante e atuar como interlocutor entre educando, escola, professores do ensino regular e família.

Além das questões pedagógicas, soma-se o fato de que o tema ainda é pouco difundido entre famílias. A ausência de canais eficazes de comunicação e a negligência estatal na divulgação dos direitos e deveres das crianças e adolescentes com SD/AH resultam em desinformação. Esse desconhecimento impede muitas famílias de buscarem atendimento e acompanhamento especializados, retardando o desenvolvimento pleno dos estudantes.

## **ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM SUPERDOTAÇÃO/ALTAS HABILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Os índices de analfabetismo e evasão escolar no Brasil ainda permanecem elevados. Os estudantes com deficiência, sobretudo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com superdotação ou altas habilidades (SD/AH), apresentam características específicas no processo de aprendizagem: captam múltiplas informações simultaneamente, mas enfrentam dificuldades em processar e organizar esses estímulos. Esse aspecto pode gerar tanto uma aquisição mais lenta quanto mais acelerada de determinados conteúdos em comparação aos

demais colegas, tornando-se um desafio pedagógico especialmente no período de alfabetização.

Apesar dessas particularidades, crianças e adolescentes com SD/AH podem ser alfabetizados, aprender a ler, escrever, desenvolver habilidades matemáticas e ampliar outras competências (Pletsch, 2013). Além das aprendizagens acadêmicas, é essencial estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, criatividade e memória. Para Vigotski (2007), tais funções devem ser trabalhadas por meio de atividades que mobilizem o pensamento abstrato e promovam a maturação integral do sujeito.

Nesse sentido, Silva (2018, p. 36) aponta que a grande questão a ser enfrentada é: “Como ele aprende? O que posso fazer para que ele venha a ter acesso ao conteúdo? Qual a fraqueza/deficiência desse aluno pode ser invertida e tornar-se sua força motriz?”. A Comunicação Alternativa (CA) surge, então, como estratégia pedagógica relevante. Por meio dela, professores podem criar situações mediadas para que as crianças e adolescentes avancem em áreas ainda não amadurecidas, contando com o auxílio de colegas ou adultos mais experientes.

Embora inicialmente utilizada para estudantes com deficiência intelectual (DI), a CA se mostra dinâmica e adaptável, podendo atender também educandos com SD/AH. No entanto, sua utilização isolada, somada ao esforço individual de professores, ainda é insuficiente para assegurar um desenvolvimento educacional pleno. É necessária uma atuação legislativa efetiva, capaz de consolidar, promover e fiscalizar práticas inclusivas que garantam equidade e qualidade na aprendizagem (Parolin, 2006).

O direito de pessoas com deficiência frequentarem a escola foi reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Romanelli, 1989). Contudo, nesse período, estudantes com SD/AH não eram juridicamente reconhecidos. Além disso, a mera inserção de crianças com deficiência nas instituições não assegurava inclusão, pois não havia igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Apenas com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, e, posteriormente, com a LDBEN de 1996, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi normativamente instituído, ainda sem a perspectiva de integração plena ao ensino regular.

Um marco relevante ocorreu em 2008, quando o AEE passou a ser diretriz do sistema educacional com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, instituída pela Portaria n. 555/2007. Ainda que tenha representado avanço, apenas em 2013, por meio da Lei n. 12.796, a LDBEN incorporou expressamente as terminologias “altas habilidades” e “superdotação”. No caso desses estudantes, a Portaria n. 555/2007 já previa a necessidade de currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender suas demandas.

Embora a legislação represente um suporte importante, sua existência não garante, na prática, o acesso pleno aos direitos assegurados. (Lôbo, 2016). Persistem lacunas entre norma e realidade, evidenciando a necessidade de fiscalização efetiva do Estado para garantir que as instituições cumpram a obrigação de ofertar o AEE integrado ao ensino regular.

As diretrizes para o AEE foram regulamentadas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 e pelo Decreto n. 7.611/2011, que instituem a sala de recursos multifuncionais como mecanismo de apoio à aprendizagem dos estudantes com SD/AH. O artigo 5º do Decreto determina que o AEE ocorra prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, em turno inverso ao da escolarização, de forma a complementar e não substituir as classes comuns.

Essa previsão é, em tese, benéfica para os educandos, pois amplia o tempo de estímulo e aprendizagem. Contudo, a exigência de ambientes distintos gera barreiras práticas, como o deslocamento e a adaptação a diferentes espaços, especialmente quando o AEE não é ofertado na mesma escola de matrícula. Idealmente, o atendimento deveria ocorrer na instituição de ensino regular frequentada pelo aluno, assegurando maior proximidade entre professores e favorecendo a continuidade pedagógica. Entretanto, a insuficiência de espaços e de profissionais especializados na rede pública resulta em longas filas de espera, realidade que também se estende a algumas escolas privadas.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), tanto escolas públicas quanto privadas devem assegurar o AEE, sendo vedada qualquer cobrança adicional em matrículas, mensalidades ou anuidades. (Brasil, 2015). Em reforço, a Nota Técnica n. 15/2010 do Ministério da Educação veda o repasse de custos às famílias. Apesar disso, muitos estabelecimentos privados tratam o AEE como um ônus financeiro, negando matrículas ou impondo condições discriminatórias (Plank, 1991).

Assim, embora a legislação estabeleça garantias expressas, o maior desafio está em sua efetivação concreta. A inclusão plena de estudantes com SD/AH depende da consolidação de práticas pedagógicas adequadas, da oferta efetiva de AEE e do compromisso das

instituições em respeitar a diversidade, assegurando aprendizagem com qualidade, sem discriminação ou exclusão.

## **CONCLUSÃO**

A consolidação da educação inclusiva no Brasil revela-se um processo complexo, permeado por avanços normativos importantes, mas ainda marcado por barreiras estruturais, culturais e pedagógicas. Esta pesquisa evidenciou que a efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes com superdotação e/ou altas habilidades (SD/AH) enfrenta obstáculos persistentes, tanto no reconhecimento social quanto na concretização prática das garantias já previstas em lei.

Constatou-se que a invisibilidade dessas condições, muitas vezes confundidas com outros transtornos ou reduzidas a estigmas, compromete a identificação precoce e, consequentemente, o acesso a estratégias pedagógicas adequadas. Soma-se a isso a escassez de profissionais capacitados, a resistência de instituições de ensino e a negligência estatal na fiscalização do cumprimento das normas. Esses fatores contribuem para perpetuar uma igualdade apenas formal, que não se traduz em equidade real no cotidiano escolar.

A análise apontou que a ausência ou precariedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja pela indisponibilidade de salas de recursos multifuncionais, seja pela falta de professores qualificados, compromete a inclusão efetiva. Observou-se ainda que, muitas vezes, a implementação do AEE em escolas regulares ocorre de forma parcial ou meramente protocolar, sem os recursos e metodologias necessários para atender às singularidades dos educandos com SD/AH.

Nesse cenário, torna-se imprescindível que políticas públicas sejam acompanhadas por mecanismos robustos de monitoramento e fiscalização, capazes de assegurar que as instituições, públicas e privadas, cumpram a legislação vigente sem transferir às famílias o ônus de garantir direitos já conquistados. Ademais, urge investir em formação docente continuada, que contemple a diversidade intelectual e assegure o preparo técnico-pedagógico para responder às demandas desses estudantes.

Por fim, a efetividade da educação inclusiva exige um movimento colaborativo: Estado, instituições escolares, famílias e sociedade civil precisam assumir corresponsabilidade na construção de ambientes educativos verdadeiramente democráticos, em que o direito à

diferença seja reconhecido como valor, e não como obstáculo. Apenas a partir dessa perspectiva será possível transformar a inclusão escolar de estudantes com SD/AH em realidade concreta, garantindo-lhes o pleno exercício da cidadania e o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HOKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ALENCAR, Denise de Só; FLEITH, Eunice Soriano. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Resgatando do passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2004.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 61, 2005. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/436/v22n67a07.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia). **Instituto de Psicologia**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17082006-154028/pt-br.php>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ARANHA, Maria Salete Fábio de. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. **Temas em Psicologia**. vol. 3, n. 2, ago. 1995. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008). Acesso em: 12 dez. 2024.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 195-208, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Adelle Tonetto. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 24 fev. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. Movimento: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, 2003.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, n. 15, 2017. Disponível em:  
<https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/660>. Acesso em: 22 dez. 2024.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARTINS, Bárbara Amaral. A produção acadêmico científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**. v. 27, n. 49, maio/ago. 2014. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9204>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CRUZ, Maria Beatriz Zanella. WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças: Manual. **Rev. Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 199-201, nov. 2005. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712005000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200011). Acesso em 20 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Habermas**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1993.

GAGNÉ, Françoys; GUENTHER, Zenita. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 20. In: MOREIRA, Laura Ceretta.; STOLTZ, Tânia. **Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 19-44.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 12, n. 3, 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação exclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba:

UFPR. n. 4, p.61-79, jul./set., 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LÔBO, Tânia Navaes Nogueira. **Perfil do estudante superdotado**: análise de dossiês de estudantes participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Repositório Institucional UNB, 2016. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/20109>. Acesso em: 4 jan. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes E Bases da educação nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 5, n. 2, p. 82–95, 2011. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/225>. Acesso em: 06 mar. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, n. 12, p. 107-121, 1992. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771992000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011). Acesso em: 13 abr. 2025.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. A inclusão escolar: um cenário atual. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. (Org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 23 fev. 2025.

RANGNI, Rosemeri de Araújo; DA COSTA, Maria da Piedade Resende. A Educação dos Superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, v. 6, n. 2, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923>. Acesso em: 12 abr. 2025.

RAMALHO, Jairo. V. de A. et al. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPE: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(2). jun 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9YQRsxYyBygyH9XK5kfHwFw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SILVA, Ariana Santana da. **Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE\\_a1475e872030f9537c76ebb7de3ff585](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_a1475e872030f9537c76ebb7de3ff585). Acesso em: 27 jan. 2025.

SMARJASSI, Célia; ARZANI, José Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, abril. 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 24 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Série textos da Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.