

Formação docente, políticas educacionais e Altas Habilidades ou Superdotação: desafios da Educação Superior para a Educação Básica¹

Teacher Training, Educational Policies, and High Abilities or Giftedness: Challenges for Higher Education Regarding Basic Education

Priscilla Basmage Lemos Drulis²0000-0003-0622-2504^I

Célia Mirian da Silva Nogueira ³ 0000-0002-3722-9285^{II}

^I Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS, Brasil; pribasmage@gmail.com

^{II} Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS, Brasil; nogueiraceliariam@gmail.com

Resumo:

Este artigo aborda a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) na formação inicial de professores em cursos de licenciatura, considerando sua relação com as políticas educacionais inclusivas e suas implicações para o trabalho docente na Educação Básica. O objetivo consiste em analisar em que medida a Educação Superior tem incorporado conhecimentos sobre AH/SD na formação docente, de modo a preparar futuros professores para identificar e atender esse público. A pesquisa fundamenta-se em referenciais sobre formação docente, educação inclusiva e políticas educacionais, com destaque para autores como Nóvoa, Saviani, Romanowski, Morin, Mendes, Pérez e Freitas e Renzulli. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de Projetos Pedagógicos de Cursos, matrizes curriculares e ementas de licenciaturas de uma universidade pública federal, utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados evidenciam que, embora os documentos contemplem princípios da educação inclusiva, a abordagem das AH/SD permanece superficial, concentrando-se no atendimento às exigências legais, sem assegurar formação teórica e prática consistente. Conclui-se que persistem lacunas na formação inicial, tornando necessária a reestruturação curricular das licenciaturas para fortalecer a preparação docente e contribuir para a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Licenciatura; Currículo; Trabalho docente.

Abstract:

This article addresses the inclusion of the topic of High Abilities/Giftedness (HA/G) in initial teacher training programs, considering its relationship with inclusive educational policies and its implications for teaching practice in basic education. The objective is to analyze the extent to which higher education has incorporated knowledge regarding HA/G into teacher training, aiming to prepare future teachers to identify and support this student population. The research is grounded in theoretical frameworks concerning teacher training, inclusive education, and educational policies, highlighting

¹ O presente artigo é derivado de pesquisa de dissertação concluída no âmbito de Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O estudo original, intitulado "Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre Altas Habilidades/Superdotação".

² Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2021). Graduada em Pedagogia pela UCDB (2004). Professora Colaboradora da UEMS de Campo Grande.. E-mail: pribasmage@gmail.com

³ Dra. em Educação pelo Programa de doutorado da UCDB. E-mail: nogueiraceliariam@gmail.com

authors such as Nóvoa, Saviani, Romanowski, Morin, Mendes, Pérez e Freitas, and Renzulli. This is a qualitative study of a documentary and bibliographic nature, conducted through the analysis of pedagogical course projects, curriculum matrices, and course syllabi from a federal public university, utilizing the content analysis method proposed by Bardin. The results indicate that, although the documents incorporate principles of inclusive education, the approach to HA/G remains superficial, focusing on meeting legal requirements without ensuring consistent theoretical and practical training. The study concludes that gaps persist in initial teacher training, necessitating a curricular restructuring of these programs to strengthen teacher preparation and contribute to the effective implementation of inclusive education

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Curriculum; Teaching work.

Introdução

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem sido marcada por importantes avanços no campo das políticas educacionais, especialmente a partir da compreensão da educação como direito social e da defesa de uma escola comprometida com a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) e a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (2026), entre outros dispositivos normativos, expressam o movimento de construção de sistemas educacionais orientados pela perspectiva da inclusão e pela valorização da diversidade humana.

Entretanto, a efetivação dessas políticas no cotidiano da educação básica permanece atravessada por desafios que envolvem as condições objetivas de trabalho docente, a organização escolar, os recursos disponíveis e, especialmente, os processos de formação dos professores. As transformações ocorridas no campo educacional têm ampliado as demandas atribuídas ao trabalho docente, exigindo profissionais capazes de responder à heterogeneidade dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas que considerem diferentes ritmos, potencialidades e necessidades educacionais.

Nesse contexto, a formação inicial docente realizada no âmbito da Educação Superior assume papel estratégico, uma vez que constitui espaço de construção dos conhecimentos teóricos, políticos e pedagógicos necessários ao exercício profissional. A universidade, enquanto instituição formadora, possui responsabilidade na articulação entre os fundamentos

das políticas educacionais, os conhecimentos científicos produzidos no campo da educação e as demandas concretas enfrentadas pelos professores na Educação Básica.

Entre os desafios presentes nesse processo destaca-se a formação para o atendimento dos estudantes público da Educação Especial, incluindo aqueles com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Embora reconhecidos pelas políticas nacionais como sujeitos da Educação Especial, esses estudantes ainda permanecem, em grande medida, invisibilizados nos espaços escolares, seja pelas dificuldades relacionadas à identificação de suas características, seja pela insuficiência de conhecimentos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam suas potencialidades.

A temática das Altas Habilidades ou Superdotação evidencia uma das contradições presentes no campo das políticas inclusivas: embora existam marcos legais que assegurem o direito desses estudantes, persistem lacunas entre a proposição das políticas e sua materialização nas práticas escolares. Nesse contexto, compreender a formação inicial implica analisar também as transformações do trabalho docente, uma vez que as políticas educacionais ampliaram as responsabilidades atribuídas aos professores, exigindo conhecimentos capazes de responder à diversidade e às diferentes necessidades educacionais presentes na escola.

Dessa maneira, discutir a formação docente para a educação inclusiva implica analisar não apenas os currículos dos cursos de licenciatura, mas também as relações entre políticas educacionais, universidade e escola de educação básica. A ausência ou abordagem insuficiente de determinados conhecimentos, como aqueles relacionados às Altas Habilidades ou Superdotação, revela desafios que atravessam a formação profissional e repercutem no trabalho realizado pelos professores no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, este estudo tem como problema de pesquisa: como a formação inicial de professores desenvolvida pela Educação Superior tem incorporado a temática das Altas Habilidades ou Superdotação frente às demandas das políticas educacionais inclusivas e quais implicações essa formação produz para o trabalho docente na educação básica?

O objetivo geral consiste em analisar a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial docente em cursos de Educação Superior, considerando suas relações com as políticas educacionais inclusivas e suas implicações para o trabalho docente na educação básica.

A questão que orienta a investigação é: em que medida os processos formativos desenvolvidos pela Educação Superior têm possibilitado aos futuros professores a construção

de conhecimentos necessários para reconhecer e atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto da educação inclusiva?

Parte-se da tese de que apesar dos avanços das políticas públicas inclusivas, a formação inicial oferecida pela Educação Superior ainda apresenta lacunas quanto à inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação, repercutindo no trabalho docente e limitando a efetivação da educação inclusiva na educação básica.

1. Referencial teórico

1.1 Políticas educacionais e formação docente para a educação básica

A qualidade da educação básica está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial e continuada ofertada aos professores. Nesse contexto, as políticas educacionais voltadas à formação docente assumem papel estratégico, pois orientam a organização dos cursos de licenciatura, a definição dos currículos e o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao exercício da docência. As Instituições de Educação Superior, responsáveis pela formação inicial dos futuros professores, constituem o espaço privilegiado para a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos que fundamentam o trabalho docente e influenciam diretamente a efetivação das políticas educacionais na educação básica.

Na mesma direção, Romanowski (2007) defende que a formação docente constitui um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que ultrapassa os limites da formação inicial. Segundo a autora, a constituição da profissionalidade docente inicia-se ainda no percurso formativo básico, consolida-se nos cursos de licenciatura e se amplia ao longo da carreira por meio da formação continuada, possibilitando ao professor reconstruir conhecimentos, aperfeiçoar sua prática pedagógica e responder às demandas em constante transformação da realidade educacional.

Essa compreensão amplia o papel da universidade, que deixa de ser apenas o espaço de certificação profissional para constituir-se como ambiente de produção de conhecimentos, reflexão crítica e construção da identidade docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997) defende que a profissionalização do professor se fortalece por meio da formação compartilhada, do diálogo entre pares e da valorização das experiências construídas no exercício da docência. Para o autor, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação

mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26).

Entretanto, compreender a formação docente apenas como aquisição de técnicas pedagógicas revela-se insuficiente diante da complexidade do trabalho desenvolvido pelos professores na Educação Básica. Morin (2007) argumenta que os problemas educacionais exigem uma perspectiva capaz de integrar diferentes dimensões do conhecimento, superando a fragmentação disciplinar que historicamente caracteriza os processos formativos. Nessa direção, formar professores implica desenvolver competências para interpretar a complexidade das práticas educativas, estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento e responder criticamente aos desafios impostos pelas transformações sociais e pelas políticas educacionais contemporâneas.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Sacristán (2000), para quem a docência constitui processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, no qual o professor também pesquisa sua própria ação e contribui para formar estudantes críticos e reflexivos. Na mesma direção, Duarte (2003) e Saviani (2005) defendem que a profissionalização docente requer sólida base teórica, capaz de articular conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos às experiências escolares, sendo teoria e prática dimensões indissociáveis da formação. Essa compreensão dialoga com o conceito de autonomia docente discutido por Sales, Deixa e Chicote (2021), que a associam não à atuação isolada do professor, mas à capacidade de analisar criticamente diferentes contextos e tomar decisões fundamentadas em princípios científicos, éticos e pedagógicos, construída ao longo do percurso formativo e fortalecida pela pesquisa e pela reflexão coletiva.

Nessa perspectiva, as políticas de formação docente extrapolam a dimensão curricular e assumem papel estruturante para a qualidade da Educação Básica. A maneira como as universidades organizam seus currículos, selecionam conteúdos, desenvolvem práticas pedagógicas e promovem experiências formativas repercute diretamente na atuação dos futuros professores e, conseqüentemente, na efetivação das políticas educacionais.

Desse modo, discutir políticas de formação docente significa reconhecer que a qualidade da educação básica depende, em grande medida, da formação inicial e continuada desenvolvida pelas Instituições de Educação Superior. É nesse espaço que se constroem os fundamentos científicos, pedagógicos e éticos que orientarão a atuação dos futuros professores diante dos desafios contemporâneos da docência, entre eles a efetivação da

educação inclusiva e o atendimento às especificidades dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Sob essa perspectiva, as políticas de formação docente não apenas orientam a organização curricular das licenciaturas, mas também redefinem as condições do trabalho docente na Educação Básica. À medida que novas demandas educacionais são incorporadas ao cotidiano escolar, amplia-se a responsabilidade atribuída ao professor, exigindo conhecimentos especializados, capacidade de tomada de decisão e permanente articulação entre teoria e prática. Assim, compreender a formação inicial significa compreender também as transformações do trabalho docente produzidas pelas políticas educacionais contemporâneas.

1.2. Formação docente para a educação inclusiva: desafios da preparação para o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação

A consolidação da educação inclusiva pressupõe que a formação inicial de professores prepare os licenciandos para responder à diversidade presente na educação básica, contemplando também as especificidades dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Embora as políticas educacionais brasileiras reconheçam esse público como integrante da Educação Especial e assegurem o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a temática ainda ocupa espaço reduzido nos currículos dos cursos de licenciatura, repercutindo na preparação dos futuros professores para identificar, compreender e atender às necessidades educacionais desses estudantes.

Diversos estudos evidenciam que a formação docente constitui um dos principais fatores para a efetivação das políticas de educação inclusiva voltadas às AH/SD. Virgolim (1998), Pinto (2002), Fleith (2002) e Pérez (2011) defendem que os cursos de formação inicial devem oportunizar aos futuros professores conhecimentos científicos sobre as características desse público, bem como desenvolver competências para planejar práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento de seus potenciais. Nessa perspectiva, a formação oferecida pelas Instituições de Educação Superior não deve restringir-se à transmissão de conteúdos teóricos, mas possibilitar a compreensão das especificidades das AH/SD e de suas implicações para o trabalho docente na Educação Básica.

Entretanto, a literatura evidencia que essa preparação ainda apresenta importantes lacunas. Pérez e Freitas (2011, p. 112) observam que, nos cursos de licenciatura, a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, quando contemplada, costuma ser apresentada "de

forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores". Essa fragilidade repercute diretamente na atuação profissional, contribuindo para a invisibilidade desses estudantes e para a permanência de concepções equivocadas que dificultam sua identificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas.

Nesse contexto, a formação inicial assume papel decisivo na desconstrução de mitos historicamente associados às Altas Habilidades/Superdotação, sobretudo o equívoco de associá-las exclusivamente ao elevado desempenho escolar. Renzulli e Reis (1985) argumentam que as contribuições mais relevantes para o conhecimento, a ciência e a sociedade decorrem da criatividade e da produção intelectual, e não apenas do rendimento acadêmico. Na mesma direção, Treffinger e Renzulli (1986) defendem que a escola deve criar condições para o desenvolvimento dos talentos de todos os estudantes, organizando alternativas pedagógicas que favoreçam a identificação de comportamentos superdotados, sem restringi-los ao alto desempenho escolar ou ao quociente de inteligência.

Essa perspectiva implica reconhecer que a atuação docente demanda conhecimentos sobre estratégias de enriquecimento curricular e flexibilização das práticas pedagógicas. Corroborando esse entendimento, Renzulli (2014) destaca que o trabalho pedagógico voltado aos estudantes com AH/SD deve priorizar o desenvolvimento de talentos, criatividade e autonomia, tornando imprescindível que a formação docente contemple práticas interdisciplinares e recursos pedagógicos capazes de responder às necessidades educacionais desses estudantes.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, Rodrigues (2006) sustenta que a efetivação da inclusão escolar depende da construção de políticas, culturas e práticas institucionais que reconheçam e valorizem a participação de todos os estudantes na produção compartilhada do conhecimento. Para o autor, a qualidade da educação está diretamente relacionada à promoção de ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade, favoreçam a participação ativa dos alunos e assegurem condições de equidade, sem discriminação.

Esse entendimento reforça que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da existência de marcos legais, mas da formação de professores capazes de transformar esses princípios em práticas pedagógicas concretas.

Nessa mesma direção, Mendes (2010) destaca que a inclusão escolar exige investimentos permanentes na formação docente, de modo que os futuros professores desenvolvam conhecimentos e competências para atuar com a diversidade presente nas salas de aula da educação básica. No caso das Altas Habilidades ou Superdotação, esse desafio

torna-se ainda mais evidente diante da limitada inserção da temática nos currículos das licenciaturas e da reduzida oferta de programas de formação continuada específicos para essa área.

Assim, embora os avanços das políticas públicas tenham ampliado o reconhecimento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação como sujeitos de direito, permanece o desafio de incorporar essa temática de forma consistente na formação inicial ofertada pelas Instituições de Educação Superior. A superação dessa lacuna representa condição essencial para preparar futuros professores capazes de identificar potencialidades, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes na educação básica.

Essas lacunas repercutem diretamente no trabalho docente desenvolvido na Educação Básica, uma vez que limitam a autonomia pedagógica dos professores para reconhecer diferentes perfis de aprendizagem, elaborar estratégias diversificadas de ensino e promover práticas efetivamente inclusivas. Dessa forma, a ausência de uma formação consistente acerca das Altas Habilidades/Superdotação produz impactos que ultrapassam o currículo universitário, alcançando o cotidiano das escolas e as condições concretas de exercício da docência.

1.3 Políticas de formação docente na Educação Superior: desafios para a formação inicial e o trabalho docente na educação básica

As políticas educacionais brasileiras atribuem às Instituições de Educação Superior (IES) papel estratégico na formação inicial de professores, reconhecendo que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada aos processos formativos desenvolvidos nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica orientam que a formação docente articule fundamentos científicos, pedagógicos e éticos, preparando profissionais capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade e pela inclusão.

Essa perspectiva evidencia que a efetivação das políticas de educação inclusiva depende, em grande medida, da qualidade da formação inicial ofertada pelas Instituições de Educação Superior. São os cursos de licenciatura que estruturam os conhecimentos pedagógicos, didáticos e específicos que orientarão a atuação dos futuros professores na

educação básica. Quando a temática das Altas Habilidades ou Superdotação permanece periférica nos currículos, perpetuam-se lacunas que repercutem na identificação, no atendimento educacional especializado e na garantia do direito à aprendizagem desses estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reafirmam que os cursos de licenciatura devem contemplar discussões relacionadas à diversidade, à educação inclusiva e às diferentes necessidades educacionais presentes nas escolas. A incorporação dessas temáticas à formação inicial representa condição essencial para que os futuros professores desenvolvam competências capazes de responder às demandas da educação básica e às transformações do trabalho docente decorrentes da ampliação das políticas inclusivas.

Entretanto, Arnoni (2012) observa que muitos professores chegam ao exercício da docência sem formação consistente para enfrentar essas demandas, em razão da limitada abordagem dessas temáticas durante a graduação. Segundo a autora, quando conteúdos relacionados à diversidade e à inclusão são desenvolvidos de forma crítica e fundamentada, contribuem para a construção da identidade profissional docente, favorecendo a compreensão dos processos de exclusão, das desigualdades educacionais e das responsabilidades sociais atribuídas ao professor.

No caso das Altas Habilidades ou Superdotação, essa realidade torna-se ainda mais evidente. Embora a legislação brasileira reconheça esse público como integrante da Educação Especial desde a década de 1970, estudos de Guimarães (2004) demonstram que a temática permanece pouco contemplada nos currículos dos cursos de formação de professores. Essa lacuna compromete a preparação dos licenciandos para identificar estudantes com indicadores de AH/SD, compreender suas necessidades educacionais e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de seus potenciais.

Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996), ao estabelecer a necessidade de adequação dos currículos destinados à formação inicial e continuada dos professores, e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2026), ao prever a revisão e o aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de licenciatura, reforçam a responsabilidade das Instituições de Educação Superior na implementação de políticas de formação coerentes com os princípios da educação inclusiva. De forma complementar, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores destacam a importância de integrar à formação geral e específica discussões relacionadas à diversidade e às necessidades educacionais dos estudantes, reconhecendo que a atuação docente exige conhecimentos que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares.

Todavia, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, mudanças efetivas na formação docente. Como argumenta Saviani (2009), as políticas educacionais somente produzem impactos concretos quando se materializam nas práticas institucionais e curriculares. Assim, a inclusão da temática das Altas Habilidades ou Superdotação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), nas matrizes curriculares e nas ementas das licenciaturas constitui um indicador relevante do compromisso das Instituições de Educação Superior com a formação de professores para a educação inclusiva.

Nessa direção, Pérez e Freitas (2011) atribuem ao Ministério da Educação, às secretarias de educação e às universidades responsabilidade compartilhada na consolidação das políticas de formação docente voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação. Para os autores, cabe às instituições formadoras incorporar conteúdos específicos sobre AH/SD nos cursos de licenciatura, promovendo uma preparação que possibilite aos futuros professores identificar estudantes com potencial elevado, desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e atuar de forma articulada com o Atendimento Educacional Especializado. Essa responsabilidade, contudo, depende da articulação entre políticas públicas, organização curricular e investimentos permanentes na formação inicial e continuada.

Dessa forma, discutir políticas de formação docente na Educação Superior significa compreender que a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Básica está diretamente vinculada às oportunidades formativas oferecidas durante a licenciatura. Quando a temática das Altas Habilidades ou Superdotação permanece superficial nos currículos, perpetuam-se dificuldades que repercutem no cotidiano escolar, limitando a identificação desses estudantes, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a efetivação das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

Considerando esse cenário, torna-se pertinente analisar como as políticas de formação docente têm sido incorporadas aos currículos das licenciaturas e em que medida os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as matrizes curriculares e as ementas contemplam conteúdos relacionados às Altas Habilidades ou Superdotação. A análise desses documentos permite compreender se as diretrizes previstas na legislação educacional se materializam na formação inicial e quais implicações esse processo produz para o trabalho docente e para a educação básica.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na possibilidade de compreender os significados presentes nos documentos institucionais e nas políticas de formação docente, considerando as relações entre currículo, educação inclusiva e trabalho docente.

A pesquisa documental compreendeu a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos de formação docente investigados. A escolha desses documentos ocorreu por possibilitarem a identificação da presença (ou ausência) da temática das Altas Habilidades/Superdotação na organização curricular, permitindo compreender como essa área do conhecimento é contemplada na formação inicial de professores e suas possíveis relações com as políticas educacionais inclusivas.

A análise foi fundamentada em documentos normativos que orientam a formação de professores e a Educação Especial no Brasil, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 15.388/2026), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir desse corpus documental, os dados foram examinados por meio da análise documental articulada à análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Foram definidas categorias analíticas relacionadas à presença da Educação Especial, da Educação Inclusiva, das Altas Habilidades ou Superdotação, do Atendimento Educacional Especializado e das práticas pedagógicas voltadas ao público da Educação Especial nos documentos curriculares.

A opção pela pesquisa documental e bibliográfica, sem a utilização de instrumentos de coleta de dados de campo, como entrevistas ou questionários, constitui delimitação metodológica deliberada, coerente com o objetivo do estudo de mapear a presença curricular da temática das AH/SD, e não de investigar percepções docentes sobre ela. A análise de conteúdo de Bardin (2016), aplicada a documentos institucionais, é reconhecida na literatura como procedimento adequado a esse tipo de objeto de pesquisa. Reconhece-se, contudo, que a triangulação com dados de campo poderia enriquecer a compreensão sobre como a temática é percebida e aplicada na prática docente, constituindo agenda para pesquisas futuras.

Os resultados foram interpretados estabelecendo relações entre os documentos analisados, as políticas públicas de formação docente e a literatura sobre Educação Especial e Altas Habilidades ou Superdotação.

3. Resultados

Foram analisados três Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura de uma Instituição Pública Federal do estado de Mato Grosso do Sul. Observou-se que todos os PPCs apresentam referências às políticas de educação inclusiva, especialmente em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Entretanto, a abordagem ocorre predominantemente de forma geral, enfatizando a inclusão escolar e a diversidade, sem detalhamento específico acerca das Altas Habilidades ou Superdotação.

A análise dos documentos buscou compreender não apenas a presença formal das políticas de educação inclusiva nos currículos das licenciaturas, mas também em que medida essas políticas oferecem fundamentos capazes de subsidiar o trabalho docente na Educação Básica. Nesse sentido, considera-se que a organização curricular dos cursos de formação inicial constitui elemento decisivo para a construção dos conhecimentos profissionais que orientarão a atuação dos futuros professores diante das demandas da educação inclusiva.

3.1. A presença da modalidade Educação Especial e do público com AH/SD nos PPCs

Quadro 1 – Síntese dos PPCs dos cursos de Licenciaturas selecionados

Curso	Existe disciplina de Educação Especial?	Existe AH/SD?	Existe Inclusão?	Existe AEE?	Observações
Lic. em Pedagogia	Sim	Sim	Sim	Sim	Na grade obrigatória não tem componentes específicos voltados exclusivamente para cada público da Ed. Especial.
Lic. em Matemática	Sim	Sim	Sim	Sim	Carga horária obrigatória relativamente reduzida, o que limita o aprofundamento dos

					diferentes públicos da Educação Especial.
Lic. em Letras	Não	Sim	Sim	Sim	Baixa densidade curricular da temática, não foram identificadas disciplinas obrigatórias que tratem da modalidade específica da Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos coletados em sites oficiais dos cursos. (2026).

Sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia o documento contempla disciplina obrigatória de Educação Especial, com carga horária de 60 horas, ofertada no 5º semestre da graduação. Além da disciplina obrigatória, o curso oferece um Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial, composto por três disciplinas: Fundamentos da Educação Inclusiva; Prática em Educação Especial; Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial. Esse núcleo totaliza 180 horas. Entretanto, a formação obrigatória limita-se a uma única disciplina de 60 horas, enquanto a ampliação do conhecimento depende da escolha do estudante pelo Núcleo de Aprofundamento. Assim, pode-se inferir que a formação básica contempla o tema, mas o aprofundamento não é garantido para todos os licenciandos, o que se configura uma lacuna na formação inicial.

Sobre o público com altas habilidades ou superdotação, a presença explícita da nomenclatura demonstra alinhamento com a legislação nacional da Educação Especial, apesar de apresentar alguns equívocos de padronização de nomenclatura. No entanto, o PPC não apresenta componentes curriculares específicos voltados exclusivamente às Altas Habilidades ou Superdotação, tampouco conteúdos programáticos que indiquem estudo sistemático sobre: identificação; avaliação; enriquecimento curricular; aceleração; modelos teóricos; práticas pedagógicas e potencialização para estudantes com AH/SD.

Dessa forma, as Altas Habilidades ou superdotação aparecem mais como um público contemplado pelas políticas de inclusão institucional do que como objeto específico da formação docente inicial do curso. Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), as políticas educacionais não são implementadas de maneira linear; elas são interpretadas e traduzidas pelos sujeitos e instituições em contextos específicos, o que pode explicar por que os PPCs apresentam diferenças em conceitos e organizações entre si.

Referente ao atendimento educacional especializado, ainda que seja citado, a abordagem restringe-se à caracterização institucional do serviço. No entanto, não foram identificadas disciplinas específicas sobre: organização do AEE; elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; práticas pedagógicas do professor do AEE; articulação entre professor da classe comum e professor do AEE.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado aparece no documento como direito previsto em lei, mas não como eixo estruturante da formação inicial do curso de Pedagogia. O conceito de inclusão permeia o documento de maneira transversal. Entretanto, a maior parte das menções está relacionada à permanência do estudante universitário com deficiência na própria instituição, indicando preocupação com acessibilidade acadêmica, mais do que com a preparação do futuro professor para atuar na Educação Básica inclusiva.

Em relação aos demais públicos da Educação Especial, o documento se debruça mais sobre a deficiência que recebe atenção significativa no PPC do curso de Pedagogia, especialmente sob a perspectiva da acessibilidade e da inclusão institucional, porém não apresenta um currículo de preparo futuro para atender esse público no início da atuação na Educação Básica inclusiva. Bem como o mesmo o mesmo ocorre com o público com Transtorno do Espectro Autista, sendo que o documento reconhece o TEA como público da Educação Especial. Todavia, não foram identificadas disciplinas específicas voltadas ao autismo ou conteúdos que detalhem práticas pedagógicas direcionadas ao trabalho docente na Educação Básica com estudantes autistas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática contempla a disciplina de Educação Especial, ofertada já no primeiro semestre do curso, juntamente com Libras e com carga horária de 51 horas que pode não ser suficiente para tratar em específico de cada público da modalidade. A ementa contempla: evolução histórica da Educação Especial; direitos humanos; políticas públicas; público-alvo da Educação Especial; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; práticas pedagógicas inclusivas. Além da disciplina específica, o documento afirma que temas como Educação Especial serão tratados de maneira interdisciplinar ao longo do curso, juntamente com Direitos Humanos, Diversidade e Educação Ambiental.

A inclusão aparece como princípio formativo transversal no PPC, que também estabelece que o futuro professor deve desenvolver competências voltadas à valorização da diversidade humana e ao respeito às diferenças. Entretanto, observa-se que essas referências

permanecem predominantemente no plano dos princípios gerais, sem serem acompanhadas por estratégias metodológicas específicas para o ensino da Matemática em contextos inclusivos. Da mesma forma, as referências às Altas Habilidades ou Superdotação são bastante limitadas, restringindo-se à identificação desse público como integrante da Educação Especial atendida pela universidade. Não foram identificados conteúdos curriculares específicos destinados à formação do futuro professor para identificar estudantes com AH/SD, desenvolver processos de enriquecimento curricular, utilizar metodologias de ensino adequadas, compreender indicadores de identificação, elaborar adaptações pedagógicas ou conhecer as políticas públicas voltadas a esse público na Educação Básica. Assim, embora a temática esteja presente no documento, sua abordagem permanece predominantemente administrativa e institucional, sem constituir um eixo efetivo da formação inicial docente.

O documento trata sobre o AEE e outros públicos da Educação Especial, mas as referências são de ações que demonstram uma preocupação institucional consistente com a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. No entanto, essa referência diz respeito ao atendimento institucional oferecido pela própria instituição aos estudantes universitários por meio do setor específico. Não há no PPC discussão sobre: organização do AEE na Educação Básica; papel do professor da classe comum; articulação entre professor regente e professor do AEE; Sala de Recursos Multifuncionais; Plano de Atendimento Educacional Especializado; práticas colaborativas. Portanto, o conceito aparece mais como serviço institucional universitário do que como componente da formação pedagógica inicial do futuro professor.

Segundo Bueno (1999), a formação docente para a educação inclusiva exige conhecimentos específicos relacionados às diferentes necessidades educacionais especiais, não sendo suficiente uma formação exclusivamente generalista. O autor argumenta que tanto o professor do ensino regular quanto o professor especializado necessitam de formação qualificada, capaz de articular conhecimentos pedagógicos gerais e específicos para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Na organização didático-pedagógica do PPC do Curso de Licenciatura em Letras, a Educação Especial não aparece como componente curricular específico. O documento informa que essa temática será abordada de forma transversal, juntamente com outros temas contemporâneos. Sob a perspectiva da formação inicial docente na Educação Básica, essa organização evidencia que o curso não garante um espaço curricular próprio obrigatório para

o estudo sistemático da Educação Especial, deixando sua abordagem dependente das iniciativas dos docentes e das diferentes disciplinas.

Gatti (2010) evidencia que a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores apresenta caráter fragmentado, com dispersão disciplinar, predominância de conteúdos teóricos e reduzida articulação entre teoria e prática, comprometendo a construção de uma formação profissional integrada.

Em relação as temáticas: público com Altas Habilidades ou Superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão e Educação Inclusiva, esses temas aparecem apenas no âmbito da política institucional de acessibilidade e não como conteúdo da formação docente. Apesar da proposta do curso apresentar o respeito às diferenças como princípio formativo e dimensão ética da profissão docente, não há aprofundamento sobre as temáticas para formação inicial do futuro professor.

Sobre as deficiências e o TEA as referências concentram-se no cumprimento das exigências legais. Não se observa organização curricular voltada ao ensino de metodologias específicas para o atendimento desses estudantes. A diferença na organização do documento sobre a disciplina de Libras pode ser pela obrigatoriedade em cursos de licenciatura, a disciplina de Libras é obrigatória por força do Decreto nº 5.626/2005.

Essa breve análise dos três PPCs dos cursos de licenciaturas pode evidenciar as lacunas na formação inicial para futuros professores da Educação Básica inclusiva. Segundo Antônio Nóvoa (2019), a formação docente constitui um processo permanente que se estende por toda a trajetória profissional; entretanto, a formação inicial ocupa um lugar estratégico por estabelecer as bases da identidade profissional e da relação do futuro professor com a docência. Dessa forma, fragilidades na licenciatura tendem a repercutir ao longo de toda a carreira docente. Conforme destacam Vieira e Chitolina (2019, p. 330) em estudo publicado na revista Interfaces da Educação, ações focadas em oficinas para a confecção de materiais pedagógicos adaptados e a revisão das ementas dos cursos de licenciatura constituem estratégias para suprir as fragilidades da formação inicial docente frente às demandas da educação inclusiva.

Em conjunto, os resultados evidenciam que as lacunas identificadas nos currículos das licenciaturas extrapolam a dimensão da organização curricular e alcançam diretamente o trabalho docente. Ao ingressarem na Educação Básica sem conhecimentos específicos sobre Altas Habilidades ou Superdotação, os professores encontram maiores dificuldades para identificar esses estudantes, planejar estratégias pedagógicas diferenciadas e desenvolver

práticas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Desse modo, as fragilidades da formação inicial tendem a reproduzir desafios históricos que dificultam a efetivação das políticas educacionais no cotidiano escolar.

Considerações finais

A presente investigação buscou refletir sobre a formação docente na Educação Superior e seus impactos no cotidiano escolar da Educação Básica. Nesse sentido, analisou a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial de professores, considerando sua articulação com as políticas educacionais inclusivas e suas implicações para o trabalho docente na Educação Básica. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: em que medida os processos formativos desenvolvidos pela Educação Superior têm possibilitado aos futuros professores a construção de conhecimentos necessários para reconhecer e atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto da educação inclusiva?

A análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de uma universidade federal de Mato Grosso do Sul demonstrou que, embora os cursos incorporem princípios da educação inclusiva e atendam às exigências previstas na legislação educacional, a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação nos currículos das licenciaturas permanece superficial, pontual e fragmentada. A investigação mostrou que os currículos não asseguram, de forma sistemática, conhecimentos relacionados à identificação de estudantes com AH/SD, às estratégias de enriquecimento curricular, às metodologias de ensino, ao Atendimento Educacional Especializado e às políticas públicas específicas para esse público. A abordagem da temática permanece, predominantemente, vinculada ao cumprimento de dispositivos normativos, sem constituir um eixo estruturante da formação inicial de professores.

Diante desses resultados, é possível responder ao problema de pesquisa indicando que os processos formativos analisados ainda apresentam limites para possibilitar aos futuros professores a construção dos conhecimentos necessários ao reconhecimento e ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto da educação inclusiva. Embora estejam presentes princípios inclusivos e referências às exigências legais, sua materialização nos currículos das licenciaturas não se mostra suficiente para assegurar uma preparação sistemática para o trabalho pedagógico com esses estudantes. Nesse sentido, as lacunas identificadas na formação inicial podem repercutir no trabalho docente e limitar a efetivação da educação inclusiva na Educação Básica.

As implicações desse cenário evidenciam que as transformações contemporâneas do trabalho docente exigem uma formação inicial capaz de articular políticas educacionais, fundamentos teóricos e conhecimentos pedagógicos voltados à educação inclusiva. A ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores da Educação Básica torna insuficiente uma formação generalista, reforçando a necessidade de currículos que preparem os futuros docentes para reconhecer a diversidade das formas de aprendizagem, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e responder às diferentes demandas presentes nas escolas. Nesse contexto, cabe às Instituições de Educação Superior assumir papel estratégico na revisão de seus projetos formativos, fortalecendo a articulação entre políticas públicas, organização curricular e trabalho docente.

Cabe destacar que este estudo se delimitou à análise de três cursos de licenciatura de uma única instituição pública federal, recorte metodológico voltado à investigação aprofundada de um contexto específico, e não à obtenção de resultados generalizáveis ao conjunto das Instituições de Educação Superior brasileiras. Estudos futuros, de caráter comparativo entre diferentes instituições e regiões, poderão ampliar a compreensão sobre a inserção das AH/SD nos currículos de formação docente em âmbito nacional.

Em conclusão, este estudo evidencia que a superação da abordagem superficial das Altas Habilidades ou Superdotação nos cursos de licenciatura constitui um passo importante para qualificar a formação inicial e ampliar as possibilidades de efetivação das políticas de educação inclusiva na Educação Básica. Mais do que atender às exigências legais, os currículos das licenciaturas precisam favorecer a construção de conhecimentos que subsidiem o trabalho docente diante da diversidade presente nas escolas, contribuindo para que os futuros professores estejam preparados para reconhecer e atender estudantes com AH/SD. Nesse sentido, sugere-se a criação de componente curricular obrigatório específico sobre AH/SD nas licenciaturas, a articulação com o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) e com os setores de Atendimento Educacional Especializado das redes de ensino, bem como a oferta de formação continuada voltada à identificação e ao atendimento pedagógico desse público. Dessa forma, o fortalecimento da formação inicial constitui uma dimensão importante para a garantia do direito à aprendizagem e para a consolidação de uma Educação Básica efetivamente inclusiva.

Referências bibliográficas

ARNONI, Maria E. B. Formação de professores e educação inclusiva: a constituição da identidade profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 567-588, maio/ago. 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. London: Routledge, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. **Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007**. Brasília, DF: MEC, 2026.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Pedagogia histórica-crítica e análise de algumas das frestas de propostas pedagógicas contemporâneas. Campinas: Autores Associados, 2003.

FLEITH, Denise S. (Org.). **Práticas de enriquecimento para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

GUIMARÃES, Terezinha G. **A inserção do tema "altas habilidades/superdotação" nos currículos de formação de professores**. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAIA-PINTO, Renata R; FLEITH, Denise de S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002.

Disponível em:

https://www.scielo.br/j/estpsi/a/gNKtHbCpCVYPRzBtzrK4HHJ/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 de jul. de 2026.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 15 jul. 2026.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqYPZt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

PÉREZ, Susana G. P. B. Mito ou realidade? O que a ciência nos diz sobre as altas habilidades e superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: potencialidades e desafios**. Campinas: Papirus, 2011.

PÉREZ, Susana G. P. B.; FREITAS, Soraia N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 309-324, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 mai. 2026.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, Joseph S. O modelo de enriquecimento escolar: um plano prático para o desenvolvimento do talento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 18 mar. 2026.

OLIVEIRA, Karla S. RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

SACRISTÁN, José. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SALES, Antonio; DEIXA, Geraldo V.; CHICOTE, Rosalino S. **Fatores de mal-estar docente: suas relações com a autonomia, o poder, o saber e o sentimento de nostalgia.** Londrina: Editora Científica, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, Joseph S. Giftedness as an emerging commitment: the definition and development of talent. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 9, n. 2, p. 141-155, 1986.

VIEIRA, Valesca V. V.; CHITOLINA, Maria Rosa. Formação inicial e continuada de docentes: contribuições de um curso de formação sobre inclusão. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 30, p. 315-345, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4023>. Acesso em: 31 de ago. de 2026.

VIRGOLIM, Angela M. R. O indivíduo com altas habilidades/superdotação no contexto escolar e familiar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998. p. 33-48.