



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCAÇÃO E**  
**TECNOLOGIAS (PPGET)**

**KLEINE JOSE DA ROCHA**

**A INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA IDENTIFICAÇÃO DE**  
**ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

**LUZIÂNIA-GO**

**2025**

**KLEINE JOSE DA ROCHA**

**A INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA IDENTIFICAÇÃO DE  
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia – GO, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias, sob orientação do Professor Dr. Francisco Alberto Severo de Almeida.

LUZIÂNIA-GO

2025

R672i Rocha, Kleine Jose da.

A influência da experiência docente na identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação / Kleine Jose da Rocha. – Luziânia, 2025.

88 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Francisco Alberto Severo de Almeida

1. Altas habilidades - Identificação. 2. Superdotação - Identificação. 3. Formação de professores. 4. Inteligências múltiplas. I. Almeida, Francisco Alberto Severo de. II. Título.

CDU 376-056.45:37.011.3-051

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo: KLEINE JOSE DA ROCHA

E-mail: kleinerocha@yahoo.com.br

### Dados do trabalho

Título: **A INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

### Tipo

( ) Tese ( x ) Dissertação ( ) Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) ( ) Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (PPGET)

### Concorda com a liberação do documento:

SIM

NÃO

### Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia, 12/Setembro /2025

Local

Data



Documento assinado digitalmente  
**KLEINE JOSE DA ROCHA**  
Data: 22/09/2025 21:20:55-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura autor (a)



Documento assinado digitalmente  
**FRANCISCO ALBERTO SEVERO DE ALMEIDA**  
Data: 22/09/2025 20:41:27-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura do orientador (a)

**A INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA IDENTIFICAÇÃO DE  
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia – GO, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias, sob orientação do Professor Dr. Francisco Alberto Severo de Almeida.

Aprovada em 29 de agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Francisco Alberto Severo de Almeida

---

Prof. Dr. Roberto Felício de Oliveira

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida

## **DEDICATÓRIA**

Agradeço ao meu filho, Antônio Marcos, pela compreensão diante de minhas ausências ao longo deste percurso acadêmico. Mesmo em sua tenra idade, demonstrou maturidade e apoio, sendo fonte de motivação para que eu buscasse servir de exemplo em sua futura trajetória educacional.

Estendo meus agradecimentos à minha família e ao meu esposo, pelo incentivo constante e pelo suporte indispensável para a concretização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás, manifesto minha gratidão pela oportunidade e pela disponibilidade em permitir a dedicação necessária a este estudo, com a expectativa de que seus resultados possam contribuir para práticas fundamentadas em uma Educação Inclusiva de qualidade e sustentada cientificamente.

Registro, ainda, meu reconhecimento à comunidade escolar, especialmente ao público da Educação Especial Inclusiva, na expectativa de que esta pesquisa possa constituir-se em incentivo e subsídio para o pleno desenvolvimento acadêmico e social de seus integrantes.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Alberto Severo de Almeida, pela oportunidade de eu ingressar no programa como aluna especial em sua disciplina: Gestão de Projetos em Educação e por me fazer acreditar ser possível voltar à academia e realizar meu sonho. O apoio, a orientação e paciência durante esse processo foram imprescindíveis. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa, desde a concepção do projeto até a redação final. Agradeço especialmente pelo seu feedback construtivo e pelo incentivo constante.

Ao corpo docente do programa de pós-graduação em gestão, educação e tecnologias (PPGET), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Luziânia-GO, por proporcionarem momentos de muito aprendizado acadêmico, conhecimentos e reflexões importantes para a construção dessa dissertação.

Aos meus colegas de mestrado, Antônio Carlos Ferreira da Conceição e Francly Anny Barbosa César pelo apoio estatístico e amizade durante esse período. Compartilhamos muitas experiências e aprendizados, que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

A minha família e esposo, pelo apoio incondicional, sempre presentes em todos os momentos, em especial, a meu filho Antônio Marcos, pois é quem me dá força pelo simples fato de existir e me faz superar todos os medos e obstáculos para conseguir seguir em frente.

Aos meus amigos e amigas pelo apoio e incentivo. Vocês sempre estiveram ao meu lado, compartilhando minhas alegrias e tristezas. E um agradecimento especial à amiga Simone Adami, que foi a minha maior incentivadora a participar do processo seletivo do Mestrado e me fazer acreditar que aquele desejo de ser mestra por uma Universidade pública era perfeitamente possível.

A todos os participantes da pesquisa, aos Professores pelo tempo e disponibilidade, em especial ao Prof. Dr. Roberto Oliveira e Cirlene Pereira dos Reis Almeida, pelas suas contribuições e orientações que foram essenciais para a compreensão do tema proposto.

## RESUMO

A pesquisa investiga como a experiência do professor regente da Educação Básica influencia a identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD), considerando seu conhecimento e formação. A pesquisa fundamenta-se nas teorias de Renzulli, com sua Teoria dos Três Anéis, e de Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas, que são o eixo central da análise teórica. Essas teorias evidenciam a importância de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades desses estudantes, ressaltando a necessidade de uma formação docente contínua e de uma gestão escolar democrática e inclusiva. O estudo analisa a percepção docente sobre as características acadêmicas e criativo produtivas desses estudantes. De abordagem quantitativa, a pesquisa utilizou questionários aplicados a professores regentes dos municípios do entorno sul do Distrito Federal, cujos dados serão processados com os softwares R e Excel, garantindo a confiabilidade dos resultados por meio de testes estatísticos. O estudo buscou oferecer subsídios para a formação docente e o aprimoramento de políticas públicas voltadas à identificação e ao atendimento adequado desses discentes, promovendo um ensino mais inclusivo e alinhado às necessidades do público com AHSD. Este estudo confirma, de forma estatisticamente significativa, relações consistentes entre a avaliação pedagógica realizada pelos docentes e a identificação de diferentes dimensões da superdotação nos estudantes. As correlações de Pearson indicaram associações fortes entre a avaliação docente e as altas habilidades acadêmicas ( $r = 0,79$ ) e, ainda mais expressivas com as habilidades criativo-produtivas ( $r = 0,91$ ), ambas com  $p$ -valor  $< 0,001$ , corroborando a robustez dos achados. Palavras-chave: Altas habilidades ou superdotação, identificação, Formação de professores, inteligências múltiplas.

### Abstract

The research investigates how the classroom teacher's (regent) experience in Basic Education influences the identification of students with high abilities or giftedness (HAG/S), considering their knowledge and training. The study is grounded in Renzulli's theory, with the Three-Ring Model, and Gardner's Theory of Multiple Intelligences, which constitute the central axis of the theoretical framework. These theories highlight the importance of pedagogical practices sensitive to the specificities of these students, stressing the need for ongoing teacher training and for a democratic and inclusive school management. The study analyzes teachers' perceptions of the academic and creative-productive characteristics of these students. Adopting a quantitative approach, the research used questionnaires administered to regent teachers in the municipalities of the southern surrounding area of the Federal District (Distrito Federal). The data will be processed with R and Excel software, ensuring the reliability of the results through statistical tests. The study aimed to provide subsystems to inform teacher training and the improvement of public policies aimed at the identification and appropriate support for these students, promoting a more inclusive education aligned with the needs of the HAG/S population.

This study confirms, in a statistically significant manner, consistent relationships between teachers' pedagogical assessment and the identification of different dimensions of giftedness in students. Pearson correlations indicated strong associations between the pedagogical assessment and high academic abilities ( $r = 0.79$ ) and, even more expressive with creative-productive abilities ( $r = 0.91$ ), both with  $p$ -values  $< 0.001$ , corroborating the robustness of the findings.

Keywords: High abilities or giftedness, identification, teacher training, multiple.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Teoria dos Três Anéis de Renzulli.....	26
Figura 2 – Teoria das inteligências múltiplas.....	39
Figura 3 – Modelo conceitual aplicado à avaliação de estudantes com altas habilidades ou superdotação .....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Linha do Tempo das políticas ou diretrizes da educação especial Inclusiva de estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	19
Tabela 2-Matriz da estrutura lógica das variáveis a serem estudadas.....	59
Tabela 3-Hipóteses levantadas e respectivas correlações de Pearson (r) e <i>p</i> -valores.....	62
Tabela 4- Perfil dos docentes entrevistados.....	63
Tabela 5- Análise das Percepções dos Professores sobre Inteligências Múltiplas.....	64
Tabela 6- Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme formação acadêmica...	67
Tabela 7- Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme cargo do professor.....	68
Tabela 8- Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme tempo do docente na educação especial.....	69
Tabela 9- Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme percepção do docente sobre comportamentos de altas habilidades ou superdotação dos estudantes.....	70
Tabela 10- Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme formação específica em Altas Habilidades ou Superdotação.....	70

## **LISTA DE SIGLAS**

AHSD: Altas habilidades ou superdotação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Análise das Percepções dos Professores sobre Inteligências Múltiplas.....	64
--	----

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	12
1.1	Problema de pesquisa .....	15
1.2	Objetivos.....	15
1.2.1	Objetivo Geral.....	15
1.2.2	Objetivos Específicos.....	15
1.3	Justificativa e/ou relevância da pesquisa .....	15
2	Políticas públicas, fundamentos e contextos das altas habilidades ou superdotação.....	17
2.1	políticas públicas e diretrizes da educação especial/inclusiva de estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	18
2.2	Base teórico-conceitual em altas habilidades ou superdotação: Teoria dos Três Anéis de Joseph S. Renzulli: Habilidade acima da média, Criatividade e Envolvimento com a tarefa.....	24
2.2.1	Repensando a Superdotação: Uma Análise dos Três Componentes da Teoria de Renzulli.....	25
2.2.2	Base teórico-conceitual em altas habilidades ou superdotação: Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.....	31
2.2.3	As Múltiplas Inteligências segundo Gardner: Descrição e Implicações para a Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	38
3.	A Importância da gestão democrática e inclusiva na educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	46
4	Capacitação e formação docente: Pilares para a identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	50
5	Materiais e Métodos.....	58
5.1	Desenho da pesquisa.....	58
5.2	Participantes da pesquisa.....	58

	15
5.3 Coleta de dados.....	59
5.4 Análise de dados.....	61
6 Resultados e discussões.....	63
7 Considerações finais.....	73
8 Referências.....	77
Anexo A: Pesquisa para professores regentes de educação básica, sobre altas habilidades ou superdotação.....	85
Formulário termo de consentimento.....	88

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudantes com altas habilidades ou superdotação têm despertado o interesse de estudiosos, nas últimas décadas, no que diz respeito ao tratamento diferenciado, mas essa preocupação não é algo recente, de décadas ou séculos e sim de milênios, pois, no período platônico, essa preocupação já fazia parte do contexto educacional, conforme podemos constatar na afirmação de Eunice M. L. Soriano de Alencar na coletânea - Atualidades Pedagógicas, MEC - (1994, p.107). A autora explica que, “na Grécia, por exemplo, Platão, há mais de 2.300 anos, defendeu a ideia de que aqueles indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado”.

O Ministério da Educação (MEC) tem definição estabelecida em relação ao público-alvo da educação especial, no decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado no art. 2º, diz que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil 2011).

Em meio ao contexto da legislação educacional brasileira, destaca-se o Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023, onde relata que o instrumento que deve ser utilizado para descrever o comportamento de estudantes com AH SD é o Parecer Pedagógico, que oferece uma visão mais adequada e contextualizada das necessidades educacionais desses estudantes. Esse parecer delinea as características dos estudantes com AHSD, reconhecendo-os como indivíduos que demonstram desenvolvimento precoce e/ou acelerado em pelo menos uma área do conhecimento: Seja no campo intelectual, artístico, psicomotor ou social.

Para estudantes que participam de qualquer etapa ou modalidade de educação, a identificação é um componente essencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso está de acordo com o que estabelece o artigo 10, inciso IV, e o artigo 13, inciso I, da Resolução N° 4 do CNE/CEB, de 2009 (Pérez, 2016, p. 117).

Dados do Censo Escolar de 2023 revelam a existência de 38.019 estudantes no Brasil identificados com AHSD (INEP, 2023). Esse número representa apenas 0,056% do total de estudantes matriculados na Educação Básica, uma porcentagem significativamente menor do que a estimativa de 3 a 5% sugerida pela Organização Mundial de Saúde (Marland Junior, 1972).

Ao longo do tempo, a terminologia utilizada para se referir a indivíduos com habilidades

superiores, acima da média, passou por diversas mudanças no Brasil, refletindo a evolução das políticas educacionais e a compreensão sobre esse público. Os decretos nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, nº 7.611 e o parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023, formalizaram a expressão "altas habilidades ou superdotação", que se tornou a mais utilizada nas políticas educacionais atuais, consolidando uma abordagem mais inclusiva e abrangente para reconhecer diferentes perfis de habilidades.

Além disso, a concepção sobre AHSD não apenas se altera conforme o tempo e o avanço dos estudos na área, mas também varia significativamente entre diferentes culturas e contextos sociopolíticos. A terminologia utilizada para se referir a esses indivíduos também diverge, refletindo diferentes perspectivas teóricas e abordagens educacionais. No presente estudo, optou-se por adotar a expressão "estudantes com altas habilidades ou superdotação", em consonância com os documentos oficiais brasileiros e Ministério da Educação.

Ao contrário das demais áreas da Educação Especial, a identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação é parte integrante do atendimento educacional especializado porque não pode ser feita apenas por um laudo, visto que não se trata de uma patologia ou deficiência aferível, podendo ser confirmada, ao longo de um processo contínuo e relativamente demorado que precisa avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de altas habilidades ou superdotação, no contexto escolar, que devem ser registrados em parecer pedagógico (Pérez; e Freitas 2014, p. 637).

Diferentemente de abordagens tradicionais, que se limitam à mensuração de capacidades intelectuais ou acadêmicas convencionais, a teoria dos 3 anéis de Joseph Renzulli adota uma perspectiva holística e multifacetada do talento. Renzulli (2018) propõe que a superdotação não deve ser vista como um atributo fixo, mas como uma confluência dinâmica entre três fatores essenciais: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Conforme apontado por Freitas (2006), essas habilidades não se manifestam de maneira uniforme, mas sim em diferentes graus e modalidades. A capacidade de um indivíduo pode variar desde o domínio fluente e articulado de uma língua até uma compreensão avançada de conceitos científicos, artísticos ou tecnológicos. Assim, o conceito de "habilidade acima da média" abarca tanto a inteligência lógica e analítica quanto as formas mais criativas e práticas de inteligência. Gardner (1983), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ecoa essa ideia ao afirmar que a inteligência humana é multifacetada e se expressa em diversos contextos, como o musical, o espacial, o linguístico, entre outros. A confluência dessas duas abordagens sugere que as habilidades acima da média, conforme delineadas no primeiro anel de Renzulli, podem

ser compreendidas em termos de uma pluralidade de formas de expressão da inteligência cognitiva e também da criatividade.

A identificação pedagógica de estudantes com (AHSD) na Educação Básica é um assunto que vem ganhando cada vez mais destaque no cenário educacional atual. Esses estudantes, que possuem habilidades acima da média em diversas áreas, precisam de um suporte educacional que atenda às suas necessidades específicas para que possam desenvolver todo o seu potencial. No entanto, a realidade nas escolas muitas vezes apresenta desafios significativos, com a identificação e o atendimento a esses estudantes sendo, em muitos casos, inadequados ou até ausentes.

Um dos fatores que contribuem para essa situação é a formação e a experiência dos professores regentes que atuam na Educação Básica. Os docentes, que têm contato diário com os estudantes, desempenham um papel fundamental na observação e identificação das habilidades de seus estudantes. Contudo, muitos deles não possuem uma formação específica sobre AHSD, o que pode dificultar sua capacidade de perceber e atender adequadamente esses estudantes. Além disso, a ideia equivocada de que altas habilidades ou superdotação estão apenas relacionadas ao desempenho acadêmico elevado pode levar à subavaliação de estudantes que, mesmo não se destacando em testes tradicionais de inteligência das áreas acadêmicas, possuem talentos em áreas criativo-produtivas.

A pesquisa proposta tem grande relevância, pois busca preencher a lacuna na formação dos docentes em relação à identificação pedagógica de estudantes com AHSD. Reconhecer esses estudantes é essencial para garantir que recebam o suporte educacional necessário, promovendo seu pleno desenvolvimento acadêmico e criativo produtivo. Ao investigar o conhecimento dos professores e sua percepção, o estudo poderá contribuir para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além disso, a análise dos dados coletados permitirá uma reflexão crítica sobre a realidade da Educação Básica nos municípios do entorno sul do Distrito Federal, ajudando a identificar necessidades específicas e a sugerir intervenções que melhorem a formação dos docentes. Essa pesquisa não só avançará o conhecimento na área, mas também poderá influenciar políticas educacionais que promovam um ensino mais inclusivo e de qualidade, reconhecendo a diversidade de habilidades e talentos presentes nas salas de aula.

Em resumo, ao explorar a experiência dos docentes e sua relação com a identificação pedagógica de estudantes com altas habilidades ou superdotação, esta pesquisa busca não apenas entender um fenômeno educacional, mas também promover mudanças significativas que beneficiem tanto os estudantes quanto os educadores, contribuindo para uma educação mais

inclusiva e de qualidade.

### **1.1 Problema de pesquisa**

O docente na regência da Educação básica tem experiência para identificar estudantes com altas habilidades ou superdotação?

### **1.2 Objetivos**

#### 1.2.1 Objetivo geral

Investigar a relevância da experiência do docente da educação básica para identificar estudantes com altas habilidades ou superdotação.

#### 1.2.2 Objetivos específicos

Estudar, contextualizar e sistematizar a base teórica sobre altas habilidades ou superdotação.

Aplicar questionário para professores regentes da Educação Básica nos municípios do entorno sul do Distrito Federal.

Sistematizar, analisar e depurar os dados obtidos na pesquisa.

Investigar o nível de conhecimento dos docentes da educação básica sobre as características de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Investigar a relevância da percepção docente na identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação criativo-produtivas.

### **1.3 Justificativa e/ou relevância da pesquisa**

A identificação pedagógica de estudantes com (AHSD) é um elemento essencial para garantir que esses discentes tenham acesso a um ensino que atenda às suas necessidades específicas. No entanto, apesar dos avanços legais, como o reconhecimento desses estudantes no público-alvo da Educação Especial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e pelo Decreto nº 7.611/2011, sua identificação e atendimento ainda representam um grande desafio na prática educacional brasileira (Brasil, 2011).

A baixa identificação de estudantes com AHSD é evidenciada por dados do Censo Escolar de 2023, que registram apenas 38.019 estudantes com esse perfil no Brasil, um número muito inferior à estimativa da Organização Mundial da Saúde, que sugere que entre 3% a 5% da população estudantil possui altas habilidades ou superdotação (INEP, 2023; Marland Junior, 1972). Essa discrepância indica que uma grande parcela desses estudantes pode estar invisível no sistema educacional, sem acesso ao suporte necessário para desenvolver todo seu elevado potencial. Entre os principais fatores que dificultam essa identificação, destaca-se a falta de formação específica dos professores, que são os primeiros a observar e acompanhar o desenvolvimento de seus estudantes. O Parecer CNE/CP nº 51/2023 reforça a importância do Parecer Pedagógico como instrumento fundamental para a identificação dos estudantes com AHSD, destacando que essa análise deve ser contínua, contextualizada e baseada em múltiplos indicadores, ao invés de depender exclusivamente de testes psicométricos (CNE, 2023; Pérez; e Freitas 2014, p. 637).

Modelos contemporâneos, como a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 2018) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), demonstram que o conceito de superdotação é multidimensional e pode se manifestar em diferentes áreas, como inteligência linguística, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, entre outras. Renzulli (2018) propõe que a superdotação resulta da interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, o que exige um olhar mais sensível, atento e preparado por parte dos educadores para reconhecer esses perfis. No entanto, essas concepções teóricas ainda não foram plenamente incorporadas à prática pedagógica, resultando na negligência de muitos talentos dentro das salas de aula (Fleith, 2007; Pérez; e Freitas 2016).

Diante desse cenário, esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar o nível de conhecimento e percepção dos professores regentes da Educação Básica dos municípios do entorno sul do Distrito Federal sobre AHSD e sua relevância na identificação pedagógica desses estudantes. A formação docente adequada é um dos principais meios para tornar a identificação pedagógica eficiente e inclusiva, permitindo que os professores desenvolvam estratégias que promovam o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses estudantes (Alencar e Fleith, 2001).

Este estudo busca gerar dados sistematizados sobre a identificação pedagógica de estudantes superdotados nos municípios do entorno sul do Distrito Federal, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas públicas e programas de formação continuada. Ao investir na capacitação de professores regentes da educação básica, pretende-se fortalecer sua atuação na identificação e no atendimento adequado desses discentes. Garantir que esses

estudantes sejam reconhecidos e recebam suporte adequado não é apenas uma necessidade educacional, mas um compromisso ético e social com a valorização da diversidade e do potencial humano, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS, FUNDAMENTOS E CONTEXTOS DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

A temática das Altas Habilidades ou Superdotação tem ganhado crescente relevância no campo educacional, sendo objeto de políticas públicas, diretrizes pedagógicas e investigações teórico-conceituais que buscam consolidar práticas inclusivas e equitativas. A construção desse campo se apoia em fundamentos histórico-sociais, epistemológicos e legais que visam garantir o direito à educação de qualidade para todos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tais normativas reconhecem a necessidade de atendimento educacional especializado aos estudantes com AHSD, assegurando sua plena participação no processo educacional.

Nesse cenário, os aportes teóricos de Joseph Renzulli e Howard Gardner têm se mostrado fundamentais para a ampliação do entendimento sobre altas habilidades ou superdotação e para a formulação de estratégias educacionais mais sensíveis à diversidade cognitiva. A Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli, 2018, rompe com modelos unidimensionais de superdotação ao postular que esta emerge da interação entre habilidades acima da média, elevado comprometimento com a tarefa e ampla criatividade. Tal concepção permite reconhecer potenciais que muitas vezes permanecem invisíveis em sistemas educacionais pautados exclusivamente por métricas tradicionais de desempenho acadêmico.

Paralelamente, a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Gardner, 1983, propõe uma reconfiguração do conceito de inteligência ao reconhecê-la como um constructo multifacetado, distribuído em diferentes domínios, tais como, linguístico, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-cinestésico, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Esta abordagem desafia paradigmas tradicionais e reducionistas e oferece subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades dos estudantes com AHSD.

Dessa forma, a articulação entre os marcos legais, os aspectos histórico-sociais e os referenciais teóricos de Joseph Renzulli e Harward Gardner constituem uma base sólida para o delineamento de políticas públicas e práticas educativas que promovam a identificação, o atendimento e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes em sua ampla

complexidade.

As políticas públicas e as diretrizes voltadas à educação especial e inclusiva de estudantes com (AHSD) configuram-se como elementos essenciais para a consolidação de práticas educacionais equitativas. No Brasil, tais políticas vêm sendo progressivamente delineadas com o objetivo de assegurar a esses estudantes o pleno exercício do direito à educação, em consonância com os princípios da inclusão educacional.

Documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabelecem marcos legais que reconhecem as especificidades desse público e orientam o desenvolvimento de ações pedagógicas que respeitem suas potencialidades e necessidades. A análise dessas políticas revela avanços, mas também evidencia desafios e lacunas no que se refere à identificação, ao atendimento adequado e à formação de professores. Esses aspectos serão explorados no próximo capítulo, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a efetivação dessas diretrizes no contexto educacional brasileiro.

## **2.1 Políticas públicas e diretrizes da educação especial/inclusiva de estudantes com altas habilidades ou superdotação**

A trajetória da educação inclusiva é profundamente marcada por um conjunto de legislações e teorias que, ao longo do tempo, têm se empenhado em promover a igualdade de oportunidades e a acessibilidade no âmbito educacional, independentemente das capacidades ou limitações individuais de cada estudante. A história da educação inclusiva é marcada por leis e teorias que buscam promover igualdade e acessibilidade educacional para todos.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 representou um marco inaugural ao incorporar o conceito de altas habilidades ou superdotação no arcabouço educacional brasileiro. Este movimento abriu precedentes para uma visão mais abrangente e inclusiva no tratamento dos diferentes perfis de estudantes. Pouco depois, o Brasil aderiu à emblemática Declaração de Salamanca, adotada pela UNESCO também em 1994, a qual trouxe uma proposta revolucionária de inclusão, destacando que o sistema educacional deveria atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com altas habilidades ou superdotação.

Essa declaração é citada constantemente como um divisor de águas nas políticas de educação inclusiva em nível global. Ao alinhar-se com a Declaração de Salamanca, o Brasil comprometeu-se não apenas a garantir o acesso universal à educação, mas também a

implementar mecanismos específicos para apoiar o pleno desenvolvimento de indivíduos com altas habilidades ou superdotação, reconhecendo suas particularidades dentro do processo educacional.

Além disso, Sternberg (1986) defende que as políticas voltadas aos superdotados não devem focar exclusivamente na aceleração acadêmica, mas sim na criação de um ambiente que fomente o pensamento criativo e o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo. Neste contexto, a educação especial passou a se desdobrar em novas direções, buscando equilibrar o desenvolvimento cognitivo e emocional desses estudantes.

Assim, a política de inclusão educacional, ao longo dos anos, passou a refletir uma visão cada vez mais integrada e atenta às diferenças individuais e às múltiplas potencialidades.

A tabela com a linha do tempo, abaixo, elenca os momentos mais significativos nos quais leis foram promulgadas, delineando e transformando o cenário da educação inclusiva de estudantes superdotados, ao longo dos anos. Conforme exposto na tabela 1, a linha cronológica é apresentada em colunas distintas que enfatizam o ano de ocorrência, as políticas ou diretrizes de caráter legislativo, o autor ou entidade responsável, e, por fim, as respectivas contribuições teóricas que moldaram e enriqueceram o campo da educação especial de estudantes superdotados.

Assim, esta compilação evidencia o progresso contínuo das normativas e do pensamento pedagógico, que têm alicerçado o ideal de uma educação inclusiva e equitativa, refletindo os avanços na compreensão da diversidade humana e o compromisso com a inclusão plena.

Tabela 1: Linha do Tempo das políticas ou diretrizes da educação especial Inclusiva de estudantes com altas habilidades ou superdotação:

Ano	Política ou Diretrizes Políticas	Autor	Contribuições Teóricas
1994	Declaração de Salamanca	UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pela ONU (Organização das Nações Unidas)	Diretrizes para a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Diversificado

1996	Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Congresso Nacional do Brasil	Diretrizes para os princípios da educação inclusiva, que se referem à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB)	Diretrizes operacionais para a educação especial na educação básica de alunos com altas habilidades ou superdotação
2009	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - Resolução nº 4/2009	Ministério da Educação (MEC)	Diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.
2011	Decreto Federal nº 7.611/2011	Presidência da República	Diretrizes para a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, detalhando medidas para garantir o pleno exercício dos direitos e inclusão social das pessoas com autismo.
2011	Lei nº 12.472/2011 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Congresso Nacional do Brasil	Diretrizes que inclui as altas habilidades ou superdotação como um dos públicos-alvo da educação especial e estabelece o atendimento educacional desse público.
2015	Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Congresso Nacional do Brasil	Diretrizes para garantia de direitos e acessibilidade na sua participação plena e igualitária na sociedade.

2015	Lei nº 13.234/2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Congresso Nacional do Brasil	Diretrizes que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2021	Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Congresso Nacional do Brasil	Diretrizes para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Introduz a categoria surdos com altas habilidades ou superdotação.
2022	PARECER CNE/CP nº 2022	Ministério da Educação (MEC)	Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
2024	CNE/CP nº 51/2023	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Diretrizes e orientações que buscam garantir que alunos com altas habilidades ou superdotação recebam o atendimento educacional especializado de que necessitam para desenvolverem seu potencial máximo.

**Fonte:** Adaptado de ALMEIDA, Francisco Alberto Severo *et al.* Sistema de gestão aplicado à educação inclusiva: um ensaio teórico. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 20, p. 3164-3184, 2023.

Apesar de existirem políticas públicas e diretrizes voltadas à educação inclusiva no Brasil, como a Declaração de Salamanca (UNESCO) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), os estudantes com altas habilidades ou superdotação ainda permanecem à margem de uma proteção legislativa adequada. Embora algumas normas, como a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e suas alterações, reconheçam os superdotados como público alvo da educação especial, a falta de integração desse reconhecimento na Lei Brasileira de Inclusão reflete uma lacuna que compromete o pleno desenvolvimento desses estudantes.

Por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial de 2009 estabelecem diretrizes para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, mas, na prática, essas normas carecem de mecanismos mais robustos para

garantir sua aplicação e financiamento adequado. A Lei nº 12.472/2011 e o Decreto nº 7.611/2011, que incluem os estudantes com altas habilidades ou superdotação como parte da educação especial, embora importantes, ainda não são suficientes para garantir um suporte educacional especializado e realmente eficiente ao pleno desenvolvimento.

Apesar de existirem políticas específicas para atender a esse grupo, como o PARECER CNE/CP nº 2022 e o recente CNE/CP nº 51/2023, esses dispositivos permanecem fragmentados e carecem de um reconhecimento mais amplo dentro do principal marco de inclusão educacional, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A Lei Brasileira de Inclusão, fundamental na garantia de direitos de pessoas com deficiência, não contempla de maneira explícita os estudantes superdotados, o que enfraquece as diretrizes específicas e dilui a responsabilidade do Estado em proporcionar o atendimento adequado a esses estudantes.

A educação inclusiva defende que todos devem aprender juntos em um ambiente comum, com adaptações que favoreçam a participação plena. A educação inclusiva representa um avanço em direção a uma sociedade mais equitativa, que reconhece e valoriza as diferenças como parte integrante do processo educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco histórico na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Promulgada com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, a legislação busca eliminar barreiras que ainda se impõem na sociedade brasileira, garantindo uma inclusão plena e efetiva.

A lei adota como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo um avanço na incorporação dos princípios de autonomia, acessibilidade, igualdade de oportunidades e não discriminação. Segundo o art. 2º, a deficiência é compreendida em uma perspectiva biopsicossocial, considerando as barreiras que impedem a participação plena e efetiva das pessoas na sociedade. Este entendimento reflete uma mudança de paradigma, onde a deficiência não é vista como uma limitação intrínseca ao indivíduo, mas como uma relação dinâmica entre suas condições pessoais e o meio que o cerca.

Entre os direitos garantidos, destacam-se o direito à vida digna, à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, à cultura e ao lazer. O art. 4º da lei estabelece que a pessoa com deficiência não deve sofrer qualquer forma de discriminação, e o art. 27 reforça o dever do Estado em promover políticas públicas inclusivas, eliminando preconceitos e promovendo a participação social.

No campo educacional, a lei avança ao estabelecer a obrigatoriedade da educação

inclusiva, com o objetivo de assegurar que pessoas com deficiência tenham acesso a instituições de ensino regular, com adaptações necessárias e apoio especializado. Conforme disposto no art. 28, os sistemas de ensino devem adotar medidas que garantam a plena acessibilidade física, pedagógica e comunicacional, além de capacitar professores e demais profissionais para o atendimento adequado.

Contudo, uma lacuna notável na legislação é a ausência de uma abordagem específica para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esta crítica se faz necessária porque a exclusão silenciosa dos superdotados, a falta de reconhecimento, bem como a falta de apoio adequado para esses estudantes compromete seu desenvolvimento pleno e o aproveitamento de seu potencial.

Embora a lei seja clara e abrangente na proteção de pessoas com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas, ela falha em não incluir explicitamente estudantes com altas habilidades ou superdotação. O sistema educacional brasileiro, sem um direcionamento claro da lei, acaba não oferecendo suporte adequado para esses estudantes, que frequentemente ficam desmotivados, entediados e, em casos mais graves, desenvolvem problemas emocionais e comportamentais devido à falta de estímulos apropriados.

No campo dos estudos das teorias sobre (AHSD), destacam-se, de maneira significativa, os modelos teóricos desenvolvidos por Joseph Renzulli, 2018 e Howard Gardner, 1983. Suas contribuições promovem um redirecionamento conceitual importante, ao questionarem perspectivas tradicionais que associam exclusivamente a superdotação ao alto desempenho acadêmico. Ambos os autores propõem modelos que consideram a complexidade do desenvolvimento humano e a diversidade de manifestações do potencial individual. Esta dissertação ancora-se na análise teórica aprofundada dessas duas abordagens, e servem como eixo estruturante das reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

A Teoria dos Três Anéis, formulada por Renzulli, 2018, propõe que a superdotação se revela na interseção entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essa concepção rompe com critérios rígidos de identificação baseados exclusivamente em testes padronizados, permitindo reconhecer talentos emergentes que se manifestam de forma não convencional. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois amplia as possibilidades de identificação e de atendimento educacional, valorizando diferentes expressões de potencial, muitas vezes invisíveis pelas práticas escolares tradicionais.

Complementarmente, a Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada por Gardner, 1983, oferece uma compreensão plural da cognição humana, ao postular a existência de

diferentes tipos de inteligência – entre elas, a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa teoria defende que todas essas formas de inteligência devem ser reconhecidas e estimuladas no ambiente educacional, promovendo o respeito às particularidades cognitivas de cada estudante. A proposta de Gardner, 1983, dialoga diretamente com os princípios da equidade, da inclusão e da valorização da diversidade, ao propor práticas pedagógicas que rompam com o modelo único de ensino.

Nesse sentido, a incorporação dos referenciais teóricos de Renzulli, 2018 e Gardner, 1983, nesta pesquisa transcende a dimensão conceitual, configurando-se como base epistemológica fundamental para a análise crítica das práticas educacionais voltadas à identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. As articulações entre esses aportes teóricos serão aprofundadas nos capítulos subsequentes, com o intuito de contribuir para uma compreensão mais ampla, inclusiva e contextualizada desse campo.

## **2.2 Base teórico-conceitual em altas habilidades ou superdotação: Teoria dos Três Anéis de Renzulli: Habilidade acima da média, Criatividade e Envolvimento com a tarefa**

A Teoria dos Três Anéis, concebida pelo renomado psicólogo educacional norte-americano Joseph S. Renzulli, 2018, também denominada como Modelo dos Três Anéis, representa um marco teórico amplamente difundido no campo da educação, especialmente no que tange à identificação de estudantes superdotados e talentosos.

Diferentemente de abordagens tradicionais que se limitam à mensuração de capacidades intelectuais ou acadêmicas convencionais, essa teoria adota uma perspectiva holística e multifacetada do talento. Renzulli, 2018, propõe que a superdotação não deve ser vista como um atributo fixo, mas como uma confluência dinâmica entre três fatores essenciais: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Esses três elementos revelam o potencial excepcional em indivíduos que podem não se destacar unicamente pelo desempenho acadêmico, mas pela forma como abordam e se envolvem com problemas, criando soluções inovadoras e demonstrando profunda dedicação às atividades que despertam seu interesse. A habilidade acima da média, segundo Renzulli, 2018, refere-se não apenas ao desempenho acadêmico, mas também a capacidades cognitivas gerais, que, quando combinadas com um elevado grau de criatividade e um intenso envolvimento, culminam na manifestação de talentos excepcionais.

Além de sua aplicação na identificação de superdotados, o Modelo dos Três Anéis tem profundas implicações para o desenvolvimento de programas educacionais diferenciados.

Renzulli, 2018, advoga a criação de ambientes educacionais que incentivem a expressão criativa e o engajamento ativo dos estudantes, fornecendo-lhes oportunidades para explorar e aprofundar seus interesses específicos. No Brasil, por exemplo, essa abordagem tem influenciado a formulação de políticas públicas voltadas à educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, promovendo a implementação de metodologias pedagógicas que não se restringem ao currículo tradicional, mas que buscam estimular a curiosidade intelectual e a resolução criativa e inovadora de diversos problemas.

Ademais, o modelo é frequentemente utilizado em programas de enriquecimento curricular, que tem como finalidade não apenas reconhecer o talento, mas proporcionar as condições ideais para o pleno desenvolvimento de seus talentos. Essa perspectiva inovadora de Renzulli, 2018, ao considerar a superdotação como um fenômeno emergente de múltiplas interações, desafia as escolas a criar práticas educacionais que respeitem a diversidade de talentos e estilos de aprendizagem, promovendo um ensino mais inclusivo e voltado à formação integral dos indivíduos. A seguir, na Figura 1, estão representados os Três anéis:



Figura 1: Teoria dos Três Anéis de Renzulli

Fonte: Adaptado de ALMEIDA, Francisco Alberto Severo *et al.* Sistema de gestão aplicado à educação inclusiva: um ensaio teórico. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 20, p. 3164-3184, 2023

### **2.2.1 Repensando a Superdotação: Uma Análise dos Três Componentes da Teoria de Renzulli**

O primeiro anel da Teoria dos Três Anéis de Renzulli, 2018, refere-se às habilidades acima da média, um dos pilares fundamentais para a identificação do potencial de indivíduos

superdotados. As abordagens tradicionais limitam a superdotação ao desempenho acadêmico. Este conceito, entretanto, abrange um espectro muito mais amplo de aptidões, compreendendo tanto competências acadêmicas quanto talentos específicos em diversas áreas. Essas áreas podem incluir, mas não se restringem a domínios como matemática, ciências, linguística, música, artes visuais, esportes, ou qualquer outro campo que envolva um domínio profundo e uma performance significativamente superior à média de seus pares (Renzulli, 2005).

Conforme apontado por Freitas (2006), essas habilidades não se manifestam de maneira uniforme, mas sim em diferentes graus e modalidades. A capacidade de um indivíduo pode variar desde o domínio fluente e articulado de uma língua até uma compreensão avançada de conceitos científicos, artísticos ou tecnológicos. Assim, o conceito de "habilidade acima da média" abarca tanto a inteligência lógica e analítica quanto as formas mais criativas e práticas de inteligência. Gardner (1983), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ecoa essa ideia ao afirmar que a inteligência humana é multifacetada e se expressa em diversos contextos, como o musical, o espacial, o linguístico, entre outros. A confluência dessas duas abordagens sugere que as habilidades acima da média, conforme delineadas no primeiro anel de Renzulli, 2018, podem ser compreendidas em termos de uma pluralidade de formas de expressão da inteligência cognitiva e também da criatividade.

Além disso, é imprescindível destacar que essas habilidades não emergem de forma isolada; elas estão frequentemente associadas a uma série de influências ambientais que podem contribuir ou inibir o desenvolvimento pleno dessas competências. Sternberg (1999), em sua Teoria Triárquica da Inteligência, argumenta que as capacidades excepcionais são moldadas não apenas por fatores inatos, mas também por interações complexas entre o ambiente, a experiência e a motivação dos indivíduos. No caso das habilidades acima da média, o meio escolar e familiar desempenha um papel decisivo no estímulo à exploração e ao aprimoramento dessas aptidões, proporcionando condições propícias para que talentos se desenvolvam de maneira plena e otimizada.

Ressalta-se ainda que o conceito de habilidade acima da média, segundo Renzulli (2005), não está vinculado exclusivamente ao rendimento acadêmico medido por testes padronizados, mas envolve uma avaliação mais ampla e contextualizada. Isso significa que o reconhecimento de um talento pode se dar através da observação de características menos evidentes em contextos tradicionais de ensino, como a capacidade de solucionar problemas complexos e diversificados, a criatividade em abordar questões não convencionais ou até mesmo o impacto do desempenho em áreas extracurriculares.

Nesse sentido, os programas de enriquecimento curricular, como sugerido por Gagné

(2010) em sua Teoria Diferenciada de Superdotação e Talento, têm se mostrado eficazes para identificar e desenvolver habilidades que não são plenamente captadas pelos métodos das avaliações tradicionais. Esses programas, muitas vezes implementados em escolas com políticas de educação inclusiva, buscam não apenas promover a excelência acadêmica, mas também incentivar o desenvolvimento de talentos em áreas específicas, criando oportunidades para que as habilidades acima da média sejam devidamente identificadas e estimuladas.

Em síntese, o primeiro anel da Teoria dos Três Anéis de Renzulli, 2018, oferece uma visão abrangente e pluralista do conceito de habilidade, estendendo-o para além dos limites convencionais do desempenho escolar. Ao incluir talentos específicos em áreas como a arte, a música, os esportes e as ciências, essa abordagem enriquece a compreensão da superdotação e estabelece uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e programas de enriquecimento que valorizam a diversidade de talentos e potencialidades entre os estudantes. Assim, a área educacional é desafiada a adaptar-se a essa complexidade, promovendo ambientes que favoreçam o pleno desenvolvimento dos indivíduos superdotados e talentosos.

O segundo anel da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, 2018, foca no conceito de envolvimento com a tarefa, um componente crucial para a compreensão do desenvolvimento de talentos excepcionais. Este anel refere-se à intensidade com que o indivíduo se dedica a uma atividade ou área específica, destacando o papel do interesse profundo como motor da motivação intrínseca. O envolvimento com a tarefa implica não apenas um interesse superficial, mas uma dedicação amplamente intensa que leva o indivíduo a se engajar ativamente na busca por conhecimento e excelência em determinado campo/área (Renzulli, 1986). A capacidade de se envolver amplamente e profundamente com uma tarefa é o que muitas vezes distingue os indivíduos altamente talentosos, pois essa motivação interna os impulsiona a superar desafios, persistir diante das dificuldades e alcançar níveis elevados de desempenho.

Renzulli (1986) define que o envolvimento com a tarefa está intrinsecamente ligado ao entusiasmo e ao prazer que o indivíduo encontra em determinada área de estudo ou atividade. Essa paixão gera um ciclo virtuoso de aprendizagem, no qual o indivíduo se sente impulsionado a explorar e expandir continuamente seu conhecimento, o que por sua vez reforça seu engajamento e progressos contínuos. Nesse sentido, o envolvimento com a tarefa é visto como um aspecto fundamental que complementa as habilidades acima da média, contribuindo para o desenvolvimento de talentos excepcionais.

Sternberg e Lubart (1995) ressaltam que essa motivação intrínseca desempenha um papel crucial no processo criativo, sendo uma característica constantemente observada em

indivíduos altamente criativos. Segundo os autores, o envolvimento com a tarefa conduz o indivíduo a explorar diferentes possibilidades, experimentar abordagens não convencionais e a persistir na busca por soluções originais e inovadoras, o que é particularmente importante em campos como a ciência, artes e tecnologia. Portanto, a combinação de habilidades acima da média com um alto grau de envolvimento com a tarefa cria condições ideais para a manifestação de comportamentos criativos e produtivos.

O envolvimento com a tarefa, portanto, não pode ser subestimado no contexto educacional. Conforme apontado por Reis e Renzulli (2009), o desafio para educadores e sistemas de ensino é criar ambientes que promovam e incentivem esse tipo de engajamento. Isso inclui criar oportunidades para que os estudantes explorem suas áreas de interesse de forma autônoma, oferecendo projetos e atividades desafiadoras em que possam desenvolver suas habilidades e aprofundar seu envolvimento com a tarefa. A educação tradicional por diversas vezes falha em reconhecer e nutrir essa paixão, ao priorizar métodos de ensino padronizados que pouco favorecem o desenvolvimento de interesses profundos e o engajamento prolongado dos estudantes.

Ademais, o envolvimento com a tarefa também desempenha um papel fundamental na identificação de talentos ocultos. Muitas vezes, os indivíduos que possuem habilidades excepcionais em uma área específica só revelam seu verdadeiro potencial quando são expostos a oportunidades de se engajar profundamente com as áreas de seu interesse. Por exemplo, indivíduos com alto talento em áreas como artes plásticas, programação ou empreendedorismo podem não demonstrar inicialmente desempenho acadêmico elevado, mas quando lhes são proporcionados projetos e atividades que despertam sua paixão, eles se destacam por sua dedicação e entusiasmo, elementos centrais do envolvimento com a tarefa (Freeman, 2001).

Para além da esfera individual, o envolvimento com a tarefa também possui implicações mais amplas em termos de políticas educacionais. Políticas que promovem o enriquecimento curricular e a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, como aquelas sugeridas por Gagné (2010), são essenciais para garantir que os estudantes possam explorar e desenvolver suas áreas de interesses. Tais programas podem incluir a oferta de projetos, cursos extracurriculares, grupos de estudo, laboratórios criativos e oportunidades de trabalho colaborativo, todos projetados para fomentar um profundo envolvimento com as atividades ofertadas. Dessa forma, a educação pode se adaptar a respeitar as individualidades dos estudantes, permitindo que suas paixões sejam alimentadas e que seus talentos se desenvolvam de forma plena.

Por fim, o envolvimento com a tarefa, conforme delineado por Renzulli, 2018, é um

fator indispensável na equação do desenvolvimento do talento, pois não basta apenas possuir habilidades acima da média; é a motivação intrínseca e o entusiasmo pelo processo de aprendizagem que transformam essas habilidades em realizações criativas e produtivas. Através de um ambiente educacional que valorize e favoreça esse engajamento, os estudantes não apenas serão capazes de atingir o seu pleno potencial, mas também se tornarão indivíduos capazes de contribuir de forma significativa e inovadora para a sociedade como um todo.

O terceiro anel da Teoria dos Três Anéis, proposto por Joseph Renzulli, 1986, diz respeito à criatividade, um componente fundamental para a identificação e o desenvolvimento de indivíduos superdotados e talentosos. A criatividade, nesse contexto, transcende a simples expressão de habilidades artísticas. Trata-se, sobretudo, da capacidade de refletir e pensar de maneira original, de estabelecer conexões inusitadas entre ideias aparentemente díspares e de resolver problemas complexos de forma inovadora e eficaz (Renzulli, 1986). Esse conceito vai além de uma definição tradicional ou restrita de criatividade, englobando um amplo aspecto de processos cognitivos e comportamentais que permitem ao indivíduo explorar novas perspectivas, desafiar convenções estabelecidas e criar soluções pioneiras em diversas áreas do conhecimento.

O entendimento contemporâneo de criatividade, especialmente no campo da psicologia cognitiva e educacional, envolve a interação de fatores como flexibilidade cognitiva, fluidez de pensamento e disposição para correr riscos intelectuais (Sternberg e Lubart, 1995). A criatividade, assim, se revela como uma competência crucial para a inovação, sendo responsável por avanços não apenas nas artes e nas ciências, mas também em áreas como tecnologia, empreendedorismo entre outros.

Renzulli (1986) afirma que a criatividade não é uma característica inata ou restrita a um grupo exclusivo de pessoas, mas pode ser cultivada e desenvolvida em ambientes que incentivem a autonomia, o pensamento crítico e a exploração de ideias não convencionais. Segundo o autor, a criatividade é fundamental para a manifestação do comportamento superdotado, pois é através dela que indivíduos com habilidades acima da média e envolvimento profundo com uma tarefa são capazes de produzir trabalhos de alta originalidade e valor. Essa concepção está em consonância com a visão de Gardner (1983) que, em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhece a criatividade como uma manifestação de diferentes formas de inteligência, incluindo a linguística, lógico-matemática, espacial, e corporal-cinestésica, entre outras.

A aplicação do terceiro anel de Renzulli no contexto educacional implica na necessidade de ambientes pedagógicos que favoreçam o pleno desenvolvimento da criatividade. É

fundamental que as escolas e os educadores reconheçam a importância de criar espaços onde o risco intelectual é incentivado e onde os estudantes se sintam seguros para expressar suas ideias de maneira não convencional (Reis e Renzulli, 2009). O ambiente escolar deve proporcionar liberdade cognitiva e emocional para que os estudantes explorem seus interesses criativos, e isso requer a implementação de metodologias de ensino que promovam a resolução de problemas abertos, o pensamento lateral e o trabalho colaborativo.

A criatividade, no entanto, não é uma qualidade que opera isoladamente. Sternberg e Lubart (1995) afirmam que a criatividade é o produto de uma complexa interação entre variáveis cognitivas, emocionais e sociais. Entre os fatores emocionais, destaca-se a resiliência frente ao fracasso e a capacidade de suportar a ambiguidade e a incerteza, características comuns no processo criativo. Além disso, o ambiente social desempenha um papel crítico, uma vez que a criatividade muitas vezes emerge da colaboração e do intercâmbio de ideias. Nesse sentido, o reconhecimento social e o apoio institucional são essenciais para o surgimento da criatividade em contextos educacionais e profissionais (Amabile, 1996).

Por outro lado, a criatividade também pode enfrentar barreiras institucionais e culturais. Muitas vezes, sistemas educacionais padronizados que valorizam a memorização e a reprodução de conhecimento dificultam o desenvolvimento do pensamento criativo. Para contornar esses obstáculos, Renzulli (2005) defende a necessidade de reformas educacionais que promovam maior flexibilidade curricular e métodos de ensino voltados à resolução de problemas criativos e ao pensamento autônomo.

O terceiro anel da Teoria dos Três Anéis, a criatividade, desempenha um papel fundamental no modelo de superdotação de Renzulli, 2018, oferecendo uma visão abrangente da importância do pensamento original e inovador no desenvolvimento de indivíduos altamente talentosos. A criatividade, ao lado das habilidades acima da média e do envolvimento com a tarefa, forma uma base sólida para a manifestação de comportamentos de alta produtividade. É imprescindível, para que essa tríade se desenvolva, que o sistema educacional ofereça um ambiente amplamente estimulante e que promova o pensamento divergente e valorize a inovação em todas as suas áreas e formas. Ao alimentar essas qualidades, os educadores não apenas estão promovendo o desenvolvimento de talentos individuais, mas também contribuindo para o avanço de uma sociedade altamente criativa e inovadora.

A Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, 2018, amplamente utilizada para identificar estudantes superdotados, considera que a superdotação resulta da interação de três fatores: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Embora essa abordagem seja valiosa para identificar talentos, ela também enfrenta limitações no Brasil. O

sistema educacional não dispõe de uma estrutura sistemática para identificar estudantes com base nesses três critérios, e muitos estudantes superdotados acabam não sendo reconhecidos ou atendidos adequadamente. Além disso, a ênfase de Renzulli, 2018, no "comprometimento com a tarefa" pode marginalizar estudantes superdotados que, por razões sociais ou emocionais, não demonstram alto rendimento acadêmico, embora possuam habilidades excepcionais. A falta de programas de enriquecimento curricular, atendimento educacional especializado e aceleração de estudos para esses estudantes torna a aplicação da teoria ineficaz no contexto brasileiro.

Dando continuidade à fundamentação teórica deste trabalho, o próximo capítulo abordará a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, 1983, cuja contribuição é central para a compreensão do potencial humano e, conseqüentemente, das altas habilidades ou superdotação. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais e unidimensionais de inteligência, ao reconhecer a existência de múltiplas formas de expressão cognitiva, todas igualmente legítimas e passíveis de desenvolvimento. Ao explorar os principais elementos dessa teoria, busca-se evidenciar sua relevância para a identificação de diferentes talentos no contexto escolar, especialmente em práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade na identificação a estudantes com AHSD.

### **2.2.2 Base teórico-conceitual em altas habilidades ou superdotação: Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner**

A teoria das inteligências múltiplas, formulada por Howard Gardner, 1983, surge como uma crítica incisiva à visão tradicional e unidimensional da inteligência. Gardner contesta a ideia de uma inteligência única e uniforme, que muitas vezes se reflete na concepção padronizada das instituições educacionais e nas habilidades valorizadas para o sucesso acadêmico. Em vez de uma visão monolítica, a teoria de Gardner propõe um modelo essencialmente pluralista da mente humana, reconhecendo a multiplicidade de facetas da cognição e defendendo a existência de distintos potenciais cognitivos.

Segundo Gardner (1999), a inteligência não deve ser entendida como uma entidade homogênea, mas sim como um conjunto diversificado de múltiplas capacidades ou talentos mentais, denominados "inteligências". Cada uma dessas inteligências é definida como um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado em contextos culturais específicos para resolver problemas ou criar produtos de valor para uma determinada cultura. Este entendimento pluralista da inteligência enfatiza a existência de uma gama extensa de capacidades, refletindo as diversas habilidades que os indivíduos desenvolvem e que são

significativas em seus contextos de vida reais.

Essa abordagem vai além da simples categorização das habilidades cognitivas, integrando discussões contemporâneas sobre a personalização do ensino e a valorização de diferentes formas de aprendizagem e de conhecimento. Em um cenário educacional que muitas vezes prioriza a memorização e a lógica formal, a teoria das inteligências múltiplas abre espaço para uma educação mais inclusiva, equitativa e adaptativa, que reconhece e valoriza as variadas formas de inteligência que os indivíduos trazem para o processo de aprendizagem. A relevância das inteligências múltiplas é também corroborada por estudos recentes em neurociência e psicologia cognitiva, que sugerem uma visão mais dinâmica e multifacetada da inteligência humana, alinhando-se com a proposta de Gardner de uma concepção mais abrangente e contextualizada da cognição.

Conforme Gardner (1995), o modelo tradicional de avaliação da inteligência, predominantemente fundamentado em testes padronizados, frequentemente falha em capturar a enorme diversidade das habilidades humanas. Esses testes, muitas vezes, carecem de relevância prática, pois não consideram a vasta gama de competências que uma pessoa pode possuir. Gardner argumenta que não é necessário ser um especialista em todos os domínios para demonstrar inteligência; um indivíduo pode brilhar em áreas distintas sem dominar outras. Por exemplo, alguém que não se destaca nas habilidades linguísticas ou lógico matemática, pode exibir um talento excepcional no esporte ou na arte.

A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, 1983, portanto, enfatiza a relevância de reconhecer e valorizar as múltiplas facetas da inteligência humana. Em vez de medir o sucesso por um único parâmetro uniforme, a teoria promove a ideia de que cada pessoa possui um conjunto único de inteligências, cada uma com o potencial de se destacar em diferentes contextos e campos. Esta abordagem permite uma visão mais inclusiva e personalizada da capacidade cognitiva, alinhando-se com as tendências contemporâneas na educação e psicologia, que buscam entender a inteligência de maneira mais holística, inclusiva e adaptativa.

Recentemente, pesquisas em psicologia educacional e neurociência têm apoiado essa perspectiva, indicando que a inteligência não é um constructo monolítico, mas um mosaico de habilidades diversas e interdependentes. Esse reconhecimento da multiplicidade de inteligências contribui para uma abordagem mais equitativa e personalizada no ensino e nas formas de avaliação, celebrando a capacidade única de cada indivíduo em diferentes áreas e contextos.

De acordo com Gardner (1995, p. 20), a concepção de inteligência reflete a ideia de que a competência cognitiva humana é mais apropriadamente descrita como um conjunto

diversificado de capacidades, talentos ou habilidades mentais, que ele denomina "inteligências". Embora todos os indivíduos normais possuam cada uma dessas capacidades em algum grau, a diferença reside na intensidade e na combinação única de cada uma delas. Gardner, 1995, sustenta que essa abordagem é mais humana e fiel à realidade do comportamento inteligente do que as visões alternativas sobre a inteligência. Além disso, ele aponta que essa teoria tem implicações significativas para a educação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de currículos que reconheçam e valorizem a variedade de inteligências presentes nos estudantes.

No início do século XX, as autoridades francesas incumbiram Alfred Binet da criação de um instrumento que permitisse prever quais crianças tivessem maiores chances de ter sucesso nos estabelecimentos públicos parisiense de educação geral e tecnológica, o Lycée Voltaire. A partir dessa demanda, Binet desenvolveu um teste que avaliava as habilidades das crianças nas áreas verbal e lógica, em consonância com a ênfase dos currículos acadêmicos da época, que priorizavam o desenvolvimento da linguagem e da matemática. Este trabalho culminou na criação do primeiro teste de inteligência.

Ao longo do século XX, os testes de inteligência subsequentes e a comunidade emergente da psicométrica exerceram profunda influência na concepção de inteligência. No entanto, o próprio Binet (Binet e Simon, 1905, conforme citado por Kornhaber e Gardner, 1989) anunciava que a complexidade inerente à inteligência humana não poderia ser reduzida a um único número, derivado do desempenho de uma criança em um teste padronizado. Binet, portanto, já intuía as limitações desse teste.

As investigações mais recentes no campo do desenvolvimento cognitivo e da neuropsicologia apontam para uma maior especificidade e diferenciação das habilidades cognitivas do que se admitiu anteriormente (Gardner, 1985). Estudos prolongados por neurologistas demonstram que o sistema nervoso humano não é um órgão com uma única função. Hoje, acredita-se que o sistema nervoso é altamente especializado, com diferentes centros neurais encarregados de processar diversos tipos de informação (Gardner, 1985).

Com base nesses avanços, o psicólogo Howard Gardner, da Universidade de Harvard, desafiou a visão tradicional da inteligência, que tende a privilegiar as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas. Em sua definição, a inteligência consiste na habilidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam culturalmente relevantes em um ou mais contextos sociais. Esta definição rompe com a perspectiva estreita da psicométrica tradicional e amplia a compreensão da inteligência como uma preocupação multifacetada e contextual, em consonância com as nuances dos diferentes ambientes culturais e as diversas formas de

expressão cognitiva humana.

A ideia de Howard Gardner para a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) se originou em 1975, como relatado pelo próprio autor:

Meu quarto livro, *The Shattered Mind*, publicado em 1975, relatei o que acontece com indivíduos que sofrem com diferentes formas de dano cerebral. Mais tarde trazida a uma forma artística-literária por Oliver Sacks, eu documentei como diferentes partes do cérebro são dominantes para diferentes funções cognitivas. Depois que completei *The Shattered Mind*, pensei que talvez eu escrevesse um livro que descreve a psicologia das diferentes faculdades humanas — uma moderna (e esperançosamente melhor baseada cientificamente) reformulação da frenologia. Em 1976 eu realmente escrevi o rascunho para um livro com o título provisório *Kinds of Minds* (Tipos de Mente). Pode-se dizer que esse livro nunca foi escrito e, de fato, me esqueci totalmente dele por anos. Mas também se pode dizer que eventualmente ele emergiu silenciosamente do gabinete de arquivos e foi transmogrificado em *Frames of Mind* (Gardner, 2011, p. 1).

Embora Howard Gardner tenha sido o formulador da Teoria das Inteligências Múltiplas em sua concepção mais sistematizada, a noção de individualidade no processo de aprendizagem já foi discutida há muito tempo. Nesse contexto, Bacich e Moran (2017, p. 38) figuram como destacados defensores dessa perspectiva, afirmando que "pesquisas da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e distinto para cada ser humano, e que cada pessoa assimila aquilo que é mais relevante e significativo para si, o que, por sua vez, gera conexões cognitivas e emocionais".

Tal assertiva reflete o entendimento de que o aprendizado não é específico, homogêneo ou universal, mas uma experiência profundamente personalizada, em que o indivíduo constrói seu conhecimento de acordo com seus próprios interesses, emoções e vivências.

De acordo com Moreira (1999, p. 75), ao remeter-se às ideias de Piaget, ressalta-se que o desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira gradual e sequencial, por meio de processos de assimilação e acomodação. Piaget sugere que o indivíduo desenvolva o conhecimento a partir da interação contínua entre suas estruturas mentais e o ambiente, ajustando suas compreensões e habilidades à medida que enfrenta novos desafios e experiências. Esse processo é central para a compreensão de como o aprendizado ocorre e como as crianças avançam por diferentes estágios de desenvolvimento, cada um caracterizado por capacidades cognitivas específicas,

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive.

Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com o objeto a ser conhecido.

Dessa forma, a teoria das inteligências múltiplas não atribui valor excessivo às inteligências relacionadas ao ensino formal e tradicional, nem diminui a importância das inteligências criativas e emocionais. Pelo contrário, ela as valoriza de maneira equitativa, confirmando a relevância de todas as formas de conhecimento. Isso reforça a ideia de que todo tipo de saber tem valor, conforme corroborado por Silva e Bérnago (2004, p. 536), que destaca a importância de considerar e respeitar a diversidade das inteligências e habilidades de cada um.

Durante muito tempo, o conceito de aluno inteligente esteve restrito a pessoas que demonstravam alto desempenho em áreas específicas do conhecimento. No entanto, hoje é confirmado por diversas pesquisas que os estudantes possuem características singulares e as suas habilidades são igualmente individuais, permitindo que o saber seja continuamente associado a novos conhecimentos. Quando o docente, em sua prática pedagógica, adota uma abordagem que considera as múltiplas aprendizagens do educar, amplia-se o horizonte do conhecimento e das diversas habilidades.

Diante disso, torna-se necessário desenvolver a inteligência dos estudantes de maneira abrangente, possibilitando que eles manifestem suas diversas habilidades, ao invés de limitá-las. Tal postura evita que o indivíduo fique restrito a apenas uma dimensão de suas capacidades, fruto de desejos seletivos, e promove o pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

A partir de sua teoria, Gardner desafiou o conceito tradicional de Quociente de Inteligência (QI), que se baseia na previsão de uma inteligência genérica e singular, mensurável por meio de testes padronizados. Gardner propôs uma visão mais abrangente, que confirma a diversidade das capacidades humanas e refuta a ideia de que a inteligência pode ser reduzida a um único fator quantitativo. A abordagem de Gardner enfatizou a existência de múltiplas inteligências, cada uma com suas particularidades, que não podem ser completamente avaliadas por instrumentos restritos à medição de avaliação de habilidades linguísticas e lógico-matemáticas. De acordo com o próprio Gardner (2001, p. 21),

[...] a teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. [...] A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou

elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo.

Após a significativa transformação ocorrida no campo da psicologia na década de 1970, numerosos educadores passaram a demonstrar interesse pela teoria que revolucionou e redefiniu o conceito de inteligência. Gardner desafiou uma noção tradicional de uma inteligência única e universal, propondo a existência de múltiplas inteligências que abrangem diferentes habilidades e capacidades. Esses educadores assumiram, como compromisso pedagógico, a ampliação dos conhecimentos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), a fim de que ela se consolidasse como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, tanto para estudantes quanto para professores.

Antes de abordar especificamente as oito informações indicadas por Gardner, é essencial refletir sobre o conceito de inteligência e o que realmente significa ser inteligente. O psicólogo francês Alfred Binet foi um dos pioneiros no Ocidente a desenvolver testes de inteligência. Junto com seu colaborador, Théodore Simon, ele criou a escala Binet-Simon, cujo objetivo era identificar estudantes que necessitassem de suporte adicional em seu processo educacional. Segundo os estudiosos, os resultados baixos nesses testes indicavam a necessidade de uma maior mediação por parte dos professores no ensino. Binet, de fato, apresentou as limitações de sua escala, admitindo que a inteligência não poderia ser mensurada de forma simplista, como se fosse uma superfície ou um valor fixo. Ele ressaltou que a inteligência é variável, assim como o desempenho cognitivo dos indivíduos.

Binet e Simon não poderiam antever que sua criação serviria de base para o desenvolvimento do teste de Quociente de Inteligência (QI), que se tornaria o método mais amplamente reconhecido e utilizado para a mensuração da inteligência em escala global. Gardner (2000, p. 47) conceitua a inteligência como um "potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado em um contexto cultural para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por essa cultura". O autor enfatiza que a noção de inteligência não deve ser vista como um indicador absoluto da capacidade de aprendizagem de um indivíduo, como ocorre com os testes de Quociente de Inteligência (QI). Em vez disso, a inteligência é entendida como uma expressão das capacidades humanas.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta pelo psicólogo Howard Gardner na década de 1980, revolucionou a maneira como entendemos a inteligência humana (Antunes, 2006). Ao contrário da visão tradicional, que define a inteligência de forma unitária e baseada em um único tipo de habilidade, Gardner argumenta que a inteligência é multifacetada e se

manifesta de várias maneiras (Gardner; Chen; Moran, 2010). Sua teoria reconhece a diversidade de habilidades presentes em seres humanos, valorizando diferentes formas de inteligência para além do simples Quociente de inteligência (QI).

A principal contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas é sua capacidade de considerar e valorizar as diversas habilidades que as pessoas têm. Isso significa que a inteligência não pode ser medida de maneira única e linear, mas sim mediante uma variedade de talentos e capacidades que cada pessoa possui (Teixeira, 2024). Por exemplo, uma pessoa pode ter uma inteligência musical altamente desenvolvida, mas pode não ser tão habilidosa em resolver problemas lógico-matemáticos, e vice-versa.

Tradicionalmente, a inteligência foi entendida de forma restritiva, sendo definida predominantemente a partir do Quociente de Inteligência (QI). Essa concepção clássica a trata como uma capacidade inata, geral e única, que confere aos indivíduos a aptidão para desempenhar-se de forma mais ou menos eficaz em diversas áreas de atuação (Gallego, 2002). Baseada em testes psicométricos e técnicas estatísticas, essa visão quantifica a inteligência por meio de comparações entre indivíduos de diferentes idades, focando sobretudo na habilidade de responder corretamente a itens em testes padronizados de inteligência (Gardner e Walters, 1995).

Foi essa perspectiva limitada, fortemente voltada para o desempenho acadêmico e a mensuração quantitativa, que Howard Gardner, 1995, questionou. Insatisfeito com a redução da inteligência a um conceito unidimensional medido pelo QI, Gardner desafiou o paradigma estabelecido, propondo a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gallego, 2002). Esta teoria amplia significativamente o conceito de inteligência, apresentando-a como um fenômeno plural e multifacetado, caracterizado pela capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que possuem valor em um ou mais contextos culturais. Em sua visão, cada indivíduo possui uma constelação única de capacidades cognitivas, que varia tanto em intensidade quanto em tipo, formando uma diversidade de "inteligências" que refletem diferentes formas de interação com o mundo.

Gardner, 1995, desconstruiu, assim, a visão reducionista da inteligência, que separava os indivíduos em dicotomias rígidas, como "inteligentes" de um lado e "menos capazes" de outro. Ele propôs uma nova abordagem fundamentada em um potencial biopsicológico que permite ao indivíduo processar informações de maneiras distintas, ativadas em contextos culturais específicos para a resolução de problemas ou a criação de obras de relevância social (Gardner e Walters, 1995). A inteligência, nesse sentido, não se trata de um objeto estático a ser medido, mas de uma capacidade fluida e complexa, impossível de quantificar de maneira

precisa ou uniforme (Alves, 2002).

Essa pluralidade de inteligências é ilustrada em figuras como Leonardo da Vinci, que demonstrava uma extraordinária combinação de inteligências espacial, intrapessoal e lógico-matemática, e Marie Curie, cujas contribuições à ciência evidenciam sua alta capacidade lógico-científica, enquanto seu papel como pioneira e mentora revela uma notável inteligência interpessoal. Além disso, personalidades contemporâneas como Elon Musk, com sua combinação de inteligência lógico matemática e espacial, desafiam ainda mais a ideia de que a inteligência pode ser condensada em uma única métrica.

Em suma, Gardner propõe uma ruptura conceitual que vai além da mera mensuração de capacidades, introduzindo uma noção de inteligência que é intrinsecamente conectada ao contexto cultural e às demandas específicas da sociedade, demonstrando que as habilidades humanas são muito mais diversificadas e complexas do que a avaliação tradicional do QI pode capturar (Gallego, 2002).

### **2.2.3 As Múltiplas Inteligências segundo Gardner: Descrição e Implicações para a Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação**

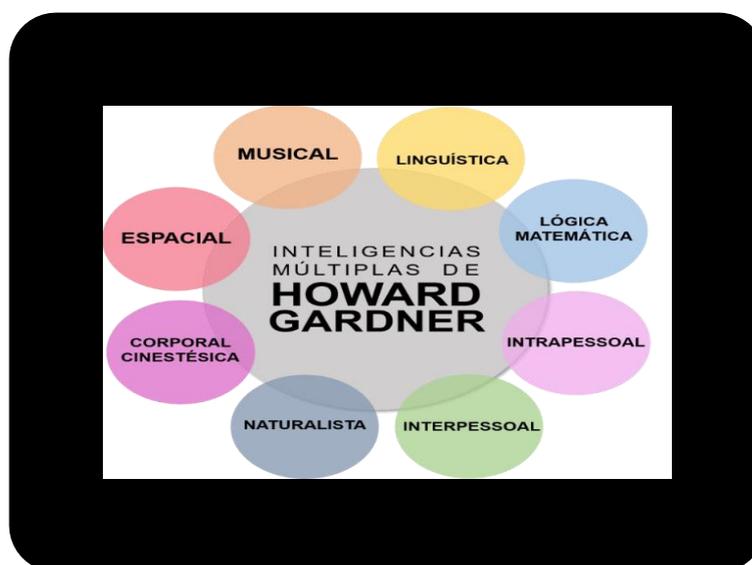
A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, 1995, amplia a concepção tradicional de inteligência ao reconhecer diversas formas de habilidades cognitivas, para além das dimensões acadêmicas: lógico-matemática e linguística. Essa abordagem tem implicações relevantes na educação, especialmente na identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, ao propor práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

Gardner propõe uma visão ampliada e multifacetada, reconhecendo a existência de distintas capacidades que se manifestam de maneira singular em cada indivíduo. Essa concepção adquire especial relevância no campo educacional, sobretudo no que diz respeito à identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, ao promover um olhar mais abrangente sobre os diferentes modos de expressão das habilidades. Nesse contexto, o presente tópico apresenta e analisa as inteligências delineadas por Gardner, discutindo suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, sensíveis à diversidade humana e comprometidas com uma educação inclusiva.

Ao considerar essa diversidade de habilidades, a teoria de Gardner, 1995, tem implicações significativas na educação. Em vez de avaliar os estudantes com base em testes padronizados que medem apenas uma forma de inteligência, os educadores são encorajados a adotar métodos de ensino que estimulem diferentes tipos de habilidades (Teixeira, 2024). Isso

permite que os estudantes explorem e desenvolvam seus talentos naturais, construindo autoestima e confiança em suas habilidades individuais (Machado; Lorete, 2019). Gardner, 1995, criou oito tipos de inteligência em sua teoria, como mostrado na Figura 2:

Figura 2: Teoria das inteligências múltiplas



**Fonte:** Adaptado de ALMEIDA, Francisco Alberto Severo *et al.* Sistema de gestão aplicado à educação inclusiva: um ensaio teórico. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 20, p. 3164-3184, 2023

Na sua teoria, Gardner, 1995, identificou oito tipos distintos de inteligência, os quais refletem a pluralidade de formas pelas quais os seres humanos aprendem e se expressam. Essa perspectiva amplia a compreensão do potencial cognitivo, que não se restringe às tradicionais inteligências acadêmicas lógico-matemática ou linguística, mas abrange uma variedade de capacidades que promovem o desenvolvimento integral do indivíduo. A seguir, serão apresentadas e analisadas de forma detalhada cada uma dessas inteligências, com o objetivo de aprofundar a compreensão de suas características e das implicações pedagógicas decorrentes dessa diversidade.

**Inteligência Linguística:** Refere-se à habilidade de usar palavras eficazmente, tanto na escrita quanto na fala. Indivíduos com alta inteligência linguística têm facilidade em aprender línguas estrangeiras, escrever, contar histórias e persuadir os outros com suas palavras (Gardner; Chen, Moran, 2010). A Inteligência Verbal ou Linguística é definida por uma aguda sensibilidade aos significados das palavras, bem como uma percepção refinada das funções diversas da linguagem. Esta forma de inteligência é evidenciada pela capacidade de utilizar a linguagem de maneira persuasiva, encantadora, motivadora e eficaz na transmissão de ideias. Segundo Gardner (1995), esta habilidade se manifesta com maior intensidade entre poetas,

advogados e escritores, que possuem um talento inato para analisar dados e produzir resultados linguísticos, como obras literárias e discursos eloquentes.

No contexto educacional, a inteligência verbal é especialmente valorizada, pois a maioria das avaliações acadêmicas depende da habilidade de expressão escrita. Em crianças, essa inteligência se manifesta através da capacidade de resolver jogos de palavras, participar de brincadeiras verbais e contar histórias com originalidade ou relatar experiências vividas com precisão (Gardner, 1995).

Os hobbies recomendados para indivíduos com alta inteligência verbal incluem escrever textos, contar histórias, ler e declamar poesias. Profissionais que possuem essa inteligência geralmente têm sucesso em campos como educação, editoração, jornalismo, tradução e literatura (Gardner, 1995). Exemplos de figuras notáveis que exemplificam essa inteligência incluem William Shakespeare, Tom Wolfe, Cecília Meirelles e Gabriel García Márquez, cujas obras e contribuições exemplificam o impacto profundo da inteligência verbal no mundo das humanidades (Gardner, 1995).

**Inteligência Lógico-Matemática:** Envolve a capacidade de usar a lógica, o cálculo dedutivo e habilidades matemáticas para resolver problemas e se destacam em atividades que envolvem padrões, sequências, cálculos e resolução de problemas complexos (Pereira, 2016; Fragoso, 2016). A Inteligência Lógico-Matemática, conforme descrita por Gardner, é caracterizada por uma sensibilidade aguçada para padrões, ordem e sistematização. Essa inteligência envolve a capacidade de resolver problemas e criar produtos utilizando a lógica e a matemática. Os processos centrais incluem o raciocínio dedutivo e indutivo, que se manifesta através da notação lógica e matemática, permitindo a realização de cálculos, a resolução de equações e a abordagem de problemas abstratos. Além disso, essa inteligência compreende a capacidade de entender medidas, gráficos e representações visuais (Gardner, 1995).

Tradicionalmente valorizada no ambiente escolar, a inteligência lógico matemática é frequentemente destacada em cientistas e acadêmicos. Piaget, por exemplo, baseou suas teorias sobre a estruturação da inteligência humana, em grande parte, nessa forma de inteligência (Piaget, 1971). Indivíduos notáveis com essa inteligência incluem Mark Zuckerberg, Isaac Newton, Stephen Hawking e Albert Einstein, todos reconhecidos por suas contribuições significativas em campos que exigem habilidades lógico-matemáticas avançadas (Gardner, 1995). Atividades e hobbies que favorecem essa inteligência incluem o uso de computadores, jogar xadrez, videogames, e criar e montar quebra-cabeças. Profissionais que demonstram alta capacidade lógico-matemática frequentemente têm sucesso nas áreas de matemática, computação, engenharia, medicina e direito, onde habilidades analíticas e de resolução de

problemas são essenciais (Gardner, 1995).

**Inteligência Espacial:** Refere-se à habilidade de compreender o mundo visual e espacial de forma precisa, se destacam na capacidade de imaginar, visualizar e manipular objetos tridimensionais. Eles são frequentemente criativos e têm uma boa compreensão do espaço (Gardner, 1995). A Inteligência Espacial, segundo Gardner (1995), refere-se à capacidade de perceber o mundo visual e espacial com precisão. Trata-se da habilidade de manipular mentalmente formas e objetos, e a partir dessas percepções, criar composições equilibradas e harmoniosas em representações visuais ou espaciais. Indivíduos com essa inteligência destacam-se por sua facilidade em interpretar mapas, aferir medidas e até mesmo na criação de combinações esteticamente agradáveis, como na montagem de roupas ou na decoração de ambientes.

Essa inteligência é particularmente desenvolvida em artistas plásticos, arquitetos e engenheiros, cuja visão espacial e capacidade de planejar estruturas são fundamentais. Em crianças, esse potencial é revelado através da facilidade com quebra cabeças, jogos espaciais e atenção aos detalhes visuais (Gardner, 1995). Hobbies como fotografia, desenho, escultura, pintura e modelagem são atividades que estimulam e evidenciam essa forma de inteligência.

Entre os gênios que exemplificam a inteligência espacial, podemos citar Pablo Picasso, cuja arte revolucionou a percepção visual, Oscar Niemeyer, arquiteto responsável por obras icônicas, como Brasília, e Coco Chanel, que redefiniu o conceito de moda através de um olhar sofisticado para formas e estilo. Além desses, figuras contemporâneas como o cineasta Christopher Nolan, famoso por sua habilidade de criar narrativas visuais complexas em filmes como *Inception* (A Origem), e o designer Jony Ive, responsável pelo design inovador de produtos da Apple, também exemplificam o uso avançado dessa inteligência em suas respectivas áreas (Gardner, 1995).

**Inteligência Musical:** Envolve a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Tem como principal característica a sensibilidade ao ritmo, melodia e tom. Eles podem ser músicos, compositores ou ter uma apreciação profunda pela música (Gardner; Chen; Moran, 2010). A Inteligência Musical, conforme descrito por Gardner (1995), manifesta-se pela habilidade de apreciar, compor e executar peças musicais, além de discriminar sons com precisão. Esta forma de inteligência envolve uma sensibilidade apurada para ritmos, melodias, timbres e texturas musicais, e sua codificação simbólica ocorre por meio da notação musical. Indivíduos dotados dessa inteligência são capazes de captar padrões sonoros de forma excepcional, demonstrando habilidade para compor, reproduzir ou improvisar com fluidez no campo musical.

Desde a infância, crianças com talento musical evidenciam essa inteligência através da sensibilidade precoce a diferentes sons do ambiente, frequentemente cantando ou criando ritmos de forma espontânea. A capacidade de distinguir nuances sonoras e reproduzi-las é um dos traços marcantes dessa inteligência, que se manifesta em graus elevados em músicos, compositores, maestros e dançarinos (Gardner, 1995).

Profissionais dessa área, como compositores e intérpretes, encontram sucesso em carreiras que envolvem a criação ou execução musical. Atividades como cantar, tocar instrumentos, compor e até rimar são indicadas para indivíduos com essa inteligência. Além dos exemplos clássicos como Ludwig van Beethoven, que mesmo perdendo a audição continuou a compor obras-primas, e Wolfgang Amadeus Mozart, cuja genialidade musical se manifestou desde a infância, também podemos citar nomes contemporâneos como John Williams, reconhecido por suas trilhas sonoras cinematográficas icônicas, e Elis Regina, cuja interpretação vocal revolucionou a música brasileira (Gardner, 1995).

A inteligência musical não se restringe apenas à execução ou criação de música, mas também envolve uma capacidade profunda de entender e se conectar com o som em um nível emocional. Isso a torna uma das formas mais intuitivas e expressivas de inteligência humana, sendo fundamental para bailarinos, produtores musicais e até engenheiros de som, que utilizam sua sensibilidade auditiva para criar experiências sonoras complexas e emocionantes (Gardner, 1995).

**Inteligência Corporal-Cinestésica:** Refere-se à habilidade de usar o corpo de forma habilidosa e expressiva. Esses indivíduos com alta inteligência corporal cinestésica têm boa coordenação motora e habilidades físicas. Eles se destacam em atividades que envolvem movimento, como esportes, dança, artes marciais ou teatro físico (Gardner, 1995). A Inteligência Corporal-Cinestésica refere-se à capacidade do uso coordenado do corpo, seja em sua totalidade ou em partes específicas. Essa inteligência envolve a destreza no controle dos movimentos corporais e na manipulação hábil de objetos, sendo particularmente evidente em esportistas, bailarinos e artistas (Gardner, 1995). Indivíduos com essa forma de inteligência demonstram notável coordenação motora e agilidade, tanto em atividades atléticas quanto nas artes cênicas e plásticas.

No caso das crianças, a inteligência Corporal-Cinestésica se manifesta através de movimentos graciosos e expressivos em resposta a estímulos musicais ou verbais, bem como em habilidades atléticas e coordenação refinada (Gardner, 1995). Este tipo de inteligência é amplamente desenvolvido entre mímicos, artesãos, atletas e cirurgiões, destacando-se em duas áreas principais: a psicomotricidade fina, que está relacionada aos sentidos humanos como

paladar, tato, visão e olfato, e a psicomotricidade ampla, que envolve equilíbrio e destreza (Gardner, 1995).

Pessoas com alta inteligência Corporal-Cinestésica frequentemente são inquietas e utilizam uma imaginação fértil para transformar objetos comuns em elementos significativos dentro de contextos criativos. Além das áreas de esportes e dança, elas também podem se destacar em artes plásticas e dramáticas. Exemplos contemporâneos dessa inteligência incluem a tenista Serena Williams, o ator Ryan Reynolds, a coreógrafa Pina Bausch, e o artista plástico Banksy, Neymar, Lionel Messi, Marta, Michael Phelps e Meryl Streep, todos reconhecidos por sua habilidade excepcional em utilizar o corpo de maneira criativa e impactante em suas respectivas áreas (Gardner, 1995).

Inteligência Intrapessoal: Envolve a capacidade de entender e acessar os próprios sentimentos, desejos e pensamentos. Essas pessoas se destacam por ter uma profunda compreensão de si mesmas, o que lhes permite tomar decisões pessoais informadas e construir relacionamentos interpessoais saudáveis (Gardner, 1995). A Inteligência Intrapessoal, segundo Gardner (1995), refere-se à capacidade de introspecção e autoconhecimento profundo. Trata-se da habilidade de acessar e compreender os próprios sentimentos, desejos e pensamentos, usando esse conhecimento para resolver problemas pessoais e tomar decisões fundamentadas. Indivíduos com essa inteligência são altamente autônomos e possuem uma aguda percepção de suas motivações, opiniões e intenções, o que lhes confere um grande discernimento em momentos de autocrítica e reflexão.

Além do autoconhecimento, essa inteligência envolve uma sensibilidade para interagir com o outro, demonstrando cuidado e respeito ao próximo. Embora seja valiosa em todas as profissões, a inteligência intrapessoal é particularmente desenvolvida em escritores, psicoterapeutas, filósofos, botânicos e teólogos, que frequentemente utilizam a introspecção e o autoentendimento em suas práticas (Gardner, 1995).

Hobbies que favorecem o desenvolvimento dessa inteligência incluem a meditação e a escrita reflexiva. Exemplos contemporâneos dessa inteligência incluem o autor e espiritualista Eckhart Tolle, cuja obra enfatiza o poder da consciência interior, e a ambientalista Jane Goodall, que utiliza sua profunda conexão com a natureza e autopercepção para impulsionar mudanças ambientais. Além deles, o poeta Fernando Pessoa e o psicólogo Carl Rogers, ambos conhecidos por suas reflexões profundas sobre a condição humana e o autoconhecimento, exemplificam bem o uso avançado dessa forma de inteligência (Gardner, 1995).

Inteligência Interpessoal: Refere-se à habilidade de entender e interagir empaticamente com outras pessoas. Indivíduos com alta inteligência interpessoal são sensíveis às emoções,

motivações e desejos dos outros. Eles geralmente são bons em comunicação, negociação e mediação de conflitos, capazes de formar relacionamentos interpessoais sólidos (Gardner, 1995). A Inteligência Interpessoal, conforme descrita por Gardner (1995), é a capacidade de compreender e interagir eficazmente com os outros, demonstrando sensibilidade para captar expressões faciais, gestos, posturas e emoções. Esta forma de inteligência permite que o indivíduo responda adequadamente às situações interpessoais, oferecendo consolo, soluções e orientação para os problemas alheios. Pessoas com alta inteligência interpessoal possuem uma habilidade nata para identificar e lidar com os humores, desejos e motivações de terceiros, sendo essenciais em contextos que envolvem colaboração e comunicação.

Essa inteligência é particularmente valiosa em líderes, políticos, terapeutas, professores e animadores, pois requer uma capacidade apurada de entender as dinâmicas sociais e emocionais. Indivíduos com essa inteligência destacam-se em atividades que envolvem interação direta com outras pessoas, como hobbies que incluem conversas, esportes em grupo e trabalho voluntário (Gardner, 1995).

Além das áreas tradicionais como liderança política e ensino, pessoas com inteligência interpessoal desenvolvida têm grande sucesso em carreiras como vendas, jornalismo, teologia, marketing, relações públicas e recursos humanos, onde a compreensão e a conexão com os outros são cruciais. Exemplos icônicos dessa inteligência incluem Mahatma Gandhi, que usou sua empatia e compreensão para liderar movimentos de não-violência, e Winston Churchill, que mobilizou nações com seu discurso e carisma. Em tempos contemporâneos, figuras como o Papa Francisco, que inspira milhões com sua capacidade de comunicação empática, e Oprah Winfrey, cuja habilidade de criar conexões emocionais profundas com seu público a tornou uma das personalidades mais influentes da mídia, exemplificam o poder dessa inteligência no mundo moderno (Gardner, 1995).

**Inteligência Naturalista:** A inteligência naturalista detecta, diferencia e categoriza questões relacionadas com a natureza, como espécies animais e vegetais ou fenômenos relacionados ao clima, geografia ou fenômenos naturais. Este tipo de inteligência foi adicionado mais tarde ao estudo original de Inteligências Múltiplas de Gardner, em 1995. Gardner achou necessário incluir essa categoria porque é uma das inteligências essenciais para a sobrevivência do ser humano e de outras espécies (Nicolliere; Velasco, 2009).

A Inteligência Naturalista é caracterizada pela habilidade de identificar, classificar e compreender elementos do ambiente natural, como plantas, animais, minerais e formações geológicas. Trata-se de uma sensibilidade apurada para os padrões da natureza, que permite um entendimento profundo da fauna, flora e das dinâmicas ecológicas. Essa inteligência se

manifesta não apenas no reconhecimento da biodiversidade, mas também na capacidade de apreciar a interdependência dos sistemas naturais. No ambiente escolar, é especialmente relevante em disciplinas como ciências, biologia e geografia, onde o contato com o estudo da natureza é essencial (Gardner, 1995).

Indivíduos com essa inteligência tendem a buscar proximidade com a natureza e frequentemente se envolvem em atividades ligadas à preservação ambiental, como a participação em ONGs que protegem a fauna e flora. Eles demonstram uma consciência ecológica elevada e um compromisso com práticas sustentáveis. Embora Howard Gardner tenha formalizado o conceito de inteligências múltiplas, a inteligência naturalista foi desenvolvida posteriormente por Campbell, que ampliou a compreensão desse domínio, associando-o ao design ecológico e à capacidade de reconhecer artefatos culturais (Campbell, 2000).

Profissionais que se destacam por essa inteligência incluem arquitetos paisagistas, botânicos, biólogos, geólogos, ecologistas e veterinários, que utilizam sua afinidade com o mundo natural para contribuir com suas respectivas áreas. Hobbies que promovem a conexão com a natureza, como caminhadas, jardinagem e observação da fauna e da flora são especialmente recomendados para indivíduos com esse perfil.

Entre os grandes expoentes dessa inteligência estão Charles Darwin, cujas observações da biodiversidade moldaram a teoria da evolução; Chico Mendes, defensor incansável da floresta amazônica; e Alexander von Humboldt, que revolucionou a maneira como entendemos a relação entre a natureza e a civilização. Em tempos mais recentes, figuras como a primatóloga Jane Goodall e o ambientalista David Attenborough continuam a exemplificar essa inteligência, ao promoverem a proteção e o estudo dos ecossistemas de forma global (Gardner, 1995; Campbell, 2000).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, sugere que existem várias formas de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal e outras, desafiando o conceito tradicional de inteligência como algo linear e único. Embora essa teoria tenha sido um avanço importante no reconhecimento da diversidade cognitiva, na prática, ela não foi completamente incorporada às políticas educacionais brasileiras, especialmente em relação aos superdotados. A ideia de que os estudantes podem se destacar em diferentes áreas não foi plenamente traduzida para o currículo e para as metodologias de ensino, que ainda tendem a ser padronizadas e homogêneas. Assim, os estudantes com altas habilidades em áreas específicas frequentemente ficam à margem de um sistema que, mesmo ciente das múltiplas formas de inteligência, falha em oferecer suporte

adequado.

Após a análise geral das contribuições de Renzulli e Gardner para a compreensão das diferentes formas de inteligência e potencialidades humanas, torna-se fundamental refletir sobre o papel do ambiente escolar na promoção do desenvolvimento desses talentos. Nesse contexto, a gestão democrática e inclusiva emerge como um elemento para garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles com altas habilidades ou superdotação, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem que atendam às suas necessidades específicas. Assim, o próximo capítulo abordará a importância de uma gestão escolar participativa e acolhedora, que valorize a diversidade de talentos e promova práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o pleno desenvolvimento do potencial dos estudantes.

### **3 A Importância da gestão democrática e inclusiva na educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação**

O termo "gestão" tem origem do latim "gestione", que designa o ato ou a ação de gerir ou administrar. Ao longo dos anos, diversas concepções foram propostas para definir esse conceito. Em seu "Dicionário de Sinônimos da Língua Portuguesa", Andrade (2001), destaca que, embora a palavra "gestão" em seu sentido original se refira à ação de dirigir, administrar e gerir a vida, os destinos e as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade a interpreta de forma limitada, associando-a a funções burocráticas desprovidas de uma visão humanística e à mera orientação do planejamento, da distribuição e da produção de bens. Tal visão fragmentada da gestão ignora sua dimensão humana. A verdadeira essência da gestão reside na capacidade de liderar, motivar e inspirar pessoas, direcionando-as para o alcance de objetivos comuns em um ambiente colaborativo e próspero.

Ao longo da história da educação especial e inclusiva, presenciamos batalhas travadas e vitórias conquistadas, mas a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva nas escolas ainda se encontra em curso. Nesse percurso, órgãos governamentais, educadores, gestores e famílias assumem papéis fundamentais, devendo se comprometer de forma abrangente e responsável com a colaboração, o diálogo e compreensão.

O gestor escolar tem papel extremamente importante numa comunidade escolar, ele se destaca como um líder inspirador, capaz de motivar e engajar todos os envolvidos no processo educacional: professores, estudantes, pais e demais membros em busca da excelência educacional. Ele é capaz de traçar planos e objetivos eficazes para o bom desenvolvimento da escola. Sua visão holística da comunidade escolar o permite identificar as necessidades e os

desafios direcionando os recursos disponíveis de forma otimizada para alcançar as metas estabelecidas, promovendo a valorização das individualidades, da criação de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Libâneo (2007) em sua obra, "Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática" defende o termo "gestão escolar" como o mais adequado para se referir à administração das instituições de ensino. Ele adota uma perspectiva sociocrítica da gestão escolar, que a define como um sistema complexo que reúne pessoas e suas interações sociais, tanto entre si quanto com o contexto sociopolítico, em um processo democrático de tomada de decisões, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” ( Libâneo, 2007, p. 324)

Nesse contexto, as decisões não são tomadas de forma individualizada pelo gestor, mas sim de maneira democrática, através da discussão e deliberação coletiva entre os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, pais e demais. Isso garante um processo mais transparente e participativo, onde todos têm voz e podem contribuir para o desenvolvimento da escola.

O gestor escolar, nesse caso, assume um papel essencial como líder político, responsável por promover a autonomia da escola e fortalecer os vínculos com a comunidade escolar. Essa autonomia se traduz na tomada de decisões, da escola, sobre seu próprio projeto pedagógico, currículo, organização administrativa e utilização de seus recursos, sempre em consonância com as necessidades da comunidade e os princípios da educação de qualidade.

Autores renomados como: Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Luck (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011), e Cattani e Hozlmann (2011) se manifestam a favor de uma gestão escolar democrática, onde a voz da coletividade ecoa no processo de tomada de decisões da escola. Para eles, participação e autonomia são os pilares fundamentais para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente democrático. Nessa visão, a figura do diretor se transforma em um líder democrático que harmoniza a comunidade escolar. Seu papel se expande para além das tarefas burocráticas, assumindo a responsabilidade de integrar a comunidade escolar e mediar conflitos de forma pacífica e construtiva.

De acordo com Lück, a gestão escolar se configura como: “Uma ação processual, complexa e social que visa à organização, articulação e coordenação de esforços e recursos para alcançar o projeto educativo, tendo em vista a formação integral dos estudantes, de forma democrática, participativa, eficiente e eficaz (Lück, 2013, p. 28) . A democracia se revela como

instrumento essencial para essa estrutura educacional. Todos os membros da comunidade escolar – estudantes, professores, pais, funcionários – têm espaço para contribuir de forma ativa como um processo dinâmico, complexo e intrinsecamente social. Mais do que meros procedimentos administrativos, essa gestão se configura como uma organização de esforços e recursos, cuidadosamente harmonizados para alcançar o projeto educativo da escola.

A gestão democrática da educação pública no Brasil se ergue como um pilar fundamental, consagrado no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Este princípio basilar estabelece que o ensino deva ser construído coletivamente, abrindo espaço para uma construção educacional equitativa.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, reitera a importância da gestão democrática no artigo 3º, inciso VIII, reforçando o papel crucial da comunidade escolar, composta por estudantes, pais, professores, equipe pedagógica, equipe gestora entre outros, na tomada de decisões que impactam diretamente a educação.

A educação brasileira reconhece a gestão democrática na legislação ao consagrar seu papel transformador na formação de cidadãos conscientes. Através da participação ativa de todos os envolvidos, a comunidade escolar torna-se coautora do processo educativo, construindo uma educação de qualidade, comprometida com as necessidades e anseios de toda uma sociedade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei 9394/96), artigo 14:

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (Brasil, 1996)

A educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD) no Brasil enfrenta muitos desafios, mesmo com avanços na legislação e criação de políticas públicas. Compreender as características e necessidades dessa população nas escolas é imprescindível.

Um dos principais obstáculos é a identificação de estudantes com AHSD, como evidenciado pelo Censo Escolar do INEP (2023). Diante disso, o papel do gestor educacional se torna extremamente fundamental. Através de sua função, ele pode promover mudanças na organização da escola e na comunidade escolar para promover a formação continuada dos professores, criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde se valorize a diversidade e as potencialidades de todos os estudantes, bem como programar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com AHSD, como atividades diferenciadas, projetos de pesquisa e enriquecimento curricular dando oportunidade de acesso a um ensino

que atenda às suas necessidades e potencialidades.

Diante dos diversos desafios na educação de estudantes com (AHSD), o papel do gestor educacional se destaca como crucial. Através de sua posição estratégica e das suas capacidades de liderança, o gestor pode promover mudanças significativas na organização da escola, bem como na comunidade escolar como um todo, impulsionando o atendimento adequado a essa população.

A educação de qualidade para todos os estudantes é um direito fundamental, e os estudantes com AHSD também devem ter acesso à oportunidade a um ensino que atenda às suas necessidades específicas e potencialidades. Lück (2015) destaca a evolução da Gestão Educacional a partir da década de 1990, quando a expressão ganhou força como resposta à necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. A autora ressalta a mudança de terminologia, passando de "direção", "liderança", "coordenação" e "administração" para "gestão educacional", refletindo uma nova percepção do papel da gestão nesse contexto. Essa mudança de paradigma na Gestão Educacional se traduz em abordagens mais amplas em que a gestão educacional vai além da mera administração escolar, englobando a organização, articulação e coordenação de esforços e recursos para alcançar o projeto educativo da escola.

É importante que a gestão educacional tenha como objetivo principal a formação integral dos estudantes, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais, intelectuais e éticos, se caracterizando pela participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – estudantes, professores, pais, funcionários – nas ações e decisões que impactam a escola, pautadas pela clareza e pela lisura, garantindo o acesso da comunidade escolar às informações e às decisões tomadas.

Lück (2009) destaca o papel fundamental do gestor no planejamento e organização do trabalho escolar:[...] promove o delineamento de visão, missão e valores com os participantes da comunidade escolar e a sua tradução em planos específicos de ação, de modo a integrá los na organização e modo de fazer das diferentes áreas de atuação da escola (Lück, 2009, p. 31).

Nesse sentido, o gestor deve definir a visão, missão e valores da escola em conjunto com a comunidade escolar, estabelecer os princípios que nortearão o trabalho da escola, traduzindo-os em planos de ação concretos e integrados ao dia a dia de cada área de atuação.

Ao assumir esse papel de liderança participativa e engajada, o gestor contribui para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva, onde todos os estudantes possam ter acesso a uma educação que atenda às suas necessidades e potencialidades. Nesse âmbito Oliveira e Vasques-Menezes (2018) ressaltam que a gestão educacional vai além da mera administração de tarefas burocráticas. O gestor assume o papel fundamental, na articulação,

coordenação e intencionalidade pedagógica.

É crucial que gestores transcendam os estereótipos e as informações superficiais sobre (AHSD), expandindo seus horizontes para uma compreensão profunda e abrangente dessa área, considerando-se que:

Ao restringir o conceito de AHSD exclusivamente à superdotação intelectual, acaba-se sucumbindo ao terrível equívoco de que a inteligência é algo mensurável, que um excelente desempenho é sinônimo de superdotação e que um bom currículo (entenda-se aqui apenas um conteúdo mais aprofundado ou mais completo) é estratégia pedagógica suficiente para atender a este tipo de aluno (Pérez, 2008, p. 43).

Ao desvendar as nuances da AHSD e liderar com empatia, conhecimento e informações sólidas os gestores se tornam agentes transformadores na educação, abrindo portas para que todos os estudantes alcancem seu pleno potencial, colaborando com a construção de um futuro promissor para todos os estudantes, independentemente de suas características.

Após a análise das contribuições de Renzulli e Gardner para a compreensão das múltiplas dimensões do potencial humano evidencia-se que a capacitação e a formação continuada dos docentes representam pilares essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades desses estudantes, possibilitando uma abordagem mais precisa e eficaz na identificação de suas potencialidades. Assim, o próximo capítulo abordará a importância da capacitação e formação de professores como componente central na construção de práticas pedagógicas que promovam a identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

#### **4 Capacitação e formação docente: Pilares para a identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação**

A capacitação e formação contínua do docente desempenha um papel fundamental na implementação eficaz das teorias de Gardner e Renzulli no ambiente escolar. Essas teorias destacam a importância de reconhecer a diversidade de altas habilidades ou superdotação e os múltiplos fatores que contribuem para seu desenvolvimento, o que exige dos professores uma compreensão aprofundada e sensível às diferentes formas de potencializar o aprendizado de cada estudante. Quando os professores estão bem preparados, eles conseguem identificar com maior precisão as características específicas de cada aluno, facilitando uma intervenção pedagógica mais personalizada e adequada às suas necessidades.

Essa abordagem não só promove o desenvolvimento acadêmico e criativo produtivo, mas também contribui para o crescimento emocional e social dos estudantes superdotados, ajudando-os a explorar suas habilidades de maneira mais plena e significativa. Assim, a

formação docente contínua é uma ferramenta essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo, estimulante e capaz de atender às múltiplas formas de altas habilidades ou superdotação, promovendo o desenvolvimento integral de estudantes superdotados e preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

No que tange à formação de docentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 62, estabelece que a qualificação para o exercício do magistério na educação básica deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, ofertados por universidades e instituições equivalentes (Brasil, 1996, p.46). Ademais, o parágrafo primeiro dispõe que compete à União, ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, garantir a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais da educação (Brasil, 1996, p.46). Assim, fica evidenciado que a responsabilidade pela formação docente recai, em primeiro lugar, sobre as universidades e institutos superiores de educação, sendo que o dever principal por essa incumbência está nas mãos das instituições públicas do país.

A docência, enquanto profissão, exige um constante aprimoramento, um compromisso inalienável com a atualização e a inovação. A capacitação, a formação de professores constitui, portanto, pilar para a construção de uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Mas o que se entende por "formação docente"? Segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 448), o termo "formação" provém do latim *formatio*, referindo-se ao ato ou efeito de formar, ou seja, de dar forma ou constituir algo, bem como compor um todo a partir de partes. Nesse sentido, a formação se configura como um processo de interação e transformação de conhecimentos – um movimento permanente de construção e reconstrução. Nesse mesmo viés, Freire (2008) define a formação como um "fazer constante", que se renova e se reinventa continuamente na ação prática. Dessa maneira, formar é:

[...] um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (Garcia, 1999, p. 21- 22).

Os educadores assumem o papel de guias na jornada da aprendizagem inclusiva, sendo sua dedicação e expertise essenciais para moldar as experiências diárias dos estudantes com deficiência. Equipar esses profissionais com as ferramentas necessárias, como treinamento

adequado, recursos apropriados e apoio contínuo é fundamental para que consigam atender às diversas necessidades de seus estudantes de forma eficaz.

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores. A formação continuada para professores é um processo de aprendizado que busca aprimorar as habilidades e competências dos docentes ao longo das suas carreiras. Para Freitas e Pérez (2010), existe a necessidade de o professor conhecer as características individuais do estudante com AHSD, bem como as diferentes formas de manifestação de suas singularidades, por meio da observação, para que seja possível identificar o seu funcionamento, com suas preferências, dificuldades e facilidades. Além disso, as formações continuadas para professores têm um papel fundamental na construção de uma aprendizagem de excelência dos estudantes, suas formações como cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres (Machado e Abreu, 2019).

As políticas e diretrizes da inclusão exigem novas abordagens e representam um desafio importante ao corpo docente. Com a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação na escola, surge um dilema concernente à adequação e à profundidade da formação inicial fornecida aos professores, suscitando reflexões sobre a eficácia dos modelos pedagógicos tradicionais.

Infere-se, tanto no panorama nacional quanto no contexto internacional, uma conscientização e sensibilização crescentes da necessidade de investimentos em programas direcionados para estudantes com potencial elevado, bem como a disseminação de informações relevantes a respeito de altas habilidades ou superdotação e das condições que favorecem a sua identificação e atendimento. Esse movimento visa não apenas à ampliação da compreensão sobre as características, mas também à desconstrução de concepções equivocadas deste fenômeno.

Para que a educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação seja eficaz, torna-se essencial o apoio a investimentos substanciais na formação docente, garantindo que os educadores estejam preparados para identificar e atender às demandas específicas desse público. Tais necessidades, que devem ser contempladas em propostas pedagógicas diferenciadas, abrangem não apenas os aspectos cognitivos e acadêmicos, mas também as dimensões afetivas e sociais. Além disso, ressalta-se a importância de um elo cooperativo entre família e escola, de modo a favorecer um ambiente propício que possibilitem a expressão plena do potencial do estudante superdotado. Paralelamente, faz-se necessária a implementação de múltiplas modalidades de atendimento educacional e a oferta de uma variedade de modalidades de atendimento a este aluno (Alencar e Fleith, 2006).

A Educação Especial tem se consolidado como um eixo central e recorrente nas

discussões sobre a educação, particularmente no que se refere à inclusão e interação de estudantes com deficiência no ambiente escolar regular e na sociedade como um todo (Viegas, 2005). No cenário contemporâneo, recomendações e diretrizes tanto nacionais quanto internacionais orientam o atendimento a esse público, evidenciando, ainda que de maneira implícita, a necessidade de promover a qualidade de vida pessoal e social, ao mesmo tempo em que se busca valorizar e potencializar as singularidades de cada indivíduo. Em consonância com tal perspectiva, o Brasil instituiu políticas públicas educacionais voltadas à consolidação e aprimoramento da inclusão, reforçando o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acessível (Brasil, 1995).

Ainda que a inclusão educacional tenha avançado em diversos aspectos, “no que diz respeito às ações, a educação especial ainda tem ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter filantrópico, assistencial e segregacionista” (Herdero, 2010, p. 194). No que tange aos estudantes com (AHSD), a fragilidade do arcabouço legislativo e normativo sobre seus direitos evidencia uma lacuna significativa, conforme aponta Andrés (2010). O autor ressalta que, enquanto a atenção educacional se volta prioritariamente às deficiências, os estudantes com AHSD permanecem, em grande medida, ignorados. Tanto a legislação nacional quanto a base normativa referente aos direitos dos estudantes com (AHSD) são escassas.

Essa negligência é reforçada por Alencar e Fleith (2005), ao destacar que indivíduos com AHSD são frequentemente marginalizados dentro do sistema educacional. Contando com um número limitado de programas de atendimento, eles constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado. Além disso, há poucos programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer amplamente o desenvolvimento do seu potencial. Embora as pesquisas sobre essa temática no Brasil remontem às décadas de 1920 e 1930, a produção científica na área permanece limitada, refletindo a falta de investimentos e de um olhar sistemático sobre a educação desses estudantes (Pérez; Freitas, 2009; Virgolim, 2007).

A investigação sobre o tema das (AHSD) destacou três questões fundamentais. A primeira refere-se ao entendimento de que a superdotação é uma característica socialmente construída, de modo que a identificação de indivíduos com AHSD está intrinsecamente ligada às concepções culturais predominantes em determinado contexto social. Em segundo lugar, observe-se que a noção de superdotação não é estática, podendo sofrer variações ao longo do tempo, o que dificulta a formulação de uma definição rigorosamente aceita universalmente. Por fim, há uma necessidade de atenção especial às dificuldades emocionais e sociais frequentemente enfrentadas por crianças e jovens com AHSD, resultando, em grande parte, da falta de reconhecimento de suas diversas demandas específicas. Quando esses estudantes não

encontram um ambiente educacional que atenda ao seu ritmo de aprendizagem e nível intelectual, podem se deparar com situações que comprometem seu desenvolvimento e bem-estar, colocando-os em risco acadêmico e emocional (Bilimória, 2011; Nakano; Sicueira, 2012; Oliveira, 2007; Winner, 1998).

Desta forma, torna-se evidente a complexidade associada ao conceito de (AHSD), uma vez que ele se estrutura a partir da intersecção de três variáveis essenciais: (1) a habilidade acima da média, diretamente relacionada ao potencial intelectual ou inteligência; (2) o envolvimento com a tarefa, refletido na motivação para a ação; e (3) a criatividade, elemento crucial que amplia as possibilidades de expressão do talento e inovação, que acabam por conferir ao estudo do tema muitas possibilidades e necessidades de pesquisas. Esse conjunto de fatores não apenas enriquece a compreensão do conhecimento, mas também evidencia a necessidade de aprofundamento por meio de pesquisas que abordem suas múltiplas facetas (Nakano; Siqueira, 2012; Renzulli, 1978).

Diante de tamanha complexidade, "o fenômeno das altas habilidades ou superdotação ainda é permeado por muitos mitos e concepções que provocam reações divergentes, as quais vão do fascínio ao antagonismo" (Chagas, 2007, p.15). Conforme ressaltam Almeida e Capellini (2005), a compreensão acerca das pessoas com (AHSD) é frequentemente permeada por mitos e concepções equivocadas, os quais distorcem a percepção sobre esse grupo. Esses estereótipos não apenas dificultam o reconhecimento de suas necessidades, mas também fomentam a discriminação, restringindo o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas.

Os mitos que envolvem as (AHSD) exercem uma influência significativa sobre a prática docente, uma vez que as concepções dos professores afetam diretamente os processos de identificação, seleção e encaminhamento dos estudantes para programas educacionais específicos voltados para esse público. As experiências prévias dos educadores, permeadas por valores e crenças individuais, acabam por moldar sua interação com os estudantes e sua abordagem pedagógica, podendo, em muitos casos, fortalecer estereótipos e dificultar o reconhecimento adequado das potencialidades dos estudantes com AHSD (Azevedo; Mettrau, 2010; Negrini; Freitas, 2008).

Dado o papel essencial do professor na identificação e desenvolvimento das habilidades e talentos de seus estudantes (Chagas; Fleith, 2010), torna-se imperativo que sua formação seja estruturada de maneira a capacitá-lo para identificar corretamente esses estudantes, sem que pré-conceitos básicos em mitos interfiram nesse processo. Dessa forma, será possível garantir um atendimento educacional mais adequado, que respeite as particularidades do estudante com

AHSD e favoreça seu pleno desenvolvimento.

No entanto, como salienta Barreto (2010, p. 85), "ainda são raros os cursos de licenciatura [...] que oferecem ou disciplinas direcionadas às especificidades de estudantes com necessidades educativas especiais". Corroborando essa perspectiva, Alencar e Fleith (2001) enfatizam a escassez de cursos de Psicologia no Brasil que incluem disciplinas como Psicologia do Superdotado e Psicologia da Criatividade. Além disso, ainda relatam que nos cursos de Pedagogia nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para o superdotado tem sido regularmente oferecida.

As autoras ainda ressaltam que, na maioria dos cursos de formação docente, a questão das (AHSD) permanece excessivamente negligenciada, não sendo mencionada como um tópico relevante nas matrizes curriculares. Essa ausência na formação inicial dos professores resulta em uma deficiência significativa na preparação dos profissionais da educação, dificultando a identificação e o atendimento adequado dos estudantes superdotados. Como consequência, perpetua-se a invisibilidade desse grupo no contexto escolar, reforçando a falta de suporte pedagógico necessário para o pleno desenvolvimento deste grupo de estudantes.

É inegável que o papel do professor e da escola na identificação de estudantes superdotados é de extrema relevância, uma vez que o docente, por meio da convivência diária com os estudantes, tem a oportunidade de observar um potencial oculto diferenciado e, assim, realizar uma identificação inicial desse perfil. No entanto, conforme aponta Winner (1998), muitos professores ainda carecem de preparação adequada para considerar corretamente os estudantes com altas habilidades ou superdotação. Como resultado, não são raras as situações em que esses estudantes acabam sendo erroneamente percebidos não como indivíduos dotados de habilidades diversas e educacionais, mas sim como "estudantes problemas". Determinados comportamentos, interesses e ritmos de aprendizagem destoantes do padrão podem ser interpretados de maneira equivocada no ambiente escolar.

Pérez e Freitas (2011) ressaltam que a invisibilidade dos estudantes com (AHSD) dentro da sociedade — incluindo o meio educacional e os próprios professores — está profundamente associada à desinformação sobre o tema. Esse desconhecimento abrange tanto os aspectos conceituais quanto a legislação que prevê o atendimento a esses estudantes, além da ausência de uma formação acadêmica e docente que contemple suas necessidades.

Além disso, a representação cultural dos indivíduos com AHSD, ou seja, as concepções que indivíduos e grupos sociais constroem sobre esses estudantes, contribui significativamente para a perpetuação de mitos e estereótipos equivocados. Como destaca Reich e Freitas (2005), tais concepções distorcidas acabam por reforçar barreiras que dificultam a identificação e o

desenvolvimento pleno desses estudantes.

Concorda-se com Azevedo e Mettrau (2010) ao enfatizarem que a forma como o professor representa seus estudantes nos influencia diretamente sua prática pedagógica e a relação estabelecida em sala de aula. Quando o docente possui concepções equivocadas e mitos enraizados sobre (AHSD), conforme apontado por Winner (1998), há uma tendência a não reconhecer e, conseqüentemente, a não atender melhor esses estudantes, reforçando sua invisibilidade no contexto escolar.

Nesse sentido, Martins e Alencar (2011) destacam que, para que uma escola se torne um espaço eficaz de promoção e desenvolvimento de talentos, é essencial que os professores recebam orientação adequada e se desvinculem de paradigmas ultrapassados. Isso implica não apenas a adoção de novas atitudes, mas também a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes com AHSD, favorecendo assim seu desenvolvimento pleno no ambiente educacional.

Dessa forma, considera-se essencial um preparo adequado para os professores que irão atuar com estudantes da educação básica, garantindo que estejam devidamente capacitados para identificar discentes com altas habilidades ou superdotação, sem que concepções equivocadas interfiram em sua prática pedagógica. A formação docente é um fator determinante para que os profissionais da educação reconheçam e atendam às demandas específicas desse público.

Portanto, considera-se essencial uma formação adequada para os professores que atuam na Educação Básica, de modo que tenham aptidões para identificar corretamente os estudantes com (AHSD), sem que concepções equivocadas influenciem em sua prática pedagógica. A compreensão clara e precisa dessas características é fundamental para que o docente possa oferecer um bom suporte educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça o pleno desenvolvimento desses estudantes.

A relevância deste estudo fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, em seu Capítulo V, referente à Educação Especial, estabelece a necessidade de um ensino diferenciado e preferencialmente inserido na rede regular de ensino para estudantes com (AHSD). A legislação prevê disposições que contemplam possibilidades educativas específicas, a serem rompidas por professores devidamente capacitados, garantindo, assim, o suporte necessário para o desenvolvimento desse público no ambiente escolar.

Para que essas diretrizes legais sejam efetivamente aplicadas, torna-se imperativo o respaldo teórico de especialistas que se dedicam à temática, tais como Renzulli (citado em Benito Mate, 1994, p. 41-78; Renzulli, 2004), Mettrau (2000) e Landau (2002). Esses autores convergem na defesa do papel central da percepção e do julgamento do professor na

identificação e encaminhamento de estudantes com altas habilidades para programas educacionais específicos. Entretanto, suas pesquisas apontam que, de modo geral, o conhecimento dos docentes sobre essa área é superficial, o que representa um entrave significativo para a implementação eficaz das ações previstas na legislação.

Os autores mencionam ainda um aspecto de grande relevância: a necessidade de uma orientação sistematizada das potencialidades dessas crianças desde os primeiros anos escolares. O reconhecimento precoce e o acompanhamento oferecido são fundamentais para que as habilidades dos estudantes (AHSD) sejam estimuladas de maneira contínua e eficaz. A ausência de um direcionamento estruturado pode comprometer significativamente o desenvolvimento pleno desses estudantes, limitando suas oportunidades de aprimoramento acadêmico, criativo e socioemocional. Dessa forma, torna-se necessário que as instituições de ensino adotem estratégias que favoreçam a identificação e o suporte adequado a esses estudantes, garantindo que suas demandas específicas sejam atendidas o quanto antes no ambiente escolar.

As diretrizes e práticas externas à inclusão educacional impõem desafios significativos ao corpo docente, cuja atuação se revela essencial para o sucesso desse processo transformador. A inserção de estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação no ensino regular provocou um intenso debate sobre a formação inicial dos professores, uma vez que a maioria desses profissionais não havia sido preparada para atender às demandas específicas desse público, anteriormente alocadas em instituições especializadas ou reservadas à margem do ambiente escolar. Diante desse novo paradigma, a educação inclusiva exige uma reestruturação organizacional e pedagógica que assegure a qualificação dos docentes para o atendimento de todos os estudantes.

As mudanças no cenário educacional brasileiro foram impulsionadas por movimentos sociais e políticos que defendem os direitos das pessoas que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996) alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2013). Essas transformações refletem a busca por uma educação mais inclusiva e acessível, garantindo oportunidades equitativas para todos os estudantes.

No que se refere à inclusão, é de suma importância que se considere a preparação do educador para lidar com as diversidades, com o objetivo de estabelecer novas perspectivas acerca das necessidades singulares dos discentes. Esse processo visa a garantir que "todo o saber sobre a diferença seja assimilado em uma visão abrangente da diversidade humana, que abarca desde as habilidades excepcionais até as limitações" (Rodrigues, 2006, p. 308).

Howard Gardner, por meio de sua teoria das inteligências múltiplas, destaca que cada estudante possui diferentes tipos de inteligências e formas de aprender, o que reforça a

necessidade de uma formação docente contínua capaz de preparar os docentes para reconhecer e atender às diversas manifestações de inteligência, especialmente em contextos de inclusão onde estudantes com altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, a formação deve capacitar os docentes a identificar essas altas habilidades e adaptar suas práticas pedagógicas de modo a promover uma aprendizagem mais inclusiva, eficaz e equitativa.

Complementarmente, a teoria de Joseph Renzulli, 2018, que enfatiza a importância de identificar e desenvolver talentos e habilidades específicas em estudantes de alto potencial ou superdotados, reforça a necessidade de estratégias na formação de docentes para reconhecer esses estudantes e oferecer oportunidades de enriquecimento e aprofundamento, garantindo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, tanto Gardner quanto Renzulli, 2018, evidenciam que a formação docente contínua é fundamental para capacitar os professores a lidar com a diversidade de estudantes, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada às demandas de uma sociedade em constante transformação, contribuindo para uma educação mais equitativa e capaz de atender às múltiplas necessidades de seus estudantes.

## **5 MATERIAIS E MÉTODOS**

### **5.1 DESENHO DA PESQUISA**

Esse estudo adotou uma abordagem quantitativa, foi realizada com o objetivo de identificar possíveis associações entre variáveis relacionadas às (AHSD) acadêmicas e criativo produtivas, bem como a influência da experiência dos docentes na identificação dessas características nos estudantes da educação básica.

### **5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A amostra foi composta por 472 professores da Educação Básica, abrangendo aqueles que atuam em diferentes contextos, como classes regulares, classes especiais e Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos municípios goianos do entorno sul do Distrito Federal. A seleção dos participantes foi feita de forma não probabilística, por conveniência, sendo composta por aqueles que responderam voluntariamente ao questionário on-line.

### **5.3 COLETA DE DADOS**

A coleta de dados ocorreu entre os dias 13 de agosto de 2024 e 9 de setembro de 2024. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, elaborado e disponibilizado pela plataforma Google Forms, abordando a experiência docente, formação e percepções sobre altas habilidades ou superdotação acadêmicas e criativo-produtivas dos estudantes. As perguntas foram formatadas a partir da Matriz de estrutura lógica, inserida logo abaixo.

TABELA 2. Matriz de estrutura lógica das variáveis a serem estudadas:

DIMENSÃO	VARIÁVEIS	INDICADOR	ESCOPO
EXPERIÊNCIA DOCENTE	Avaliação pedagógica docente	Conjunto de habilidades acadêmicas e criativo-produtivas	Mensurar percepção docente
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICAS	Aptidão acadêmica específica	Linguística	Interpretação de texto
		Raciocínio lógico - matemático	Resolução de problema lógico - matemático
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO CRIATIVO-PRODUTIVAS	Capacidade Intelectual Geral	Inteligência Espacial	Identificar formas, cores, texturas e padrões espaciais
		Inteligência Naturalística	Identificar aspectos relativos à botânica, zoologia, sustentabilidade e conservação os recursos naturais
	Pensamento Criador ou Produtivo	Inteligência Intrapessoal	Identificar aspectos da inteligência emocional: autoconhecimento, percepção de valores
	Capacidade de Liderança	Inteligência Interpessoal	Identificar aspectos relativos à empatia, comunicação e criatividade.
	Talento Especial Para Artes Visuais, Dramáticas e Música	Inteligência Musical	Internalizar melodias e notas musicais.

**Fonte:** Adaptado de ALMEIDA, Francisco Alberto Severo *et al.* Sistema de gestão aplicado à educação inclusiva: um ensaio teórico. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 20, p. 3164-3184, 2023

Essa matriz apresentou o escopo da investigação sobre as relações entre as dimensões do estudo, as variáveis que seriam analisadas, os indicadores que serviriam para mensurar essas variáveis e o escopo de cada um deles. Por meio dessa estrutura, buscou-se identificar como a experiência docente poderia contribuir na identificação de estudantes com características de altas habilidades ou superdotação, tanto acadêmicas quanto criativo produtivas.

O escopo da pesquisa visou não apenas identificar as altas habilidades ou superdotação dos estudantes, mas também compreender como a experiência docente poderia contribuir nessa identificação. A pesquisa buscou criar um panorama que permitisse a formulação de práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de atender às necessidades específicas de estudantes com altas habilidades ou superdotação, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo. Além disso, a análise das diferentes dimensões e variáveis possibilitou uma compreensão mais aprofundada das interações entre a experiência docente e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, contribuindo para a formação de educadores mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

O instrumento foi composto por quatro perguntas iniciais de caráter sociodemográfico, seguidas por nove perguntas fechadas que investigaram a percepção dos docentes em relação a diferentes tipos de habilidades: espacial, musical, intrapessoal, interpessoal, naturalista, linguística e lógico-matemática. Essas perguntas utilizaram uma escala Likert para a coleta das percepções docentes. Por fim, o questionário incluiu uma pergunta subjetiva, que buscou explorar a percepção dos participantes sobre altas habilidades ou superdotação e suas práticas pedagógicas.

A coleta de dados foi realizada de forma online. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa antes de iniciarem o preenchimento do questionário, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes, e assegurando que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos

#### 5.4 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foram utilizados os softwares R e Excel. Foram empregados testes de hipótese paramétricos, garantindo a robustez dos resultados e a validade das inferências realizadas. Esse rigor metodológico assegurou que os resultados apresentados neste estudo fossem fundamentados em análises estatísticas criteriosas, contribuindo de forma significativa para a compreensão das percepções docentes em relação às altas habilidades ou superdotação.

A metodologia adotada neste estudo baseou-se na utilização de um modelo conceitual estruturado para avaliar a relação entre a avaliação pedagógica docente e as diferentes dimensões das altas habilidades ou superdotação acadêmicas e criativo-produtivas em estudantes. O foco central esteve na identificação de aspectos tanto acadêmicos quanto criativo-produtivos dos estudantes, considerando indicadores de desempenho e potencialidades específicas. Para isso, foram selecionados instrumentos qualitativos e quantitativos capazes de captar percepções docentes e comportamentos observáveis. A aplicação desse modelo permitiu explorar como os critérios avaliativos influenciam a detecção de talentos diversos.

Figura 3- Modelo conceitual aplicado à avaliação pedagógica de estudantes com altas habilidades ou superdotação

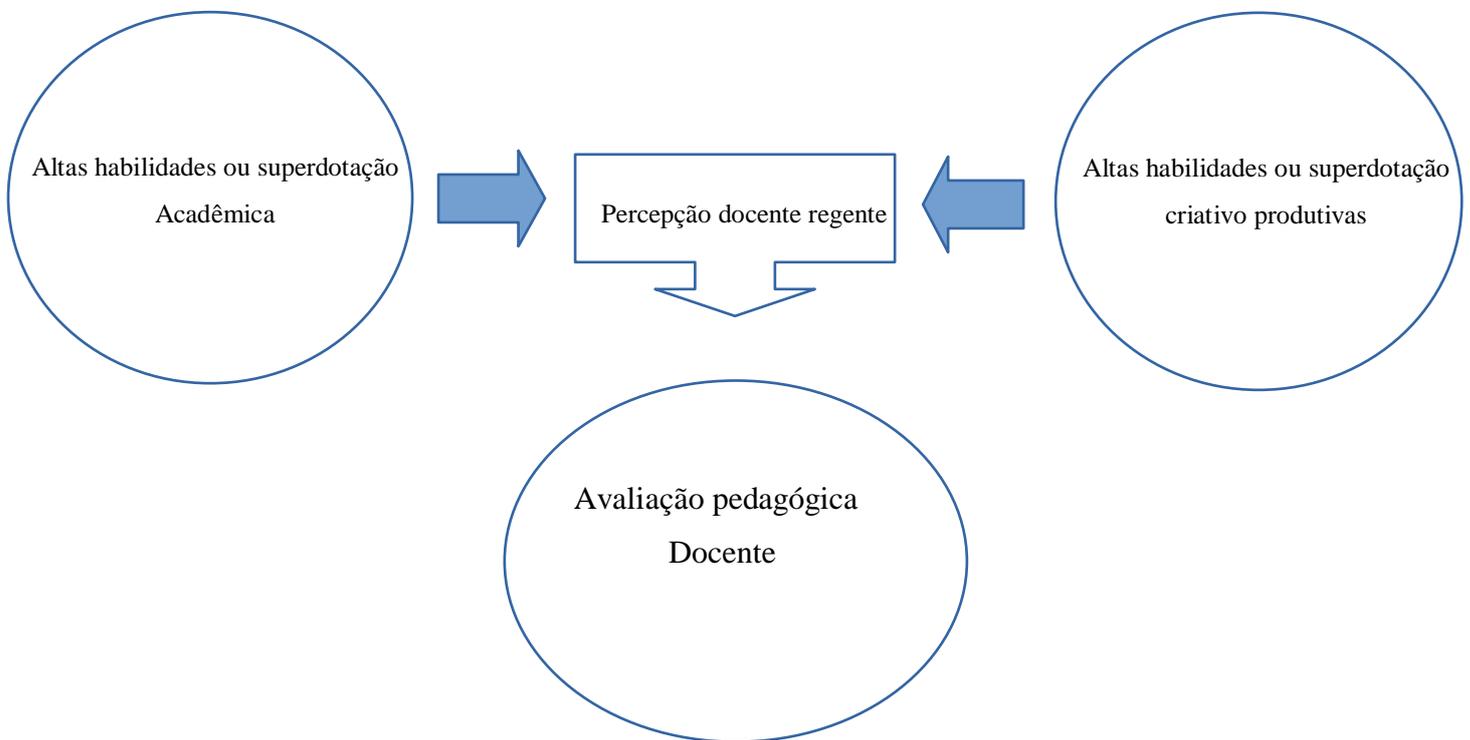


Tabela 3: Hipóteses levantadas e respectivas correlações de Pearson ( $r$ ) e  $p$ -valores

Hipóteses	Pearson(r)	P-Valor
<b>H1</b> – Existe associação entre a avaliação pedagógica do docente e as altas habilidades acadêmicas	0,79	< 0,001
<b>H2</b> – Existe associação entre a avaliação pedagógica do docente e as altas habilidades criativo-produtivas	0,91	< 0,001
<b>H3</b> – Existe associação entre as altas habilidades acadêmicas e as altas habilidades criativo-produtivas	0,67	< 0,001

As hipóteses levantadas neste estudo foram construídas com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, buscando compreender as possíveis associações entre avaliação pedagógica e os tipos de altas habilidades identificadas nos estudantes. A fim de verificar empiricamente essas associações, foram aplicados testes de correlação de Pearson, considerando que cada hipótese teórica corresponde, do ponto de vista estatístico, à seguinte estrutura:

**Hipótese nula ( $H_0$ ):** Não existe correlação linear entre as variáveis analisadas;

**Hipótese alternativa ( $H_1$ ):** Existe correlação linear entre as variáveis.

Os resultados apresentados na Tabela 3 confirmam, com elevado grau de significância estatística ( $p < 0,001$ ), que há fortes correlações positivas entre as variáveis investigadas. A associação entre a avaliação pedagógica docente e as altas habilidades acadêmicas ( $r = 0,79$ ), bem como entre a avaliação pedagógica e as habilidades criativo-produtivas ( $r = 0,91$ ), evidencia que a prática avaliativa dos professores está significativamente relacionada à identificação de diferentes expressões de altas habilidades nos estudantes. Além disso, a correlação entre as dimensões acadêmica e criativo-produtiva ( $r = 0,67$ ) indica que essas manifestações podem ocorrer de forma complementar, reforçando a complexidade dos perfis de superdotação. Esses achados corroboram as hipóteses teóricas do estudo, rejeitando as

hipóteses nulas e confirmando a existência de relações estatisticamente relevantes entre as variáveis analisadas.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os dados, 64,2% dos participantes pertencem à Secretaria de Educação do município de Luziânia, e mais de 80% dos entrevistados são pedagogos. A maioria dos respondentes atua como professores regentes (74,6%). Observou-se ainda um percentual considerável de professores que nunca tiveram experiência com a educação especial.

Apenas uma pequena parcela dos professores relatou que, nos locais onde atuam, não há oferta de formação sobre essa temática. Quanto à percepção docente, mais de 50% dos participantes afirmaram observar com frequência alunos que apresentam comportamentos associados a Altas Habilidades ou Superdotação. A tabela a seguir apresenta os dados sociodemográficos dos participantes:

Tabela 4: Perfil dos docentes entrevistados

	Características dos participantes	N	%
Local	Luziânia	303,00	64,20
	Valparaíso de Goiás	147,00	3,60
	Outros	17,00	31,10
	Não responderam	5,00	1,10
	Total	472,00	100,00
Formação acadêmica	Humanas	436,00	92,40
	Exatas	6,00	1,30
	Outros	30,00	6,40
	Total	472,00	100,00
Cargo do professor	Atendimento educacional especializado AEE	86,00	18,20
	Classe especial	34,00	7,20
	Regente	352,00	74,60
	Total	472,00	100,00
Tempo na educação especial	Nunca trabalhei	212,00	44,90
	Até 5 anos	134,00	28,40
	Acima de 5 anos	126,00	26,70
	Total	472,00	100,00
Formação específica em Altas Habilidades ou Superdotação	Não oferta formação na temática	9,00	1,90
	Não	247,00	52,30
	Superficial	74,00	15,70
	Sim	142,00	30,10
Total	472,00	100,00	
Percepção do docente	Observação ausente	49,00	10,40
	Observação esporádica	158,00	33,50

Observação frequente	265,00	56,10
Total	472,00	100,00

Tabela 5: Análise das Percepções dos Professores sobre Inteligências Múltiplas

Inteligências	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Inteligência espacial	3,80%	3,20%	14,20%	40,90%	37,90%
Inteligência musical	0,60%	1,90%	5,70%	38,60%	53,20%
Inteligência intrapessoal	1,30%	2,10%	6,60%	42,40%	47,70%
Inteligência interpessoal	1,90%	1,90%	13,30%	41,70%	41,10%
Inteligência Naturalista	1,90%	1,90%	13,30%	41,70%	41,10%
Inteligência linguística	0,80%	1,90%	7,20%	39,80%	50,20%
Inteligência lógico matemático	0,20%	0,80%	6,10%	36,40%	56,40%

Os dados apresentados na tabela evidenciam as percepções docentes acerca das inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner. A inteligência lógico-matemática se destacou como a mais reconhecida, concentrando os maiores percentuais de concordância total (56,4%). Tal destaque pode ser interpretado como reflexo da valorização histórica dessa habilidade nos sistemas educacionais tradicionais, que priorizam competências vinculadas ao raciocínio lógico matemático, tanto nas avaliações quanto nos conteúdos curriculares.

Em contraste, a inteligência espacial, embora também reconhecida, apresentou nível inferiores de concordância total (37,9%). Esse dado sugere uma possível lacuna entre o reconhecimento teórico dessa habilidade e sua aplicação concreta nas práticas pedagógicas. Pode-se inferir que tal inteligência, por demandar estratégias metodológicas diferenciadas, ainda não encontra espaço consolidado no planejamento curricular das escolas, frequentemente pautado por abordagens homogêneas e conteudistas.

As inteligências naturalista, interpessoal e intrapessoal apresentaram percentuais de reconhecimento relativamente equilibrados, com mais de 40% dos docentes posicionando-se entre “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”. Isso indica um certo grau de sensibilidade dos professores em relação à diversidade de perfis e necessidades dos estudantes. No entanto, a ausência de um domínio mais efetivo sobre como promover essas inteligências no cotidiano escolar pode estar associada à insuficiência de formação continuada voltada à

prática pedagógica diversificada e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto relevante refere-se à baixa incidência de respostas nas categorias de discordância, o que revela uma aceitação generalizada da teoria das inteligências múltiplas entre os docentes. Contudo, o número expressivo de respostas neutras (“nem concordo nem discordo”), especialmente em relação às inteligências musical e espacial, aponta para uma possível insegurança conceitual ou desconhecimento prático sobre como trabalhar tais inteligências de forma intencional e sistemática. Essa neutralidade interpretativa pode estar relacionada a lacunas na formação pedagógica inicial, bem como à ausência de políticas institucionais que incentivem práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a ampliação de investimentos em formação continuada que possibilitem aos professores não apenas compreender, mas aplicar efetivamente a teoria das inteligências múltiplas, propostas por Howard Gardner, em sala de aula. Isso implica superar modelos pedagógicos padronizados e abrir espaço para práticas que reconheçam e valorizem as diferentes formas de aprender e expressar saberes, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e responsivo às singularidades e alinhadas às diferentes potencialidades dos estudantes.

### **A Influência da Formação e da Prática Docente na Percepção das Inteligências Múltiplas**

A análise dos dados revelou diferenças estatisticamente significativas na percepção das inteligências múltiplas entre os professores, a depender de sua formação acadêmica, área de atuação e experiência profissional, sobretudo em contextos de Educação Especial e (AHSD).

No que se refere à formação acadêmica, observou-se uma valorização mais acentuada da inteligência naturalista entre os docentes oriundos das Ciências Humanas ( $p = 0,04$ ), em comparação com aqueles formados nas áreas de exatas ou outras. Tal achado pode ser compreendido à luz da própria natureza epistemológica das Ciências Humanas, que tradicionalmente priorizam a observação crítica, a interpretação dos fenômenos naturais e culturais e a compreensão das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Essa orientação formativa pode favorecer uma sensibilidade ampliada para a identificação de aspectos ligados à inteligência naturalista, muitas vezes negligenciada nos currículos formais.

Diferenças relevantes também foram identificadas entre os diferentes cargos exercidos pelos docentes, especialmente aqueles atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em classes especiais e como regentes. Nesses casos, as percepções mais elevadas referem-se às inteligências interpessoal e naturalista ( $p < 0,05$ ), com destaque para os

profissionais do AEE. Isso sugere que o exercício da docência em ambientes inclusivos estimula o desenvolvimento de competências interpessoais mais refinadas e uma maior valorização de formas não tradicionais de inteligência, como a capacidade de reconhecer padrões no ambiente natural. A prática com estudantes com necessidades educacionais especiais parece demandar — e ao mesmo tempo cultivar — uma escuta atenta, sensibilidade emocional e flexibilidade metodológica, aspectos diretamente vinculados às inteligências interpessoal e intrapessoal.

A experiência profissional também se mostrou um fator influente na percepção docente. Professores com maior tempo de atuação na Educação Especial apresentaram níveis significativamente mais elevados de reconhecimento da inteligência musical ( $p = 0,03$ ). Isso pode estar associado ao uso recorrente da música como recurso didático em contextos inclusivos, onde estratégias sensoriais e lúdicas desempenham papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. A familiaridade com os efeitos positivos da música na estimulação cognitiva e emocional dos alunos tende a consolidar, ao longo do tempo, uma apreciação mais consistente dessa forma de inteligência.

Ainda no campo da formação, docentes com especialização em Educação Especial destacaram-se por apresentarem percepções mais elevadas em relação às inteligências musical e intrapessoal ( $p < 0,05$ ). Esse resultado aponta para o impacto direto da formação especializada na ampliação do repertório pedagógico e na capacidade de reconhecer nuances do desenvolvimento humano, especialmente aquelas ligadas à autorreflexão, ao autoconhecimento e à expressão artística, dimensões frequentemente valorizadas no atendimento educacional de sujeitos com AHSD.

Adicionalmente, a análise de variância (ANOVA) identificou diferenças significativas na percepção das inteligências musical ( $p = 0,02$ ) e lógico-matemática ( $p = 0,04$ ), em função da frequência com que os professores relataram observar comportamentos indicativos de altas habilidades ou superdotação em seus estudantes. Professores que mencionaram observar com frequência comportamentos alinhados à inteligência musical demonstraram maior valorização dessa dimensão. Esse dado revela o papel fundamental da vivência prática e da observação sistemática no processo de reconhecimento das múltiplas formas de manifestação da inteligência. De maneira similar, a inteligência lógico-matemática foi mais reconhecida por docentes que relataram observar, com regularidade, habilidades associadas ao pensamento lógico, à resolução de problemas e ao raciocínio abstrato.

Esses achados sugerem que a percepção docente sobre as inteligências múltiplas não é estática, mas construída ao longo do tempo por meio da formação, da prática pedagógica e da experiência direta com estudantes diversos. Isso reforça a importância de políticas formativas

que valorizem não apenas o domínio teórico da abordagem das inteligências múltiplas, mas também o contato sistemático com contextos educacionais que favoreçam o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades singulares de cada estudante.

Tabela 6: Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme formação acadêmica

Inteligências múltiplas	Formação acadêmica	Média	Desvio Padrão	P-Valor
Inteligência espacial	Humanas	4,05	0,99	0,25
	Exatas	3,67	0,82	
	Outros	4,30	1,09	
	Total	4,06	1,00	
Inteligência musical	Humanas	4,41	0,75	0,15
	Exatas	4,00	0,89	
	Outros	4,60	0,56	
	Total	4,42	0,74	
Inteligência intrapessoal	Humanas	4,25	0,80	0,32
	Exatas	3,83	0,75	
	Outros	4,37	0,76	
	Total	4,26	0,80	
Inteligência interpessoal	Humanas	4,32	0,81	0,10
	Exatas	4,00	0,89	
	Outros	4,60	0,56	
	Total	4,33	0,80	
Inteligência Naturalista	Humanas	4,17	0,89	0,04*
	Exatas	3,67	0,82	
	Outros	4,50	0,57	
	Total	4,18	0,87	
Inteligência linguística	Humanas	4,36	0,78	0,09
	Exatas	3,83	0,75	
	Outros	4,57	0,50	
	Total	4,37	0,77	
Inteligência lógico matemático	Humanas	4,48	0,68	0,13
	Exatas	4,00	0,89	
	Outros	4,60	0,50	
	Total	4,48	0,67	

Tabela 7: Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme cargo do professor

Inteligências múltiplas	Cargo do professor	Média	Desvio Padrão	P-Valor
Inteligência espacial	Atendimento educacional especializado AEE	4,15	1,09	0,59

	Classe especial	3,97	1,06	
	Regente	4,05	0,97	
	Total	4,06	1,00	
Inteligência musical	Atendimento educacional especializado AEE	4,51	0,61	
	Classe especial	4,44	0,66	0,40
	Regente	4,39	0,78	
	Total	4,42	0,74	
Inteligência intrapessoal	Atendimento educacional especializado AEE	4,41	0,66	
	Classe especial	4,18	0,97	0,14
	Regente	4,23	0,81	
	Total	4,26	0,80	
Inteligência interpessoal	Atendimento educacional especializado AEE	4,52	0,57	
	Classe especial	4,26	0,71	0,04*
	Regente	4,29	0,84	
	Total	4,33	0,80	
Inteligência Naturalista	Atendimento educacional especializado AEE	4,40	0,71	
	Classe especial	4,21	0,98	0,04*
	Regente	4,13	0,89	
	Total	4,18	0,87	
Inteligência linguística	Atendimento educacional especializado AEE	4,42	0,74	
	Classe especial	4,32	0,91	0,76
	Regente	4,36	0,76	
	Total	4,37	0,77	
Inteligência lógico matemático	Atendimento educacional especializado AEE	4,51	0,65	
	Classe especial	4,53	0,66	0,77
	Regente	4,47	0,68	
	Total	4,48	0,67	

Tabela 8: Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme tempo do docente na educação especial

Inteligências múltiplas	Tempo na educação especial	Média	Desvio Padrão	P-Valor
Inteligência espacial	Nunca trabalhei	4,04	0,98	
	Até 5 anos	4,13	0,85	0,56
	Acima de 5 anos	4,01	1,15	
	Total	4,06	1,00	
Inteligência musical	Nunca trabalhei	4,32	0,84	
	Até 5 anos	4,49	0,61	

	Acima de 5 anos	4,51	0,68	
	Total	4,42	0,74	
Inteligência intrapessoal	Nunca trabalhei	4,21	0,85	0,37
	Até 5 anos	4,26	0,72	
	Acima de 5 anos	4,33	0,77	
	Total	4,26	0,80	
Inteligência interpessoal	Nunca trabalhei	4,29	0,86	0,60
	Até 5 anos	4,34	0,66	
	Acima de 5 anos	4,38	0,81	
	Total	4,33	0,80	
Inteligência Naturalista	Nunca trabalhei	4,14	0,88	0,49
	Até 5 anos	4,19	0,85	
	Acima de 5 anos	4,25	0,88	
	Total	4,18	0,87	
Inteligência linguística	Nunca trabalhei	4,35	0,80	0,88
	Até 5 anos	4,36	0,79	
	Acima de 5 anos	4,40	0,71	
	Total	4,37	0,77	
Inteligência lógico matemático	Nunca trabalhei	4,46	0,71	0,83
	Até 5 anos	4,51	0,60	
	Acima de 5 anos	4,48	0,68	
	Total	4,48	0,67	

Tabela 9: Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme percepção do docente sobre comportamentos de altas habilidades ou superdotação dos estudantes.

Inteligências múltiplas	Percepção do docente	Média	Desvio Padrão	P-Valor
Inteligência espacial	Observação ausente	4,10	0,98	0,48
	Observação esporádica	3,98	0,98	
	Observação frequente	4,10	1,01	
	Total	4,06	1,00	
Inteligência musical	Observação ausente	4,37	0,83	0,02*
	Observação esporádica	4,29	0,77	
	Observação frequente	4,50	0,70	
	Total	4,42	0,74	
Inteligência intrapessoal	Observação ausente	4,37	0,64	0,33
	Observação esporádica	4,19	0,86	
	Observação frequente	4,28	0,78	
	Total	4,26	0,80	
Inteligência interpessoal	Observação ausente	4,39	0,79	0,08
	Observação esporádica	4,22	0,85	
	Observação frequente	4,39	0,76	
	Total	4,33	0,80	
Inteligência Naturalista	Observação ausente	4,31	0,89	0,08
	Observação esporádica	4,06	0,88	
	Observação frequente	4,23	0,86	
	Total	4,18	0,87	

Inteligência linguística	Observação ausente	4,45	0,77	0,07
	Observação esporádica	4,25	0,82	
	Observação frequente	4,42	0,73	
	Total	4,37	0,77	
Inteligência lógico matemático	Observação ausente	4,47	0,68	0,04*
	Observação esporádica	4,37	0,74	
	Observação frequente	4,54	0,61	
	Total	4,48	0,67	

Tabela 10: Média das percepções das inteligências múltiplas, conforme formação específica em Altas Habilidades ou Superdotação

Inteligências múltiplas	Formação específica em Altas Habilidades ou Superdotação	Média	Desvio Padrão	P-Valor
Inteligência espacial	Não oferta formação na temática	3,67	0,71	0,69
	Não	4,06	1,00	
	Superficial	4,08	0,96	
	Sim	4,08	1,02	
	Total	4,06	1,00	
Inteligência musical	Não oferta formação na temática	3,78	0,97	0,04*
	Não	4,40	0,77	
	Superficial	4,42	0,74	
	Sim	4,49	0,65	
	Total	4,42	0,74	
Inteligência intrapessoal	Não oferta formação na temática	3,22	1,20	0,00*
	Não	4,25	0,82	
	Superficial	4,23	0,65	
	Sim	4,35	0,74	
	Total	4,26	0,80	
Inteligência interpessoal	Não oferta formação na temática	4,00	0,71	0,60
	Não	4,32	0,84	
	Superficial	4,34	0,65	
	Sim	4,37	0,79	
	Total	4,33	0,80	
Inteligência Naturalista	Não oferta formação na temática	3,78	0,83	0,31
	Não	4,14	0,92	
	Superficial	4,24	0,76	
	Sim	4,25	0,84	
	Total	4,18	0,87	
Inteligência linguística	Não oferta formação na temática	4,00	0,71	0,20
	Não	4,33	0,82	
	Superficial	4,36	0,73	
	Sim	4,46	0,69	



sugere que o processo, muitas vezes, se baseia na percepção subjetiva do professor, o que pode levar à invisibilização de habilidades, especialmente em contextos de vulnerabilidade social ou quando os comportamentos não seguem o padrão “esperado” de altas habilidades ou superdotação.

Além disso, termos como “sala”, “aula”, “tempo” e “atividades” indicam que as condições da prática docente em sala de aula — como a sobrecarga de conteúdos, turmas cheias e tempo limitado — também são vistas como obstáculos ao processo de observação e acompanhamento individualizado dos estudantes.

Chamam atenção ainda as palavras “psicopedagogo”, “secretaria”, e “apoio”, que apontam para a necessidade de uma rede de suporte mais estruturada. A menção à secretaria pode estar relacionada à expectativa de que políticas públicas mais efetivas sejam implementadas e coordenadas por instâncias superiores, garantindo, por exemplo, programas de formação, encaminhamentos diagnósticos e recursos pedagógicos.

Por fim, a presença dos termos “criança”, “aluno”, “estudantes”, e “altas habilidades” mostra que os docentes estão cientes da existência desses sujeitos no ambiente escolar, mas encontram barreiras estruturais, institucionais e pedagógicas para reconhecer e estimular suas potencialidades.

A nuvem de palavras evidencia, de forma clara, que o desafio da identificação de estudantes com AHSD não se resume a uma ausência de interesse por parte dos professores, mas sim a um conjunto complexo de fatores que envolvem formação, apoio institucional, recursos pedagógicos e políticas públicas. Para que a identificação se torne uma prática efetiva e equitativa, é necessário investir na formação docente, desenvolver protocolos claros de identificação e garantir suporte técnico e institucional contínuo às escolas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A área das altas habilidades ou superdotação ainda lida com desafios em relação a sua definição e identificação, e investigar a relevância da experiência do docente da educação básica para identificar estudantes com altas habilidades ou superdotação é fundamental para garantir a inclusão dos estudantes com AHSD. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desde sua criação, em 1996, e com suas modificações ao longo dos anos, reconhece os estudantes com altas habilidades ou superdotação como parte do público-alvo da educação especial. No entanto, esse reconhecimento legal não é suficiente, pois a legislação carece de mecanismos claros de implementação e garantia de direitos.

A legislação brasileira, especialmente o decreto nº 7.611/2011 e o Parecer CNE/CP nº 51/2023, reforçam a importância de uma abordagem inclusiva e contextualizada na identificação e no atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, reconhecendo-os como indivíduos que demonstram desenvolvimento precoce ou acelerado em diversas áreas do conhecimento. Apesar do reconhecimento legal e das diretrizes específicas, os dados do Censo Escolar de 2023 indicam uma subnotificação significativa, com apenas 0,056% dos estudantes identificados, valor muito inferior às estimativas internacionais de 3 a 5%, o que evidencia a necessidade de aprimoramento nos processos de identificação e na implementação de políticas de apoio.

A evolução terminológica e a formalização do conceito de altas habilidades ou superdotação nas políticas atuais refletem uma compreensão mais inclusiva e abrangente, porém, ainda há desafios a serem superados para garantir uma atenção efetiva e equitativa a esse público, promovendo uma educação que valorize e desenvolva as potencialidades de todos os estudantes.

Os questionamentos em relação à LDB e às teorias de Gardner e Renzulli revelam que, embora haja um reconhecimento das altas habilidades ou superdotação no discurso teórico e legal, a implementação prática e a adaptação das políticas educacionais brasileiras estão muito aquém do necessário.

As contribuições das teorias de Gardner e Renzulli reforçam a importância de uma formação docente contínua e aprofundada, capaz de preparar os professores para reconhecer e atender à diversidade de altas habilidades ou superdotação presentes na sala de aula. Essa formação é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, alinhada às demandas de uma sociedade em constante transformação. Assim, investir na capacitação dos docentes, com base nessas abordagens teóricas, é essencial para garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e democrática.

O Ministério da Educação tem negligenciado o desenvolvimento de programas sólidos e de longo prazo para identificar e atender esses estudantes, enquanto a LDB ainda é vaga e insuficiente para assegurar que os superdotados recebam o suporte adequado. Além disso, as teorias que poderiam contribuir para a diversidade no atendimento educacional não foram plenamente aplicadas ou integradas às práticas pedagógicas.

Esse estudo apontou percepções diversas entre professores da Educação Básica a respeito das inteligências múltiplas e das dificuldades em identificar estudantes com (AHSD). A pesquisa indica que o fortalecimento da formação continuada e a valorização de habilidades

frequentemente negligenciadas podem contribuir para práticas educacionais mais inclusivas, que respeitem as múltiplas potencialidades dos estudantes.

De modo geral, os dados revelam um alto grau de concordância entre os docentes quanto à identificação de comportamentos relacionados às AHSD e às diferentes inteligências propostas por Gardner. A maioria relatou reconhecer com frequência traços associados, sobretudo nas áreas lógico-matemática e linguística, que obtiveram os maiores índices de concordância.

A análise dos dados revela, de forma contundente, a estreita relação entre a avaliação pedagógica do docente e as altas habilidades ou superdotação dos estudantes, tanto na dimensão acadêmica quanto na criativo-produtiva. Os resultados obtidos, todos estatisticamente significativos, reforçam a hipótese de que a percepção do docente está fortemente associada ao desenvolvimento dessas competências, indicando que o papel do professor transcende a mera transmissão de conhecimentos, influenciando de maneira significativa o potencial criativo produtivo e acadêmico dos estudantes.

Além disso, a correlação entre as altas habilidades acadêmicas e as criativo-produtivas sugere uma interdependência entre esses aspectos, apontando para a necessidade de abordagens pedagógicas integradas que promovam o desenvolvimento simultâneo dessas dimensões. Assim, esses achados reforçam a necessidade de estratégias educativas que potencializem o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para uma formação mais completa, criativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Os resultados desta pesquisa confirmam de forma estatisticamente significativa a existência de relações consistentes entre a avaliação pedagógica realizada pelos docentes e a identificação de diferentes dimensões das (AHSD) nos estudantes. As correlações observadas por meio do teste de Pearson demonstraram associações fortes entre a avaliação docente e as altas habilidades acadêmicas ( $r = 0,79$ ), bem como uma correlação ainda mais expressiva com as habilidades criativo-produtivas ( $r = 0,91$ ), ambas com p-valor inferior a 0,001, o que reforça a robustez dos achados.

Esses dados indicam que a prática avaliativa do professor não apenas reflete, mas influencia diretamente o reconhecimento das potencialidades dos estudantes, especialmente quando essa avaliação é sensível, criteriosa e fundamentada em uma compreensão ampliada do desempenho estudantil. Ainda, a associação positiva entre as dimensões acadêmica e criativo-produtiva ( $r = 0,67$ ) reforça a ideia de que essas expressões da superdotação não são excludentes, mas complementares, o que exige uma abordagem pedagógica mais flexível e atenta à diversidade de talentos.

Dessa forma, os achados deste estudo não apenas sustentam as hipóteses teóricas propostas, como também ressaltam a importância de investir na formação docente e em práticas avaliativas que considerem múltiplas dimensões do potencial humano, alinhando-se às diretrizes inclusivas e às teorias contemporâneas sobre AHSD. Em última instância, fortalecer a relação entre avaliação pedagógica e identificação das altas habilidades ou superdotação é um caminho promissor para promover o desenvolvimento pleno e equitativo de todos os estudantes no contexto escolar.

Em última análise, apesar de lacunas notáveis, especialmente na formação específica e no reconhecimento de inteligências menos tradicionais, como a naturalista e a espacial, os professores demonstraram uma compreensão geral sobre as características das AHSD e o conceito de inteligências múltiplas. Isso indica uma base de conhecimento já existente, que pode ser enriquecida por meio de ações formativas contínuas, favorecendo uma atuação pedagógica mais sensível, inclusiva, diversificada e eficaz.

## REFERENCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Atualidades pedagógicas. Brasília: Ministério da Educação, p. 107,1994.
- ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 51-59, 2005.
- ALMEIDA, Francisco A. S. Pensamento sistêmico: uma abordagem sob a forma de pensar a organização. In: \_\_\_\_\_. Memórias Científicas em Administração: ensaios teóricos e empíricos. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras – FLUP, 2018.
- ALMEIDA, Francisco Alberto Severo et al. Sistema de gestão aplicado à educação inclusiva: um ensaio teórico. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 20, p. 3164-3184, 2023.
- ALMEIDA, Maria Antonia; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. Revista Educação, Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, 2005.
- ALVES, Ubiratan S. Inteligências múltiplas e inteligência emocional: conceitos e discussões. Dialogia, São Paulo, v. 1, s/n., p. 127-144, out. 2002. Disponível em: [http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Tomada\\_de\\_decisao/014%20-%20Intelig%EAncias%20m%FAltiplas.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Tomada_de_decisao/014%20-%20Intelig%EAncias%20m%FAltiplas.pdf). Acesso em: 15 set. 2024.
- AMABILE, Teresa M. Creativity in Context: Update to "The Social Psychology of Creativity". Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- ANDRADE, Belisário H. C. L. Dicionário de sinônimos da língua portuguesa. 2001.
- ANDRÉS, Antônio. Educação de alunos superdotados/altas habilidades: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Europeia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010.
- ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- AZEVEDO, Sandra Maria Lima de; METTRAU, Maria Bernadete. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 31-45, 2010.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BARRETO, M. A. S. C. A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. In: BARRETO, M. A. S. C.; MARTINS, I. O. R. (Org.). Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória: UFES, 2010. p. 81-94.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO,1994. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 08 out. 2024.
- BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o

atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 12.472, de 1º de setembro de 2011. Acrescenta § 6º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/leg/fed/lei/lei/lei-12472-1-setembro-2011-611380-publicacaooriginal-1335-pl.html>. Acesso em: 09 nov. 2024.

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). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 51, de 5 de dezembro de 2023. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91101&catid=30000](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91101&catid=30000). Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Parecer CNE/CP, 2022. Disponível em: <file:///C:/Usu%20s/OFFICE%20TOTAL/Downloads/Diretriz%20-%20Altas%20Habilidades%20ou%20Superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 9 nov.

2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB017\\_01.pdf?query=educacao%20inclusiva](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=educacao%20inclusiva). Acesso em: 09 nov. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BENITO MATE, Y. et al. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones, 1994.

BILIMÓRIA, H. C. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, Lisboa, n. 4, p. 95-108, 2011.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BURAK, D. M. A.; FLACK, S. F. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 10. 2011, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

BRENNAND, E. G. G.; VASCONCELOS, G. C. O Conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multimidiáticos. Ciências & Cognição, Ano 02, Vol. 05, 2009, p. 19-35. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/526>. Acesso em: 09 nov. 2024.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKISON, D. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (Org.). Dicionário do trabalho e tecnologia. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CICCIOLA, ELISABETTA. Alfred Binet e le prime 'misure' da inteligência (1905-1908). In: Rivista Internazionale Di Storia da Ciência. Nova série, v. 45, n. 1-2, Universidade de Roma La Sapienza. 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/38102010/E\\_Cicciola\\_Alfred\\_Binet\\_and\\_the\\_first\\_measures\\_of\\_intelligence\\_1905\\_1908\\_](https://www.academia.edu/38102010/E_Cicciola_Alfred_Binet_and_the_first_measures_of_intelligence_1905_1908_). Acesso em: 10 nov. 2024.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. Revista Psico - USF, Itatiba, v. 15, n. 1, p. 93-102, 2010.

COMÊNIO, J. A. Didática Magna. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

- FIELD, A. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 5. ed. Londres: Sage, 2018.
- FLEITH, D. S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- FLEITH, N. A formação de professores para a educação inclusiva: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 389-405, 2007.
- FREEMAN, J. *Gifted Children Growing Up*. London: David Fulton Publishers, 2001.
- FREITAS, E. *Educação e Superdotação: Teorias e Práticas*. São Paulo: Editora Paulinas, 2006.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado*. Brasília: ABPEE, 2010.
- FREITAS, S. N. *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.
- GAGNÉ, F. Building gifts into talents: overview of the DMGT 2.0. *High Ability Studies*, v. 21, n. 2, p. 106-139, 2010.
- GALLEGO, C. H. Aplicação de jogos lúdicos na educação geral utilizando a teoria das inteligências múltiplas. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83134>. Acesso em: 15 set. 2024.
- GAGNÉ, F. Building gifts into talents: overview of the DMGT 2.0. *High Ability Studies*, v. 21, n. 2, p. 106-139, 2010.
- GAMA, Maria Clara Sodré. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.
- GARDNER, H. *Artful scribbles: the significance of children's drawings*. New York: Basic Books, 1980.
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- GARDNER, H. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, H.; WALTERS, J. Uma versão aperfeiçoada. In: GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, p. 12-36. 1995.
- GARDNER, H.; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Penso, 2010.
- GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language acquisition. In: DORNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Publishing Company, Ltd., 2001.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Revista Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- KORNHABER, M. L.; GARDNER, H. Critical thinking across multiple intelligences. Trabalho

apresentado durante a Conferência The Curriculum Redefined, Paris, 1989.

LANDAU, E. A coragem de ser superdotado. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Didática. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Suzana Grimaldi; LORETE, Eliane de Oliveira. Educação inclusiva [recurso eletrônico]: múltiplas práticas e olhares. Venda Nova do Imigrante: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <[https://vendanova.ifes.edu.br/images/stories/E-book\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Inclusiva\\_-\\_m%C3%BAltiplas\\_pr%C3%A1ticas\\_e\\_olhares.pdf](https://vendanova.ifes.edu.br/images/stories/E-book_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_m%C3%BAltiplas_pr%C3%A1ticas_e_olhares.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MARLAND JUNIOR, S. Education of the gifted and talented. Washington, DC, 1972. v. 1: Report to Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED056243> Acesso em: 20 maio 2024.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, 2011.

METTRAU, M. B. Inteligência: patrimônio social. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora Ltda, 2000.

MOREIRA, M. A. Teorias da aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, p. 249-266, 2012.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

NICOLLIERE, Valerie; VELASCO, Fermin Garcia C. A inteligência naturalista: um novo caminho para a educação ambiental. REDE - Revista Eletrônica do PRODEMA, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.revistarede.ufc.br/rede/article/view/9>. Acesso em: 13 nov. 2024.

OLIVEIRA, E. P. L. Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PEREIRA, D. N.; FRAGOSO, F. M. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua aplicação no âmbito escolar como proposta de inclusão social. Rio Grande do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2016.

PÉREZ, J. A. Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 37.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos

que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial, Curitiba, p. 637. 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Manual de identificação de altas habilidades/superdotação. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da UNESP e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. esp., 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7921/5428>. Acesso em: 26 jun. 2024.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Revista Phi Delta Kappan*, S.I., v. 60, n. 5, p. 180–184, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Juruá, 2018.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. The triad/revolving door system: a research-based approach to identifying and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 163-171, 1984.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press, 2005.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: REIS, S. M. (Ed.). *Reflections on gifted education: critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55-90). Prufrock Press Inc., 2016.

REICH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 72-73, 2005.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. A Quality of Life Agenda for Gifted Education. In: SHAVININA, L. (Ed.). *International Handbook on Giftedness* (pp. 1517-1535). Dordrecht: Springer, 2009.

REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO – Sistema de gestão aplicado a Educação inclusiva: Um ensaio teórico. *Studies Publicações e Editora Ltda.*, Curitiba, v.20, n.3, p.04-16. 2023.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jun. 1998.

SILVA, T. F. da; BÉRGAMO, R. B. As inteligências múltiplas e o processo de ensino e aprendizagem. In: VII Educere – Congresso Nacional da Área da Educação, 7. 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Educere, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10335152-As-inteligencias-multiplas-e-o-processo-ensino-e-aprendizagem.html>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Sistema de gestão aplicado à educação inclusiva: um ensaio teórico. *Caderno Pedagógico*, v. 20, p. 3164-3184, 2023.

STAVROULAKIS, P. J. Normative analysis and statistical treatment/validity of the Likert scale. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, v. 3, n. 2, p. 1–9, 2015.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press, 1995.

STERNBERG, R. J. The Theory of Successful Intelligence. *Review of General Psychology*, v. 3, n. 4, p. 292-316, 1999.

TEIXEIRA, Hebert Balieiro. *As Inteligências Múltiplas e suas implicações para o ensino*. eBook Kindle, 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 13 nov. 2024.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **ANEXO A – PESQUISA PARA PROFESSORES REGENTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA, SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Pesquisa para Professores Regentes da Educação Básica, sobre Altas Habilidades ou Superdotação.

1-Assinale abaixo, o órgão no qual desempenha suas funções como professor

Secretaria de Educação do Município de Valparaíso de Goiás

Secretaria de Educação do Município de Luziânia

Secretaria de Educação do Município de Cidade Ocidental

Secretaria de Educação do Município de Novo Gama

Secretaria de Educação do Município de Cristalina

Secretaria de Educação do Município de Santo Antônio do Descoberto

Secretaria de Educação do Município de Águas Lindas de Goiás

Secretaria de Educação do Estado de Goiás

Outros

Perfil docente:

2-Assinale abaixo sua formação acadêmica (Graduação)

Artes

Ciências/Biologia

Educação Física

Filosofia

Física

Geografia

História

Língua portuguesa

Língua inglesa

Matemática

Pedagogia

Química

Sociologia

Outros

3-Assinale abaixo, o cargo que ocupa como professor:

Regente na educação infantil

Regente no ensino fundamental

Regente no ensino médio

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil

Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino fundamental

Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino médio

Classe especial

4-Assinale abaixo, o tempo que trabalha com a educação especial:

Menos de 1 ano

De 1 a 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

Nunca trabalhei com a educação especial

5 -Assinale abaixo se possui alguma formação específica em educação especial, com foco em altas habilidades ou superdotação:

Não, não possuo formação específica.

A secretaria de educação do meu Município não oferta formação na temática

Não tenho formação, mas tenho interesse na temática

Fiz apenas leitura de texto sobre a temática

Sim, possuo formação específica.

6- Estudantes com altas habilidades ou superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, para além de apresentar criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Na sua opinião, o estudante com capacidade de percepção visual para identificar formas, cores e texturas e padrões diferenciados possui uma habilidade de inteligência espacial?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo e nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

7-Na sua opinião, o estudante com capacidade de ouvir, sentir e assimilar padrões de melodias e notas musicais, possui uma habilidade de inteligência musical?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo e nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

8 -Na sua opinião, o estudante com capacidade de identificar aspectos de autoconhecimento e percepção de valores, possui uma habilidade de inteligência intrapessoal?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo e nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

9 -Na sua opinião, o estudante com capacidade de socialização e demonstrar empatia, comunicação e liderança, possui uma habilidade de inteligência interpessoal?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo e nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

10- Na sua opinião, o estudante com capacidade de identificar aspectos relativos à botânica, zoologia, sustentabilidade e conservação dos recursos naturais, possui uma habilidade de Inteligência Naturalista?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo e nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

11 -Na sua opinião, o estudante com capacidade de compreensão dos aspectos textuais e com avaliação acima da média nas habilidades de leitura, escrita e interpretação, possui uma Inteligência linguística?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo e nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

12- Na sua opinião, o estudante com capacidade de resolução de cálculos matemáticos e com avaliação acima da média nas habilidades de raciocínio analítico, possui inteligência

lógico matemático?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo e nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

13- Na sua percepção de docente, já observou se algum aluno se destacou com um comportamento de altas habilidades ou superdotação?

Nunca fiz este tipo de observação, por falta de conhecimento na temática

Por falta de orientação na escola, nunca me preocupei com o assunto

Apenas em caso específico, fiz esta dedução por pura intuição

Nos últimos tempos, de forma esporádica, tenho observado

Sempre faço observação dos estudantes na minha turma, com intuito de explorar suas potencialidades

14-Quais as dificuldades encontradas no processo de identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação em sua escola?

## **FORMULÁRIO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) respondente, esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção e o conhecimento de professores regentes da Educação básica acerca do tema: Altas habilidades ou superdotação, suas práticas de identificação pedagógica, acompanhamento e avaliação de estudantes com esse perfil. Este estudo é parte das ações de investigação do Programa de mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGET/UEG). O questionário proposto tem perguntas simples e curtas e não tem objetivo de causar constrangimento, cansaço ou aborrecimentos. Além disso para minimizar tais reações, as perguntas contidas nesta pesquisa não envolvem dados pessoais sensíveis, tais como: dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, etc. O questionário deverá ser respondido de forma digital. Os dados fornecidos são confidenciais e privados.

Para mais informações, dúvidas ou sugestões sinta-se à vontade em fazer contato, via e-mail: [kleinerocha29@gmail.com](mailto:kleinerocha29@gmail.com). Desde já agradecemos sua participação, respondendo este questionário e tenha por certo que você estará contribuindo para a geração de dados de qualidade sobre (AHSD), suas práticas de identificação pedagógica, acompanhamento e avaliação e inclusão de estudantes com esse perfil. Neste sentido, o PPGET/UEG atua de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), dispondo de procedimentos adequados à proteção e uso adequado dos dados que coleta e armazenagem.