



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE**  
**CAMPUS VALE DO RIO AMDEIRA**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**



**ALTAS HABILIDADES NA BASE**  
**DA FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM**  
**UNIVERSIDADES DE REGIÃO NORTE**

**HUMAITÁ-AMAZONAS**

**2026**

**RAQUEL RAMOS FAIANCA**

**ALTAS HABILIDADES NA BASE  
DA FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM  
UNIVERSIDADES DE REGIÃO NORTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliane Regina Martins Batista

**HUMAITÁ-AMAZONAS**

**2026**

# FICHA CATALOGRÁFICA

## Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

- F159a      Faianca, Raquel Ramos  
            Altas Habilidades na base da formação inicial na licenciatura em  
Pedagogia em universidades de região norte / Raquel Ramos Faianca. -  
2026.  
            66 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Eliane Regina Martins Batista .  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do  
Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá,  
Curso de Pedagogia, Humaitá-AM, 2026.
1. Formação inicial. 2. Altas Habilidades. 3. Projeto Político Pedagógico.  
4. Ensino Superior. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade  
Federal do Amazonas. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de  
Humaitá. Curso de Pedagogia. III. Título
-

**RAQUEL RAMOS FAIANCA**

**ALTAS HABILIDADES NA BASE  
DA FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM  
UNIVERSIDADES DE REGIÃO NORTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 28/11/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Regina Martins Batista  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - UFAM  
Orientadora

---

Prof. Dr. José Roberto Gomes  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM  
Avaliador

---

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Maria de Fátima Cruz de Mendonça  
Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional Docente - FORPROD  
Avaliadora

---

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Sarah Pinto Ramos  
Rede Municipal de Educação - SEMED  
Avaliadora

## DEDICATÓRIA

*Às valiosas pessoas, as quais verdadeiramente, são as colunas que sustentam minha família. Pai e Mãe, que o legado de princípios e valores que nortearam meu caminho a me tornar a pessoa que sou hoje, possa ecoar por toda a eternidade.*

*Aos educandos altamente habilitados/superdotados, para quem este trabalho intui dar visibilidade. Que possam se tornar tudo o que quiserem ser, cada um de acordo com as suas potencialidades.*

## AGRADECIMENTOS

A vida é bela, cheia de boas surpresas, mas também pode ser um tanto imprevisível. Em certos momentos estamos alegres, comemorando o início de novas relações e novos ciclos, ao passo que em outros nos deparamos com a dor e o sofrimento de percalços que possam surgir pelo caminho.

Amadurecer sob essa perspectiva foi um processo doloroso, entretanto, após viradas de muitas situações que pareciam ser impossíveis de se resolver, hoje posso dizer que já tenho fé para crer que Deus posicionou algumas pessoas em meu caminho, a fim de que, eu não me sentisse inteiramente sozinha e que não desistisse de meus objetivos ao longo do processo formativo.

Algumas dessas pessoas são pertencentes ao meu ciclo familiar, outras são de um ciclo seletivo de amigos e tantas outras são pessoas que eram duramente apontadas ou ridicularizadas pela parte intolerante da sociedade, mas que são as únicas que foram humanamente capazes de não julgar sem me conhecer e me estenderam a mão quando mais precisei.

À Deus seja minha eterna gratidão, pela dádiva da vida, do conhecimento e da sabedoria, pelo milagre que é ter recebido uma nova chance de reescrever a minha própria história. A verdadeira essência que concede a vida um propósito ainda mais significativo.

Às pessoas acolhedoras e de grande personalidade que fazem parte de minha família, pai e mãe, irmãs e irmãos, por sempre buscarem romper com as barreiras do julgamento e do preconceito tornando nosso lar um lugar onde posso encontrar o respeito as minhas escolhas, atitudes e tomadas de decisão.

Aos meus amados tios e tias, primos e primas que foram apoio e grandes amigos ao me incentivar a percorrer o meu próprio caminho. As minhas queridas sobrinhas e sobrinhos, a quem desejo ser inspiração na perseguição de objetivos de vida, de autoaceitação e boa vontade para seguir o que é justo e bom.

Aos poucos amigos e amigas fiz dentro e fora da Universidade, vocês foram o diferencial em qualquer espaço, simplesmente por não precisarem mudar seu jeito de ser para se encaixar aos moldes da sociedade, aqueles cuja companhia me fizeram sentir mais à vontade e ter mais liberdade de ser quem realmente sou.

E por falar em me sentir mais à vontade e ter mais liberdade para ser, sou grata aos meus caros e caras colegas da faculdade, os quais independente de nossas diferentes opiniões, modos de

vida e de ser, optaram por me acolher em minhas particularidades, buscaram envolver-me em suas interações e o respeito mútuo que todo colega de turma deveria receber. Certamente serão excelentes profissionais e parceiros de profissão.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rozane Alonso Alves, minha orientadora no PIBIC<sup>1</sup>, por me estender a mão quando não via outras alternativas para desenvolver minha tão desejada pesquisa voltada para as Altas habilidades ou Superdotação. Sou grata pela dedicação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Regina Martins Batista, minha orientadora neste trabalho de conclusão de curso, sempre muito presente desde o início da formação até aqui, com muita humildade e sensibilidade que já são presença e exercício constante de sua prática de ensino e formação.

Ao Prof. Dr. José Roberto Gomes e as Prof.as Mas. Maria de Fátima e Sarah Ramos pelo aceite do convite para participar desta banca e, certamente, pelas valiosas contribuições.

E aos demais professores e professoras que compõem o corpo docente do curso de Pedagogia, dos quais neste pequeno espaço de agradecimento não conseguiria fazer menção a todos por tamanha importância e contribuição neste processo, mas que são aqueles por quem mantenho profundo respeito e afeto, que são inspiração em suas respectivas áreas de ensino e que influenciaram de forma significativa a minha formação.

Porquanto, agora a vida já não pode ser vista do mesmo jeito quando somos apresentados à filosofia, conseqüentemente, permanecer na superfície será sempre motivo de inquietação e o pensar aprofundado o deleite para os que amam a sabedoria e rejeitam a confusão.

Já as sociedades e suas formas de relação social podem ser lidas sob novas perspectivas através dos saberes sociológicos a nós concedidos, talvez agora possamos ter a chance de nos situar e se posicionar em algum lugar do mundo.

Os diferentes em suas diversidades, origens, cores, línguas e etnias recebem novos olhares à luz de saberes antropológicos, sob a ótica dos povos originários e quilombolas. Enquanto isso, no campo político e das legislações, os debates e o diálogo tornam-se mais ainda necessários do que costumavam ser, tornando-se um dos tópicos de domínio e aprendizado que precisamos obter.

E, ao conhecer um pouco mais sobre os estudantes da Educação Especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades ou superdotação, agora poderão ter mais oportunidades de lutar por seus direitos e ocupar seus lugares na sociedade através de melhores ofertas de ensino.

---

<sup>1</sup> PIBIC = Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

## RESUMO

As Altas Habilidades ou Superdotação é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por um potencial elevado e acima da média, em uma ou mais áreas de conhecimento como a intelectual, acadêmica, artística, psicomotora ou de liderança. Um tema intrigante que tem despertado a curiosidade intelectual e científica de pesquisadores e pesquisadoras da esfera educacional seja pela dificuldade na compreensão da complexidade do fenômeno ou a necessidade de buscar soluções para dificuldades enfrentadas por educandos que possuem a condição. Neste cenário de inquietação intelectual, faz-se mister que haja uma inclinação no meio acadêmico científico para investigação da formação docente no ensino superior, demonstrando uma preocupação com a formação dos profissionais à frente da educação de estudantes superdotados/as da sala de aula comum. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar como constituiu-se a formação de professores nos cursos de Licenciatura de Pedagogia em duas universidades públicas federais da região norte, no tocante às discussões sobre estudantes com altas habilidades. Optou-se pela pesquisa qualitativa considerando que esta abordagem representa um processo permanente, dentro do qual definem-se e redefinem-se constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do processo investigativo. Além disso, utilizou-se estratégias de revisão de literatura e a análise documental, por meio da análise dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, verificando-se os discursos expressos sobre o tema altas habilidades na disposição das disciplinas, ementas, objetivos e bibliografia. Os resultados indicam uma preocupação com a formação docente em uma perspectiva transversal, visando o atendimento educacional especializado de estudantes atípicos fazendo menção, em certa medida, ao educando alto habilidoso/superdotado. Porquanto, a análise dos componentes curriculares identificados com alguma inferência sobre a temática Educação Especial/Inclusiva com o comparativo entre as abordagens e os discursos expressos nas ementas, nos objetivos e nas bibliografias denotam que, majoritariamente, o tema Altas Habilidades/Superdotação encontra-se de forma implícita, abrangente e integrada à referida temática. Isso nos permite concluir que este tema apresenta-se de forma subsumida, integrado à temática da Educação Especial/Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Altas Habilidades; Projeto Político Pedagógico; Ensino Superior.

## ABSTRACT

High Abilities or Giftedness is a neurodevelopmental condition characterized by an elevated and above-average potential in one or more areas of knowledge, such as intellectual, academic, artistic, psychomotor, or leadership domains. It is an intriguing topic that has sparked the intellectual and scientific curiosity of researchers in the educational field, either due to the difficulty in understanding the complexity of this phenomenon or the need to seek solutions to challenges faced by learners who possess this condition. In this context of intellectual inquiry, it is essential that the academic and scientific community show an inclination toward investigating teacher education in higher education, demonstrating concern for the training of professionals responsible for educating gifted students in regular classroom settings. In this regard, the purpose of this study is to analyze how teacher training is structured in Undergraduate Pedagogy Programs in two federal public universities in the northern region of Brazil, particularly with respect to discussions about students with high abilities. A qualitative research approach was chosen, considering that this perspective represents an ongoing process in which all methodological decisions and choices are constantly defined and redefined throughout the investigative process. Moreover, literature review strategies and document analysis were employed, through the examination of the Pedagogy Program Pedagogical Projects, verifying the discourses expressed on the topic of high abilities within course offerings, syllabi, objectives, and bibliographic references. The results indicate a concern with teacher education from a cross-cutting perspective, aimed at specialized educational support for atypical students, making reference, to some extent, to highly able/gifted learners. Nonetheless, the analysis of curricular components with some inference regarding the theme of Special/Inclusive Education, along with a comparison of the approaches and discourses found in the syllabi, objectives, and bibliographies, reveals that, for the most part, the subject of High Abilities/Giftedness is implicitly integrated in a broad and interconnected manner into this broader thematic area. This allows us to conclude that the topic appears in a subsumed form, integrated into the field of Special Education/Inclusive Education.

**Keywords:** Initial teacher education; High Abilities/Giftedness; Pedagogical Political Project; Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 REVISÃO DE ASPECTOS POLÍTICOS E TEÓRICOS CONCEITUAIS: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
2.1 Aspectos das políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotação.....	16
2.2 Aspectos teóricos conceituais sobre Altas Habilidades/Superdotação .....	20
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL</b> .....	<b>26</b>
3.1 Contextualização e caracterização do curso de pedagogia da UFAM .....	28
3.2 Contextualização e caracterização do curso de pedagogia da UNIR .....	32
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS PPCS DE PEDAGOGIA SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	<b>38</b>
4.1 Da análise dos Componentes Curriculares.....	40
4.2 Da análise das ementas.....	45
4.3 Da análise dos objetivos.....	48
4.4 Da análise dos referenciais bibliográficos.....	51
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>58</b>
<b>APÊNDICE A – Representação artística e intelectual</b> .....	<b>65</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Não se pode escrever nada com indiferença”.*  
(Simone de Beauvoir)

A célebre citação acima, foi mencionada pela filósofa, escritora e feminista francesa Simone de Beauvoir, que frequentemente usava essa ideia para expressar que a escrita envolve um compromisso, uma exposição pessoal e uma conexão profunda com o tema, refletindo assim a postura do autor diante da vida e da sociedade. É, portanto, um ato de envolvimento e não pode ser neutra, quer seja uma experiência pessoal ou mesmo retratar a história de outra pessoa.

Nesse sentido, creio ser essencial situar o leitor acerca da minha trajetória nesta formação, a partir da experiência vivenciada desde o processo de inserção nesta graduação<sup>2</sup> e trazendo à tona alguns aspectos que pavimentaram a minha relação com o objeto de pesquisa para que os leitores entendam melhor a visão dessa condição<sup>3</sup> sob os olhares de quem os anuncia.

Quando algumas pessoas me perguntaram sobre o que seria interessante nas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que me levava ao desafio de pesquisar sobre esse tema em minha primeira experiência como pesquisadora no PIBIC (2023/2024), pela UFAM, sempre precisava pensar muito e nem sempre tinha algo preciso para responder. A verdade é que, havia muitas razões pelas quais gostaria de me ater profundamente ao assunto, embora, lá no fundo algo ainda mais significativo já sinalizava o real motivo me mobilizaria a trilhar o difícil caminho que seria problematizar as AH/SD. Isso remonta aos meus primeiros pensamentos que até então fundamentavam minha permanência no curso de Pedagogia e na Instituição<sup>4</sup> ...

Voltando-se para a oferta de cursos disponíveis nas universidades da cidade pensava em algo para além do fator econômico proveniente de uma formação, algo cujo conhecimento adquirido pudesse agregar, em parte, às minhas concepções existenciais de vida que não se apegam ao simples teor superficialista do mundo, das coisas e pessoas. A partir de algumas experiências vivenciadas dentro e fora do contexto da sala de aula, sejam elas boas ou desagradáveis, passei a pensar de que maneira eu poderia amenizar o peso de certas pressões advindas da sociedade, e de que forma eu poderia auxiliar outras pessoas em situações análogas ou mais difíceis que as minhas. O curso escolhido sustentou muitas

---

<sup>2</sup> Faço menção a graduação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>3</sup> Faço menção a condição da pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD).

<sup>4</sup> Refiro-me ao IEAA/UFAM.

percepções sobre a vida e abriu minha mente para outras que outrora não tinha entendimento (Faianca, 2023)<sup>5</sup>.

Essa forma de compreensão do mundo em volta e as suas contradições, articuladas às minhas experiências pessoais, antes e no decurso de minha formação, envolveram-me de forma significativa. Isso acarretou na conscientização da importância da pesquisa nesta área de conhecimento e o desejo em contribuir visando amenizar o sofrimento que assombra aqueles em condições mais vulneráveis e de tornar real que as pessoas possam conviver melhor com os outros e, principalmente, consigo mesmas.

Em algum momento, já teve aquela sensação de que não consegue se encaixar em lugar algum? De não haver um lugar no mundo em que as pessoas talvez o consigam compreender? De estar cercado por pessoas e, ainda assim, sentir-se distante delas? De sentir-se deslocado na sociedade ou mesmo da realidade? Já sentiu-se como que em “O.C.: Um Estranho no Paraíso”<sup>6</sup>?

Imersos em uma cultura anti-intelectual, a realidade torna-se um paradoxo existencial para aqueles que por forças subjacentes já não mais se encaixam na ‘teia sociocultural’ de determinadas sociedades. Na medida em que, para legitimarmos nossa identidade [...] temos a necessidade de espaço para evoluirmos em nossa individualidade, ao passo que, somos forçados a desenvolver os próprios mecanismos de resistência ou subversão do que é imposto ou, por muito tempo, trilhamos caminhos solitários. Por outro lado, nos vemos sob a condição de que para que haja tal desenvolvimento e legitimação da identidade precisamos permear as ‘teias sociais’<sup>7</sup> enrijecidas e muitas vezes sombrias nos restando, na maioria das vezes, o que podemos chamar de camuflagem social (Faianca, 2024)<sup>8</sup>.

Cada ser humano é único, em sua estrutura física, cognitiva e psíquica, interage com o meio social de formas diferentes e interpreta suas experiências de vida de maneira muito singular. No entanto, há situações na vida que sem aviso prévio nos afligem e a dor torna-se o fator que no final acabam por nos tornar sujeitos que lutam por causas em comum. Especialmente, quando se vive

<sup>5</sup> Trecho extraído da atividade “Questionário de pesquisa sobre processo de formação”, atribuída na disciplina Introdução à Educação, no 5º período de 2023/1.

<sup>6</sup> Em referência a série de televisão norte-americana “The O.C.” (2023). Para fazer um paralelo com a vida de Ryan Atwood, que se sente frequentemente como um peixe fora de água, especialmente no início, devido à sua origem em um lar instável e abusivo, o que o deixa com dificuldades em confiar e se abrir emocionalmente. Ryan mantém uma fachada de estoicismo e desconfiança, fruto da necessidade de autopreservação. Fonte: [https://oc.fandom.com/wiki/Ryan\\_AtwoodCohen#:~:text=Filho%20de%20um%20lar%20abusivo,culpado%22%20de%20Ryan%20o%20denunciou.](https://oc.fandom.com/wiki/Ryan_AtwoodCohen#:~:text=Filho%20de%20um%20lar%20abusivo,culpado%22%20de%20Ryan%20o%20denunciou.)

<sup>7</sup> Em referência a postulação teórica de Clifford Geertz (1989, 2008) para o qual as “teias sociais” são “teias de significados” tecidas pela própria cultura humana, que regem e governam a vida dos sujeitos, onde os indivíduos atribuem sentido à sua existência e ao mundo através de um sistema simbólico e interpessoal.

<sup>8</sup> Trecho extraído da atividade “Análise do filme: Raça”, atribuída na disciplina Cultura Afro Brasileira, no 9º período de 2024/1.

em uma sociedade cada vez mais intolerante e que pune seus semelhantes sem justa causa e sem o menor pudor.

Já teve aquela sensação de sentir-se desconfortável por ser quem você é? Já foi duramente hostilizado por pessoas estranhas sem razão aparente? Já tentou se apagar para não chamar atenção ou se reduzir para caber? Já foi julgado por atitudes incompreendidas ou se sentiu excluído pelo simples fato de pensar diferente? Dói, não é mesmo?

Afinal, o que justificaria a pujante iniciativa de todo o tipo de práticas discriminatórias ou de subjugação da identidade das minorias (maioria), agressões físicas, moral e psicológica, [...] calúnia, injúria, difamação, discursos falsos, a usual detração e dentre outras, armas camufladas de naturalidade que sustentam a manutenção da ordem social que ora subjugam e têm determinado os padrões de existência/sobrevivência na sociedade, a qual, particularmente para mim, tem se tornado uma verdadeira prisão social (Faianca, 2024)<sup>9</sup>.

Definitivamente se não fora a profunda compreensão da dor de pessoas, não iguais, mas semelhantes, ao buscar imergir ainda mais sobre quem seriam ou como viviam as PAH/SD que tive o emergente entendimento de sua condição de invisibilidade, da necessidade de que sejam percebidas quando muitos ainda não sabem que o são.

E, enquanto escrevo as palavras que remontam essa trajetória na medida em que evoco indagações para situá-los de forma reflexiva neste processo, me recuso a acreditar que alguém possa estar indiferente após vivenciar situações semelhantes as essas cada vez mais presentes na nossa sociedade. Pois, de outra forma, não ousaria expor parte dessas reflexões sob o risco de que minhas experiências e inquietações possam ser invalidadas.

Optar pela pesquisa nessa perspectiva foi uma difícil decisão. Haja vista as dificuldades que sobrevieram com a complexidade do tema, o difícil acesso ao acervo literário especializado sobre o assunto, bem como, a ausência de docentes cuja formação teriam alguma inclinação para a linha de pesquisa em questão. Insisti com o tema e apesar dos desafios alcançou-se bons resultados, dos quais, uma boa parte destes será apresentado ao longo deste trabalho.

Ter desenvolvido este trabalho nesta perspectiva de inclusão foi a escolha consciente de pavimentar minha formação para alcançar socialmente aqueles mais vulneráveis. Ainda há muito chão a ser percorrido, até lá deixarei sementes pelo caminho para que outros também possam ter condições de colher feitos ainda maiores no futuro.

---

<sup>9</sup> Trecho extraído da atividade “Análise do filme: Raça”, atribuída na disciplina Cultura Afrobrasileira, no 9º período de 2024/1

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho expõe resultados de pesquisa acadêmica científica focada na temática Educação Especial/Inclusiva com perspectiva nas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que investiga como tem sido desenvolvida a abordagem do tema na base da formação inicial na licenciatura em Pedagogia em universidades de Região Norte.

Assim sendo, o trabalho a que me refiro trata-se do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>10</sup> realizado no âmbito desta Instituição<sup>11</sup> que configura-se em uma extensão mais expressiva dos resultados de minha pesquisa de PIBIC<sup>12</sup> a qual foi delineada inicialmente para essa finalidade visando pôr em evidência um tema que tem sido pouco divulgado e debatido em nossa região.

A iniciativa desta pesquisa justifica-se por uma profunda curiosidade científica que intui percebermos as possíveis condições com que tem sido pensada a educação para estudantes alto habilidosos/superdotados na formação inicial de professores em licenciatura de Pedagogia de instituições de nível superior do norte brasileiro. Porquanto partiu-se das seguintes problematizações: Como se constituem as matrizes curriculares voltadas para discutir a Educação Especial no contexto de formação inicial em licenciaturas de Pedagogia de universidades da Região Norte? E, em que medida as discussões sobre Educação Especial abordam a temática das altas habilidades?

Doravante foram analisados o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em vigor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR), verificando-se neles os discursos expressos na disposição das disciplinas, ementas, objetivos e bibliografia na medida em os termos utilizados possam fazer referência à temática Educação Especial/Inclusiva, bem como, às Altas Habilidades ou Superdotação.

Destarte, esta é uma pesquisa qualitativa, sob o olhar investigativo e a leitura teórico metodológico postulada por Rey (2005) e, de cunho documental, segundo as abordagens teóricas de Ludke (1986).

---

<sup>10</sup> Trabalho produzido para fins de conclusão de curso, atribuído na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Regina Martins.

<sup>11</sup> Faço menção ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>12</sup> Esta pesquisa está vinculada ao projeto “Práticas de ensino e Altas Habilidades: Tensionamentos sobre o processo de formação inicial de estudantes de licenciatura da Região Norte”<sup>12</sup>, portanto, é a ampliação dessa pesquisa e teve como objetivo analisar como constitui-se a formação de professores nos cursos de Licenciatura de Pedagogia de duas universidades federais da região norte, no tocante às discussões sobre estudantes com altas habilidades.

Escolhidas como *locus* nesta pesquisa essas instituições encontram-se situadas no *campus* das capitais da região partindo da premissa de que as respectivas instituições de ensino superior (IES) circunvizinham toda uma área de formação acadêmica da qual parte sua iniciativa. Uma vez percebida a necessidade de inclusão do nosso conhecimento e da prática da diversidade no contexto de formação inicial, considerando que a sociedade é multicultural e que a escola tem papel fundamental nesse processo. Em virtude de desempenhar ações essenciais no que se refere em trabalhar com as diferenças e a diversidade objetivando eliminar as discriminações neste espaço, já que essa questão está presente na sociedade.

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo analisar como constitui-se a formação de professores nos cursos de Licenciatura de Pedagogia em duas universidades públicas federais da região norte, no tocante às discussões sobre estudantes com altas habilidades. Para tal propósito, buscou-se investigar os seguintes objetivos específicos: a). Compreender como se constituem as matrizes curriculares voltadas para discutir a Educação Especial/Inclusiva no contexto de formação inicial em dois cursos de Pedagogia; b). Identificar a abordagem do tema altas habilidades/superdotação nos Projetos Pedagógicos dos cursos; e c). Verificar como o tema altas habilidades/superdotação expressa-se nos componentes curriculares, nas ementas, objetivos e referencias dos PPCs de Pedagogia.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco seções, sendo a primeira delas esta introdução. A segunda, foi destinada a abordagem dos aspectos políticos e teóricos conceituais das AH/SD, subdivida em dois tópicos. Na terceira seção apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa. Enquanto isso, na quarta seção, apresentamos os resultados obtidos e as discussões a despeito da análise dos componentes curriculares, das ementas, dos objetivos e do referencial bibliográfico, subdividida em quatro tópicos. Ao final, algumas considerações finais são apresentadas na quinta e última seção.

Isso posto, considera-se as objetivações deste trabalho um convite à comunidade acadêmica, especialmente, da nossa região para buscarmos um pouco mais deste conhecimento e trazermos a pauta para o debate educativo. Para mais, considera-se ainda uma chamada a realização de discussões em nossas unidades acadêmicas, rodas de conversas entre amigos e familiares a fim de contribuirmos na construção de uma sociedade mais consciente, menos intolerante, mais acolhedora e menos desigual.

## **2 REVISÃO DE ASPECTOS POLÍTICOS E TEÓRICOS CONCEITUAIS: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

As lutas pelo direito às diferenças está presente na história da humanidade, bem como está relacionada com a resistência dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em pauta um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem de política, de religião, de arte, de cultura (Gomes, 2003, p.73). E na tentativa de recuperar o que foi retirado da minoria marginalizada por esses movimentos, com o passar dos tempos, foram produzidos leis e diretrizes basilares para assegurar os direitos das pessoas com altas habilidades e com deficiência.

### **2.1 Aspectos das políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotação**

Assim como todo e quaisquer mecanismo construído para reafirmar os direitos fundamentais de acesso à educação de pessoas com ou sem deficiência é um processo, é importante destacar o pontuado por Piske (2021), ao afirmar que a conscientização de uma educação que pudesse considerar as necessidades específicas de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação iniciou-se a partir de dois acontecimentos importantes.

O primeiro acontecimento remonta a conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Jomtien, na Tailândia, por volta da década 1990, evento relevante que culminou com a elaboração da Declaração Mundial “Educação para Todos”, segundo a qual no seu artigo 1º consta que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (Unesco, 1990, Art. 1, item 1).

O segundo evento, o qual teve grande repercussão e trouxe muitos benefícios para todos, foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais<sup>13</sup> organizada pelo governo

---

<sup>13</sup> Importa ressaltar que a nomenclatura “Necessidades Educacionais Especiais está desatualizada, conforme a convenção dos direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008). A convenção estabeleceu a terminologia “pessoa com deficiência” (PcD) como a nomenclatura oficial e mais respeitosa, na substituição de termos considerados inadequados, como “pessoa portadora de deficiência”, “deficiente” ou “inválido”, com o objetivo de enfatizar a pessoa em primeiro lugar, e não a sua condição. No entanto, ainda é comum que alguns representantes educacionais utilizem o termo como preferência para referir-se a todos os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou alguma limitação em relação ao processo educacional, pois para estes a palavra “educacionais” indica uma necessidade referente a educação e não a uma característica específica da pessoa. Neste trabalho, poderá ocorrer que

da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a partir da qual originou-se a Declaração de Salamanca, em 1994 (Piske, 2021). O documento reafirma o direito à educação de cada pessoa e, também, a ideia de Educação para todos, tal como preconizado no evento anterior. Além disso, das importantes recomendações dispostas nesta Declaração destaca-se que:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e **super-dotadas**, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Brasil, Declaração de Salamanca, 1994, item 2; intr. item 3; seção III, item 7, grifo nosso).

O documento expressa a pertinência do reconhecimento das necessidades específicas de todas as crianças respeitando-as em sua individualidade e suas origens. Preconiza ainda, uma educação de qualidade através de uma organização curricular apropriada para cada estudante. Em âmbito global, pela primeira vez, crianças com habilidades acima da média foram reconhecidas “super-dotadas” passando, assim, adquirir uma espécie de denominação na qual pudessem ser identificados em suas particularidades. No entanto, o documento não definiu um conceito mais objetivo sobre o tema.

No Brasil, as iniciativas visando a organização de serviços para o atendimento à pessoa com deficiência (PcD) ocorreram em meados do século XIX, inspirados pelas experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte. No entanto, foi somente no século XX, por volta do final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, que a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” veio a ser consolidada na política educacional brasileira (Mazzotta, 1996, p. 27).

Neste contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi fundamental ao afirmar nos artigos 205 e 206, a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Com destaque, em seu artigo 208, que trata da obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, afirmou-se o dever do estado em garantir o

---

o termo seja utilizado quando na necessidade de destacar a originalidade do uso pelos dispositivos legais e documentos formais analisados.

atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, Art. 205 e 206, Art. 208).

Nas políticas educativas, a construção de um conceito mais explícito sobre o tema pode ser observado a partir da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) definindo os estudantes superdotados/alto habilidosos como aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, quer sejam isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (Brasil, 1994).

E, mais tarde, com a definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), atribui-se aos alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p.15).

A educação dos/as estudantes bem-dotados/as possui diretrizes e bases que determinam e orientam o ensino e o atendimento especializado, sustentadas por intermédio de leis e resoluções sancionadas em prol de uma educação de qualidade e equitativa.

Com a homologação da LDB nº 9.394/1996, em vigor, determinou-se as disposições para ensino e atendimento especializado voltados para esse público da Educação Especial<sup>14</sup>, consolidando os direitos dos estudantes que manifestam o fenômeno da superdotação.

As discussões sobre a denominação mais qualificada para tal manifestação pode ser observadas na diversidade de postulados teóricos acerca deste fenômeno, sobre os quais ainda não há um consenso na comunidade científica. Destarte, identificamos o educando com potencial elevado conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB atual e introduziu a terminologia “altas habilidades ou superdotação”.

Dois anos depois, com a publicação da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispôs sobre novas alterações na Lei 9.394 da LDB em vigor, determinou-se especificamente a necessidade de identificar, cadastrar e garantir o atendimento dos alunos com AH/SD na educação básica e no ensino superior.

---

<sup>14</sup> “Entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, cap. V, art. 58).

Nas respectivas diretrizes gerais (LDB/1996), a ampliação deste conceito possibilitou os direcionamentos para o atendimento educacional especializado nas instituições brasileiras de ensino. Assim, são assegurados mediante a lei, a oferta de serviços de apoio especializado, no ensino regular, para o atendimento de suas especificidades, conforme o artigo 58, §1º.

Além disso, os sistemas de ensino devem assegurar a disposição currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, conforme as suas necessidades; possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar; a disposição de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a sua integração nas classes comuns (Art. 59, inc. I, II e III). Assim como, a instituição do cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, por intermédio do poder público, conforme o artigo 59-A (Brasil, 1996).

Em conformidade, o Art. 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011<sup>15</sup>, por meio do qual determinou-se o dever do Estado com a educação daquelas a quem foram considerados “público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, art. 1º, § 1º).

Atendimento o qual deveria ser efetivado de acordo o estabelecido nos incisos dentre os quais podemos citar: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (inc. I); garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais (inc. IV); oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (inc. VII); e apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (inc. VIII) (Brasil, 2011, p.1).

Doravante, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, a partir do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025<sup>16</sup>, institui-se “com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou

---

<sup>15</sup> É a legislação brasileira que estabeleceu as diretrizes para a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE), tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional.

<sup>16</sup> O Decreto institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva revogando o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025, art. 1º, p.1).

Toda base legal apresentada preconiza a identificação e a garantia de educação para todos os estudantes mediante o dever do Estado e orienta as ações das quais as instituições de ensino precisam articular, tendo em vista a oferta de atendimento para alunos com alguma deficiência, transtorno ou condição neurodivergente, no ensino regular, salvaguardando apoio e suporte em salas de multirecursos destinadas ao atendimento educacional especializado.

Contudo, essa garantia no serviço de apoio educacional especializado para estudantes com capacidades elevadas através dos respectivos dispositivos legais, isto é, a realidade da educação ofertada, tendo em vista a sua inclusão quando inseridos no contexto do ensino regular, destoa das finalidades normativas do ordenamento jurídico brasileiro em vigência.

No tópico a seguir, introduz-se o cenário contextual da oferta de educação para educandos alto habilidosos/superdotados a fim de compreendermos o caminho dos aspectos teóricos conceituais para as AH/SD e suas contribuições para os estudos atinentes ao tema para a formação inicial de professores no ensino superior.

## 2.2 Aspectos teóricos conceituais sobre Altas Habilidades/Superdotação

Estudos voltados para a verificação do índice de matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas redes de ensino apontam que a concretização das proposições estabelecidas no ordenamento jurídico ainda constitui-se em uma utopia na atualidade da sociedade brasileira.

De acordo com Oliveira (2025), no Brasil, apenas um percentual muito reduzido desses educandos é identificado. Resultando em um alto e generalizado nível de subnotificação nos registros de matrículas de alunos com AH/SD nos sistemas de ensino das Unidades Federativas e dos municípios brasileiros.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que 5% da população tem algum tipo de alta habilidade. No entanto, só em 2020, quando considerados os 47.295.294 de alunos matriculados na Educação Básica, estimou-se que 2,36 milhões desses estudantes estariam

distantes do direito à educação apropriada, em razão da ausência de identificação e de atendimento educacional adequado, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Inep<sup>17</sup>, 2020).

Em 2022, de acordo com o Censo (Inep, 2022), foram registradas 26.815 matrículas de estudantes com AH/SD em um total de 47,4 milhões de alunos matriculados na Educação Básica. O que segundo Oliveira (2025), isso representaria um percentual de apenas 0,057% de alunos com AH/SD registrados no Censo Escolar sobre o total de matriculados.

Mediante a configuração do cenário educacional organizado, observa-se que estudantes superdotados/alto habilidosos encontram-se em uma realidade distinta e distante daquela idealizada e disseminada em narrativas inclusivas.

Os autores Chacon e Martins (2014, p. 3), asseveram que:

Dentre esses educandos que podem ser classificados como alunos com necessidades educacionais especiais, os alunos com altas habilidades/superdotação não estão entre os que, ao longo da história, mais receberam atenção por parte da mídia, das políticas governamentais para a educação ou mesmo da comunidade acadêmica. Contudo, é possível constatar uma tendência de crescimento, nos estudos relacionados a essa temática, na medida em que aumenta o envolvimento de pesquisadores de diferentes áreas com a mesma.

Observa-se assim que, quando comparado a forma de tratamento ofertado aos demais grupos com alguma deficiência, transtorno ou condição, estudantes alto habilidosos ainda estão entre aqueles que menos tiveram visibilidade no decorrer da história. Tão logo, a realização da identificação do aluno com AH/SD é essencial, e importa que seja precoce na perspectiva de que sejam propostas medidas que facilitem seu pleno desenvolvimento e evite possíveis problemas como desajustamento, desinteresse pelo curso e/ou baixo rendimento devido à falta de motivação (Pasian, 2022).

É se colocando a par dessas necessidades educativas, que consideramos ser fundamental que estudantes em formação, na graduação para o ensino na educação básica, tenham acesso à literatura especializada levando em consideração a compreensão das características, dos tipos inteligências e habilidades, dos ritmos de aprendizagem, das manifestações emocionais e as atitudes comportamentais dos estudantes superdotados que podem ser manifestas ao longo da formação escolar.

---

<sup>17</sup> INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Realiza pesquisas e coleta dados sobre o Sistema Educacional Brasileiro a fim de subsidiar a criação de políticas públicas.

As Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), no contexto educacional de ensino, é um tema intrigante que tem despertado a curiosidade intelectual e científica de pesquisadores e pesquisadoras da esfera educacional. Estudos sobre o tema, como os de Machado e Correia (2016), Martins, Chacon e Almeida (2018, 2020), Pereira e Rangni (2023), inclinados para a investigação de práticas de ensino em instituições de ensino superior, demonstram uma preocupação com a formação dos profissionais à frente da educação de estudantes superdotados/as, públicos-alvo na modalidade de ensino Educação Especial. Para chegarmos até aqui, foi necessário percorrermos a caminhada de alguns dos principais teóricos que pautaram os estudos no tocante às AH/SD.

No campo das altas habilidades ou superdotação podemos considerar as contribuições teóricas de Howard Gardner para a identificação de educandos que apresentam potencialidades acima da média. A teoria das Inteligências Múltiplas (IM), formulada por Gardner (1995, 2010), foi concebida a partir de estudos realizados com crianças que apresentavam diferentes condições atinentes ao espectro cognitivo e cujos resultados apontavam para uma nova concepção do construto inteligência.

Essa proposta que vai de encontro à ortodoxia do famigerado coeficiente de inteligência (QI) usualmente utilizado para a medição da inteligência média e a classificação dos sujeitos por meio deste método. Foram desvelados, assim, fenômenos contraproducentes em diferentes áreas do saber destacando o que as denominou de “sete inteligências”, a saber: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A abordagem proposta na teoria das IM apresenta as formas de como as inteligências supra podem ser manifestadas pelos sujeitos, seja de forma isolada ou combinadas, enquanto afirma que o simples fato da não adesão do sujeito a estudos acadêmicos, isto é, o insucesso na educação em âmbitos formais, não o constitui como indivíduo menos inteligente.

O autor Joseph S. Renzulli, também apresenta importantes contribuições teóricas que têm norteado o desenvolvimento da educação de estudantes superdotados/altos habilidosos ao desenvolver a Teoria dos Três Anéis (TAT) por meio da qual se deu abertura para a identificação e a elaboração do conceito de superdotação.

De acordo com a TAT (1986), a superdotação é resultado da interação entre três fatores, quais sejam: Habilidade acima da média, Envolvimento com a tarefa (motivação) e Criatividade. Segundo o autor, não é preciso que estes estejam presentes ao mesmo tempo ou apresentem a

mesma intensidade, sendo fundamental apenas a sua interação em algum grau a fim de que o resultado seja obtido em um alto nível de produtividade.

Renzulli (2004) elucida a existência de dois tipos de superdotação: a escolar ou acadêmica, a qual integra competências identificadas nos testes cognitivos; e a produtiva-criativa, que envolve atividades e a participação humana, implicando no desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e áreas do conhecimento.

Em Renzulli (2004, 1986) esclarece ainda sobre a natureza temporal e situacional da superdotação, especialmente no que se refere à criatividade e ao comprometimento com a tarefa, pois para ele os comportamentos denominados superdotados podem estar presentes em algumas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias e que a superdotação não deve ser vista como algo estático ou pré-determinado.

Além disso, o autor enfatiza a importância de se levar em conta a interação entre fatores individuais e ambientais, os quais são explicados por Virgolim (2014, pp. 585-586), levando-nos à compreensão a despeito dos comportamentos de superdotação que podem ser influenciados: por fatores de personalidade (autoestima, autoeficácia, coragem, força do ego, energia, etc.) quanto por fatores ambientais (nível socioeconômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte, etc.), assim como por fatores genéticos e que, ainda assim, poderiam ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas.

Tão logo, pensar sobre experiências educacionais positivas a serem propiciadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação não podem desconsiderar uma preocupação com os aspectos intrínsecos a tal condição (personalidade, ambientais e genéticos). Pois, de outra forma, ignorar a influência acentuada desses fatores pode acarretar experiências educacionais negativas interferindo, assim, diretamente em seu desenvolvimento potencial, acadêmico e pessoal.

Nesta linha de argumentação, os autores Oliveira, Barbosa e Alencar (2017), aduzem sobre as contribuições da Teoria da Desintegração Positiva (TDP), proposta por Kazimierz Dabrowski, para a área da superdotação, na medida em que enfatizam o conceito de sobre-excitabilidade (SE) e sua relação com dados aspectos subjacentes às AH/SD. De acordo com esses autores, a TDP, tal como proposta por Dabrowski, “é uma teoria da personalidade que apresenta contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento emocional de indivíduos superdotados” (Oliveira, Barbosa e Alencar (2017, p. 1).

Ancorado nas contribuições teóricas de Dabrowski, um estudo que considera “A sobre-excitabilidade e a educação nas altas habilidades ou superdotação”, realizado por Neumann (2022, p. 2), enuncia a sobre-excitabilidade como sendo: “um fenômeno que faz parte da condição de desenvolvimento neurodivergente denominada altas habilidades ou superdotação”.

Linha de pensamento que é reforçada por Oliveira, Barbosa e Alencar (2017), ao enfatizarem os fatores determinantes na construção da personalidade (estritamente imbricada a SE emocional) de indivíduos com elevado potencial, quais sejam, os genes/genética, sociocultural e os processos autônomos. Esses, por sua vez, quando suprimidos de condições adequadas para seu desenvolvimento podem desencadear a assimetria cognitiva e socioemocional e, como consequência, em desarranjos comportamentais.

Doravante, é necessário reconsiderar os efeitos subjacentes à uma condição de invisibilidade ainda decorrente no ensino básico, em que pese as consequências da identificação tardia dos/as educandos/as alto habilidosos/as que podem incidir em baixo desempenho acadêmico, desequilíbrios emocionais, desregulação psicossocial, dentre outras situações equivalentes a estas.

Nesse sentido, considerando a importância da atuação do professor quando na aquisição de competências<sup>18</sup> que possam corroborar no processo de identificação de estudantes com AH/SD no contexto da sala de aula, problematizamos o processo de formação inicial de estudantes de licenciatura de duas instituições de ensino superior da Região Norte que visam a formação de

---

<sup>18</sup> A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, considera competências da atuação pedagógica aquelas qualificam a formação de “*professores capacitados*” para atuar em classes comuns com alunos da educação especializada, quando comprovado que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados para: perceber as necessidades educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às suas necessidades de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de suas necessidades educacionais; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, art. 18, § 1º, inc. I, II, III e IV). Neste trabalho pautamos nossa compreensão em conformidade com a concepção de competência postulada por Rios (2001; 2002), educadora e importante filósofa contemporânea, segundo a qual possui múltiplas significações como: saber, capacidade, habilidade, especificidade. Pois, em seus estudos, evidencia-se que sua definição leva em conta o sistema político e social em que vivemos, portanto, é mutável conforme as demandas do mercado. No campo educacional, a autora atenta-se para a transposição dos termos da demanda mercadológica pela da demanda social, que manifesta as necessidades reais dos sujeitos de uma região sendo para estes é que se deve desenvolver a formação e a prática profissional do professor. Ao se tratar do trabalho do educador, seu significado expressa “um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade” (Rios, 2002, p.65), conceito que não se fecha em um modelo, uma vez que não há como mensurar sua completude sem considerar suas dimensões. Rios (2001; 2002) também defende que as competências para a formação e atuação do professor abrangem dimensões da atividade docente: técnica, política, ética e estética. E, segundo a autora, a competência é desenvolvida e revelada na ação docente e pode ser entendida com o sentido de “saber fazer bem”.

futuros profissionais da educação para a o ensino básico. Uma vez que, possivelmente, estarão mediante a situações que implicam a necessidade de reconhecimento, com base na observação de características e potencialidades específicas em estudantes que apresentam indicativos de Altas Habilidades ou Superdotação.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL**

A proposta metodológica que compõe esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa. Quanto a pesquisa qualitativa, Rey afirma que esta abordagem metodológica “[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (Rey, 2005, p. 81).

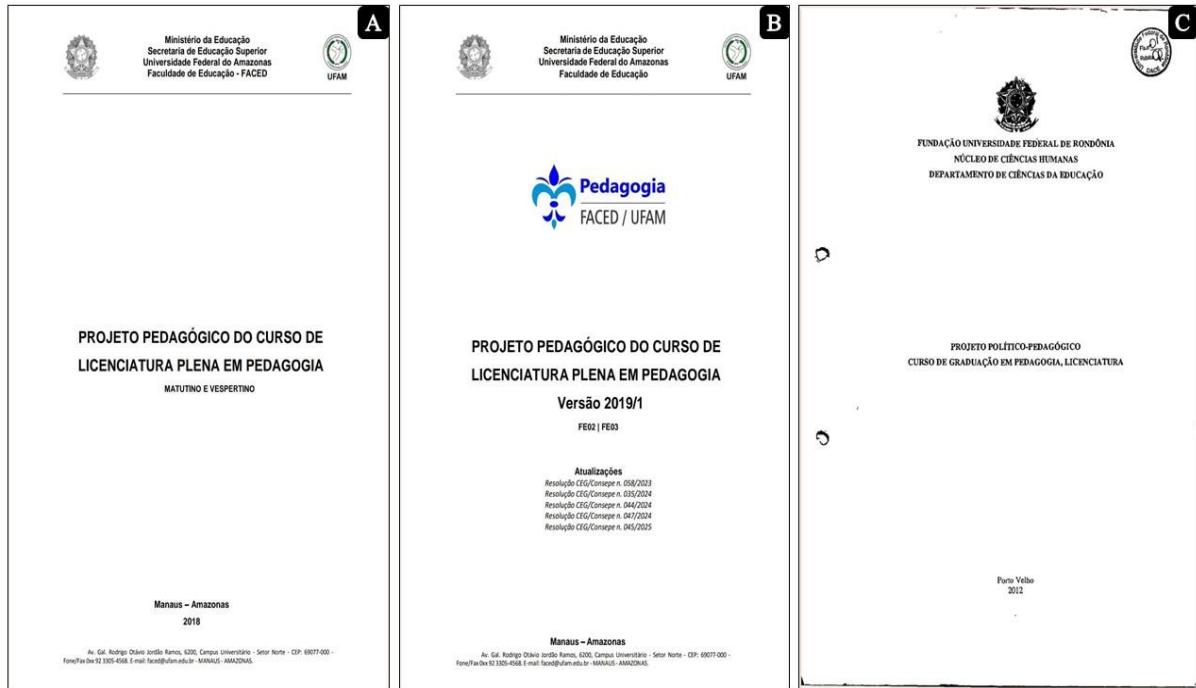
Os instrumentos para a produção de dados se apropriam do uso da análise documental, nos possibilitou a compreensão dos discursos expressos produzidos no âmbito dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia sobre a abordagem didático-teórico sobre estudantes com altas habilidades.

Esses documentos deram densidade nas análises produzidas nesta pesquisa, o que, segundo Ludke (1986, p. 39) permite que sejam “retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”, sendo assim os documentos constituem não apenas uma fonte poderosa, mas representam ainda uma fonte “natural” de informação, e “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto”.

Assim, analisamos o Projeto Pedagógico de Curso em vigor da UFAM, campus Manaus, e da UNIR, campus Porto Velho, verificando-se neles os discursos expressos na disposição das disciplinas, ementas, objetivos e bibliografia na medida em os termos utilizados possam fazer referência à temática Educação Especial/Inclusiva, bem como, às Altas Habilidades ou Superdotação.

Neste trabalho serão apresentados a análise de dados de duas versões do PPC da Licenciatura de Pedagogia da UFAM, visto que no período de desenvolvimento da pesquisa em questão a versão em vigor até então fazia menção a versão curricular 2019/1, do ano de 2018, aprovado pela Resolução nº 095/2018. A última atualização do PPC da UFAM, versão curricular 2019/1, até aqui, foi publicada em 30 de junho de 2025, por meio da Resolução nº 045/2025. Também será apresentado a análise de dados do PPC da UNIR, na versão curricular do ano de 2012, regulamentado sob Resolução n.º 278/ CONSEA, de 04 de junho de 2012, que até então continua vigente, cuja aprovação de sua reformulação se deu por meio da Resolução nº 312/CONSEA, de 02 de julho de 2013.

**Figura 1** – Capas dos PPCs de Licenciatura em Pedagogia da UFAM e da UNIR  
**Figura A** – Capa de apresentação do PPC da Licenciatura de Pedagogia da UFAM, versão do ano 2018, **Figura B** – Capa de apresentação do PPC da Licenciatura de Pedagogia da UFAM, versão 2019/1, **Figura C** – Capa de apresentação do PPC da Licenciatura de Pedagogia da UNIR, versão do ano 2012.



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

As etapas de desenvolvimento dos procedimentos metodológicos iniciaram-se com a seleção das capitais, Manaus/AM e Porto Velho/RO, situadas na Região Norte, onde estão localizadas a UFAM, campus Manaus e a UNIR, campus Porto Velho, duas das principais universidades federais públicas da região, lócus desta pesquisa.

A construção da base de dados se deu com a obtenção dos PPCs do curso de Pedagogia em vigor das respectivas instituições. Para tanto, o acesso aos documentos supracitados se deu com a intermediação das plataformas digitais das respectivas universidades, quando na navegação dos sites disponíveis na internet. O que possibilitou a verificação da oferta dos cursos que com primazia para a formação profissional nas licenciaturas de Pedagogia, e sendo feito *download* dos PPCs dos cursos, para a base de dados da pesquisa e organizados para a seguinte etapa.

De posse dos documentos curriculares dessas instituições, realizamos a descrição dos dados elencados a partir da leitura e da verificação das ementas, dos objetivos e das referências bibliográficas (básica e complementar), para fins de observação dos discursos neles expressos sobre a Educação Especial, especialmente, Altas Habilidades/Superdotação.

Realizamos, em seguida, a análise dessas informações para a constatação ou negação dos fatos, tal como preconizado na legislação brasileira em vigor e em autores especializados em diferentes áreas que pautam a formação no âmbito da Educação, principalmente, no tocante a formação inicial do estudante de pedagogia tendo em vista a atuação na modalidade de educação especial sob a perspectiva das AH/SD.

### 3.1 Contextualização e caracterização do curso de pedagogia da UFAM

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi criado na década de 1970 com o objetivo formar especialistas em educação. Está localizado no campus da UFAM, em Manaus, intitulado Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, que por sua vez encontra-se endereçado na Av. Rodrigo Otávio, 6.200, Coroado.

O Curso é oferecido na modalidade presencial, nos turnos Matutino e Vespertino, pela Faculdade de Educação (FACED) da UFAM, campus Manaus, que também está situada no endereço do próprio campus universitário. Assim sendo, o local de funcionamento do Curso de Pedagogia funciona na Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Setor Norte, Blocos: Rio Coari, Pavilhão Orlando Falcone e Pavilhão Walter G. Nogueira.

A FACED, foi criada nessa década para ofertar a Licenciatura em Pedagogia visando a formação de profissionais especializados em Educação. A UFAM, por sua vez, é uma instituição de ensino público mantida pela União, criada em 17 de janeiro de 1909, e oferece diversos cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo a estimativa populacional divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgada em 29 de agosto de 2024, a cidade de Manaus, capital do Amazonas, possui aproximadamente 2.279.686 habitantes, representando 65% da população total do estado (IBGE, 2024).

Estimativas recentes indicam que Manaus tem uma população estimada de 2.303.732 habitantes, em 2025, sendo considerada a sétima cidade mais populosa do país e a mais populosa da Região Norte (IBGE, 2025). A exploração econômica da Amazônia, com destaque para a Zona Franca de Manaus, que atraiu indústrias e comércio, e o ciclo da borracha, foram fatores que marcaram a história da criação e desenvolvimento desta cidade.

**Figura 2** – Setores acadêmicos da FAGED/UFAM, campus Manaus

**Figura A** – Fachada do campus universitário da UFAM, Manaus; **Figura B** – Vista aérea do campus universitário da UFAM, Manaus; **Figura C** – Fachada do prédio da Reitoria, o Centro Administrativo Superior da UFAM; **Figura D** – Vista aérea da localização institucional da UFAM, campus Manaus.



Fonte: FAGED/UFAM e Google imagens, 2025.

Nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, assim como na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM abrange várias dimensões para a formação profissional, quais sejam: a teórica, a científica, a pesquisa e a prática, todas elas tendo como eixo um(a) docente e um(a) gestor(a) com condições para atuar com conhecimento no campo profissional que requer a sociedade atual (PPC Pedagogia, UFAM, 2025).

O período de Integralização do Curso de Pedagogia da FAGED está estruturado em 5 anos de duração (10 períodos), com o tempo máximo de integralização de 8 anos. Os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFAM recebem a titulação de Licenciado(a) em Pedagogia (Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão da Educação).

São Objetivos Gerais do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFAM: 1) Formar o(a) Pedagogo(a) para a atuação profissional como Professor(a) na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão dos processos educacionais na Educação Básica, por intermédio de rigorosa fundamentação teórica e exercício metodológico, da pesquisa

e atuação no campo educacional/pedagógico de formação e escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos; 2) Formar o(a) pedagogo(a) para uma melhor compreensão da realidade, por meio da reflexão sobre os fatores políticos, filosóficos, econômicos e socioculturais que a influenciam, de forma a favorecer a compreensão da dinâmica social e de suas interveniências no processo educativo; 3) Formar o(a) pedagogo(a) para o planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais e pedagógicos; e 4) Formar o(a) pedagogo(a) para a prática da gestão democrática da educação, viabilizando a atuação participativa nos processos da educação e do trabalho escolar (PPC Pedagogia, UFAM, 2025, p. 23).

Quanto aos seus Objetivos Específicos: 1) Estudar os processos de construção do conhecimento, orientado pelas interações e implicações nas relações do sujeito com: processos socioculturais, midiáticos, etários, familiares, escolares, enfatizando a diversidade cultural e ambiental amazônica na abordagem dos processos de formação de crianças, jovens e adultos; 2) Constituir grupos de estudo, reflexão, desenvolvimento de materiais e projetos voltados para a produção e dinamização do conhecimento e estruturas metodológicas do campo educacional/pedagógico; 3) Possibilitar ao/a pedagogo(a) a compreensão das políticas públicas relacionadas à educação e suas implicações práticas; 4) Contribuir para o desenvolvimento dos saberes e competências pedagógicas teórico-práticas constituintes do processo educativo, no intuito de possibilitar ao pedagogo a compreensão e atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, numa perspectiva de formação das múltiplas dimensões humanas; e 5) Sensibilizar o(a) pedagogo(a) para a necessidade da formação contínua e da pesquisa para a construção de uma prática educativa transformadora (PPC Pedagogia, UFAM, 2025, p. 23).

Atualmente, compõe quadro de professores(as) do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM cerca de 70 docentes ao todo, sendo que 13 professores possuem titulação a nível de mestrado e 57 destes, a nível de doutorado. Nas instalações do campus universitário da UFAM há a disponibilização de espaços de trabalho para docentes. No piso superior do Pavilhão Rio Coari estão localizados 36 gabinetes para os(as) docentes, dos quais 30 são projetados para o uso de dois docentes, e 06 para quatro docentes. Além dos gabinetes, também há uma sala coletiva para docentes. Ao todo, o espaço de trabalho compreende uma área com capacidade para atender em tempo integral 85 docentes (PPC Pedagogia, UFAM, 2025).

Acerca das instalações destinadas ao contexto das salas de aula, no Pavilhão Prof. Orlando Falcone há 07 salas de aulas e no Pavilhão Cônego Walter Gonçalves Nogueira há 06 salas. Ao

todo, a Faculdade de Educação possui 13 salas de aula, com rampas nos corredores que permitem o acesso a elas (PPC Pedagogia, UFAM, 2025).

Por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), a UFAM oferta atualmente 120 cursos de graduação, distribuídos nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, e Multidisciplinar, com cursos ministrados nos Campi da capital e interior.

A UFAM é uma universidade multicampi, pois além do campus situado na capital Manaus, possui ainda campi em cinco municípios do estado, quais sejam: Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins.

**Figura 3** – Mapa do Amazonas com a localização dos Campi da UFAM



Fonte: ufam.edu.br

A UFAM também oferta Cursos de Pós-Graduação (Stricto Sensu e Lato Sensu), através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP). Atualmente, são 96 cursos de graduação e 39 de pós-graduação stricto sensu credenciados pela Capes<sup>19</sup>. Ao todo, são 31 cursos de Mestrado e 8 de Doutorado. A nível de Pós-Graduação Lato Sensu, são mais de 30 cursos oferecidos anualmente, avaliados e reconhecidos em diferentes áreas.

<sup>19</sup> CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Na construção da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFAM, campus Manaus, destaca-se a orientação da Comunidade Facediana, no tocante “às questões sociais contemporâneas que implicam os modos de vida, a atuação cidadã e a formação dos sujeitos no contexto da diversidade”, destacando-se as “temáticas do meio ambiente, das relações de gênero, das relações étnico-raciais e da educação especial” (PPC Pedagogia, UFAM, 2025, p.16).

Posto que, em “se tratando da formação do(a) pedagogo(a)/professor(a), cuja atuação dar-se-á prioritariamente no contexto amazônico, a compreensão dessas temáticas se põe como condição de contextualização da prática profissional”. Porquanto, “a abordagem amazônica dessas temáticas corresponde tanto ao aprofundamento dos problemas e singularidades regionais quanto à necessidade de formação de processos identitários dos sujeitos estudantes da Amazônia” (PPC Pedagogia, UFAM, 2025, p.16).

É justamente neste viés de contextualização acerca dos sujeitos educandos da região amazônica que este trabalho passa ganhar mais importância a ser realizado enquanto pesquisa acadêmica científica dentro das universidades. Neste contexto, também investigamos como a análise dos discursos expressos nos PPCs das instituições do ensino superior da região podem auxiliar a pensar os(as) estudantes alto habilidosos(as)/superdotados(as) no contexto da sala de aula.

### 3.2 Contextualização e caracterização do curso de pedagogia da UNIR

A criação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNIR possui raízes históricas imbricadas ao processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA), a qual se dá, em âmbito regional, entre fins da década de 1960 e os primeiros anos da década de 1980.

Mas foi entre o período de 1979 a 1981 que o Núcleo de Educação da Universidade do Pará expandiu a sua área de atuação criando subnúcleos de ensino superior em outras cidades. Quando em 1983, a UNIR, em Porto Velho, “absorveu” também os cursos que eram ofertados pelo Governo do Estado de Rondônia em convênio com a UFPA e passou a oferecer licenciaturas plenas de Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia/Orientação Educacional e curso de pós-graduação de Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior.

Porquanto, esses cursos desenvolvidos nos núcleos de Porto Velho foram intensificados na década de 1980 e ensinaram “a constituição das universidades locais, depois de concluído o processo de transformação do território em estado” (Camargo, 1997, p. 33).

O Curso de Pedagogia da UNIR é oferecido em duas modalidades: Curso de Pedagogia Presencial e Curso de Pedagogia a Distância. Atualmente é gerenciado sob a coordenação da Chefia do Departamento de Ciências da Educação (DED), o qual está hierarquicamente vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas (NCH), da UNIR, operando no campus universitário de Porto Velho intitulado Campus José Ribeiro Filho, em referência ao empresário José Ribeiro Filho, que deu nome ao campus. Este último, inaugurado em 29 de fevereiro 1988 e está localizado na BR-364, km 9,5, no sentido Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia.

A UNIR, por sua vez, é uma instituição de ensino superior pública e federal localizada no estado de Rondônia, criada no ano de 1982 pela Lei nº 7.011, de 8 de julho de 1982. A reitoria, sede administrativa da instituição, em Porto Velho, situa-se na Avenida Presidente Dutra, 2965, no bairro Centro. Sendo, no entanto, apenas uma das diversas unidades que a UNIR possui no estado.

Segundo o IBGE<sup>20</sup> (2024), a população estimada da cidade de Porto Velho, Rondônia, foi de 514.873 pessoas, em 2024. Estimativas mais recentes indicam que, em 2025, o índice populacional pode ter chegado a 517.709 pessoas (IBGE, 2025).

De acordo com o Censo 2022, Porto Velho é a quarta capital mais populosa da Região Norte, ficando atrás de Manaus, em primeiro lugar, Belém, em segundo e Macapá em terceiro (IBGE, 2022). A sua fundação pela Madeira Mamoré Railway Company (EFMM) em 1907, durante a construção da ferrovia é um dos principais marcos históricos da cidade.

---

<sup>20</sup> IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**Figura 4** – Setores acadêmicos da UNIR, campus Porto Velho  
**Figura A** – Fachada do campus universitário da UNIR, Porto Velho; **Figura B** – Localização dos Pontos de coleta pelo Campus UNIR, Porto Velho/RO; **Figura C** – Fachada do prédio da Reitoria, o setor Administrativo (ADM) da UNIR em Porto Velho; **Figura D** – Fachada do prédio da Biblioteca Central da UNIR, campus Porto Velho.



Fonte: UNIR e Google imagens, 2025.

O Objetivo Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIR destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e Educação Profissional na serviços e apoio escolar e em outras áreas na quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC Pedagogia, UNIR, 2012).

Enquanto isso, possui como Objetivos Específicos, formar professores aptos ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, conforme a Resolução n. ° 01/ CNE/CP, de 15 de maio de 2006, estas atividades compreendem a participar na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (PPC Pedagogia, UNIR, 2012).

Além disso, destaca-se ainda que é imprescindível que o Curso de Pedagogia promova integração e desenvolvimento dos saberes necessários a prática docente de forma a levar os

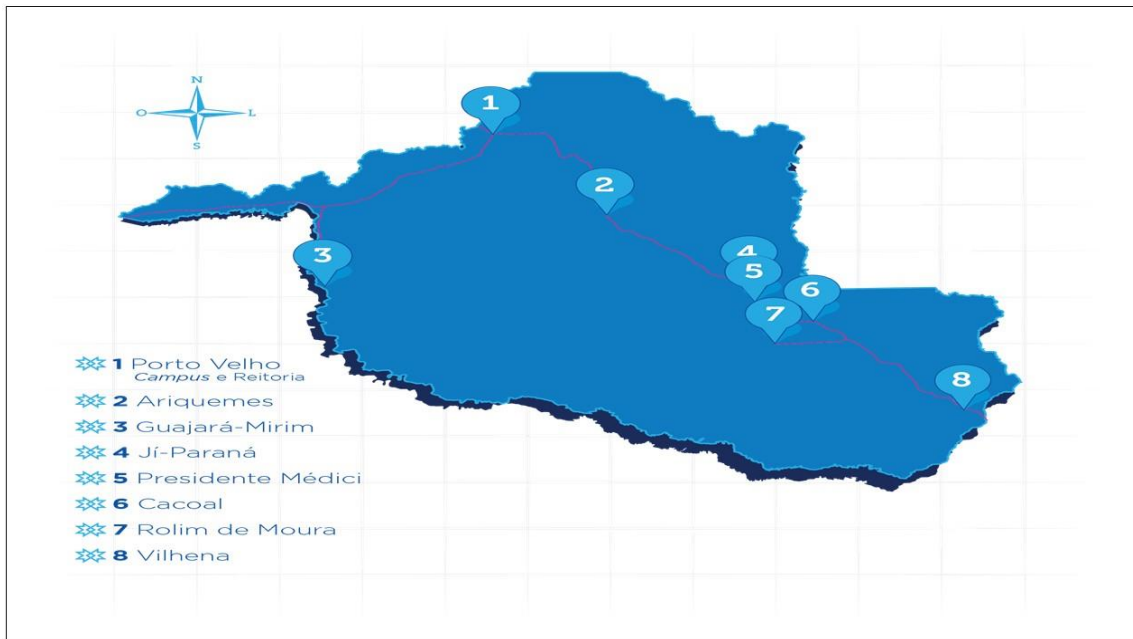
acadêmicos a: 1) conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas do conhecimento que serão objetivo de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos; 2) participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e zelar pelo seu cumprimento; 3) compreender atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas relações com o contexto no qual se inserem a instituições de ensino; 4) resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos; 5) sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente; e 6) incentivar e difundir experiências pedagógicas inovadoras por meio da pesquisa e da extensão (PPC Pedagogia, UNIR, 2012).

O tempo de integralização do Curso, conforme o PPC em vigor, está estruturado em, no mínimo, 4 anos/8 semestres, e no máximo, 6 anos/12 semestres. Os egressos do curso de Pedagogia da UNIR recebem a titulação de Licenciado em Pedagogia, “o profissional que desenvolverá suas atividades em três espaços importantes: na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Gestão Escolar” (PPC Pedagogia, UNIR, 2012).

O corpo docente do Departamento de Ciências da Educação atende ao Curso de Pedagogia Presencial e a Distância, bem como aos demais cursos para Formação de Professores nas disciplinas para Formação Pedagógica, quais sejam: Legislação e Gestão Escolar, Didática, Psicologia da Educação e demais voltadas à Prática Profissional Docente e Fundamentos da Educação. Atualmente, o Corpo Docente é constituído por docentes do Quadro Efetivo, Substituto e Colaborador: 19 docentes compõem o Quadro Efetivo de professores do curso de pedagogia do DED, da UNIR, e ao menos 2 Docentes com Lotação Provisória ou em Requisição para outras Instituições. No total, 21 docentes configuram o quadro geral de professores do Curso, todos eles com elevação a nível de doutorado (UNIR, 2025).

A Universidade Federal de Rondônia é multicampi, pois além da sede administrativa, em Porto Velho, possui ainda oito campi localizados nos municípios circunvizinhos da capital: Ariquemes, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena.

**Figura 5** – Mapa de Rondônia da localização Multicampi da UNIR



Fonte: <https://www.unir.br/pagina/exibir/40>

Por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a UNIR oferece cursos tanto no nível de Graduação – bacharelados e licenciaturas – como na Pós-Graduação – Mestrados e Doutorados. A PROGRAD é responsável pela gestão acadêmica dos mais de 60 cursos de graduação oferecidos nos oito *campi* da UNIR. É ela que lida com as políticas de ensino de graduação desde o acesso do estudante até a sua diplomação.

A nível de graduação, a UNIR oferta curso em áreas de conhecimento como: Administração, Agronomia, Arqueologia, Artes Visuais, Biologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Básica Intercultural, Educação do Campo, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de alimentos, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal, Estatística, Filosofia, Física, Geografia, Gestão Ambiental, História, Jornalismo, Letras – Português, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Libras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Pedagogia, psicologia, Química, Teatro e Zootecnia.

Quanto aos cursos de Pós-Graduação, na UNIR, são ofertados 26 cursos de mestrado e os 7 cursos de doutorado sob a supervisão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ), responsável pela regulação, controle, diplomação e gestão dos recursos destinados à Pós-

Graduação. Os cursos no mestrado variam entre áreas como: Administração, Administração e Contabilidade, Administração Pública, Agroecossistemas Amazônicos, Biologia Experimental, Ciências Ambientais, Comunicação, Conservação e uso de Recursos Naturais, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça, Educação, Educação Escolar, Educação Matemática, Ensino de Física, Ensino em Ciências da Natureza, Estudos Literários, Filosofia, Geografia, Gestão de Agronegócios e Sustentabilidade, Gestão e Regulação de Recursos Hídricos, História da Amazônia, Letras, Matemática, Políticas Públicas, Psicologia, Saúde da Família. Para doutorado, são oferecidos cursos como o de Biodiversidade e Biotecnologia em Rede, Biologia Experimental, Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Educação Escolar, Ensino de Ciências e Matemática em Rede e Geografia.

Uma das justificativas e contextualização da realidade econômica e social da região de abrangência do campus é a necessidade pela busca de conhecimentos que cresce à medida que a modernização vai atingindo as populações que se encontram distantes dos grandes centros urbanos. Isso porque, o momento em que a humanidade vive caracteriza-se pelo surgimento de uma sociedade em constante mudança, a qual está a se organizar e reorganizar de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização, da economia e da virtualidade. Sociedade esta que está a produzir novas e mais sofisticadas formas de exclusão (PPC Pedagogia, UNIR, 2012). E assim, ressurge o entendimento de currículo como:

[...] um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência pela negociação com o 'outro', com a diferença. Um lugar-tempo em que as culturas presentes precisam co-existir, em que as diferenças precisam ser traduzidas (Macedo, 2004, p. 15). Uma tradução sempre conflituosa dada a dinâmica do processo histórico-cultural e político (PPC Pedagogia, UNIR, 2012, p. 12).

Sob essa perspectiva, poderemos então tentar compreender como os documentos que estruturam a organização curricular dos cursos de Pedagogia da nossa região, através dos discursos neles expressos, podem influenciar na formação do pedagogo(a)/professor(a) e, conseqüentemente, na oferta de educação oferecida ao educando alto habilidoso/superdotado no contexto da sala de aula.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS PPCS DE PEDAGOGIA SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No quadro 1, a seguir, apresentamos a descrição sistematizada do levantamento de dados com base no PPC da **UFAM**, na versão curricular 2019/1 do ano de 2018 e 2025, e da **UNIR**, versão curricular do ano de 2012. Por meio da qual, foi possível o desenvolvimento da análise e a verificação dos resultados obtidos.

Quadro 1 – Informações sobre os cursos da Universidade A e da Universidade B, situados nas capitais da região norte

Instituição	Ano do PPC do Curso	Nome do Curso	Quantidade de Períodos	Ano de Formação Semestre
UFAM	2018 Aprovado pela Resolução nº 095/2018  2025 Atualizado por meio da Resolução nº 045/2025	Licenciatura Plena em Pedagogia	10 períodos	5 anos de duração (Tempo máximo de integralização – 8 anos)
UNIR	2012 Reformulado pela Resolução nº 312/CONSEA, de 02 de julho de 2013.	Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia	8 semestres	4 anos (Tempo para integralização – 6 anos/12 semestres)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na produção de dados a partir dos PPCs (2023-2024).

No que tange a **Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da FAGED/UFAM, quando analisado o PPC da versão curricular 2019/1 do ano de 2018, denota-se que durante o percurso de 10 (dez) períodos equivalentes a 5 (cinco) anos de formação, pelo menos 5 (cinco) disciplinas apresentam uma inclinação à oferta para o atendimento de demandas destinada à Educação Especial, destacam-se assim: *A Criança e a Linguagem Matemática; Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Língua Brasileira de Sinais; Psicologia da Educação II e Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas.*

Em relação a abordagem da temática em questão, tendo em vista o enfoque que considere as AH/SD, constatamos que apenas 2 (duas) disciplinas: *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas*, apresentam uma maior inclinação visando uma formação cuja perspectiva enseja a construção da transversalidade no sujeito. Uma vez, dialogando deliberadamente na construção de entendimento no que tange ao público com AH/SD, ainda que sua articulação apareça de forma ampla, a partir de autores que tratam da Educação Especial/Inclusiva.

Doravante, quando analisado o PPC na versão curricular 2019/1 de 2025, em vigor, verificou-se que no percurso de 10 (dez) períodos equivalentes a 5 (cinco) anos de formação, ao menos 8 (oito) disciplinas apresentam alguma abertura para a formação docente em uma perspectiva transversal na Educação Especial, quais sejam: *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação, Direito Humanos e Diversidade, Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Língua Brasileira de Sinais B, Psicologia da Educação II, e Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas*.

Quanto à verificação dos componentes curriculares que abordam da temática em questão tendo em vista o enfoque nas Altas Habilidades ou Superdotação. Constatamos que apenas 2 (duas) disciplinas: *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas* são componentes que apresentam um viés de formação mais expressivo tendo em vista o atendimento educacional especializado para esse público.

No que concerne ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da **Universidade Federal de Rondônia (UNIR)**, quando analisado o PPC vigente, versão curricular do ano de 2012, denota-se que, durante 8 (oito) semestres equivalentes a 4 (quatro) anos de formação, ao menos 7 (sete) disciplinas ofertam demandas inclinadas a Educação Especial, são elas: *Fundamentos e Prática da Educação Infantil I; Educação Especial; Fundamentos e Práticas do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas; Fundamentos e Prática da Alfabetização I; Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental; Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia e Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS)*.

Levando em consideração o estudo da temática sob a perspectiva das Altas Habilidades ou Superdotação certificamos que apenas 4 (quatro) disciplinas: *Fundamentos e Prática da Educação*

*Infantil I; Educação Especial; Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental e Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia* são componentes curriculares cuja abordagem contemplam a formação do estudante de maneira transversal, quando da discussão de temas voltados para o público com AH/SD, ainda que dialogando de forma indireta com temática. Ou seja, alguns componentes supracitados apresentam a tema das Altas Habilidades/Superdotação integrada ao conteúdo programático da Educação Especial. Algumas disciplinas, por sua vez, apresentam o caráter interdisciplinar dispondo a abertura para que o assunto seja dialogado e trabalhado durante a formação.

Em seguida, tratamos da averiguação de como se dá o tratamento da temática Educação Especial com enfoque em Altas Habilidades ou Superdotação nos respectivos cursos de formação das instituições de ensino superior partindo da análise dos componentes curriculares que apresentam demandas voltadas para a Educação Especial na observância de estudos relacionados às AH/SD.

#### 4. 1 Da análise dos Componentes Curriculares

O quadro 2, a seguir, exhibe o número de disciplinas que propiciam abordagens relativas à temática de Educação Especial (EE) e a sua natureza (obrigatória, optativa ou eletiva), nos respectivos campi de formação, na região Norte, e situados em suas respectivas capitais, para fins de comparação e a análise de dados.

Quadro 2 – Esquema de comparação e análise de dados

CURSO	NÚMERO	COMPONENTE CURRICULAR - CC   EE	NATUREZA
<b>Pedagogia (2018)</b> – UFAM	1	A Criança e a Linguagem Matemática	Obrigatória
	2	Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Obrigatória
	3	Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória
	4	Psicologia da Educação II	Obrigatória
	5	Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas	Optativa
<b>Pedagogia (2025)</b> – UFAM	1	Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Obrigatória
	2	Educação, Direito Humanos e Diversidade	Obrigatória
	3	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação	Obrigatória
	4	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	Obrigatória

	5	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Obrigatória
	6	Língua Brasileira de Sinais B	Obrigatória
	7	Psicologia da Educação II	Obrigatória
	8	Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas	Optativa
<b>Pedagogia (2012) – UNIR</b>	1	Fundamentos e Práticas da educação Infantil I	Obrigatória
	2	Educação Especial	Obrigatória
	3	Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas	Obrigatória
	4	Fundamentos e Prática da Alfabetização I	Obrigatória
	5	Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental	Obrigatória
	6	Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia	Obrigatória
	7	Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS)	Obrigatória

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na produção de dados a partir dos PPCs (2023-2024).

Com base no quadro acima, observa-se o número geral de componentes curriculares das instituições de ensino superior que, em cuja organização de suas matrizes curriculares e no exercício da autonomia, propiciam algum tipo de abertura para temáticas que sinalizam uma formação transversal na perspectiva da Educação Especial.

Inicialmente, verificamos um total de 13 (treze) disciplinas ofertadas somente entre os cursos de licenciatura em Pedagogia da UFAM, PPC da versão curricular 2019/1 do ano de 2018, e da **UNIR**, PPC versão curricular do ano de 2012, onde podemos notar a presença de referenciais relativos à temática em questão e a busca por propiciar algum tipo de articulação. Quando somados apenas 8 (oito) componentes curriculares ofertados pela **UFAM**, versão curricular 2019/1 de 2025, aos 7 (sete) componentes oferecidos pela **UNIR**, versão curricular do ano de 2012, esse quantitativo é ampliado em duas disciplinas totalizando 15 (quinze) componentes curriculares ofertados.

Constatamos, a partir da tessitura curricular desses componentes, elementos indicativos de estratégias de ensino como a interdisciplinaridade e a formação pedagógica, com a oferta de componentes curriculares de natureza optativa (ou eletiva), além das disciplinas cujas matrículas são obrigatórias e cuja carga horária é especificamente destinada ao ensino da temática.

À primeira vista, entre as instituições que utilizaram-se do uso dessas estratégias no âmbito de sua estrutura curricular, nota-se que a **UFAM**, versão curricular 2019/1 do ano de 2018, dispõe 1 (uma) disciplina optativa em relação a **UNIR**, versão curricular do ano de 2012, que oferta todos os componentes de forma obrigatória. Assim, do total dos 13 (treze) componentes curriculares

identificados, 12 (doze) são disciplinas ofertadas de forma obrigatória e, ao menos 1 (um) componente, é ofertado de forma optativa.

Essa configuração ganha novos contornos com a atualização do PPC da **UFAM**, na versão curricular 2019/1 de 2025, que ao serem notificados a oferta de dois componentes a mais passamos a realizar essa leitura da seguinte forma: do total dos 15 (quinze) componentes curriculares identificados, 14 (quatorze) disciplinas são ofertadas de forma obrigatória e, ao menos 1 (um) componente, é ofertado de forma optativa, configurando, assim, o quadro geral exibido.

O número indicativo das disciplinas ofertadas pela **UNIR** pode ser considerado significativo comparado ao quantitativo de componentes curriculares ofertados pela **UFAM**, na versão curricular 2019/1 do ano de 2018, o que também já é um número de componentes razoável a serem ofertados, fazendo inferência, em certa medida, sobre a temática em questão.

Essa perspectiva é ampliada com a disposição dos componentes ofertados com a versão curricular 2019/1 de 2025, assim sendo a **UFAM**, uma instituição cujo curso de Pedagogia oferta disciplinas além das obrigatórias, mas também, ao menos uma disciplina optativa com abertura para a discussão do tema, e a **UNIR** com todas as disciplinas ofertadas de forma obrigatória. Em geral, são instituições que buscam uma articulação com o tema ao dispor de aberturas de forma interdisciplinar ou ofertam disciplinas com o um viés de formação transversal.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior, que as instituições formadoras devem proporcionar em seus currículos,

[...] **conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares**, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Resolução CNE/CP no 2, 2015, p. 11, grifo nosso).

Para que as instituições de formação possam atender o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais é necessário insistir em uma organização curricular que contemple de forma mais efetiva a configuração da formação inicial transversalmente. Dessa forma, poderão dar mais visibilidade e assegurar o atendimento das necessidades basilares do público alvo da educação especial/inclusiva, dentre os quais, estudantes superdotados ou alto habilidosos.

No quadro 3, a seguir, analisamos o número de componentes curriculares (CC) que apresentam referenciais voltados para a abordagem das Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) em comparação com o número total de componentes ofertados com alguma inferência relativa à temática Educação Especial.

Quadro 3 – Comparação dos números de CC com referenciais para AH/SD

CURSO/IES	NÚMERO DE DISCIPLINAS	
	CC / EE	CC   AH/SD
Pedagogia (2018) – UFAM	5	2
Pedagogia (2025) – UFAM	8	2
Pedagogia (2012) – UNIR	7	4

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na produção de dados a partir dos PPCs (2023-2024).

Quando verificadas as disciplinas cuja carga horária consideram a abordagem das Altas Habilidades ou Superdotação, o quantitativo de componentes indicados tende a diminuir. Conforme observamos no quadro acima, nota-se que mesmo no curso de Pedagogia da **UNIR**, que consideram um número significativo de componentes inclinados para alguma abertura da temática Educação Especial apresentam um declínio expressivo com relação ao tema Altas habilidades/Superdotação. Do total de 7 (sete) componentes indicados com alguma inferência à EE, foi reduzido para 4 (quatro), relativas às AH/SD.

O mesmo fenômeno ocorre com o curso de Pedagogia da **UFAM**, no PPC versão curricular 2019/1 de 2018, com menos disciplinas ofertadas, do total de 5 (cinco) componentes indicados em relação à EE, foi reduzido em apenas 2 (dois), inclinados para AH/SD. Enquanto isso, no PPC versão curricular 2019/1 de 2025 do respectivo curso esse quantitativo considera os 8 (oito) componentes identificados nesta atualização reduzindo-se também para apenas 2 (duas) disciplinas com maior abertura para abordagem das altas habilidades ou superdotação.

Podemos inferir que o quantitativo reduzido de componentes curriculares inclinados com alguma abertura para a abordagem do tema Altas Habilidades ou Superdotação expressam uma ocorrência na forma como o tratamento em relação ao assunto tem sido direcionado no âmbito da organização curricular dos respectivos cursos de licenciatura da região. Tal tratamento poderá ser melhor observado ao longo da demonstração da análise dos demais aspectos da pesquisa, quer seja

evidenciado pela presença explícita ou implícita, específica ou abrangente, objetiva ou subsumida do assunto em questão.

As instituições de ensino superior possuem autonomia para definir e alterar a matriz curricular do curso desde que aprovada pelo colegiado da instituição e observadas as diretrizes curriculares dos cursos aprovados pelo MEC. A base legal da decisão – por intermédio do Parecer CNE/CES N° 804/2018, homologado em 9 de julho de 2020 pelo MEC – é o Art. 53, inciso II, da Lei n° 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, o qual assegura às universidades, no exercício de sua autonomia, “Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, Art. 53, Inc. II).

Essa autonomia curricular configura-se em um marco importante para as universidades que trazem em seu bojo um comprometimento com a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, obtendo a abertura para a abordagem de temáticas cujo conteúdo encontra-se intrinsecamente ligado à realidade dos diferentes tipos de sujeitos e suas especificidades.

Contudo, tal autonomia também pressupõe às instituições de formação a sua responsabilidade na execução de suas funções educativas que podem revelar, ou não, sua intencionalidade formativa, na medida em que sua tessitura curricular pode refletir suas preferências e objeções. Quando se trata do desenvolvimento de prática educativas de ensino, segundo Le Goff (1996, p. 548), precisamos considerar as diversas fontes documentais na afirmativa que:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Por meio dessa afirmativa, Le Goff (1996), testifica a intencionalidade e objetividade com que trazem à tona a origem e desenvolvimento de toda e qualquer documentação produzida historicamente pela sociedade.

Com base nessas afirmações faz-se necessário que as universidades de formação superior possam refletir como e em que medida o exercício dessa autonomia pode influenciar na inclusão ou exclusão de disciplinas (obrigatórias, optativas ou eletivas) voltadas para a Educação Especial. E, no âmbito delas, de temas que podem fomentar uma formação com ênfase na visibilidade das necessidades elementares de estudantes superdotados ou alto habilidosos. Importa ponderar ainda,

a intencionalidade que envolve a organização curricular na formação superior quanto ao número reduzido de disciplinas ofertadas quando na identificação da presença ou não de algum tipo articulação com a temática Educação Especial, especialmente, as Altas Habilidades ou Superdotação.

Isso incuti em indagações que podem ser refletidas e analisadas criticamente de modo que tais inquietações tragam à tona o surgimento de novos *insights* visando melhorias no ensino, nos serviços e ofertas de formação, bem como, nos procedimentos legais necessários para assegurar a qualidade da educação básica. Educação esta que urge por profissionais na esfera educacional que possam contemplar e viabilizar, dentro de suas funcionalidades, as necessidades elementares dos estudantes superdotados/alto habilidosos que frequentam o ensino básico.

#### 4.2 Da análise das ementas

No quadro 4, a seguir, são apresentadas as disciplinas, por cada curso, onde é possível observarmos de que maneira os referenciais sobre o tema Altas Habilidades ou Superdotação se manifestam na descrição das ementas dos respectivos cursos de licenciatura.

Quadro 4 – Dados das disciplinas cujas ementas expressam explícita ou implicitamente referenciais sobre Altas Habilidades/Superdotação

CURSO/IES	DADOS DAS EMENTAS NAS DISCIPLINAS	SITUAÇÃO
Pedagogia (2018) – UFAM	<i>Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i> : quando destaca “Práticas pedagógicas e diversidade no atendimento de alunos com deficiência física, deficiência intelectual, surdez, deficiência visual, surdocegueira, deficiências múltiplas, transtorno do espectro autista, <b>superdotação/altas habilidades</b> ”.	<b>Explícita</b>
	<i>Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas</i> : quando da disposição de “Produção de materiais didáticos e a acessibilidade, recursos tecnológicos e mediações didáticas para atendimento escolar na educação infantil e anos iniciais de alunos incluídos na rede regular de ensino” sob a perspectiva da <b>educação inclusiva</b> .	Implícita
Pedagogia (2025) – UFAM	<i>Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i> : quando destaca “Práticas pedagógicas e diversidade no atendimento de alunos com deficiência física, deficiência intelectual, surdez, deficiência visual, surdocegueira, deficiências múltiplas, transtorno do espectro autista, <b>superdotação/altas habilidades</b> .”	<b>Explícita</b>
	<i>Educação, Direito Humanos e Diversidade</i> : quando aduz-se sobre “A formação docente na perspectiva da <b>diversidade</b> : Educação das relações étnico-raciais e o enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito na escola; gênero, diversidade sexual e educação.”	Implícita

	<i>Psicologia da Educação II</i> : ao abordar os “Fundamentos dos processos psicológicos da aprendizagem: pensamento, linguagem, atenção, concentração, memória, <b>inteligência</b> e motivação.”, bem como, os “Teóricos da Aprendizagem: Skinner, Ausubel, <b>Gardner</b> e Bronfenbrenner.”	Implícita
	<i>Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas</i> : ao destacar “O professor, sua formação e concepções da <b>Educação Inclusiva</b> .”	Implícita
Pedagogia (2012) – UNIR	<i>Fundamentos e Prática da Educação Infantil I</i> : articulação com “Projeto político pedagógico e seu comprometimento com o desenvolvimento integral das crianças, com a <b>prática inclusiva</b> e com a <b>diversidade sócio-cultural</b> no cotidiano de creches e pré-escolas”.	Implícita
	<i>Educação Especial</i> : é sugerido “O fazer pedagógico com educandos surdos, cegos e <b>deficientes mentais</b> ”.	Implícita
	<i>Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental</i> : proposta para “O ensino de ciências na <b>educação inclusiva</b> ”.	Implícita
	<i>Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia</i> : proposta para “O ensino de Geografia na <b>Educação Inclusiva</b> ”.	Implícita

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na produção de dados a partir dos PPCs (2023-2024).

Com base no quadro acima, observa-se que apenas a **UFAM**, no PPC versão curricular 2019/1 de 2018 e 2025, trata de forma explícita a abordagem do tema Altas Habilidades ou Superdotação na descrição da ementa de um dos componentes curriculares ofertados no respectivo curso de licenciatura, destacando-o através do uso da seguinte terminologia: “superdotação/altas habilidades”, termo identificado na disciplina *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, um componente curricular de natureza obrigatória.

Por outro lado, a **UNIR**, apesar do número significativo de disciplinas com abertura para abordagem do tema AH/SD, o trata de forma implícita por meio do uso de termos próximos ou relacionados à temática EE, tais como: “prática inclusiva”, “diversidade sócio-cultural”, “deficientes mentais”<sup>21</sup> e “educação inclusiva”. Termos identificados na descrição das ementas nas disciplinas *Fundamentos e Prática da Educação Infantil I*, *Educação Especial*, *Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental*, e *Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia*.

A leitura do número de disciplinas em que as ementas expressam explicitamente o tema Altas habilidades/Superdotação indicam que parte das instituições de ensino superior em destaque, pouco ou ainda não reconhecem, a relevância do assunto para uma formação na perspectiva

<sup>21</sup> Importa-se ressaltar que atualmente este termo está em desuso, uma vez que essa terminologia evoluiu para uma abordagem mais respeitosa em substituição do que poderia soar como um termo pejorativo, sendo, portanto, considerado inadequado, ofensivo e obsoleto, em relação as pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Além disso, o termo distancia-se em muito de identificar o que é a condição neurodivergente das PAH/SD.

transversal de seus estudantes. Dessa maneira, afirma-se e torna-se necessário que o assunto seja apresentado e discutido com a turma ao longo de sua formação, preferencialmente nos componentes curriculares de natureza obrigatória relacionados à temática Educação Especial e/ou Inclusiva.

Enquanto isso, o número de disciplinas em o que o tema se manifesta de forma implícita na descrição das ementas nos possibilita inferir que o tema Altas Habilidades ou Superdotação ainda não é tratado de forma emergente, de maneira que haja uma preocupação com a formação dos sujeitos que possivelmente poderão atuar com educandos alto habilidosos/superdotados, matriculados nas instituições educativas do ensino básico.

Haja vista que a ementa tem como função apresentar um breve resumo de forma clara, concisa e objetiva dos conteúdos a serem estudados, bem como dos procedimentos a serem utilizados nas disciplinas, essa expressividade da manifestação do tema de forma implícita nos componentes supra distanciam os professores formadores e os estudantes em formação do aprofundamento e do real conhecimento sobre o assunto ao tratá-lo de forma abrangente, integrada ou subsumida à temática educação especial/educação inclusiva.

Nesse sentido, é válida a preocupação com as práticas de ensino para a formação de professores na graduação tendo em vista a necessidade de preparação com o mínimo de conhecimentos e capacidades elementares para a atuação com aqueles, considerados educandos com “necessidades educacionais especiais”, que durante o processo educacional apresentarem “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, Art. 5º, Inc. III).

Pois conforme determina a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, para serem “considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” faz-se necessário “que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para” perceber as especificidades educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades educacionais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educativas; e, atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, art. 18, § 1º, inc. I, II, III e IV).

Tais requisitos, nos leva a tencionarmos as práticas de ensino utilizadas para a formação dos profissionais que atuarão no ensino básico quando recebidas ainda no ensino superior. Uma vez que, é aqui que a formação para atuação nessa modalidade de ensino inicia-se e vai tomando forma os conceitos elementares para a apresentação da pessoa com altas habilidades ou superdotação (PAH/SD), impulsionando, assim, os novos profissionais sentido à um caminho de especializações mais aprofundadas sobre o assunto, algo visivelmente necessário, mesmo em dias atuais.

#### 4.3 Da análise dos objetivos

O quadro 5, a seguir, apresenta as disciplinas, por cada curso, para fins de observação sobre a forma como o tema Altas Habilidades ou Superdotação apresenta-se na seção objetivo.

Quadro 5 – Dados das disciplinas cujos objetivos expressam de forma abrangente ou específica referenciais sobre Altas Habilidades/Superdotação

CURSO/IES	DADOS DOS OBJETIVOS NAS DISCIPLINAS	SITUAÇÃO
Pedagogia (2018) – UFAM	<i>A Criança e a Linguagem Matemática</i> : “a fim de favorecer a apropriação de noções matemáticas no contexto das <b>múltiplas linguagens</b> da Educação Infantil”.	Abrangente
	<i>Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i> : no que se refere “a <b>Educação Inclusiva</b> , o desenvolvimento das práticas escolares através do AEE e o preparo do professor para o atendimento dos estudantes incluídos na rede regular de ensino [...]”.	Abrangente
	<i>Psicologia da Educação II</i> : “promover a reflexão sobre <b>temas contemporâneos</b> na área da educação a partir do conhecimento da psicologia e de suas respectivas teorias”.	Abrangente
	<i>Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas</i> : “refletir sobre o atendimento dos educandos na perspectiva da educação inclusiva através do planejamento, práticas curriculares e metodologias diversificadas [...]”.	Abrangente
Pedagogia (2025) – UFAM	<i>Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i> : no que se refere “a <b>Educação Inclusiva</b> , o desenvolvimento das práticas escolares através do <b>AEE</b> bem como o preparo do professor para o atendimento dos estudantes incluídos na rede regular de ensino [...]”.	Abrangente
	<i>Educação, Direito Humanos e Diversidade</i> : ao “Estabelecer relação entre educação, direitos humanos e <b>diversidade</b> na perspectiva de construção da escola democrática, que reconheça e valorize a diversidade e a dignidade humana como princípio formativo.”	Abrangente
	<i>Psicologia da Educação II</i> : ao destacar a “reflexão sobre <b>temas contemporâneos</b> do campo da educação [...]”.	Abrangente
	<i>Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas</i> : quando objetiva o “Refletir sobre o atendimento dos educandos na perspectiva da <b>educação inclusiva</b> [...]”.	Abrangente

Pedagogia (2012) – UNIR	<i>Educação Especial</i> : “promover reflexão acerca das transformações necessárias às práticas e políticas educacionais que possibilitam acesso e a garantia de aprendizagem para <b>a pessoa com necessidades educativas especiais</b> , bem como desenvolver habilidades específicas que possam enfrentar as demandas atuais da <b>educação especial</b> e preparação para <b>inclusão</b> ”.	Abrangente
	<i>Fundamentos e Práticas do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas</i> : “Desenvolver nos alunos habilidades relativas às <b>múltiplas inteligências</b> manifestadas através das linguagens plástica, musical, literária e cênica”.	Abrangente

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na produção de dados a partir dos PPCs (2023-2024).

A partir do quadro acima, observa-se que na seção objetivo tanto da **UFAM**, no PPC versão curricular 2019/1 de 2018, quanto da **UNIR**, versão curricular do ano de 2012, dos 10 (dez) componentes em destaque com abertura para a temática em questão, foram identificadas 3 (três) disciplinas, de caráter obrigatório, com demandas específicas, sobretudo, para a Educação Especial e/ou Inclusiva. Quais sejam, as disciplinas de *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas (UFAM, PPC versão curricular 2019/1 de 2018)*, e *Educação Especial (UNIR, PPC versão curricular do ano de 2012)*.

A mesma situação ocorre ainda com a atualização do PPC da **UFAM**, em vigor, identificando-se novamente os componentes *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas (UFAM, PPC versão curricular 2019/1 de 2025)* em relação disciplina *Educação Especial* da **UNIR** (PPC versão curricular do ano de 2012).

A análise das disciplinas ofertadas pelos cursos de Pedagogia da **UFAM** e da **UNIR** enunciam a ausência explícita do tema Altas habilidades ou Superdotação nos seus objetivos evidenciando, assim, o tratamento de forma abrangente, pois está integrado à temática Educação Especial e/ou Inclusiva por meio do uso de terminologias próximas ou relacionadas ao assunto, tais como: “múltiplas linguagens”, “Educação Inclusiva”, “AEE”, “diversidade”, “temas contemporâneos”, “Ações Pedagógicas Inclusivas”, “teorias psicológicas do desenvolvimento”, “Educação Especial”, “pessoa com necessidades educativas especiais”, “inclusão”, “múltiplas inteligências”.

Deveras, os termos citados acima são amplamente mencionados e reconhecidos em discursos atinentes a temática Educação Especial/Inclusiva, contudo, é preciso reconhecermos que quando se trata das Altas habilidades/Superdotação, dificilmente o uso desses termos nos levaria

a associar o pensamento imediato as necessidades educacionais desse grupo da Educação Especial/Inclusiva.

Conforme salienta Pereira e Rangni (2023), essa seção é destinada a traçar as metas para o processo formativo. Assim, a ausência de referência explícita sobre os educandos com AH/SD pode indicar pouca problematização/reflexão no decorrer da formação. Isso justifica-se ao destacar como exemplo a expressão “alunos com necessidades educacionais especiais”, que “além de genérica”, é demasiado diferente da expressão “necessidades educacionais de estudantes com AHSD” (Pereira e Rangni, 2023, p. 13).

Conforme percebido por essas autoras, termos abrangentes como “alunos com necessidades educacionais especiais” refere-se a todo público da Educação Especial/Inclusiva, logo, não indica todo o referencial de conhecimentos necessários para mobilizar e promover a inclusão desses educandos no contexto escolar. Uma vez que, “ao citar explicitamente esses estudantes, modifica-se significativamente o conjunto de conhecimentos do que se deve entender por características de estudantes com AHSD, por identificação e atendimento a esse público” (Pereira e Rangni, 2023, p. 13).

Assim sendo, a descrição apresentada do tema AH/SD de forma generalizada na seção objetivo dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura supracitados demonstram que o assunto é tratado de forma integrada, subsumida à temática educação especial/inclusiva. Desse modo, evidencia-se a ausência de planejamentos objetivos, claros e concisos que possam tratar o tema em sua relevância o que implica o uso de métodos, práticas e metodologias educativas para abordar o assunto de forma objetiva.

Há que se considerar, também, a evidência de inconsistência e desalinhamento quando na descrição do tema Altas habilidades/Superdotação em destaque na ementa em comparação ao que é que descrito na seção objetivo, como no caso da disciplina “Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, apresentada anteriormente.

Isso reforça o postulado por Pereira e Rangni (2023) cujos dados de sua pesquisa indicaram que,

conhecimentos sobre essa temática não têm sido planejados como proposta de estudo nos cursos de formação inicial nessa instituição, revelando uma rede de significados (equívocos teóricos e inadequação terminológica, contradições entre as seções do plano, fragilidades nos saberes do professor formador e do professor em formação, ausência de objetivos para a formação inicial do professor e de referenciais teóricos da área, confirmando os resultados de outros estudos acerca da invisibilidade de estudantes com AHSD no Brasil (Pereira e Rangni, 2023, p. 1).

Em geral, tal inconsistência e desalinhamento, no âmbito de algumas instituições de formação, implicam na inviabilidade do processo de formação com a falta de clareza dos objetivos gerais próprios, para os quais caminham em direção à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Pesquisadores da área como Martins e Chacon (2013), Machado e Correia (2016), Martins, Chacon e Almeida (2018), Martins, Chacon e Almeida (2020) e Pereira e Rangni (2023) convergem sobre o quão fundamental e necessário são os investimentos na reformulação dos cursos da formação de professores, através da inclusão de componentes curriculares que abordem a temática objetivamente visando a construção de conhecimento sobre as PAH/SD. Pois, em conformidade com Pereira e Rangni (2023, p. 7), “na formação inicial de professores, é necessário compreender a maneira pela qual a escolha de conhecimentos sobre as AHSD ou a sua exclusão pode repercutir na educação das pessoas com capacidade elevada”. Tão logo, torna-se imprescindível refletirmos em que medida as escolhas feitas sobre os currículos dos estudantes em formação podem influenciar/interferir ou não na educação dos estudantes com AH/SD.

#### 4.4 Da análise dos referenciais bibliográficos

Em seguida, são apresentadas as disciplinas onde veremos em que medida o tema Altas habilidades ou Superdotação é indicado com literatura objetiva ou subsumida sobre o tema e de que maneira esta encontra-se apresentada na seção bibliográfica, básica e complementar.

Em geral, observou-se que todos os referenciais bibliográficos, básico e complementar, das disciplinas ofertadas pelos cursos de Pedagogia da **UFAM**, PPC versão curricular 2019/1 do ano de 2018 e de 2025, e da **UNIR**, versão curricular do ano de 2012, apresentam o tema AH/SD de forma subsumida, isto é, integrada à temática Educação Especial/Inclusiva. Sendo assim, a leitura desses dados nos permite concluir que nenhuma das licenciaturas apresentadas dispõem conteúdos específicos destinados ao aprofundamento do tema Altas habilidades ou Superdotação na descrição das seções bibliográficas dos componentes curriculares ofertados.

Em relação análise bibliográfica do Curso da **UFAM**, na versão curricular 2019/1 do ano de 2018, os componentes curriculares destinam-se, de modo geral, a abordagem da temática Educação Especial/Inclusiva através de autores como: Bernado, Maia e Mizrahi (2016);

Dall'Acqua (2014); e Rodrigues (2016), na bibliografia básica, Orrú (2014); Mineto (2012); Ramos (2010); Kupefer, Patto e Voltolini (2017); e Silva (2016), na bibliografia complementar da disciplina *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Na bibliografia básica do componente *A Criança e a Linguagem Matemática* encontramos Smole (2003). Enquanto isso, no componente *Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas* identificamos Orrú (2014), Ramos (2010) e Kupefer (2017), na bibliografia básica, e autores como Bernardo (2016), Dall'Acqua (2014), Mineto (2012), Rodrigues (2016) e Silva (2016), na bibliografia complementar.

No tocante a análise do referencial bibliográfico, da versão curricular 2019/1 do ano de 2025 do respectivo Curso, em vigor, também teremos estudos destinados, em geral, para a abordagem da temática Educação Especial/Inclusiva, são eles: Bernado, Maia e Mizrahi (2016); Dall'Acqua (2014); Rodrigues (2016), na bibliografia básica, e também Orrú (2014); Mineto (2012); Ramos (2010); Kupefer, Patto e Voltolini (2017); Silva (2016), na bibliografia complementar da disciplina *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Na bibliografia básica do componente *Educação, Direito Humanos e Diversidade* teremos os autores Candau (2003); e Oliveira, Garcia e Souza (2020) ao tratarem de temas como discriminação e educação, bem como, os direitos humanos dos sujeitos em espaços escolares. Na bibliografia complementar da disciplina *Estágio Supervisionado em Gestão da Educação* encontramos Silva e Vieira (2022).

Enquanto que nos componentes curriculares *Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, Santos e Falcão (2020), são tidos como referenciais, na bibliografia complementar. Em *Psicologia da Educação II*, encontram-se autores como Martínez e Tacca (2011); Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), que abordam saberes sobre ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência ou mesmo com transtornos da aprendizagem, na bibliografia complementar. Por fim, no componente curricular *Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas* identificou-se autores como Orrú (2014); Ramos (2010); Kupefer, Patto e Voltolini (2017), na bibliografia básica, e Bernado, Maia e Mizrahi (2016); Dall'Acqua (2014); Mineto (2012); Rodrigues (2016); Silva (2016), na bibliografia complementar.

E, no que tange a análise bibliográfica do Curso da **UNIR**, versão curricular do ano de 2012, de igual modo, identificou-se os componentes curriculares cuja apresentação dos estudos

estão inclinados, de modo geral, para a temática da Educação Especial/Inclusiva, quais sejam: a disciplina *Fundamentos e Prática da Educação Infantil I*, que dispõe a Resolução N° 5, de 17/12/2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), na bibliografia complementar, onde também são abordados direcionamento para atuação com educandos do ensino especializado nesta etapa. No componente *Educação Especial* identificou-se, Góes (1996), Mazzotta (1982, 1996) e Vash (1988), além das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), na bibliografia básica, e os autores Carmo (1991), Carvalho (1996), Góes (1996), Jannuzzi (1992), Pessot (1984); os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (Brasil, 1999) e textos do Projeto Escola Viva (2000), na bibliografia complementar. Em *Fundamentos e Prática da Alfabetização I* encontram-se Garcia (1998) e Zorzi (2003), na bibliografia complementar. Enquanto que em *Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia*, Antunes (2001), é referencial na bibliografia básica deste componente. E, finalmente, em *Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS)* podemos encontrar as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, 2001), como referencial na bibliografia básica desta disciplina.

Nesse caso, o que a leitura analítica desse referencial bibliográfico nos demonstra é que, majoritariamente, os textos de autoria especializada são destinados para o aprofundamento exclusivo na compreensão da temática Educação Especial ou Inclusiva de modo geral. E, ainda, da legislação vigente que respaldam e asseguram essa modalidade de ensino, quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (Brasil, 1999), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), e a Resolução N° 5, de 17/12/2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Entre os teóricos que poderiam ser considerados como referência em estudos para aprofundamento do assunto e que são destaque na pesquisa sobre altas habilidades ou superdotação incluem pesquisadores internacionais cujas teorias são a base do campo, para citar alguns: Joseph Renzulli (1978), tido como um dos autores mais influentes e conhecido por seu Modelo dos Três Anéis, o qual define a superdotação não apenas pelo alto QI, mas pela interação de três componentes: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (motivação); Howard Gardner (1983), conhecido pela Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual expandiu o conceito de inteligência para além do domínio lógico-matemático e linguístico incluindo outras áreas de manifestação de inteligência; e François Gagné (1985), que desenvolveu o Modelo

DMGT (Diferenciação entre Dotação e Talento), além de enfatizar o papel do ambiente e do esforço no desenvolvimento do potencial.

Há também os teóricos nacionais que adaptam e aplicam esses conceitos no contexto brasileiro, apenas para mencionar alguns: Helena Antipoff (vide 1992 e 2002)<sup>22</sup>, foi pioneira no atendimento de alunos com altas habilidades no Brasil, começando em 1929; Eunice Maria Lima Soriano de Alencar (vide 1982 a 2004)<sup>23</sup>, uma pesquisadora brasileira proeminente cujo foco está em criatividade e formação de professores para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação; e Denise de Souza Fleith (vide 2003 a 2025)<sup>24</sup>, outra autora brasileira com pesquisas significativas na área trabalhando em temas como a identificação e o desenvolvimento de talentos, e a interface entre criatividade e superdotação.

Destarte, importa-se observar situações, como no caso da disciplina *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* supra, em cuja ementa destaca explicitamente o termo “superdotação/altas habilidades”. Neste caso, não foram apresentados para o contexto do assunto e da formação dos sujeitos nesta perspectiva, de forma específica, nenhum dos autores especializados no estudo das AH/SD, não havendo assim nenhuma correlação com o tópico em análise. Tão logo, tal situação vai de encontro não somente com o que é proposto no ementário ou com os objetivos dos próprios componentes, desarticulam também dos objetivos e princípios gerais próprios de cada instituição.

Fica em evidência, assim, o desalinhamento entre os conteúdos programáticos, os procedimentos metodológicos e, também, a literatura especializada no que tange tanto da temática educação especial e/ou inclusiva, quanto e tanto mais, das Altas Habilidades ou Superdotação. Tal situação corrobora para um percurso de formação ainda mais fragmentado e fragilizado acerca do tema, visto que o tratamento destinado à demanda necessária para o conhecimento mínimo sobre o assunto ainda é pouco disponibilizado, conforme vimos ao longo das análises.

Em conformidade com o Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL 2011), a legislação que determinara, em seu inciso IV, § 2° do Art. 5°, a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva”, reiteramos

---

<sup>22</sup> Para ter acesso ao acervo literário de Helena Antipoff recomendamos a verificação das obras publicadas no ano de 1992 e 2002.

<sup>23</sup> Para ter acesso ao acervo literário de Eunice Maria Lima Soriano de Alencar recomendamos a verificação das obras publicadas desde 1982 a 2004.

<sup>24</sup> Para ter acesso ao acervo literário de Denise de Souza Fleith recomendamos a verificação das obras publicadas desde 2003 a 2025.

que os espaços de formação inicial para professores e demais profissionais da área da Educação possam considerar a abordagem da temática em questão para a formação em uma perspectiva transversal. No cumprimento do dever de assegurar a qualidade da formação do profissional docente que, por sua vez, refletirá na garantia de direitos e educação aos estudantes públicos alvo da Educação Especial.

Somente assim, cumprir-se-á o que determina a Lei 9.394/1996, no Art. 59º: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**” a disposição de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (inciso I), os quais só poderão ser contemplados quando assegurado o que preconiza o inciso III, na disposição de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, inc. I e III).

Garantir a efetividade de políticas educativas de modo a contemplar um atendimento especializado significativo para os estudantes alto habilidosos que frequentam os espaços públicos de ensino requer a melhoria na oferta de recursos, de serviços e de organização específicos voltados para o atendimento das necessidades atinentes à sua condição neurodivergente. Tais melhorias, no entanto, perpassam pela qualificação do profissional à frente das demandas educativas destes alunos, o que incuti em uma preocupação com a formação inicial desses profissionais oferecida nas licenciaturas, em que pese, possuem a autonomia para a tomada de decisões relativas à organização curricular dos cursos de formação, influenciando diretamente no perfil dos novos profissionais.

Ressaltamos, assim, a importância de uma formação inicial em que cujas práticas de ensino apresentem objetivamente abordagens mais pertinentes à realidade educativa desses estudantes induzindo os profissionais em formação a pensar criticamente a despeito de suas reais necessidades e, abrir caminhos para que os mesmos possam ter condições de reconhecê-los no exercício de suas funções. Com base nessas reais necessidades, o ensejo é por mais instituições de formação superior que possam considerar abordagens curriculares essenciais sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação articulando-o a diferentes saberes para uma formação com viés mais inclusivo para com esses sujeitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pretensão com esta pesquisa teve por objetivo analisar como constitui-se a formação de professores nos cursos de Licenciatura de Pedagogia em duas universidades públicas federais da região norte, no tocante às discussões sobre estudantes com altas habilidades.

Com base nos resultados obtidos, podemos depreender que os cursos de licenciatura em Pedagogia da UFAM e da UNIR apresentam uma preocupação com a formação docente em uma perspectiva transversal, tendo em vista o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial/Inclusiva fazendo menção, em certa medida, aos estudantes com AH/SD.

Posto que a leitura analítica dos componentes curriculares identificados com alguma inferência sobre a temática Educação Especial/Inclusiva com o comparativo entre as abordagens e os discursos expressos nas ementas, nas seções objetivo e nas seções bibliográficas denotam que, majoritariamente, o tema Altas Habilidades/Superdotação encontra-se de forma implícita, abrangente e integrada à respectiva temática. Sendo, portanto, conclusivo que este tema apresentasse de forma subsumida e superficial, integrado à temática da Educação Especial/Educação Inclusiva.

A ausência de abordagens específicas e objetivas sobre as Altas Habilidades ou Superdotação condiciona os futuros professores e professoras a uma frágil formação em relação a educação ofertada para esse público. E, conseqüentemente, aos educandos altamente habilidosos/superdotados que frequentam o ensino regular, conforme afirma Virgolim (2021), a uma posição de vulnerabilidade e risco socioemocional, quando suas características não são devidamente reconhecidas e trabalhadas.

Em conformidade com Virgolim (2021), torna-se importante que busquemos um maior entendimento do mundo cognitivo, emocional, afetivo e social da pessoa superdotada, com vista a diminuir a sua vulnerabilidade e trazer consciência sobre a sua forma específica de agir no mundo.

Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam nos auxiliar a pensar a formação de professores e professoras para a educação básica no intuito de refletirmos criticamente sobre as condições com que tem sido ofertada a educação para estudantes com altas habilidades/superdotação que frequentam as salas de aula no ensino regular da região.

Precisamos reconsiderar que, o currículo não é neutro, uma vez que é fruto da seletividade, da intencionalidade e da visão de um determinado grupo na forma como compreende ser o

conhecimento legítimo. É resultado de tensões, de conflitos e de concessões culturais, políticas e econômicas, as quais organizam e desorganizam uma população (Apple, 2000, p. 59) e que as instituições de ensino superior, por sua vez, possuem autonomia para traçar metas e definir os objetivos de como se dará o processo educativo.

Cabe a cada instituição a organização de uma estrutura curricular de modo que venha contemplar uma educação inclusiva mais efetiva no contexto sociocultural em que se encontram inseridas. Firmando, para isso, um compromisso social, justo e democrático no presente e com o futuro da humanidade. É necessário, para tanto, que se revise o conjunto da obra que as constituem, desde a sua delimitação no plano intelectual, filosófico e abstrato; a circunscrição do desenho curricular da proposta pedagógica; à sua operacionalização e execução interna deles na práxis pedagógica de ensino de seus professores formadores.

O estudo apresentado, é uma análise para um pensar reflexivo sobre essas questões para as quais sugerimos a continuação de sua investigação relativas a ouvirmos os docentes e discentes neste espaço de formação. Especialmente, reiteramos, no que concerne à formação da/o pedagoga/o, cujas funções perpassam todos os campos da esfera educacional, as quais intervêm, direto ou indiretamente e, por conseguinte, positivo ou negativamente, sobre a educação de estudantes, quais sejam, comuns e/ou neurodivergentes, não dotados e/ou com altas habilidades ou superdotação.

## REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, Helena. **Psicologia Experimental** (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 1). Organização do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.
- BEAUVOIR, Simone de. **Os Mandarins**. Tradução de Hélio de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1974. 855 p.
- BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=12686&ano=2025&ato=150gXWE9UNZpWT958>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Apresentação da coletiva de imprensa. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 11 de set. 2025.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 11 de set. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 11 de set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 7.011, de 8 de julho de 1982**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Rondônia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/17011.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/17011.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 17 de nov. 2025.

BRASIL. MEC/UNESCO. **Projeto de Cooperação Técnica Internacional entre MEC/UNESCO 914BRZ1060 – Alinhamento dos processos de Planejamento, Gestão, Avaliação e Monitoramento das Políticas e dos Programas de competência da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação às metas do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/media/editais/2022/TermodeReferenciaEdital012022914BRZ1060SEMVALOR2.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_lei4024.pdf](https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei4024.pdf). Acesso em: 02 de set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 02 de out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº: 804/2018**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=107861-pces804-18&category\\_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=107861-pces804-18&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 de jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 02 de out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº: 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 02 de out. 2025.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 02 de out. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 de dez. 2025.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 23 de set. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **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: 17 de dez. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Organização: Ana Paula Crosara de Resende; Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF.: CORDE, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/material-de-apoio/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2025.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **A universidade na região amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. Brasília, DF: CFP; São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 369 p. (Coleção clássicos da psicologia brasileira).

CHACON, M.C.M.; MARTINS, B.A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 353-372, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313131528007.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

DABROWSKI, Kazimierz; KAWCZAK, Andrzej; PIECHOWSKI, Michael M. **Mental growth through positive disintegration**. London: Gryf Publications LTD, 1970.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED). Universidade Federal do Amazonas – UFAM. **Histórico FACED**. Disponível em: <https://faced.ufam.edu.br/item-1.html>. Acesso em: 25 de set. 2025.

GAGNÉ, Francoys. **Giftedness and talent**: reexamining a reexamination of the definitions, *Gifted Child Quarterly*, v. 29, n.3, p.103-112, 1985. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254092876\\_Giftedness\\_and\\_Talent\\_Reexamining\\_a\\_Reexamination\\_of\\_the\\_Definitions](https://www.researchgate.net/publication/254092876_Giftedness_and_Talent_Reexamining_a_Reexamination_of_the_Definitions). Acesso em: 23 set. 2023.

GARDNER, H. **Frames of mind**: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 356 p.

GARDNER, H. ... [et al.]. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo** [recurso eletrônico]; tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica Rogério de Castro Oliveira. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p. Disponível em: [https://monoskop.org/images/3/39/Geertz\\_Clifford\\_A\\_interpretacao\\_das\\_culturas.pdf](https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf). Acesso em: 22 de set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnocultural. In: RAMOS, M.; ADÃO, J. M.; G. M. N. (Org.) **Diversidade na Educação**: Reflexões e experiência. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 27 de set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da População, de 1º de julho de 2024**. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2024/POP2024\\_20241230.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2024/POP2024_20241230.pdf). Acesso em: 25 de set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da População, de 1º de julho de 2025**. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2025/estimativa\\_dou\\_2025.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2025/estimativa_dou_2025.pdf). Acesso em: 27 de set. 2025.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2025.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto Carlos; CORREIA, Helen Cristina. Formação de Professores: Experiência com o tema das Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], n. 01, p. 120–136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14593>. Acesso em: 23 set. 2023.

MARTINS, Barbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de Pedagogia da UNESP. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1, 2013. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 2895-2906. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/artigo\\_barbara-e-miguel.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/artigo_barbara-e-miguel.pdf). Acesso em: 16 de nov. 2025.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. DA S. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 309-326, jul. 2018.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. D. S. Altas Habilidades/Superdotação na Formação de Professores Brasileiros e Portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. **Educação em Revista**, v. 36, p. e212442, 2020.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

NEUMANN, P. A sobre-excitabilidade e a educação nas altas habilidades ou superdotação: Overexcitability and education in high abilities or giftedness. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5326>. Acesso em: 25 maio. 2024.

OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 1-9, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/19500>. Acesso em: 18 nov. 2025.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. **Altas Habilidades/Superdotação: Subnotificação e Análise de Matrículas no Brasil**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 31, e0218, 2025. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382025000100410&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382025000100410&lng=es&nrm=iso)>. acessado em 04 sept. 2025. Epub 22-Abr-2025. <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0218>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por/PDF/086291por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi). Acesso em: 28 de set. 2023.

PASIAN, Mara Silvia, SOUZA, Marcia Maurilio. **Altas Habilidades/Superdotação**. Santo André: 2022.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5533023, 2023. DOI: 10.14244/198271995533. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5533>. Acesso em: 23 set. 2023.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD): identificação, mitos e atendimento**. Curitiba: Juruá, 2021.

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

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity**. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J. S. **O que é esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, ano XXVII, p. 75-131, 2004.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, CONSEA. **Resolução nº 278/ CONSEA, de 04 de junho de 2012**. Regulamenta os parâmetros para a Elaboração de Projetos Político-Pedagógicos de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, UNIR, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Resolução nº 312/CONSEA, de 02 de julho de 2013.** Reformulação do Curso de Pedagogia Campus José Ribeiro Filho. Disponível em: [https://ded.unir.br/uploads/04155632/Pedagogia%20Presencial%20-%20atualizacao/312\\_resea\\_reformula\\_Pedagogia\\_PVH\\_882647911.pdf](https://ded.unir.br/uploads/04155632/Pedagogia%20Presencial%20-%20atualizacao/312_resea_reformula_Pedagogia_PVH_882647911.pdf). Acesso em: 03 de out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução nº 095/2018.** APROVA o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade Licenciatura (FE02 e FE03 – versão 2019/1), turnos matutino e vespertino, da Faculdade de Educação - FACED. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14IPDgIOMf1ZBs06Z6iFdC5pbBIehkO-F/view>. Acesso em: 03 de out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução CEG/Consepe nº 045, de 30 de junho de 2025.** ALTERA o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (FE02, FE03), licenciatura, versão curricular 2019/1, vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1phOUItFPw-CyCMcRRp6jsEumqh0hV4oZ/view>. Acesso em: 03 de out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **História.** Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 27 de set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia.** Porto Velho: UNIR, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em pedagogia.** Manaus: UFAM, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em pedagogia.** Manaus: UFAM, 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. A. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281#:~:text=Joseph%20Renzulli%20na%20d%C3%A9cada%20de,potencialidades%20latentes%2C%20emergentes%20e%20manifestas>. Acesso em: 16 de nov. 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e efetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81543, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/>. Acesso em: 9 de out. 2025.

## APÊNDICE A – Representação artística e intelectual

Intitulada “Altas habilidades/Superdotação: um paradoxo entre a solidão e a solitude da complexidade”, esta arte intui exprimir a intensidade que é viver, enxergar e pensar o mundo sob a ótica da pessoa altamente habilidosa.

A imagem reflete um foco de contemplação holística e sistêmica, um estado mental de profunda concentração, reflexão e observação, atenta e silenciosa sobre algo ou sobre a própria existência.

E, é esse estado de atenção plena que lhe permite uma conexão intensa com o momento presente e uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo ao redor.

Em primeiro plano, vemos uma mão estendida que faz menção a tocar um cérebro em órbita, o que se atentarmos bem, vemos que os contornos de toda sua estrutura remontam a pontos de interrogação, enquanto reflete um espectro visível em um contraste de múltiplas cores.

A mão estendida é de uma pessoa superdotada a observar o mundo e o universo, ao passo que também direciona outros possíveis observadores a contemplar o ponto de visão que esta observa. O ato de contemplar o cérebro e detê-lo em suas mãos representa a tentativa da pessoa com altas habilidades/superdotação PAH/SD em buscar compreender o seu próprio funcionamento, o que subjetivamente implica na necessidade de conhecer o seu próprio eu.

Assim, os pontos de interrogação representam não somente seus questionamentos no desejo de apreender mais sobre o mundo, mas, perscrutar a própria vida em toda a complexidade de sua

**Imagem I:** *Altas habilidades/Superdotação: um paradoxo entre a solidão e a solitude da complexidade.*



**Fonte:** *Ideia original de Faianca (2025), elaborada por meio de Inteligência Artificial META IA.*

existência. Enquanto a multiplicidade de cores representa o fenômeno da superdotação em toda a sua diversidade, os diferentes tipos de inteligência, formas de expressão do pensamento, suas origens, culturas e formas de existir que podem ser manifestas na singularidade da identidade da PAH/SD.

Do plano intermediário ao terceiro plano, bem mais ao fundo, a pessoa altamente habilidosa contempla a visão do mundo, o planeta Terra em órbita, e a mesma vista sob uma ótica um tanto menor e, aparentemente, cada vez mais distante. Isso manifesta-se não apenas pela sua localização no plano de observação, significa que quando suas potencialidades são podadas por padrões de convenções socioculturais, o mundo tornar-se para a pessoa superdotada em um lugar pequeno e sem sentido. E, é nessa medida que o tédio se instala como um vazio existencial, mas não como um tédio comum, mas como algo visceral, e isso dói e a sufoca, em um conflito infindável por afirmar o sentido de sua própria existência enquanto caminha no esperar de enxergar novos horizontes.

Que o exercício das reflexões expressas neste seguimento possa auxiliar a pensar a condição das pessoas com altas habilidades/superdotação de forma a validar a singularidade de suas experiências e reafirmar a sua representatividade social.